

“Ambiente de aprendizaje para el patio de recreo en apoyo al desarrollo psicomotor de los infantes maternos del CAI número 1 de Tlaxcala”.

YIRIDIA COYOTZI JIMÉNEZ

Apetatitlán, Tlax., Enero de 2025

“Ambiente de aprendizaje para el patio de recreo en apoyo al desarrollo psicomotor de los infantes maternos del CAI número 1 de Tlaxcala”.

PROYECTO DE DESARROLLO EDUCATIVO

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA,
EN LA LÍNEA ESPECÍFICA DE EDUCACIÓN INICIAL**

P R E S E N T A :

YIRIDIA COYOTZI JIMÉNEZ

Apetatitlán, Tlax., Enero de 2025



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 291, TLAXCALA



TITULACIÓN

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACIÓN

Apetatitlán, Tlax., a 21 de enero 2025.

**C. YIRIDIA COYOTZI JIMÉNEZ
PRESENTE.**

En mi calidad de presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo Intitulado: **“Ambiente de aprendizaje para el patio de recreo en apoyo al desarrollo psicomotor de los infantes maternas del CAI 01 de Tlaxcala”**. Opción Proyecto de Desarrollo Educativo de la **Licenciatura en Intervención Educativa** y a solicitud de su asesor Mtra. Lucila Elba Duran Águilar, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos por la institución

Por lo anterior, se dictamina favorable su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional.



**ATENTAMENTE
“EDUCAR PARA TRANSFORMAR”**

**MTRO. VÍCTOR REYES CUAUTLE
DIRECTOR
DE LA UNIDAD UPN 291 TLAXCALA**

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO 1. MARCO CONTEXTUAL DEL PROYECTO.....	4
1.1. Marco internacional de la atención infantil.....	4
1.2. Contexto nacional de la educación inicial.....	5
1.3. Contexto estatal y local del CAI	13
CAPÍTULO 2. DIAGNÓSTICO EN SUSTENTO A LA INTERVENCIÓN.....	17
2.1. Plan diagnóstico a partir de la práctica profesional.....	17
2.2. Objetivos que guían al diagnóstico	22
2.3. Planeación metodológica del diagnóstico	23
2.4. Aplicación del diagnóstico y resultados	27
2.5. La necesidad para atender	36
CAPÍTULO 3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIRIGIDA A PATIOS DE RECREO ...	38
3.1. El proyecto propuesto en lo general	38
3.2. Justificación de la propuesta	39
3.3. Objetivos de la intervención.....	40
3.4. Beneficiarios y destinatarios	41
CAPÍTULO 4. MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL	42
4.1. Referente teórico de Piaget.....	42
4.2. Esferas del desarrollo.....	44
4.3. Conceptos de apoyo sobre desarrollo infantil, psicomotricidad e intervención	45
CAPÍTULO 5. METODOLOGÍA DE LA INTERVENCIÓN	55
5.1. Intervención educativa	56
5.2. Intervención psicopedagógica	57
5.3. Estrategia de ambientes de aprendizaje	59
5.4. Juego educativo.....	61
5.5. Patio de recreo	63
5.6. Planeación de la propuesta	65
5.6.2 Planificación de actividades.....	67

5.7. Propuesta de evaluación de la intervención.....	78
CONCLUSIONES.....	82
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	84
ANEXOS.....	89
Anexo 2: listas de cotejo (para la evaluación de la propuesta)	90
Anexo 3: Evidencias fotográficas.....	96

INTRODUCCIÓN

La educación de los niños y niñas requiere de estrategias que permitan trabajar de una mejor manera su capacidad psicomotriz, sobre todo haciendo uso de estrategias lúdicas encaminadas a una mejor enseñanza y como parte de su educación inicial, lo es el nivel maternal.

En la actualidad, la educación inicial es una prioridad mundial, indispensable para garantizar el óptimo desarrollo de las niñas y los niños. En nuestro país, se proporcionan en dos modalidades, una de ellas es la escolarizada que ha operado a través de los Centros de Desarrollo Infantil (CENDI), ahora ubicados como Centros de Atención Infantil (CAI). En este marco, el presente trabajo se realiza como producto final en calidad de estudiante que concluye sus estudios de la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE). Este esfuerzo académico se apoya en la investigación, la cual se centra en el CAI 01 de Acuitlapilco, Tlaxcala, ya que es el lugar donde se ha tenido acceso directo y, así, contar con una información certera, a través de las prácticas profesionales que allí se llevaron a cabo.

El contenido del trabajo se divide en cinco capítulos, en el primero llamado marco contextual, lo que da sentido al proyecto de intervención educativa que se pretende, en relación a la necesidad identificada en la investigación diagnóstica; dando para ello paso a la información relevante del contexto internacional de la educación inicial, así como de nuestro país, que llevan finalmente dar a conocer al ahora CAI N° 1 que nos interesa, como acerca de la población infantil que atiende, mediante los servicios que se ofrecen, lo cual incluye en su organización a los del nivel maternal; sin olvidar que ese CAI se encuentra en la localidad de Acuitlapilco, del municipio y estado de Tlaxcala, al cual se dirige este proyecto educativo.

En el segundo capítulo se presenta el diagnóstico realizado en la referida institución, donde se llevó a cabo la investigación correspondiente. A partir de este diagnóstico se identificó una demanda institucional relacionada con la Sala Neuromotora para educandos maternos, vinculada a la necesidad de aprovechar otros espacios escolares existentes fuera de los salones. Con base en ello, se

decidió orientar esta intervención hacia el espacio conocido como patio de recreo, el cual representaba una oportunidad valiosa para apoyar el desarrollo de la psicomotricidad infantil.

A partir de la anterior necesidad, aparece el tercer capítulo que describe los elementos fundamentales de la propuesta de intervención, como son sus lineamientos generales, objetivos, justificación y beneficiarios. Después se continúa con el cuarto capítulo, denominado marco teórico-conceptual, cuya exposición se centra en esbozar el fundamento teórico al abordar el paradigma psico-genético, desde el autor más identificado como lo es Piaget, junto con otros que lo complementan, a fin de sustentar temas que apoyen conceptos necesarios como el desarrollo infantil y la esfera psico-motriz que se pretende favorecer; todo ello vinculado con el concepto de intervención en lo general, a fin de tener una base sólida sobre la que podamos fundamentar la propuesta del proyecto.

Por último, en el quinto capítulo se expone la metodología del proyecto de intervención que parte de los conceptos de intervención educativa y la opción seleccionada de la intervención psicopedagógica; seguida de la estrategia que se propone referida a los ambientes de aprendizaje, así como la técnica orientadora del juego educativo. Luego se hace referencia al patio de recreo escolar como escenario al que se dirige la intervención, dando pie para desglosar enseguida la planificación didáctica sugerida, terminando con la perspectiva y propuesta de evaluación que se adopta; llegando hasta aquí, en virtud de no haber sido posible aplicar dicha propuesta, pero sí dejar testimonio de la construcción del proyecto como valiosa alternativa que deja abierta su prospectiva futura.

Como cierre, se presentan las conclusiones a las cuales se llegan, así como el apartado bibliográfico, el cual consta de todas las fuentes consultadas para realizar este documento, además de un anexo que muestra evidencias específicas que dan cuenta del trabajo emprendido y del escenario educativo en cuestión.

Finalmente cabe recalcar que el presente proyecto tiene como intención principal contribuir al desarrollo integral de las niñas y niños del nivel maternal del Centro de Atención Infantil (CAI) N° 1. Ubicado en Acuitlapilco, Tlaxcala; ello

mediante la creación de una propuesta de intervención educativa orientada a fortalecer su psicomotricidad a través de sus estrategias lúdicas, Cuyo enfoque responde a la necesidad de aprovechar espacios escolares no convencionales, como lo es el patio de recreo, para diseñar ambientes de aprendizaje enriquecedores que complementen las actividades regulares en el aula. Así, la propuesta de intervención busca aportar una alternativa educativa que, Aunque no fue implementada durante la elaboración del proyecto, se considera idónea al fundamentarse en una investigación teórica y contextual, dejando una base estructurada para su posible aplicación futura; al mismo tiempo de evidenciar la relevancia de la educación inicial en el desarrollo humano que parte de los primeros años de vida.

CAPÍTULO 1. MARCO CONTEXTUAL DEL PROYECTO

1.1. Marco internacional de la atención infantil

En el presente apartado, se van a presentar los referentes contextuales de la educación inicial, donde se inscribe este proyecto educativo. En primer lugar, nos referimos al contexto internacional, en el cual se destacan en principio, dos fechas importantes (SEP, 2002):

En 1959 la UNESCO elabora la Declaración de los Derechos del Niño. En este destacado documento, los principios 2 y 9 hacen referencia al derecho que tienen a recibir cuidado, educación, así como la necesidad de protegerlos de todo tipo de abandono.

En 1998 se da la Reunión Hemisférica de ministros de Educación, en el marco de la Segunda Cumbre de las Américas, en la cual se aprueba una Declaración Política a favor del desarrollo infantil y de los programas para la infancia, donde se resalta a la educación como factor determinante para el desarrollo social, cultural, político y económico; siendo la equidad, calidad, pertinencia y eficiencia, condiciones necesarias para esto; como referencias legales relevantes que contextualizan la Educación Inicial.

- **La Educación inicial mundial**

Esta educación para la primera infancia se ha extendido a nivel mundial, por lo que Gálvez (2000), sostiene que, en la actualidad, la gran mayoría de los niños que residen en los países de la Unión Europea acuden a la escuela primaria habiendo tenido ya algún tipo de experiencia escolar previa. Agrega que la enorme expansión de la educación inicial en estas naciones se ha producido en un tiempo relativamente breve, y es previsible que se irá extendiendo en los próximos años a niños de edades cada vez más tempranas; aunque con una gran diversidad de tipos de instituciones que, también va expandiéndose a países de otros continentes. En consecuencia, la educación inicial a nivel internacional ha ido adquiriendo cada vez más presencia y se ve con un desarrollo importante, pues todos los países o la

mayoría de ellos, está buscando el mejorar en esta atención, pues se reconoce que el darles un correcto aprendizaje a los niños desde pequeños, es lo mejor.

El mismo autor Gálvez (2000), señala que las funciones educativas de esta etapa tienden a destacar la importancia del nivel inicial en el desarrollo infantil. De ahí que actualmente el cuerpo de conocimientos sobre los efectos positivos de los programas de educación temprana es muy amplio, existiendo evidencias científicas sobre los beneficios producidos en el desarrollo de los niños.

Por otro lado, las funciones de carácter asistencial, siguen presentes en muchas de las modalidades de atención a la infancia vigentes en diferentes regiones del mundo, reforzándose en la actualidad por los cambios en las estructuras familiares y por la presencia cada vez más amplia de las mujeres en el mercado laboral; aparte de reconocer que la función principal de la educación inicial es el preparar y desarrollar en los niños una diversidad de herramientas para poder relacionarse de manera adecuada a los niveles de estudio posteriores (Gálvez, 2000).

Por su parte, Martínez (2019) menciona que en la década de los 80 la educación inicial dejó de ser concebida a nivel mundial como una asistencia social para las madres trabajadoras y adquirió un sentido educativo. A partir de entonces comenzó a ser impulsada en diversos encuentros internacionales para resaltar la necesidad de garantizar los derechos de la infancia, entre ellos la educación inicial (Secretaría de Educación Pública, 2017a, 2017b). Sin embargo, en México aún persistió su concepción como asistencia social y no como derecho infantil y de impulso para su desarrollo.

1.2. Contexto nacional de la educación inicial

Este contexto tan importante acerca de la educación inicial en nuestro país se centra en el antecedente relativo a los CENDI (Centros de Desarrollo Infantil) en sus aspectos fundamentales, que dan paso a los Centros de Atención Infantil (CAI) actuales. Pero como antecedente del panorama general de las instituciones,

Martínez (2019) también señala que en México la educación inicial puede ser impartida en tres modalidades: escolarizada, semiescolarizada y no escolarizada, ya sea a través del CONAFE, así como de un Centro de Desarrollo Infantil (CENDI) o por medio de servicios subrogados. Las instituciones públicas que imparten este nivel son la SEP, el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), y el Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE); aparte del Programa de Estancias Infantiles de SEDESOL que ya no existe.

El saber cuáles son las instituciones diversas, permite ver la multitud de opciones que han existido, de las que destaca el CENDI y actualmente el CAI que la SEP fusiona, por lo cual a ellas se dedica el tratamiento que continúa.

- **Ubicación histórica y caracterización de los CENDI**

De acuerdo con la Dirección de Educación Inicial de la Secretaría de Educación Pública (2002), procedente del portal institucional de atención a la primera infancia en nuestro país, se ubican en el desarrollo histórico a los CENDI (Centros de Desarrollo Infantil), de los cuales se pueden distinguir tres períodos relevantes, de acuerdo con el tipo de servicio ofrecido y a los programas educativos vigentes en cada uno de esos momentos:

El primero se caracterizó como eminentemente asistencial, donde el servicio proporcionado consistió en el cuidado y guarda de los niños atendidos, a estos establecimientos se les denominó “Guarderías”. El segundo momento continuó con carácter asistencial y se enriqueció con procedimientos de estimulación al desarrollo de los infantes, a través de la aplicación de un Programa de Estimulación Temprana. El tercero se distingue por la creciente incorporación del aspecto educativo, tendiente a fortalecer la intervención pedagógica, dirigida a promover las interacciones entre las niñas, los niños, los adultos y el medio ambiente natural y social.

De acuerdo con la información de la Secretaría de Educación Pública (2002), los CENDI responden como espacios educativos que poseen identidad propia y una

vida caracterizada por la misión institucional y la de cada plantel, centrada en la atención integral del desarrollo, la formación y los aprendizajes del alumnado.

La estructura de los CENDI está planteada con el fin de responder a las necesidades educativas y asistenciales de cada infante, por lo que su organización toma en cuenta, las edades de los menores: lactantes, maternas y preescolares. En cada centro se integran profesionales de la salud y la educación; médicos, odontólogos, dietistas, psicólogos, educadoras, asistentes educativas y puericultista, quienes se ocupan de que éstos sean espacios con un alto potencial educativo, asistencial y socializador, donde es posible seguir paso a paso el proceso de aprendizaje de las y los pequeños, (AEDCM – Centros de Desarrollo Infantil (CENDI), 2020)

En los CENDI las niñas y los niños juegan, observan, aprenden significativamente, establecen vínculos y relaciones que van más allá de un horario de trabajo. Se trabaja para que los infantes integren aprendizajes fundamentales que son indispensables para la vida.

También es importante mencionar que según la información de la Secretaría del Bienestar (2018), se establece que, a partir del actual gobierno federal, los CENDI del país se fueron incorporando a la SEP para su reconocimiento y seguimiento, para cuya incorporación oficial se sustenta en lineamientos internacionales, como la declaración de los derechos del niño, emitida por la UNESCO que incluye el derecho que tiene todo niño a recibir cuidados y educación.

Así, para realizar ese trámite en el país, se han requerido los presupuestos legales nacionales, como los establecidos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y de sus apartados como lo son servicios de guardería considerados una prestación de servicios que responda a la ley del seguro social vigente, donde se sostiene como un derecho que tiene la mujer trabajadora, aparte de otros preceptos que se integran para un trámite legal de incorporación de los CENDI a la SEP.

En consecuencia, la misma Secretaría de Educación Pública (2002), establece como concepto básico que los Centros de Desarrollo Infantil son

instituciones que otorgan servicios educativos a los niños desde los 45 días de nacidos hasta los 6 años, siendo instituciones que trabajan en todo el país brindando dicha prestación a través de organismos públicos y privados.

- **Organización general de los CENDI**

En cuanto a los servicios que como institución se ofrecen, la Dirección de Educación Inicial de la Secretaría de Educación Pública (2002) informa que en los CENDI se brindan los siguientes:

- I. Médicos.
- II. Odontológicos.
- III. Psicológicos.
- IV. Trabajadores Sociales.
- V. Pedagógicos.
- VI. Nutriólogos.
- VII. Generales.

Considero clave esta información para los padres, ya que genera una gran confianza, pues, al saber los servicios con los que cuentan estos centros y ver que cada una de las personas que prestan sus servicios en estos espacios están capacitados para brindarlos, lo que hace llamativo al centro.

De acuerdo a la Secretaría de Educación Pública (2002), la labor formativa de un CENDI es responsabilidad de todas y cada una de las personas que lo integran, por lo que las acciones educativas constituyen una labor conjunta entre directivos, docentes, asistentes y personal de apoyo; donde cada quien tiene asignada una función específica que contribuye tanto al desarrollo educativo como a la conservación y buen funcionamiento del centro.

Dada la importancia de los diferentes servicios que brinda el CENDI, es necesario contar con un equipo de trabajo multi e interdisciplinario el cual reúna las características profesionales, técnicas y humanas que permitan no sólo realizar sus

funciones, sino una plena conciencia de la responsabilidad adquirida al participar en la educación de los niños y niñas.

Todas las personas que laboran en el centro son igualmente importantes y de alguna manera coadyuvan al logro de los objetivos del mismo, por lo que es indispensable que se integren como un verdadero equipo de trabajo donde impere la adecuada coordinación de los diferentes servicios, así como, el de manifestar una buena disposición y colaboración hacia el trabajo de los demás que se verá reflejado en beneficio de los niños y las niñas, se cuenta con:

- 1 Director(a)
- 2 Secretarias
- 1 Médico-Doctora
- 1 Enfermera
- 1 Psicólogo(a)
- 1 Trabajador(a) Social
- 1 Jefe(a) de Área Pedagógica
- 1 Puericulturista por cada grupo de lactantes
- 1 Educadora por cada grupo de maternales
- 1 Educadora por cada grupo de preescolares
- 1 Asistente educativa por cada 7 niños y/o niñas lactantes
- 1 Asistente educativa por cada 12 niños y/o niñas maternales
- 1 Asistente educativa por cada grupo de preescolares
- 1 Profesor(a) de enseñanza musical
- 1 Dietista, Nutrióloga(o) o Ecónomo(a)
- 1 Cocinera para niños y niñas
- 1 Cocinera para el personal
- 1 Auxiliar de cocina por cada 50 niños y niñas

- 1 Encargada(o) del lactario
- 1 Auxiliar de mantenimiento
- 1 Auxiliar de lavandería
- 1 Auxiliar de intendencia por cada 50 niños y niñas
- 1 Conserje

Además, los CENDI cuentan con un reglamento que tiene por objeto establecer las normas, criterios, políticas, lineamientos y procedimientos a los que se sujetará la prestación de los servicios de custodia, alimentación, educación y medicina preventiva, a fin de atender a las hijas e hijos de las y los trabajadores (padres, madres y/o tutores), a través de dichos Centros de Desarrollo Infantil.

Hay que reconocer que el reglamento del CENDI es uno de los preceptos más exigentes y precisos para su funcionamiento, ya que este se encarga de regular el comportamiento tanto de docentes como de infantes, con la intención de tener un entorno adecuado para el desarrollo infantil.

- **Aparición del CAI**

La definición del Consejo Nacional de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil (2020), dice que el Centro de Atención Infantil (CAI), primero aparecido en DIF y luego retomado por la SEP que incorpora a los CENDI, es un establecimiento cualquiera que sea su denominación, modalidad y tipo, donde se presentan servicios para la atención, cuidado y desarrollo integral infantil en un marco de ejercicio pleno de los derechos de niños desde los 43 días de nacido hasta los 6 años o cuando se concluya el ciclo escolar, definido por el modelo de atención o por la oferta de servicios específica de la que se trate.

Hoy en día se reconoce al CAI como la opción principal de la educación inicial en nuestro país, la cual está dirigida a niños y niñas de la primera infancia, por lo que comprende los niveles de lactancia y maternal, cuyo servicio tiene como propósito fortalecer el desarrollo físico, cognitivo, afectivo y social.

Cuenta con atención integral en un modelo de enseñanza en el que los menores aprenden al entrar en contacto con su entorno dinámico y emplean sus habilidades sociales, intelectuales, profesionales emocionales y físicas. En cuanto a la alimentación en lactancia y maternal, los niños reciben alimentos líquidos y semisólidos, además de que los nutriólogos realizan un acompañamiento durante su proceso alimenticio y junto a ello realizan una orientación a los padres y madres de familia para lograr el sano desarrollo.

Otra forma o tipos de servicios que se puedan trabajar en los CAI también es en lo referente a los servicios educativos a niños con necesidades educativas especiales, tales como en el autismo, o bien también pueden recibir atención pedagógica, estimulación temprana, entre otras.

Conviene mencionar que el actual enfoque hacia la primera infancia en nuestro país plantea el desarrollo integral de las/los niñas/niños, pues según la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2022) se debe enfocar en el reconocimiento y respeto a la diversidad; es decir, de interculturalidad, de diversidad lingüística, étnica y social; siendo al mismo tiempo un enfoque constructivista y cognoscitivista sobre el aprendizaje.

De lo anterior, se deriva el Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial (MAEI) y de Un Buen Comienzo, aunque reciben poco acompañamiento para su interpretación e integración con el Marco Curricular; por ejemplo, al esperar que las docentes destaquen prácticas socioculturales en la atención que brindan a niños, como mediante el juego para la adquisición de conocimientos, el cual retome tradiciones, lengua y creencias de la comunidad.

Al respecto, el juego educativo es una herramienta a la cual se le debe dar énfasis en el aula o cualquier otro espacio posible, de modo que al considerar la diversidad permita generar un trato igualitario o equitativo a los infantes. Así mismo, el Consejo Nacional de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil (2020), establece que existen guarderías, estancias para el bienestar y desarrollo infantil, centros asistenciales de desarrollo infantil, centros de atención infantil comunitarios, centros de atención infantil.

En síntesis, la importancia del conocer la variedad de modelos de atención infantil se basa en identificar el servicio que se adapte más a las necesidades de cada tipo de familia, grupo o comunidad social, en apoyo al desarrollo de los infantes.

- **Aspectos orientadores del CAI**

Estos aspectos se refieren a la Misión, Visión y Objetivos institucionales (SEP, 2013) que enseguida se dan a conocer.

-Misión:

Ofrecer y apoyar la Educación Inicial de los niños de 45 días a 5 años 11 meses de edad, con equidad para el desarrollo de competencias para la vida en la población infantil que se atiende.

Así que es necesario tomar en cuenta esta misión de la institución, desde la cual se ofrece el apoyo a la educación inicial para brindar un plan educativo de calidad.

-Visión:

Como Educación Inicial ser una institución líder formada por comunidades educativas autogestivas que logran educación integral de los infantes.

Como se aprecia, esta visión se encarga de definir hacia dónde quiere dirigirse la institución, en el caso del CAI, pretende dirigirse hacia una mejora continua y hacia el ofrecer programas y herramientas de calidad en su atención.

-Objetivos:

El Programa Nacional de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil (PNPS) 2020-2024, establece otro pilar fundamental para otorgar un servicio adecuado, que promueva el bienestar de la población atendida, en concordancia con el principio del interés superior de la niñez. Para tal fin es requerida la capacitación y preparación del personal que labora en los CAI, ya que de esto dependerá que se favorezca el sano desarrollo de los niños. Por lo tanto, se busca brindar las herramientas necesarias para realizar un trabajo en favor de

las niñas y los niños que asisten a dichos Centros y así garantizar de manera plena sus derechos.

A partir de todo lo antes expuesto, ahora se da paso a la exposición del contexto local, referido a la atención infantil en Tlaxcala y el CAI 01 ubicado en Acuitlapilco, Tlaxcala.

1.3. Contexto estatal y local del CAI

Como antecedente del estado de Tlaxcala, se retoma la presencia del entonces CENDI que ahora se ubica como CAI, considerado como un espacio destacado para atender hijos de trabajadoras/trabajadores del mismo sector educativo de la SEP en la entidad; en particular el testimonio siguiente referido al CAI N°1 que aquí nos ocupa.

La Secretaría de Educación Pública de Tlaxcala (2011), en el marco del plan y programa de estudios para educación maternal, inicial y preescolar, el Centro de Desarrollo Infantil (CENDI) número 1 de Acuitlapilco Tlaxcala, impulsa “El Plato del Buen Comer” a través de 12 ambientes de aprendizaje para fortalecer la formación de los niños creando escenarios que permitan al alumno poner en práctica lo aprendido. Aquí resulta interesante la implementación de propuestas concretas como la referida a los ambientes de aprendizaje dentro del centro educativo, ya que contribuye al desarrollo de diversos aspectos como el de la alimentación, así como adquirir las herramientas planeadas, en el presente caso para beneficio de los niños de este CAI.

- **Misión y Visión educativa estatal.**

Dentro del Plan Sectorial de Desarrollo, educativo del estado de Tlaxcala documentado, se establece la siguiente Misión y Visión como referencia a tomar en cuenta.

-Misión:

Ofrecer una educación de calidad, bajo los principios de equidad y pertinencia, basada en la formación de valores universales, que contribuya al desarrollo de las competencias del ser humano, para mejorar la convivencia social (Secretaría de Educación Pública de Tlaxcala, 2011).

Con esta visión, se busca una educación de calidad para todos los servicios y niveles educativos de la entidad, para contribuir el desarrollo humano y social de los estudiantes, donde quedan incluidos los infantes que aquí interesan.

-Visión:

Ser un sistema educativo basado en los principios de igualdad, inclusión y tolerancia, que se signifique por ser innovador y propicie la formación integral de los individuos, fomente la igualdad, la democracia y la justicia, bajo sistemas modernos de gestión y con el apoyo de las instituciones, impulsando la vinculación permanente con los sectores sociales y productivos (Secretaría de Educación Pública de Tlaxcala, 2011).

La visión nos marca hacia dónde se quiere llegar con la educación promovida, la manera en que pretenden impartir las herramientas y el cómo las alcanzarán, lo que es importante tener claro por parte de todos los actores involucrados, de los cuales el educando y las instituciones resultan fundamentales para lograr lo que se pretende.

- **CAI 01 de Acuitlapilco, Tlaxcala**

El CAI N°1, es una institución educativa con sostenimiento público ubicada en Avenida Reforma, Santa María Acuitlapilco, Tlaxcala, con clave 29DDI0002N; se dirige a infantes de los 45 días de nacido hasta los 5 años 11 meses. Este Centro de Atención Infantil en el actual ciclo escolar 2023-2024 cuenta con las siguientes Áreas de atención para la primera infancia en turno matutino:

-Área de lactantes: grupos 1 A, 2 A, 3 A, 3B

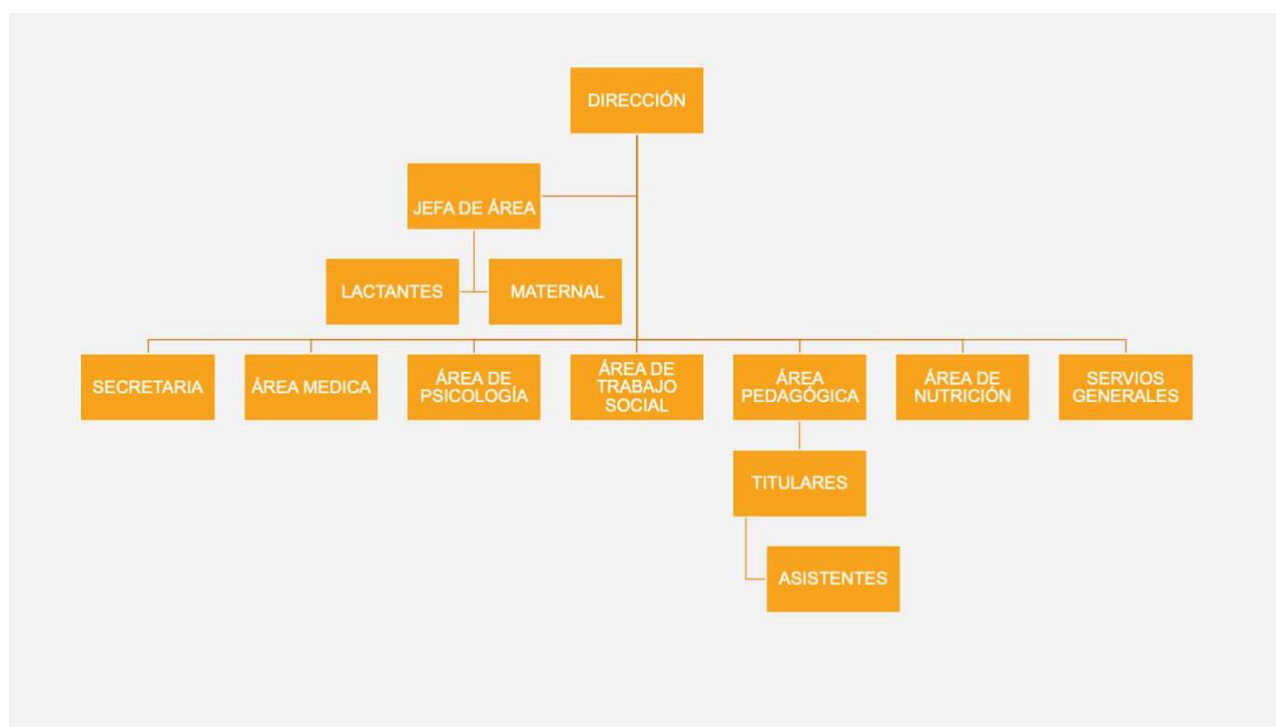
-Área de maternal: grupos 1, 2 A, 2 B, 3 A, 3 B, 3C

El área de maternal que aquí se reporta, cuenta con 3 subniveles, es decir, 1°, 2° y 3°; de los cuales el 1° tiene un grupo de infantes (el único que por cierto no le pusieron letra en la institución, el 2° cuenta con 2 grupos (A y B) y el 3° con 3 grupos (A, B y C). Por lo tanto, hay más grupos de atención conforme es más elevado el subnivel, donde existe una matrícula de 136 infantes.

Además, la institución cuenta con diversas áreas y profesionales para una mejor atención a los infantes, habiendo un director general, un jefe del área de lactantes y maternal, una secretaria. Además, se cuenta con un área médica, de psicología, de trabajo social, de pedagogía y con un nutriólogo para contar con una alimentación balanceada para los estudiantes.

Todo el personal está altamente calificado y se encuentra comprometido con su labor que es poner a su niño en el corazón y mente de todo lo que hacen, la observación, la reflexión y la planificación de actividades, para hacer divertido el aprendizaje y para apoyar al niño en cada etapa de su viaje de aprendizaje.

Para completar el panorama institucional, a continuación, se presenta el organigrama del CAI 01, el cual se basa en las observaciones directas realizadas:



Fuente: Elaboración propia a partir de documento SEP (2004).

El horario que maneja este CAI es de 7:45 am a 13:45 pm, y horario extendido hasta las 15:00 hrs. Cuentan con un ambiente seguro, confiable y estimulante en el que el niño o niña puede jugar, descubrir y desarrollar todas las habilidades necesarias para convertirse en una persona segura, positiva y bien formada.

Los niños y niñas tienen una rutina de actividades pedagógicas, de siesta, lúdicas y de alimentación, permitiendo con esto darle una estructura a su estancia en el CAI 01, por tal motivo, es importante que las madres usuarias se apeguen a ella para darle continuidad a lo que se realiza en cada sala. Es por lo anterior que se les brinda una adaptación a la Rutina de Actividades de la etapa de Maternal que se puede realizar en casa, la cual incluye sus horarios de desayuno, hábitos de higiene, siesta, actividades lúdicas, etc. De igual forma se brinda información de todo lo que pasa en el día mediante bitácoras.

Por último, cabe mencionar algunos beneficios que se detectan en el CAI 01:

1° Grupos reducidos para atender sus necesidades.

2° Programa académico basado en competencias donde el alumno es el centro del aprendizaje y se toma al juego como una herramienta importante para el aprendizaje.

3° Áreas exclusivas para dicho CAI.

4° Actividades culturales y deportivas acordes al desarrollo infantil.

CAPÍTULO 2. DIAGNÓSTICO EN SUSTENTO A LA INTERVENCIÓN

2.1. Plan diagnóstico a partir de la práctica profesional

Este Plan Diagnóstico, partió de práctica profesional de sexto semestre de la LIE al incorporarse al CAI 01 (de forma coordinada entre dos estudiantes involucradas), por dirigirse a los infantes maternas en conjunto de la institución, en donde a la vez, se solicita la participación de las estudiantes para elaborar un proyecto en apoyo al desarrollo neuro-motor dirigido a los infantes. De los resultados del diagnóstico, se deriva la elaboración del presente proyecto de intervención educativa.

Así, en este apartado se presenta el Plan Diagnóstico que se elaboró para su posterior aplicación, en la institución Centro de Atención Infantil 01, donde se llevó a cabo Práctica Profesional 1, como requisito a cubrir durante el 6to semestre de la Licenciatura en Intervención Educativa. El Plan Diagnóstico presentado a continuación da inicio con el concepto básico de diagnóstico y posterior a ello da apertura a la delimitación del escenario donde diagnosticar posibles necesidades de atención en la institución.

- **Concepto de partida sobre diagnóstico**

El diagnóstico va a permitir la identificación, descripción y explicación de problemas identificados en el Centro de Atención Infantil CAI 01 en Santa María Acuitlapilco, Tlax., a partir del concepto que guía como enfoque para realizar dicho diagnóstico en el escenario seleccionado. Así pues:

Recordemos que el diagnóstico constituye la primera etapa del ciclo de trabajo en la organización. Forma la base para las otras etapas del ciclo: la planificación, ejecución, evaluación y sistematización. El diagnóstico es una investigación en que se describen y explican ciertos problemas de la realidad para intentar su posterior solución (Astorga, 1991: 1).

Por lo tanto, el Plan Diagnóstico que aquí se plantea va a permitir dentro del escenario seleccionado, delimitar y justificar alguna necesidad o problemática en

dicho escenario, desde un acercamiento investigativo. Esta planeación diagnóstica permite recabar y analizar la información pertinente, lo que posteriormente nos permite dar apertura a otras etapas hacia la construcción de un proyecto de intervención educativa.

- **Escenario al que se dirige el diagnóstico**

El diagnóstico se contextualiza en el estado y municipio de Tlaxcala, en la población de Santa María Acuitlapilco, específicamente en una institución de atención a población infantil, antes reconocido como Centro de Desarrollo Infantil (CENDI) y actualmente denominado Centro de Atención Infantil (CAI) N°1, con clave 29DDI0002N. Es una institución de educación que brinda atención al sector de infantes de 45 días de nacido hasta 5 años 11 meses.

En su atención educativa cuenta con un solo grupo de preescolar, pero cabe mencionar que, en la institución, este es el último ciclo escolar que contó con esa atención a dicho grado del nivel preescolar; por lo que a partir del ciclo escolar 2023-2024, en este CAI se ha determinado cerrar ese nivel con que empieza la educación escolar formal y brindar los servicios sólo de lactantes y maternales. Por lo tanto, en este Centro de Atención Infantil se iniciaron las prácticas profesionales en el ciclo escolar 2022-2023 cuando contaba con las siguientes áreas de atención para la primera infancia:

1. Área de lactantes 1 A, 2 A, 3 A, 3B
2. Área de maternal 1, 2 A, 2 B, 3 A, 3 B, 3C
3. Preescolar. 3 A

Cabe señalar que, de acuerdo con las observaciones dentro de la institución, cada número que aparece en cada Área indica el subnivel de menor a mayor grado, mientras que las letras refieren a los diferentes grupos existentes. Así que el Área de maternal que aquí interesa en particular, cuenta con 3 subniveles, es decir, 1°, 2° y 3°; de los cuales el 1° tiene un grupo de infantes (el único que por cierto no le pusieron letra en la institución, el 2° cuenta con 2 grupos (A y B) y el 3° con 3 grupos

(A, B y C). Por lo tanto, hay más grupos de atención conforme es más elevado el subnivel.

Conforme a ello, cada grupo de cada área se ubica en un salón diferente asignado para su atención. Pero la institución también cuenta con otros espacios escolares con el fin de dar a los infantes un desarrollo integral, que se reconocen asimismo como áreas de atención; entre ellas hay áreas verdes, dos salas neuromotoras, una de ellas para lactantes y otra para maternal que por ahora se encuentra fuera de uso, un área de biblioteca, el área médica, un patio cívico, un arenero, un invernadero y un área de trabajo social, además de un comedor escolar.

En este panorama, como estudiante de prácticas profesionales se tuvo la adscripción dentro de la institución, en grupos del Área de maternales, específicamente en Maternal 3 A, donde ha participado la practicante Yiridia Coyotzi Jiménez como apoyo único durante este ciclo escolar y con la posibilidad de cambio a Maternal 2 A y 2 B, por lo cual dicha Área se constituye en el escenario seleccionado y al que se dirige el presente Plan de Diagnóstico; agregando que no sólo se restringe a los espacios áulicos, sino con posibilidad de considerar las otras áreas descritas con antelación.

Como organización básica escolar, cada grupo que se atiende está integrado por una maestra titular y dos asistentes, quienes han de coordinarse con el demás personal a cargo de las otras áreas disponibles, a partir de las directrices que todos reciben por parte de las instancias directivas que, desde luego, existen en este CAI.

Respecto a los infantes que integran el grupo de maternal 3 donde se apoyó como practicante profesional, se atendía a 13 infantes de acuerdo a la lista del salón. Se trata de niñas y niños hijos de trabajadores derechohabientes, unos que llevan en la institución desde lactantes, mientras otros se han integrado directamente a maternal conforme a los lugares disponibles que se asignan a este CAI 01.

- **Guía de aspectos a diagnosticar**

Como parte inicial de la planeación diagnóstica, se consideran preguntas clave que guían la misma, por lo cual a continuación, se presenta una tabla que establece los aspectos a considerar:

¿QUÉ DIAGNOSTICAR?	<ol style="list-style-type: none"> 1. La pertinencia y posibilidad de apoyar el desarrollo principalmente neuro-motor de los infantes del nivel maternal atendidos en el CAI N°1 2. La posible recuperación de espacios institucionales fuera de las aulas maternas como ámbitos de oportunidad para la intervención educativa en la misma institución.
¿CÓMO?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Guía de observación para el diagnóstico 2. Diario de prácticas profesionales y documentos institucionales disponibles 3. Entrevistas a Profesoras titulares de cada grupo y jefa de Área.
¿DÓNDE?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Salones de los Grupos Maternal en subniveles 1, 2 y 3. 2. Sala neuromotora y posibles espacios fuera del aula.
¿QUIÉNES?	<ol style="list-style-type: none"> 1. La estudiante de LIE que realiza sus Prácticas Profesionales, con la autorización y posible apoyo de la Profesora titular del grupo, las asistentes y la jefa de Área.
¿CON QUÉ?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Instrumentos previstos para el diagnóstico 2. Registros de las aplicaciones 3. Apoyo posible de video o grabación en audio 4. Notas adicionales y del diario de campo
¿CUÁNDO?	<p>Aplicación prevista para la primera quincena del mes de julio de 2023 (en días y horas posibles, contemplando eventos que suceden en la institución y considerando la autorización en la institución).</p>

- **Demanda y necesidad a diagnosticar**

Al principio, se consideró la posibilidad de responder a una demanda concreta que las instancias directivas del CAI hicieron a las estudiantes practicantes involucradas, en cuanto a la posibilidad de elaborar una propuesta para poner en funcionamiento la Sala neuro-motora destinada a los infantes del nivel maternal.

Posteriormente, de acuerdo a las observaciones realizadas, fue posible identificar, durante su estancia inicial en el CAI 01, la necesidad de enriquecer las actividades que se realizan en las aulas escolares, a fin de apoyar el desarrollo de los infantes del nivel maternal.

Durante las mismas observaciones iniciales, se detectan varias áreas existentes en la institución, fuera de los salones donde se ubican los maternales, las cuales pueden ser aprovechadas para dicho enriquecimiento de actividades y favorecer, por ende, el desarrollo infantil. Tales áreas institucionales son: aparte de la Sala neuro-motora mencionada que no estaba en funcionamiento óptimo, los patios escolares usados para el recreo, el lugar conocido como arenero escolar y el invernadero existente que es poco utilizado.

- **Delimitación de la necesidad a diagnosticar**

Con base en la demanda institucional en articulación con la necesidad que en principio se focaliza, ha sido posible llegar a la delimitación de lo que interesa diagnosticar mediante la presente planeación, que se enuncia en estos términos: la conveniencia y posibilidad de fortalecer el desarrollo infantil de los grupos maternales 1, 2 y 3, mediante una propuesta, ya sea para la activación de la Sala neuro-motora, o bien complementación con el aprovechamiento de otros espacios escolares disponibles fuera de las aulas escolares.

- **Justificación**

Se plantea el Plan Diagnóstico tomando en cuenta tanto la demanda institucional en el escenario de la referida aula neuro-motora, pero también viendo la disposición de algunos espacios fuera de las aulas escolares con el fin de potencializar actividades educativas con los infantes de Maternal. Además, por ser factible realizar la investigación diagnóstica en ese lugar de atención infantil, como escenario de oportunidad para las Prácticas Profesionales, con la intención de construir una propuesta de intervención educativa enriquecedora.

2.2. Objetivos que guían al diagnóstico

-General:

Identificar las posibilidades de apoyo al desarrollo neuro-motor infantil como área de oportunidad para una propuesta de intervención educativa en el CAI 01.

-Específicos:

- 1) Precisar las condiciones para atender la demanda institucional respecto a la activación de la sala neuro-motora dirigida a niños y niñas maternas en la institución.
- 2) Indagar las posibilidades de aprovechar otros espacios institucionales fuera de las aulas de maternal, para actividades complementarias al desarrollo infantil con énfasis en lo neuro-motor.
- 3) Concretar los elementos requeridos para sustentar un programa de implementación en apoyo al desarrollo neuro-motor de los infantes maternas en la institución.

2.3. Planeación metodológica del diagnóstico

Se plantea realizar el diagnóstico mediante una metodología de investigación cualitativa fundamentalmente. La investigación cualitativa abarca el estudio, uso y recolección de una variedad de materiales empíricos -estudio de caso, experiencia personal, introspectiva, historia de vida, entrevista, textos observacionales, históricos, interaccionales y visuales- que describen los momentos habituales y problemáticos y los significados en la vida de los individuos (Vasilachis, 2006: 24-25).

Por lo tanto, el Plan Diagnóstico que se presenta va a analizar y describir el entorno que le permita a la Practicante Profesional recuperar la información conveniente y valiosa sobre la demanda-necesidad que interesa; cuyos resultados permitieron orientar la confección del proyecto de intervención, a partir de un marco general del cual después la estudiante del presente caso, derivó su propio subproyecto.

- **Método, técnicas e instrumentos de investigación**

Se elige el Método Estudio de Caso, porque favorece a la investigación que se pretende realizar en la institución para realizar el diagnóstico, dando respuesta a la demandada institucional. “El Estudio de Caso implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprehensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés” (Rodríguez et al., 1999: 91).

Por ello, este tipo de estudio favorece a la investigación del presente Plan Diagnóstico en cuanto realiza una precisión de la descripción de los elementos identificados como posibles necesidades en lo que se llama una única unidad de análisis.

Acorde ha dicho método, se han elegido 2 técnicas de investigación que permiten la recopilación de la información requerida para el diagnóstico, las cuales a continuación se indican.

a) OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

La técnica de la observación favorece al Plan Diagnóstico, ya que permite detectar las posibles necesidades de acuerdo con lo observado por la Practicante Profesional, en el escenario institucional del CAI 01; con focalización en los espacios de apoyo al desarrollo neuro-motor.

La observación permite obtener información sobre un fenómeno o acontecimiento tal y como éste se produce. Allí donde se sospeche una posible desviación o distorsión en el recuerdo que afecta a los datos, es también preferible utilizar la observación antes que otros métodos. (Rodríguez et al., 1999: 149)

La focalización de lo que interesa observar, se da a conocer mediante el instrumento de guía para la observación que después aparece.

b) ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA

La técnica de entrevista favorece al Plan Diagnóstico, en factores como lo son la recolección de datos directamente por parte del personal perteneciente a la institución, en los casos considerados como informantes clave.

La entrevista es una técnica en la que una persona (entrevistador) solicite información de otra o de un grupo (entrevistados, informantes) para obtener datos sobre un problema determinado. Presupone, pues, la existencia al menos de 2 personas y la posibilidad de interacción verbal. (Rodríguez et al., 1999: 163)

Por ello la elección de esta técnica permite que la Practicante Profesional pueda recolectar los datos e información de manera directa en la institución, con el personal idóneo para diagnosticar con claridad la demanda, teniendo a la vez la posibilidad de delimitar y jerarquizar las necesidades.

Los entrevistados previstos, se refieren a: la Jefa de Área, las maestras titulares de los grupos de infantes maternas considerados y sus asistentes, en el CAI, para lo cual al respecto se elaboró una guía de entrevista para tal fin, como instrumento de investigación a utilizar.

Cabe agregar un antecedente de información inicial, lo que enseguida se rescata como relevante acerca de lo observado por parte de la practicante profesional, retomado del diario de campo que se registra en cada ocasión que se presenta a la institución; lo cual resulta muy valioso para punto de partida que ha permitido identificar lo que interesa diagnosticar ahora con precisión.

- **Observaciones recuperadas en el diario de campo**

Practicante profesional	Observaciones en grupo destacadas	Demandas y espacios institucionales
Ylridia Coyotzi Jimenez	<ul style="list-style-type: none"> • Motricidad fina • Desperdicio de alimentos • Crianza compartida • Socialización • Conducta disruptiva 	<ul style="list-style-type: none"> • Sala neuro-motora para maternal • Espacios recreativos: patios, arenero • Invernadero

Por lo tanto, durante la estancia de la estudiante durante su Práctica Profesional en el Centro de Atención Infantil, se identificaron posibles necesidades de apoyo dentro de cada grupo de atención a los niños y niñas del nivel maternal; además de que en entrevistas de sondeo con el personal a cargo como autoridad, se han expresado algunas demandas de apoyo institucional, en cuanto a su interés en lo particular por activar la sala neuro-motora destinada a los infantes del nivel maternal, que existe sin estar en funciones. Al mismo tiempo, en cuanto a las personas que son titulares y asistentes de los mismos grupos de maternal, también han expresado sus necesidades para mejorar el desarrollo integral de los infantes.

- **Instrumentos del diagnóstico**

Al respecto, se presenta la planeación de los 2 instrumentos de investigación que se utilizaron para el diagnóstico relacionado con la demanda institucional de organizar el funcionamiento de la Sala Neuromotora para el Área de Maternal, así como la posible recuperación de otros espacios fuera de las aulas; todo ello dentro del Centro de Atención Infantil (CAI) N° 1, ubicado en la población de Acuitlapilco, Tlaxcala.

Estos instrumentos, se refieren en primer lugar a la Entrevista semi-estructurada prevista para aplicar al personal fundamental involucrado y que resulta fundamental a considerar para recabar la información necesaria; es decir, el personal docente de maternal y la jefa del Área Pedagógica de la institución. El segundo instrumento es el de observación, para poder complementar la información del diagnóstico, focalizada en la misma Sala Neuromotora de la institución, como en los espacios fuera de ella y de los salones. Enseguida se da a conocer cada uno de estos instrumentos.

1. GUÍA DE ENTREVISTA PARA EL PERSONAL DOCENTE Y DIRECTIVO

- Saludo y agradecimiento por la participación este primer instrumento de investigación inicia en su aplicación a cada persona considerada, con un saludo cordial y agradecimiento por su disposición para poder llevar a cabo esta entrevista semiestructurada.
- Propósito de la entrevista y su importancia

Para responder a la demanda institucional identificada, se eligió de la técnica de entrevista con el propósito de recolectar los datos e información de manera directa en la institución, con el personal idóneo para diagnosticar con claridad la demanda, teniendo a la vez la posibilidad de delimitar y jerarquizar las necesidades. Por lo tanto, se considera de gran importancia el utilizar esta técnica de entrevista, a fin de recabar la información necesaria para obtener los resultados pertinentes del diagnóstico. Cabe aclarar que, para no ser repetitivos, se envió al Anexo 1 las

preguntas como Guía de entrevista, puesto que aquí aparecen también junto con la síntesis de respuestas recabadas que se dan a conocer más adelante.

2. GUÍA DE OBSERVACIÓN FOCALIZADA

Enseguida, se dan a conocer los aspectos que guiaron esta observación realizada por las Practicantes, centrada en la información focalizada en la Sala neuromotora y otros espacios fuera de las aulas escolares.

1. Descripción general de la sala neuro - motora.
2. Existencia de algún Programa o plan de trabajo de la sala neuro - motora.
3. Condiciones actuales de áreas verdes y patios escolares
4. Posibilidad de uso de áreas verdes y patios escolares
5. Condiciones actuales del invernadero
6. Posibilidad de uso del invernadero
7. Condiciones actuales del arenero
8. Posibilidad de uso del arenero
9. ¿Se realizan dinámicas o actividades institucionales en las áreas ya mencionadas?

2.4. Aplicación del diagnóstico y resultados

- **Información del sondeo inicial**

Como antecedente a lo establecido en el Plan Diagnóstico, como ayuda previa a la identificación de la necesidad posible o de conveniencia mutua, se decidió llevar a cabo una entrevista de sondeo al personal a cargo del Área maternal y grupos escolares, cuya Guía se da a conocer a continuación:

1. Tipo de necesidades fundamentales en la institución que se deben considerar para favorecer la atención en los infantes, grupo o subgrupo.

2. ¿Cuáles serían las posibles necesidades que se identifican con los niños y niñas que se atienden?
3. ¿Cuáles consideran como necesidades de prioridad?
4. ¿Podríamos plantear alguna necesidad o demanda de conveniencia mutua en la cual como practicantes profesionales podríamos apoyar?

En la información inicial que se ha detectado con este sondeo, se identificó básicamente lo siguiente:

- Respecto a las necesidades institucionales comentadas por la Jefa de Área están: la sala neuromotora para el área de maternal y también poder aprovechar espacios recreativos, patio escolar, arenero e invernadero.

- Las necesidades que se detectan en los grupos y comentadas por las maestras titulares son: en maternal 3, la motricidad fina, crianza compartida, socialización, conducta disruptiva y la alimentación; en maternal 1, el lenguaje, alimentación y la crianza compartida.

- De los comentarios expresados por la Jefa de Área y las maestras titulares destacan como prioridades: propuesta de activación para la sala neuro-motora, crianza compartida, alimentación, además de fortalecer el desarrollo psicomotriz de los infantes, tal vez aprovechando espacios escolares existentes.

- **Concentrado analítico de los resultados de las entrevistas**

En este apartado, la practicante profesional llevó a cabo una revisión e integración detallada de la información de todos los casos, siguiendo la secuencia de la guía de entrevista se resaltaron los aspectos más importantes de cada caso facilitando un análisis claro y estructurado.

Cabe señalar que la guía de entrevista sirvió como referencia para asegurar una recopilación de datos coherentes, abarcando desde la identificación de los aspectos generales, hasta los detalles específicos de cada situación; para lo cual la practicante profesional organizó los datos a fin de destacar problemas clave, estrategias implementadas y resultados sobresalientes acompañados de observaciones y recomendaciones relevantes.

Concentrado de las respuestas de las entrevistas al personal del CAI 01:

1. ¿Cuál es el origen de la Sala Neuro- Motora en el CAI 01?

Las maestras titulares y directora del CAI 1, coinciden en que la Sala Neuromotora (NM) para los infantes de nivel maternal es creada a partir de la necesidad de promover el libre movimiento de ellos, por ende, el seguir estimulando su motricidad fina y gruesa ya que lo consideran como una parte importante en su desarrollo integral temprano; además de que la creación de esta Sala NM es vista como un espacio educativo conveniente, por las actividades que se realizan o pueden llevarse a cabo dentro de ella.

2. ¿Sabe sí la institución ya contaba con la Sala o se realizó alguna gestión de adquisición?

Las maestras titulares comentan que la Sala NM para maternales en la institución, se obtiene a partir de una gestión efectuada, aunque no hay precisión del proceso al respecto; ya que solo existía con antelación una Sala dirigida para lactantes, después se propuso la Sala NM para maternales. Al respecto la directora reconoce no conocer la forma de adquisición de dicha Sala NM por su reciente incorporación a este CAI, agregando que falta complementarla sobre todo en equipamiento.

3. ¿La Sala Neuromotora cuenta con personal responsable para ella?

Las maestras titulares y la directora hacen mención de que solo hay una persona encargada de realizar la limpieza, por lo que las mismas titulares son quienes deciden y llevan a cabo las actividades, así como se encargan de cuidar el material.

4. ¿Cuenta con personal capacitado para atender la Sala Neuromotora?

Las maestras titulares y la directora comentan que son ellas quienes ponen las actividades que se realizarán, pero informan algunas titulares que sí se debería considerar alguna persona responsable para la Sala NM y también que anteriormente si se contaba con alguien responsable para la Sala NM de lactantes, y no de maternales; de igual forma indican que USET les retiró el recurso de la persona responsable.

5. ¿Cuál es la disposición actual para su uso?

Las titulares y la directora hacen mención nuevamente que la disposición de dicha Sala NM de maternal, es la de seguir favoreciendo la motricidad fina y gruesa, pero también se puede favorecer en otros espacios escolares; aparte de realizar actividades de juego libre, especifican ellas que el uso de la Sala NM es en un determinado horario durante toda la semana en un tiempo de 30 minutos.

6. ¿Qué actividades se piensan realizar en ella?

Las titulares comentan que dentro de este espacio se pueden llevar a cabo actividades de movimiento libre, circuitos, trabajar con los sentidos, el desplazamiento, el juego o actividades completamente libres o guiadas por el mismo titular, y por otro lado tenemos que la directora considera que dentro de la Sala NM se pueden llevar actividades lúdicas, considerando la exploración, aspectos cognitivos y la experimentación totalmente libre de movimiento con su cuerpo de los infantes.

7. ¿Cuenta con horarios para entrar a la Sala Neuromotora?

La directora menciona que es importante establecer un horario, para no afectar las actividades de cada maestra, también considera la necesidad de establecer el horario ya que dentro de la institución se hace el uso de ocupar rampas, escaleras, subir bajar y demás, por lo que las titulares corroboran lo mencionado por la directora, haciendo mención también de que cada titular eligió el horario pertinente de acuerdo a sus actividades programas, y el tiempo de estar en la Sala NM es de 30 minutos.

8. ¿Cuenta con algún reglamento interno o indicaciones externas oficiales?

La directora comienza haciendo mención de que como única regla sería que los titulares y asistentes deben entrar con botas quirúrgicas, o incluso pantuflas, por otro lado las maestras hacen mención de que cada maestra a cargo es la que debe establecer el reglamento y que la Jefa de Área es quien al inicio del ciclo escolar dio indicaciones del uso que se le debe dar, pero siempre teniendo en consideración que el personal debe ingresar con calzado especial, también que durante el ingreso

a la Sala NM, se debe tener cuidado de que no exista material de riesgo para los infantes y que al finalizar cada actividad se debe regresar el material a su lugar y se debe desinfectar.

9. ¿Cuál es el apoyo institucional que recibe la Sala Neuromotora?

La directora y titulares comentan que no se cuenta con ningún apoyo o por algún sector de gobierno, nos menciona que el material que con el que se ha ido equipando la sala hasta el momento ha sido mediante gestiones y apoyo de los padres de familia.

10. ¿Con qué equipamiento e infraestructura cuenta la Sala Neuromotora?

Las maestras titulares y encargadas de la Dirección comentan que la Sala NM de nivel maternal, actualmente se encuentra con muy poco equipamiento, ya que apenas lleva su primer año en función por lo cual solo cuenta con material básico como tapetes, colchonetas, algunos circuitos para la movilidad infantil, cuyo objetivo es equiparla de manera equitativa a la Sala de lactantes; por lo que ellas consideran que se pueden ampliar y complementar los espacios pedagógicos, por lo que se sugiere mejorar la Sala o aprovechar otros espacios escolares.

11. ¿Tiene alguna complicación la Sala Neuromotora?

La complicación que se menciona por parte de las maestras titulares y la directora es que hay materiales deteriorados, ya que la mayoría de ellos son de años pasados, también comentan la falta de material didáctico y circuitos para los infantes ya que esto provoca en los infantes que se lleguen a pelear, rasguñar o morder.

12. ¿Cuenta con el acceso de material didáctico necesario?

Comentan las maestras titulares que el material que se encuentra en la Sala NM es libre, pero para llevar a cabo algunas actividades lúdicas de carácter pedagógico o complementarias, aunque las mismas profesoras pueden hacer uso del recurso con el que cuentan en cada uno de los salones que atienden.

13. ¿Existe algún programa o plan de trabajo para el funcionamiento de la Sala Neuromotora?

No hay nada establecido por parte de la institución, según las respuestas de la directora y titulares de los grupos maternos por lo que esto varía de acuerdo a las necesidades de cada maestra, respecto a sus actividades de trabajo planeado; pero algunas de ellas también se guían del Programa de Educación Inicial, mientras que otras hacen la recomendación de que las actividades no sean guiadas sino de manera exploratoria, dejando que los infantes manipulen material educativo e interactúen de manera libre.

14. ¿Cuáles serían algunas de las recomendaciones de lo que espera de esta Sala Neuromotora?

Las maestras titulares y la directora esperan que se renueve la Sala NM para que sea funcional de acuerdo a las actividades que se piensan realizar, incluyendo todo el material didáctico, con condiciones adecuadas al espacio disponible para desarrollar el trabajo educativo que favorezca el juego con independencia, autonomía corporal, donde los niños puedan explorar, manipular e interactuar entre ellos, para fortalecer distintas habilidades motrices; pero de haber complicaciones o limitaciones oficiales, sugieren utilizar otros espacios escolares para el mismo fin básico de fortalecer la psico-motricidad de los infantes.

15. ¿Es posible y hay disposición para el uso de espacios existentes fuera de los salones de maternal a fin de realizar actividades para complementar el trabajo educativo de la Sala Neuromotora?

Comentan las titulares y directora sobre la disposición de ocupar otros espacios con fines educativos, con las que ya cuenta la institución para favorecer el desarrollo integral de la niña/o, siempre y cuando se tenga en consideración los materiales y riesgos que pudieran afectar a los infantes; pero enfatizan en la necesidad prioritaria de fortalecer el desarrollo psico-motor de los educandos de maternal, de no ser en dicha Sala NM, puede ser en otros espacios escolares existentes en la institución.

Después de haber realizado el concentrado final de las entrevistas aplicadas a las titulares de maternales 1, 2 y 3 en conjunto con la directora, se ratifica la demanda institucional identificada al inicio del sondeo, respecto a darle un mejor uso a la Sala NM, pero también se reconocen limitaciones para dar certeza a su equipamiento y disposiciones oficiales complementarias, por lo que queda como segunda opción la utilización de espacios escolares adicionales (fuera de los salones de clases) para responder a la necesidad coincidente entre el personal educativo entrevistado, en cuanto a fortalecer la psico-motricidad de los infantes que se atienden, quedando así como evidencia sobresaliente del diagnóstico efectuado, dicha necesidad como oportunidad de intervención educativa.

- **Resultados obtenidos mediante la guía de observación**

A continuación, se presenta la información sobresaliente, basada en la guía de observación sobre la Sala NM y otros posibles espacios escolares de aprovechamiento pedagógico, con base a un sondeo realizado al ingresar a la institución durante el periodo de prácticas profesionales 1 y 2 en el CAI 1; donde la Jefa de Área brindó algunos datos, junto con las propias observaciones llevadas a cabo y pequeñas charlas con las maestras titulares de grupo, al ingresar a la Sala NM donde se han realizado actividades, en conjunto con las distintas áreas que cuenta la institución como son el arenero o áreas verdes.

De esta manera, a partir de las primeras observaciones registradas en el diario de campo y datos brindados por personal disponible, fue como pudimos elaborar el instrumento denominado Guía de Observación, como complemento para recabar la información de la Guía de Entrevista que también se utilizó como instrumento del diagnóstico. Enseguida aparecen los datos de dicha observación siguiendo su guía.

1. Descripción general de la Sala Neuro- Motora (NM).

La Sala Neuromotora está ubicada en un segundo piso, es un salón amplio, cuenta con tapetes en la parte de afuera, esto para que se sienten y se quiten los zapatos para ingresar. Al ingresar a ella, al lado derecho se encuentra un mueble de madera que contiene material (pelotas, aros, etc.) y al lado

izquierdo se encuentra otro mueble que contiene material didáctico (disfraces, títeres, dedales, material musical, entre otros). También cuenta con un piano y otros tipos de materiales para crear un circuito de movimiento, cuenta con ventanas amplias, en la parte de enfrente se encuentran espejos amplios y, a la mitad del salón en la parte del piso, se encuentra cubierta por un tapete.

2. Existencia de algún Programa o plan de trabajo de la sala neuro- motora.

Con relación a lo que hemos dialogado con las maestras titulares de los grupos de maternal y observaciones del uso de dicha Sala por diversos grupos, ellas realizan las actividades de acuerdo al Programa oficial general que se establece para la educación inicial y que se les indica desde el inicio del ciclo escolar.

3. Condiciones actuales de áreas verdes y patios escolares

Se aprecia que estos espacios institucionales se encuentran en condiciones apropiadas para que puedan utilizarse en diferentes momentos por los infantes, con supervisión del personal y, a la vez, se les permite a los pequeños el tener libertad de movimiento. Además, cabe observar que hay rampas y escaleras para poder llegar a cada patio y área verde de la institución.

4. Posibilidad de uso de áreas verdes y patios escolares.

De forma complementaria a lo anterior, en algunas conversaciones que realizamos con la Jefa de Área, directora y titulares de grupo nos explican que, sí es posible el uso de cada área para actividades complementarias a las dirigidas al desarrollo neuro-motor o bien psico-motor que se identifica como necesidad prioritaria, pero considerando los horarios de cada grupo y tomando todas las precauciones posibles para el bienestar de los infantes.

5. Condiciones actuales del invernadero.

El invernadero existente en el CAI, se encuentra en buenas condiciones en lo general, cuenta con material como regaderas, palas, su infraestructura es

apropiada para los niños/as; pero el inconveniente es que le hace falta dar mantenimiento, por lo cual, en las condiciones actuales, representa riesgos para los infantes. Por su parte, la Jefa de Área nos hacía mención de que, además, hace falta personal capacitado, quien lo pudiera atender y con fines educativos al cien por ciento, ya que solo de vez en cuando se siembran algunos cultivos y, por ende, se llega a cosechar algo, en cuya acción el encargado de esto ha sido el nutriólogo de la institución.

6. Posibilidad de uso del invernadero.

En una charla con la Jefa de Área mencionaba que sí es posible el uso de este espacio como actividad pedagógica dirigida a los infantes, siempre y cuando se le dé primero mantenimiento y se llegue a contar con un experto al respecto, para poder ingresar y realizar actividades adecuadas y con seguridad; lo que puede vincularse o complementarse con acciones a promover, a la vez, en la Sala Neuro-motora.

7. Condiciones actuales del arenero escolar.

Se observa que el arenero existente en el plantel educativo se encuentra en perfectas condiciones, siendo una de las áreas que más se utilizan, y que les gusta a los niños/as. En cuanto a sus dimensiones, es de buen tamaño y tiene mantenimiento constante; igualmente cuenta con diverso y amplio material didáctico, así como mobiliario para su uso; incluso se ha previsto que todos los infantes cuenten con un traje de baño como uniforme para poder ingresar a esta área. Así que interesa que dicho espacio se pueda vincular con el desarrollo psico-motriz como necesidad básica a reforzar e incluso como posible complemento de la Sala NM.

8. Posibilidad de uso del arenero.

Como ya se mencionó, este espacio escolar se encuentra en uso constante de los grupos escolares del CAI, con horarios establecidos de manera específica, lo que garantiza el ingreso con aprovechamiento recreativo y educativo, una vez a la semana para cada grupo. Por lo tanto, resulta compatible como complemento a acciones educativas que correspondan a la

necesidad psico-motriz ya indicada y, a la vez, compatible con actividades de la Sala NM que interesa.

9. ¿Se realizan dinámicas o actividades institucionales en las áreas ya mencionadas?

La respuesta, con base en las observaciones y pláticas informales con el personal, es que sí. Actualmente, en concreto, las áreas verdes y patios de recreo, tienen uso diverso en el transcurso de la semana sin un horario estricto para cada grupo; el cuanto a lo que corresponde al invernadero, no tiene una utilización planeada para los grupos infantiles ante la falta de personal capacitado para ello; finalmente, en relación al arenero, es el espacio de mayor uso, acceso y aprovechamiento escolar para todos los infantes del CAI. Por lo tanto, los lugares más convenientes para planear y realizar actividades de reforzamiento al desarrollo psico-motor de los maternas, serían los patios de recreo y el arenero escolar.

En consecuencia, con base en las observaciones anteriores, se puede concluir que los espacios abiertos disponibles en el plantel educativo, ofrecen posibilidades de ser considerados como opciones de vinculación y/o complemento a lo que se pueda proponer para un óptimo aprovechamiento de la Sala Neuro-motora en que inicialmente se enfocó el presente diagnóstico, a partir de la propia demanda institucional y, a la vez, la apreciaciones de constituirse en una oportunidad de enriquecimiento del aprendizaje integral del educando que busca la educación inicial en este tipo de centros educativos.

2.5. La necesidad para atender

Para iniciar en este primer apartado, conviene señalar que se apoya en la investigación diagnóstica previa, donde se detectó la necesidad prioritaria a atender; por lo que aquí se reconoce que al principio se partió de la demanda concreta que las instancias directivas del CAI 01 solicitan a la estudiante involucrada, en cuanto a elaborar una propuesta para poner en funcionamiento efectivo la Sala

Neuromotora destinada a los infantes del nivel maternal. A la vez, se observan durante la estancia inicial en el CAI 01, la necesidad de enriquecer las actividades que se realizan en las aulas escolares, a fin de apoyar el desarrollo de los infantes del nivel maternal.

Durante las mismas observaciones iniciales, se detectan varias áreas existentes en la institución, fuera de los salones donde se ubican los maternales, las cuales pueden ser aprovechadas para dicho enriquecimiento de actividades y favorecer, por ende, el desarrollo infantil. Tales áreas institucionales, aparte de la Sala Neuromotora, son: los patios escolares usados para el recreo, el lugar conocido como arenero escolar y el invernadero existente que es poco utilizado.

En consecuencia y después de una reflexión final de las opciones, se decide junto con la institución, retomar uno de los espacios escolares al aire libre, relativo al patio de recreo, el cual permitía responder a la necesidad de favorecer el desarrollo de los infantes del CAI N° 1, mediante una propuesta de intervención educativa, que sin dirigirse directamente a la Sala Neuromotora, apoyaría su función, así como al trabajo dentro de los salones de atención a los grupos escolares, relativos al área maternal que se han apoyado durante las prácticas profesionales; decisión de retomar dicho espacio extra-aula, que ha sido en acuerdo con la compañera quien ha compartido la experiencia de acercamiento institucional mediante dichas prácticas, la cual a su vez, ha optado por otro de los espacios escolares disponibles.

CAPÍTULO 3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIRIGIDA A PATIOS DE RECREO

3.1. El proyecto propuesto en lo general

Una vez dada a conocer la necesidad que no excluía el sentir de la demanda institucional respecto a favorecer el desarrollo infantil de los niños maternos del CAI 01; en este segundo apartado se presenta un esbozo de lo que se tiene previsto para la contribución precisa del proyecto de intervención educativa que interesa llevar a cabo con la intervención educativa que debe fundamentarse teóricamente además de retomar apoyos conceptuales; los que próximamente también se deben dar su sustento metodológico para la intervención, la cual se piensa utilizar estrategias relacionadas con los ambientes de aprendizaje retomando acciones educativas novedosas e interesantes para los pequeños que fomenten el desarrollo infantil en forma integral, pero partiendo de lo psicomotor que se enfatiza en un patio de recreo con dicha estrategia de ambientes de aprendizaje se proyecta tenga un carácter lúdico para las niñas y niños del área de maternal dentro del CAI N°1 de Acuitlapilco Tlaxcala

De esta forma se espera poder responder a los objetivos que se van a mencionar en un apartado posterior, buscando su cumplimiento en congruencia y acorde a las orientaciones que se establecen desde ahora para la intervención.

Por lo tanto, para el siguiente semestre se plantea elaborar la parte metodológica donde se va a apreciar los componentes que constituirán la intervención con precisión la cual está dirigida al uso provechoso en los patios de recreo del CAI 01, para los niños y niñas maternos, donde se podrán llevar a cabo actividades lúdicas en complemento al desarrollo psicomotor, ello exige una planificación detallada de lo que se requiera con componentes básicos como objetivos, estrategias, tiempos, recursos y formas de evaluación todo esto para orientar la posible aplicación de la propuesta de intervención educativa de índole Psico-Pedagógica.

3.2. Justificación de la propuesta

La presente propuesta de intervención educativa parte de los resultados arrojados en el diagnóstico llevado a cabo que con antelación se expuso lo que da sustento al proyecto en cuanto a la necesidad identificada y seleccionada en la institución del CAI 01 que se encuentran en la población de Acuitlapilco Tlaxcala

La necesidad se refiere a enriquecer el desarrollo integral de los infantes que se atienden, en concordancia a la vez con la demanda inicial institucional, de aprovechar los espacios escolares existentes para los grupos de niños y niñas maternas; en este caso, mediante una propuesta para el espacio conocido como patio de recreo.

En respuesta a ello, se plantea la elaboración de una propuesta para favorecer dicho desarrollo infantil, destinada a los educandos del área de maternal, al cual se dirige esta propuesta por ser donde se ha tenido experiencia continua de prácticas profesionales y ser un acuerdo con la compañera con quien se comparten dichas prácticas; siendo este proyecto un aporte paralelo al de esta compañera que plantea acciones educativas dirigidas a otros de los espacios institucionales fuera de las aulas de maternas en el CAI N°1.

Resulta igualmente importante mencionar que, con esta propuesta de intervención, permite enlazar y enriquecer las actividades que se realizan en las aulas escolares regulares a las cuales pertenecen los infantes, a fin de apoyar su desarrollo integral desde los aportes a realizar en los patios de recreo a los cuales acceden los maternas ya indicados.

También conviene agregar que durante las mismas observaciones iniciales como parte del diagnóstico se detectan varias áreas existentes en la institución fuera de los salones donde se ubican los maternas las cuales pueden ser aprovechadas para dicho enriquecimiento del desarrollo infantil tales áreas adicionales son el arenero escolar, un invernadero existente en deficientes condiciones, así como los patios escolares usados para el recreo los cuales representan una gran oportunidad para la presente propuesta de intervención.

Todo lo anterior, permite la organización de actividades bajo la estrategia general de ambientes de aprendizaje con sentido lúdico que favorece, por ende, el desarrollo infantil sobre todo en lo psico-motor que se relaciona con el cognitivo y socioafectivo; sin olvidar su articulación hacia un desarrollo integral del infante, lo cual es sustentado desde la psicogenética que se considera pertinente. Finalmente es necesario aludir precisamente a la importancia de favorecer el desarrollo de los niños desde edades tempranas que competen a la educación inicial, en este caso de infantes maternas sobre lo cual autores como Piaget han dado el sustento teórico el cual se basa en la idea principal de que los niños aprenden a través de las experiencias directa con el mundo en un proceso paulatino de desarrollo y aprendizaje de modo que van pasando por cuatro etapas: sensoriomotora, preoperacional operaciones concretas y operaciones formales (De Ajuriaguerra,1944).

Desde luego se reconoce que el proceso de desarrollo infantil en conjunto se va dando con diferentes ritmos y particularidades, por lo que es de gran beneficio ofrecer oportunidades en apoyo a sus aspectos como motor cognitivo, afectivo y social que se complementen aprovechando las condiciones disponibles con las características propias como en este caso de la sala Neuromotora del CAI N°1 del estado de Tlaxcala.

3.3. Objetivos de la intervención

OBJETIVO GENERAL

Fomentar el desarrollo infantil mediante una estrategia de ambientes de aprendizaje para el espacio recreativo del patio de recreo dirigido a los educandos maternas del CAI N°1. Ubicado en Acuitlapilco Tlaxcala.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Crear la propuesta de un ambiente de aprendizaje con énfasis lúdico utilizando los patios de recreo escolar, en apoyo al desarrollo de las niñas y niños ubicados en maternal dentro del CAI N°1 de Tlaxcala
- Proponer actividades educativas recreativas para el espacio de patio de recreo escolar, que aprovechen las instalaciones y enriquezcan el material didáctico disponible, del desarrollo de esos infantes maternas como espacio adicional al del aula escolar
- Diseñar actividades de juego para realizar en el patio de recreo, con niveles de dificultad para los educandos de maternal, lo que complementa principalmente el avance psico-motor de los mismos infantes.

3.4. Beneficiarios y destinatarios

Del total de niños maternas que se atienden en la institución, los beneficiarios directos son todos los grupos que se atienden en el CAI N°1 del estado de Tlaxcala contando actualmente con una matrícula total de 136 infantes, quienes, accediendo a las actividades de la presente propuesta, serían los beneficiarios directos.

Para ello, se requiere el apoyo a la propuesta de intervención, en cuanto a los destinatarios que son los actores educativos involucrados dentro de la institución, para lo cual en este caso corresponde a las maestras titulares de cada uno de los grupos maternas, además de sus asistentes, aparte del destinatario institucional que debe dar su autorización, lo que corresponde a los directivos, es decir la directora de este CAI y la jefa de área pedagógica.

CAPÍTULO 4. MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

4.1. Referente teórico de Piaget

Esta es la teoría retomada como sustento del presente proyecto. Al respecto, de acuerdo con Arias (2017), el denominador común en las investigaciones de Piaget consistió en descubrir qué es lo que constituye la inteligencia. Le interesó estudiar cómo se origina y se transforma el conocimiento, considerándolo como un proceso que inicia con el desarrollo infantil, el cual interesa en el presente trabajo.

A partir de esta idea, dicha teoría formula la manera en que se incrementa el conocimiento, lo que relaciona con el paso de un estado de menor conocimiento a un estado de mayor conocimiento a través de las diferentes etapas, logrando así explicar cómo se origina el pensamiento desde sus inicios, desde los niveles más elementales, los cuales van avanzando hasta un nivel superior. Por lo tanto, se le ubica como parte de la Epistemología genética porque trata de la formación del conocimiento en los seres humanos, así como los medios por los cuales la mente humana avanza desde un nivel inferior del saber a otro estimado más alto.

Con base en González (2020), la epistemología genética consta de dos métodos: el método histórico crítico y el método psicogenético. El método crítico está referido al estudio histórico del conocimiento científico, del conocimiento ya establecido y estudiado por las ciencias desde una perspectiva temporal; permitiéndole reconocer el desarrollo de las ideas que han sido empleadas por la ciencia a lo largo de su historia. Mientras que el método psicogenético, donde se ubican las aportaciones de Piaget, está referido al estudio del conocimiento como parte del proceso que el sujeto va desarrollando desde su nacimiento, permitiendo conocer las etapas más elementales de la construcción progresiva de dicho conocimiento. A la vez, se le denomina como constructivista porque el objeto de estudio es el origen y la transformación del conocimiento, como una corriente que ha incidido en la investigación psicológica y educativa, por cierto, no exclusiva de Piaget; pero en lo cual no interesa ahondar aquí.

Lo relevante para la educación es que en el proceso constructivo el aprendizaje se vuelve un aspecto necesario a ser considerado en la evolución de las estructuras del conocimiento debido a que, en el desarrollo de este proceso, todo nuevo cambio o modificación de los esquemas en función de la experiencia es conceptualizado como aprendizaje (Piaget, s/f; citado en Arias, 2017). Si bien el aporte piagetano refiere a los procesos cognitivos de esa construcción del conocimiento y aprendizaje, no excluye otros ámbitos que intervienen como el afectivo (emocional, motivacional) y el del entorno social.

Como complemento de llamarle teoría psicogenética, González (2020) señala que es por basarse en los procesos psicológicos del pensamiento, abordados como génesis del conocimiento, planteadas como preocupaciones epistemológicas. En las distintas respuestas que va derivando, Piaget aborda conceptos decisivos del desarrollo infantil, como equilibrio inestable (o cambiante), acomodación y asimilación. Por lo tanto, concibe el desarrollo como una construcción que se produce en la interacción entre el sujeto y el medio; por esta razón su teoría, además de constructivista, es interaccionista.

En particular, sus investigaciones se centraron en los niños, porque le interesaba saber cómo el sujeto desarrolla, desde su nacimiento, estructuras de conocimiento a partir de su experiencia, siendo un ser activo en su proceso de evolución. Como parte de ello, estudia los temas relacionados con el desarrollo de la inteligencia, demostrando que los infantes no piensan igual que los adultos, sino que tienen respuestas diferentes que dependen del proceso de evolución cognitiva conforme a su edad como pauta, de modo que el pensamiento cambia significativamente desde el nacimiento hasta la madurez (González, 2020).

En este proceso destaca el concepto de maduración entendido como aquellos cambios biológicos que están genéticamente determinados en cada persona desde la concepción (sistema nervioso y sensorial como la visión, el tacto, etc.). Aparte, como ya se dijo, de la transmisión social que está relacionada con aquello que el sujeto aprende en la interacción constante con los demás, en su contexto particular, pero con el cual es indispensable que realice actividad directa,

lo que resulta primordial para aprender como fuente de experiencia que favorece el desarrollo del conocimiento. Entonces, se busca un equilibrio como mecanismo interno que se produce a partir de la interacción entre el entorno y el sujeto en el que éste último descubre diferentes problemas, situaciones desconocidas, e inicia la averiguación de posibles soluciones (González, 2020).

4.2. Esferas del desarrollo

Acorde a lo anterior, en el desarrollo infantil se identifican diferentes esferas, aunque interconectadas entre sí. La que más enfatiza Piaget es la esfera cognitiva, cuando el ser humano va adquiriendo conocimiento a través del aprendizaje. Este conocimiento es el proceso por el cual vamos aprendiendo a utilizar la memoria, el lenguaje, la percepción, la atención, la comprensión, la resolución de problemas y la planificación entre otros, que interactúan entre ellos con un fin común: captar, transformar y manipular o representar la información extraída del medio (Faas, 2018).

La esfera psico-afectiva, por su parte, es fundamental en los seres humanos, pues interviene en múltiples aspectos de nuestras vidas. Ciertamente, la educación no es ajena a esta influencia. Por ende, la enseñanza del manejo de las emociones en el ámbito educativo se vuelve una herramienta necesaria no solo para el aprendizaje escolar, sino para enfrentar los desafíos diarios. Piaget reconoció esta esfera, aunque no la abordó profundamente.

Pero estudiosos posteriores, ayudan a entender cómo las emociones pueden afectar distintos procesos como la memoria y la atención (Faas, 2018); por eso las deben considerar los docentes en el momento de dar clases, así como los estudiantes para identificar su influencia en su aprendizaje. De hecho, se vuelve imprescindible la enseñanza de la regulación de emociones y del autoconocimiento para generar estrategias de confrontación frente a cualquier adversidad.

En la esfera biológica, menciona Faas (2018), el proceso de aprendizaje no es simple, sino complejo pues en él intervienen diversos mecanismos que tienen en

común poseer una base biológica, como son la actividad neurológica ampliamente investigada en los últimos años, importantes para comprender los procesos cognitivos superiores y la intervención de las áreas cerebrales en el aprendizaje, en particular por la capacidad llamada plasticidad cerebral. Piaget tampoco abordó todo esto, pero sí dejó asentada la base biológica innata necesaria para el desarrollo de las estructuras del pensamiento, aparejado al crecimiento paulatino a nivel físico.

Finalmente, existe la esfera centrada en la socialización a la que ya se ha hecho referencia en cuanto a la interacción entre el sujeto y su entorno social, la que resulta fundamental para la teoría piagetana, aunque la atención está en esa relación microsocia y con poco análisis de la variedad de efectos socio-culturales o de las macroestructuras de la sociedad que impactan desde luego a los fenómenos educativos, entre otros.

4.3. Conceptos de apoyo sobre desarrollo infantil, psicomotricidad e intervención

- **Niveles del desarrollo infantil**

Estos niveles del desarrollo en Piaget son identificados con el término de estadios, pero entendidos como las etapas que determinan el desarrollo evolutivo cognitivo que se van alcanzando en relación a las edades de los niños; desde luego la particularidad de los rasgos y el ritmo de tal desarrollo pueden variar en grupos poblacionales diversos en cuanto al contexto, a la cultura y las particularidades de los infantes. Cada una de las etapas o períodos se caracteriza por estructuras únicas e incluyen a las anteriores, las cuales en la teoría de Piaget focalizan el desarrollo intelectual de modo tal que las operaciones mentales obtienen una estructura diferente al pasar de una a otra. En concreto, se dividen de la siguiente manera con edades aproximadas: Período Sensoriomotor (0-2 años), Período Preoperacional (2-7 años), Período de las Operaciones Concretas (7-11 años) y Período de Operaciones Formales (11-15 años). A continuación, se expone cada uno (Piaget s/a; citado en Castilla, 2014:17):

- a) **Período sensoriomotor:** La etapa abarca desde el nacimiento hasta los veinticuatro meses. El desarrollo se concentra en esquemas sensoriomotores donde el sujeto investiga el mundo de los objetos, comenzando con acciones reflejas que con posterioridad al ejercicio y a la coordinación de estos, favorecerá el desarrollo de los esquemas que le permitirán alcanzar una conducta intencional indagando distintos y nuevos medios para formarse una representación mental de la realidad.

El periodo se subdivide en seis subestadios: el 1º es el subestadio de reflejos o montajes hereditarios; el 2º es el subestadio de reacciones cíclicas primarias que se presentan desde el primero hasta los cuatro meses de vida; el 3º subestadio se refiere a las reacciones cíclicas secundarias, el cual abarca desde los cuatro meses hasta los ocho meses; el 4º subestadio ya es de coordinación de esquemas secundarios y su aplicación a situaciones nuevas, el cual comprende desde los ocho a los doce meses; el 5º subestadio se caracteriza por las reacciones cíclicas terciarias mediante el descubrimiento de medios nuevos por experimentación, cuyo periodo abarca entre los doce a los dieciocho meses; y el 6º subestadio corresponde a la invención de los nuevos medios por combinación mental, mismo que se extiende entre los dieciocho y veinticuatro meses de edad, según la revisión del autor (Castilla, 2014:18).

Antes de continuar con la exposición de las subsecuentes etapas, conviene reconocer que en este primer periodo se encuentran inmersos los niños y niñas que en el Centro de Atención Infantil se ubican como maternas; dentro de cuyo periodo, en específico los 2 últimos estadios del desarrollo antes mencionados, competen a dichos infantes maternas, quienes van desarrollando sus capacidades mentales de manera importante, desde esta perspectiva psicogenética, como base para continuar con los subsecuentes periodos.

- b) **Período preoperacional:** El periodo es la continuidad del anterior que se centra en lo sensoriomotor, por lo que se extiende desde los dos a los seis años de los infantes aproximadamente. En este caso se divide en dos subestadios, primero de dos a cuatro años denominado pre-conceptual y,

luego el segundo, de cuatro a seis años, el cual se llama intuitivo. En el subestadio del pensamiento pre-conceptual aparece la función simbólica o semiótica en sus diferentes expresiones, por lo que el pensamiento entre los dos y cuatro años es mágico, centrándose en el mundo de las imágenes. Después, entre los cuatro y los seis años el niño ya va captando la realidad y la fantasía comienza a discriminarse, a diferenciarse, aunque en ocasiones, el pensamiento sigue ligado a lo perceptivo, según el mismo autor (Castilla, 2014:18).

Conviene detenerse en la indicada función simbólica porque no hay un cambio exacto o riguroso en el proceso de desarrollo de los pequeños, de modo que, aunque se inicia a partir del segundo año de vida, desde antes con los que son ubicados como maternos, pueden llegar a aparecer indicios de conductas tales como: imitación diferida, el juego simbólico, el dibujo, la imagen mental y, desde luego, el lenguaje.

- c) **Periodo de las operaciones concretas:** Para Piaget (citado por Castilla, 2014), este tercer periodo comienza aproximadamente a los siete años y se extiende hasta la presencia de la adolescencia como a los doce años. Es la etapa en la que sus esquemas cognoscitivos, su pensamiento lógico y sus habilidades de solución de problemas, se organizan en operaciones concretas. El pensamiento del sujeto se libera de lo perceptivo para desarrollar el razonamiento. Existe un progreso de la capacidad para pensar de manera lógica debido a la consecución del pensamiento reversible, a la conservación de la cantidad, la clasificación, la seriación, la negación, la identidad y la compensación.

Así, se avanza de manera significativa en el desarrollo vital del infante cuando es capaz de operar mentalmente en forma concreta, pero también es capaz de cooperar de coordinar todos los puntos de vista entre sí, de solucionar problemas concretos de manera lógica, de adoptar la perspectiva de otro y considerar las intenciones en el razonamiento moral.

d) **Periodo de las operaciones formales:** Esta es la última etapa de las planteadas por Piaget en su teoría que centra el desarrollo cognitivo. La misma comienza aproximadamente a partir de los doce años en adelante. Coincide con el inicio de la adolescencia y el inicio de la inserción en el mundo de los adultos. Se caracteriza por el pensamiento formal vinculado al pensamiento abstracto, el cual reside en la capacidad que tienen los sujetos para pensar de forma independiente a la realidad y de forma concreta.

En este periodo como el superior, se logra pensar en disímiles escenarios y posibilidades entre los que, por supuesto, se encuentra la realidad concreta. Además, se presenta de forma completa la lógica, ya que pueden no solo identificar variables y situaciones vividas, sino que además los sujetos son competentes de imaginarse en otras situaciones que no han vivido. Así que se aprenden sistemas abstractos del pensamiento, de utilizar la lógica, la reflexión y la toma de conciencia humana.

- **Desarrollo físico y motor**

Vinculado a los niveles del desarrollo antes expuestos, la infancia es una etapa que comienza cuando una persona nace y abarca hasta que se afianza su juventud. Durante todo ese tiempo ocurren numerosos cambios físicos, de los cuales los padres, adultos a cargo y educadores deben estar muy atentos. Dentro de esta amplia e importante fase de la vida, a la vez, se desarrollan las habilidades motoras, tanto las llamadas gruesas como las finas o mayores; desde luego en articulación con las otras esferas del desarrollo ya tratadas antes.

De hecho, cuando son bebés, resulta vital el reconocimiento y control de las funciones motoras básicas centradas en la corporalidad en su conjunto, así como las conexiones entre los movimientos de cada parte del cuerpo. Luego, poco a poco comienzan a usar las manos y los dedos, de modo que cuando son un poco mayores, aprenden a “hacer la pinza con los dedos” o a utilizar las tijeras, así como muchos otros aprendizajes que les aseguran un desarrollo físico sano.

Por el contrario, las señales que nos indican alguna limitación u obstrucción a un buen desarrollo físico pueden ser en la motricidad gruesa, como un retraso en

la acción de rodar, sentarse o caminar, un control inadecuado de la cabeza y del cuello, rigidez o flacidez muscular, una postura del cuerpo incontrolada o incómoda, torpeza en los movimientos, o espasmos musculares, e incluso en dificultad para tragar o algún retraso del habla, dificultad para tragar (Campo y Jiménez, 2011).

Como sustento conceptual, de acuerdo con Maganto (2017), el desarrollo motor se considera como un proceso secuencial y dinámico que se produce a lo largo de la infancia, mediante el cual los humanos adquirimos una gran cantidad de habilidades motoras encaminadas a lograr la independencia física y funcional, mientras se produce la maduración del sistema nervioso.

Asimismo, es importante mencionar que el desarrollo motor está íntimamente unido al desarrollo psicológico, social, sensorial y propioceptivo, ya que el aprendizaje de nuevas habilidades motoras requiere de condiciones como las siguientes (Maganto, 2017:23):

- Oportunidades para realizar una acción; por ende, un bebé aprende a caminar cuando la maduración de su sistema nervioso le permite controlar ciertos músculos de las piernas, cuando estas han crecido lo suficiente para soportar su peso y tras adquirir otras habilidades previas.
- Un ambiente motivante y que suponga un desafío para obligar o fomentar el hecho de realizar una determinada acción a fin de lograr un objetivo del sujeto en desarrollo; por ejemplo, tener escaleras en casa para aprender a escalar, o acceder a juguetes que motivan a interactuar de forma motriz con ellos.
- Un entorno social y de influencia cultural estimulante, lo que influya en el comportamiento motor; en particular para apoyar a caminar de forma bípeda, previo afianzamiento en objetos como el detenerse en una silla.
- Un desarrollo sensorial de vista, oído, tacto, olfato, que a la vez son acompañantes del desenvolvimiento motor, junto con el apoyo emocional y social del entorno inmediato al niño/niña.

En síntesis, se enfatiza en la conveniencia de favorecer las habilidades motoras en general, a partir de propiciar nuevas oportunidades de aprendizaje y

exploración; como las que ofrecen espacios escolares que aquí se busca promover en áreas de juego abiertas, tales como subir a un columpio, o bien correr para alcanzar un objeto mientras se juega.

- **Psicomotricidad gruesa y fina**

En el marco anterior, interesa abordar los tipos de psicomotricidad que se busca favorecer en la edad en la cual a los educandos que se atiende en el CAI son ubicados como maternas. Al respecto, según Meece (2001), en primer lugar, las habilidades motoras gruesas designan el movimiento de la cabeza, del cuerpo, las piernas, los brazos y los músculos grandes. Todo niño sigue un programa universal y especial a la vez. Quizás el cambio más importante para el niño y sus padres es la aparición de las habilidades de locomoción, ya que su ambiente se amplía una vez que se puede desplazar sin ayuda.

En estas habilidades destaca el gateo, el cual suele comenzar de los 8 a los 10 meses de edad. Luego, como a los 13 meses algunos niños pueden subir los peldaños de las escaleras, pero les cuesta mucho trabajo descender. El gateo impone nuevas exigencias a los padres; por ejemplo, retirar los objetos frágiles de las superficies a las cuales su hijo puede llegar, cubrir los enchufes, ponerles a los aparadores cerraduras para niños y bloquear las escaleras; pero para las escuelas de educación inicial, puede ser una oportunidad para apoyar a dichos educandos.

Por su parte, para Pacheco (2015) la evolución de la motricidad gruesa se divide en dos etapas; la primera se caracteriza por el descubrimiento del cuerpo y en ella se alcanza una organización global, mientras que la segunda se caracteriza por el desarrollo de la capacidad perceptiva, así como la evolución de capacidades motrices que ya posee. Debido a resaltar estas capacidades, a esta etapa también se le denominada “edad de la gracia”; ya que se distingue por la soltura con espontaneidad, lo que da gracia a los niños en sus movimientos, en consecuencia, irán abandonando la brusquedad y la descoordinación.

Según el mismo autor Pacheco (2015:16), los niños posteriormente entre las edades de 4 a 5 años logran estas características motrices gruesas:

- ✓ Es capaz de correr, saltar y trepar con mayor velocidad y facilidad.
- ✓ Posee un control más eficiente para detenerse, arrancar y girar.
- ✓ Puede hacer saltos de 70 a 90 centímetros al correr.
- ✓ Pueden bajar una escalera larga sin ayuda y alternando los pies.
- ✓ Puede saltar de 4 a 6 veces en un pie y pueden recorrer saltando fácilmente una distancia de 4,80 metros.
- ✓ Es capaz de mantener el equilibrio al caminar sobre una tabla angosta.
- ✓ Puede pedalear un triciclo.
- ✓ Es capaz de hacer rebotar una pelota grande con las dos manos.

Para Meece (2001), el desarrollo de las características mencionadas implica el dominio de dos componentes que son inherentes a las actividades de los niños, los cuales se encuentran relacionados a la maduración del sistema nervioso y tono muscular.

Con la aparición de la marcha en el segundo año de vida del infante, logra ir liberando las manos para adquirir las habilidades motoras finas, es decir, las que incluyen pequeños movimientos corporales. Estos exigen una excelente coordinación y control en actividades como las siguientes: vaciar leche, cortar alimentos con el cuchillo y con el tenedor, dibujar, armar las piezas de un rompecabezas, así como empezar a escribir, a trabajar en computadora e incluso iniciar su adiestramiento para tocar un instrumento musical.

Cabe indicar que, en esas habilidades de motricidad fina, al igual que en el caso de las habilidades motoras gruesas, el aprendizaje de ellas es un proceso continuo y gradual. Además, acorde a la psicogenética de Piaget, sigue una secuencia universal, pero cada niño va adoptando sus propias estrategias.

En ese avance, el alcanzar y asir objetos es uno de los primeros movimientos finos en aparecer, ya que alrededor de los 5 meses de edad, el niño puede asir y

sostener objetos, pero su coordinación de manos y ojo es muy limitada; suele sostener un frasco con las dos manos, pero le cuesta mucho trabajo acercar su boca a él. Por ende, para este último tipo de coordinación tendrá que esperar hasta que se afiancen las áreas del cerebro que coordinan el movimiento de manos y ojo. De hecho, el conocido como movimiento de pinzas (con los dedos) se inicia al terminar el primer año de vida.

Lo que se espera es que el niño llegue a utilizar el pulgar y el índice para levantar objetos pequeños, como bloques, botones o piezas de rompecabezas. Así, una vez dominado este movimiento, se expande enormemente la capacidad de manipular los objetos. También se detecta que cerca de los 2 años de edad, el niño puede girar las perillas de las puertas y las llaves de agua y jugar con juguetes de tipo tornillo (Pacheco, 2015). Como se aprecia, dichos logros corresponden a los pequeños que se identifican en la edad maternal, que constituyen la base para que después durante los años preescolares (de 3 a 5 años) adquieran mayores habilidades como armar rompecabezas simples y sostener lápices de colores, pinceles o plumas marcadoras.

De ahí que la psicomotricidad fina se corresponde con las actividades que necesitan precisión y un mayor nivel de coordinación. Se refiere a movimientos realizados por una o varias partes del cuerpo, lo que el niño inicia alrededor del año y medio (que corresponde a la edad maternal), lo cual implica un nivel de maduración y un aprendizaje previo.

Con base en los aspectos abordados hasta aquí, se dan los sustentos teórico-conceptuales para orientar las acciones de una posible intervención educativa que favorezca el desarrollo psicomotriz como parte de un proceso integral dirigido a los infantes atendidos como maternos en el CAI N° 1 del estado de Tlaxcala. Para ello, como complemento conceptual necesario, se expone a continuación lo que entiende por intervención educativa.

Es idóneo porque ayudará a los niños a conseguir aumentar su nivel de autonomía, ya que la mayoría de las actividades de la vida cotidiana necesitan un nivel de precisión y de coordinación óptimo para ser completadas con éxito. Además

de desarrollar las tareas de la vida diaria las habilidades motrices finas sentarán las bases para el desarrollo del proceso de lectura y escritura.

- **Conceptualización de la intervención**

Como sustento conceptual y, a la vez, conexión con la metodología del proyecto, se parte de considerar las siguientes ideas acerca de la intervención:

La palabra intervenir significa (...) una serie de significados diferentes es venir es estar ahí, intervenir es ubicarse entre dos momentos y esto es lo importante es decir es estar entre un antes y un después, es estar ubicado en ese lugar, intervenir es también estar entre dos lugares y ya veremos cómo esto se va explicitando, pero la palabra intervención siempre nos coloca en medio de algo. En medio de dos tiempos, en medio de dos lugares o en medio de dos posiciones, intervenir y esta parte es complicada, es tomar partido es tomar una posición, es decir, no hay posiciones blandas, exige una posición de parte de uno exige tomar partido por A o por B. (Remedí, 2004: 1)

Desde estas reflexiones, nos ubicamos para intervenir desde esos dos momentos del proceso, referidos a la situación que se identifica antes de intervenir y lo que se proyecta para después de la intervención; como en nuestro caso respecto en un nivel de desarrollo infantil que se espera apoyar para seguir avanzando. Pero como dice el autor anterior, lo que nos coloca en un lugar para intervenir, que para el presente caso es el espacio institucional del patio de recreo infantil dentro de la institución; así como en medio de algo que, como estudiantes de intervención educativa, nos permite mediar entre el trabajo de las aulas regulares del Centro de Atención Infantil y los espacios fuera de dichas aulas que se pueden potenciar en pro de dicho desarrollo de las niñas y niños ubicados como maternas. Esta es nuestra posición, desde luego no fácil reconoce Remedí, de compromiso para tal contribución educativa institucional.

La intervención educativa no solo presenta un carácter reactivo, de intervención directa hacia la dificultad, sino proactivo, como elemento de prevención, mejora y desarrollo de las capacidades del alumnado. Por ello, serán las propias necesidades las que marquen el modelo de intervención educativa a seguir. Por lo que, además de lograr la superación de dificultades detectadas, también se potencian las competencias personales. Aunque cada niño es único y

no se recomienda generalizar, la intervención se dirigirá al alumnado con altas capacidades, con diferentes discapacidades, con trastorno del espectro autista, etc.

La intervención educativa es bastante más que una estrategia, precisa de un diseño contextualizado a las necesidades académicas y de una continuidad y seguimiento. Por otro lado, la intervención educativa para favorecer la inclusión en el aula ordinaria representa un elemento de atención a la diversidad en el funcionamiento de nuestras aulas. La intervención persigue la garantía de equidad para todo el alumnado, atendiendo a las necesidades existentes para asegurar el máximo desarrollo de los mismos.

Para entender mejor, y de forma más práctica, como se articula un plan de intervención educativa a continuación Franco (2016:9) considera las siguientes fases:

a) Fase inicial. Esta primera fase se focaliza en un análisis amplio y riguroso de la situación real de la que se parte, con especial atención a las necesidades y la obtención de datos. Se considera una fase diagnóstica con un predominante carácter de investigación.

b) Fase de ejecución. La información recabada en la fase inicial guiará la formulación de los objetivos y la toma de decisiones frente a la programación: metodología, temporalización, estrategias de actuación, actividades, recursos humanos y materiales, criterios de evaluación, etc. Una vez realizado el diseño se procede a su aplicación.

c) Fase de valoración. Lejos de considerarse una fase o elemento final, la evaluación representa un aspecto imprescindible de cualquier plan de intervención educativa. En esta fase se procede a valorar el funcionamiento y desarrollo del programa, así como las incidencias y alcance de los objetivos. Se finaliza con un proceso de toma de decisiones.

CAPÍTULO 5. METODOLOGÍA DE LA INTERVENCIÓN

Bajo el marco de la educación de la primera infancia surge el interés de acompañar los procesos del desarrollo de los niños desde una perspectiva integral, por lo que, se desarrolla un proceso fundamentado en la intervención, que permite explorar el contexto, reflexionar y proponer su mejora. Para ello se plantea ahora el aspecto metodológico, dirigido a la población infantil destinataria y orienta las propuestas asertivas para la intervención. Es así como se obtiene inicialmente una caracterización que orienta las necesidades e intereses del grupo a intervenir y fundamenta las estrategias lúdicas que fueron seleccionadas por su pertinencia para trabajar con énfasis en la motricidad fina y gruesa de los infantes.

En ese sentido, la metodología de la intervención es un campo de conocimientos y de prácticas que opera como un punto de intersección entre la teoría proveniente de distintas disciplinas convenientes, y las prácticas metodológicas diseñadas e instaladas en algún aspecto de la realidad, en este caso de carácter educativo.

De hecho, la metodología de la intervención ha sido tópico de estudio durante largos decenios en las áreas de educación, pues ha sido una herramienta estratégica para tomar contacto con la realidad, poner en tensión teorías y conceptos, así como validar hipótesis de investigación, pero también para producir cambios en la sociedad. Por ende, cada aportación metodológica de intervención responde a una determinada representación científica de la realidad y de la sociedad (Hernández, 2016).

De ahí que, en este capítulo se abordarán en términos generales los conceptos metodológicos que tienen relación con el proyecto en cuestión, como son la intervención educativa y su opción psicopedagógica, la estrategia seleccionada referida a los ambientes de aprendizaje, la orientación del juego lúdico educativo y el espacio escolar referido a los patios de recreo; de manera que con todo ello, se pueda entender el sustento metodológico, considerando el papel tan importante que

juegan todos estos conceptos al momento de planear y poner en marcha la propuesta de intervención.

5.1. Intervención educativa

La intervención educativa forma parte de la práctica habitual de muchos profesionales que, en sus ámbitos específicos de actuación, se proponen planificar e implementar acciones que conduzcan a mejorar las oportunidades en la vida de las personas. Al respecto, Touriñan (2011) señala que en el ámbito de la educación formal como en el sociocomunitario y el laboral, el éxito de las intervenciones que se plantean estos profesionales está íntimamente ligado a su capacidad de reflexión sobre las prácticas de enseñanza y aprendizaje que promueven; particularmente en cuanto a la manera que tienen de fundamentarlas y evaluarlas para intentar su desarrollo de la mejor manera posible.

En consecuencia, la intervención educativa es la acción intencional para la realización de acciones que conducen al logro del desarrollo integral del educando. Como sostiene un experto, tiene carácter teleológico donde existe un sujeto agente, así como un lenguaje propositivo, con lo cual se actúa para lograr un acontecimiento futuro de modo que los acontecimientos se vinculan intencionalmente (Hernández, 2016). Entonces, la intervención educativa exige respetar la condición de agente con y del educando. La acción del educador debe dar lugar a una acción del educando y no sólo a un acontecimiento, tal como corresponde al análisis de procesos formales, no formales e informales de intervención

Lo anterior, implica un trabajo de investigación, una concepción del docente o el interventor educativo involucrado, en la que se perciba como capaz de investigar su propia realidad con la intención de resolver algunos de los problemas que enfrenta cotidianamente en las aulas o en los espacios escolares. Esa investigación requiere un ejercicio de introspección crítica de su trabajo docente, utilizar la teoría para pensar su quehacer educativo, para pensarlo de forma distinta

y estar en la posibilidad de introducir transformaciones, pequeñas quizá, en su realidad inmediata, pero acordes a sus necesidades pedagógicas como educador.

En particular, las intervenciones que generen maestras y maestros son importantes porque conjugan la reflexión y los elementos teórico-metodológicos en la problematización de sus prácticas docentes y contribuyen a su empoderamiento al reconocerse como capaces de intervenir en su trabajo, a partir de propuestas propias (Tourrián, 2011).

Pero ampliando su sentido a los agentes educativos, el campo de la intervención es verdaderamente fascinante, por lo menos para los que hacen este tipo de trabajo, aunque es un trabajo que exige muchísima reflexión, y que exige tener en cuenta que se trastoca todo este campo en sus diversas situaciones. Por eso, hacer una intervención como modificar una práctica al nivel del aula o la escuela, significa tener en cuenta que no se trata de una práctica aislada, sino que es una práctica que tiene que ver con comunidades de afiliación, con identidades de los sujetos, con haceres de los sujetos y con significados de experiencia por parte de ellos mismos.

5.2. Intervención psicopedagógica

Acorde con lo anterior, dentro del ámbito educativo se considera de gran importancia la participación de la psicopedagogía, ya que es necesario analizar las diferentes dificultades a las que los educadores se enfrentan dentro de los planteles escolares con los educandos, siendo necesario realizar un diagnóstico de las situaciones para evaluar las dificultades de aprendizaje que se pueden presentar; por ejemplo como docentes en el aula se requiere de apoyo del psicopedagogo para el trabajo con los alumnos, ya que ellos deben contar con los instrumentos y técnicas necesarias y adecuadas para cualquier situación que se presente.

Por mucho tiempo, la intervención psicopedagógica se consideró como un tipo de ayuda que se ofrecía alrededor de ciertos comportamientos infantiles, es decir, se estudiaba el comportamiento del niño y los fenómenos psicológicos en

torno a él para mejorar los métodos pedagógicos y didácticos próximos a él. Sin embargo, Touriñan (2011) comenta que este tipo de intervención tiene un espectro más amplio, en virtud de incluir un conjunto de acciones preventivas y continuadas cuyo objetivo es potenciar el aprendizaje y mejorar la enseñanza, además de influir directamente en el desarrollo integral del individuo.

Por lo tanto, la finalidad de dicha intervención es mejorar el rendimiento académico y personal de cualquier estudiante (independientemente de la edad), aparte de cubrir las necesidades individuales y potenciar las fortalezas desarrollando todas aquellas áreas necesarias para un aprendizaje integral.

Hacia un apoyo en lo particular, el objetivo de la intervención psicopedagógica es comprender como se desarrolla de manera individual cada alumno y ver las implicaciones en el aprendizaje y en el rendimiento escolar para así poder cubrir sus necesidades (Ramírez, 2011). Pero en su sentido más amplio, aporta numerosos beneficios, ya que favorece el bienestar de los niños y de sus familias, sin dejar a un lado el dar respuesta a las necesidades individuales de cada niño.

Así mismo, para llevar a cabo una intervención adecuada en el proceso de enseñanza y aprendizaje en general, debe contar con una serie de conocimientos, habilidades y competencias relacionadas con la psicopedagogía o sustentos educativos que le permitan prestar al alumnado la ayuda requerida en función de la naturaleza, el grado de necesidad y su dificultad para el acceso a los estudios curriculares, así como otras acciones educativas.

Como profesional, el psicopedagogo tiene una compleja tarea de ayudar y animar a los estudiantes, así como el identificar los problemas de aprendizaje, el desarrollar métodos que apoyen a los alumnos a potenciar sus habilidades, pues a través de los diagnósticos que realiza diseña programas de intervención para apoyar a estas dificultades o trastornos de aprendizaje de forma más directa con el educando. Dicho diagnóstico lo realiza basado en diferentes áreas de evaluación con el propósito de descubrir las causas que imposibilitan el aprendizaje, pues ya contando con un diagnóstico e identificando el problema de aprendizaje se planean

las actividades a emprender dentro del programa de intervención para superar y alcanzar los objetivos.

Por todo lo expuesto, la intervención psicopedagógica es la opción idónea para el presente proyecto de intervención educativa; la cual requiere, a su vez, de una estrategia que la guíe, a lo que se refiere el siguiente apartado.

5.3. Estrategia de ambientes de aprendizaje

Se parte de reconocer que ante una sociedad que ha evolucionado, la educación necesita transformarse para cumplir con las expectativas de una nueva sociedad, en la que día a día surgen cambios y que a razón de esto se vuelve más compleja; por ende, el proceso de enseñanza-aprendizaje, igualmente debe progresar conforme a las exigencias de la sociedad.

En este marco, los ambientes de aprendizaje deben proporcionar a los educandos las condiciones necesarias que permitan problematizar, descubrir, comprender, motivar y asimilar situaciones o contenidos educativos y de la vida diaria desde sus propias perspectivas (Espinoza, 2017). Lo esencial es que esta estrategia de apoyo al aprendizaje, aporte a los estudiantes elementos esenciales para propiciar una enseñanza que estimule el desarrollo de habilidades y competencias valiosas para toda la vida.

Cabe aclarar que, en los ambientes de aprendizaje, no solo se tiene que considerar la infraestructura, materiales o recursos de apoyo, que de cierto modo son importantes, sino que también y es esencial para su éxito el trabajo pedagógico que dependerá de la iniciativa, creatividad, capacidad e interacción de la persona que esté al frente del proceso enseñanza-aprendizaje como un facilitador.

Por lo tanto, de acuerdo a Espinoza (2017), los ambientes de aprendizaje son entendidos como las condiciones físicas, sociales y educativas en las que se ubican las situaciones de aprendizaje; el tipo de instalaciones, equipamiento, estrategias, didácticas, el contexto y clima de las relaciones sociales. Así que se constituye por

condiciones naturales o propias del entorno en el que el estudiante se desarrolla y por aquellas que la institución educativa planifica y provee; se gestiona, diseña y recrea por parte del docente o agente educativo, quien completa el ambiente natural con recursos y actividades orientadas al aprendizaje.

Por su parte, Salas (2013), dice que el ambiente corresponde a los espacios en los que se van a desarrollar las actividades de aprendizaje, éste puede ser de tres tipos: áulico, real y virtual. En el primero, las actividades de enseñanza-aprendizaje se desarrollan en el salón de clase; el ambiente real puede ser un laboratorio, una empresa, clínica, biblioteca, áreas verdes, es decir, escenarios reales donde se puede constatar la aplicación de los conocimientos y habilidades adquiridas, incluyendo también la práctica de actitudes y valores; finalmente, el ambiente de tipo virtual, aprovecha las posibilidades que ofrecen los medios tecnológicos en línea para favorecer o enriquecer los aprendizajes posibles.

Como parte de todo ello, el clima de aprendizaje es la interacción, la comunicación entre los que se encuentran dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje, lo cual debe darse entre el docente y los alumnos, así como en la relación alumno – alumno (Salas, 2013). Dentro de este clima debe prevalecer la armonía, confianza, seguridad, respeto, para que los educandos con toda libertad puedan expresarse, dar a conocer alguna inquietud o duda a favor de la obtención de un verdadero aprendizaje, también dentro de este espacio se considera el establecimiento de normas y reglas que ayudarán al buen desarrollo de dicho proceso de enseñanza-aprendizaje.

Siguiendo al mismo autor, cuando el escenario es el aula, se considera entonces que un ambiente de aprendizaje adecuado se logra si todos en el salón de clase están a gusto, es decir, maestro y alumnos. Para esto, establecer los lineamientos juntos desde el inicio del ciclo escolar y que se revise y modifique, será un recurso que favorezca a todas las partes involucradas. Dichos lineamientos son negociables o mejor aún, son propuestos por los alumnos mismos, pero que deberán ser mediados por el maestro.

En ese escenario áulico, se hace la referencia en particular (Espinoza, 2017), al establecimiento de un contrato social que abarque las condiciones físicas del lugar, que si bien no todo está en posibilidades de modificarse, sí se pueden hacer las adecuaciones convenientes, la relación cordial entre alumnos como norma y la importancia de la participación no como un acto de medir al alumno, sino como una manera de enfocar adecuadamente sus percepciones, la aplicación de los contenidos curriculares con enfoques cercanos a los alumnos como un elemento de motivación; y por supuesto, el papel del maestro que debe orientarse hacia la confianza, respeto y valor humano.

Estas consideraciones para un ambiente de aprendizaje en el aula también pueden ser llevadas a otros espacios escolares que son aprovechables, como es el caso del patio de recreo que es motivo de la presente propuesta de intervención; desde luego con sus necesarias adecuaciones que dan posibilidad de potenciar los aprendizajes de los infantes involucrados.

5.4. Juego educativo

Un ambiente de aprendizaje para escenarios de patios de recreo escolar es idóneo de trabajarse mediante el juego, como marco interactivo y de comunicación interpersonal caracterizado por un clima de afectos positivos y de modulación social equilibrada de las emociones. Entonces, lo lúdico como orientación educativa, se convierte en un formato en la cual la actividad es susceptible de ser interpretada por el niño y la niña como un ensayo o como una finalidad de logro. Por ello, el aula puede perder su carácter de ser un espacio cerrado, pero también se pueden retomar otras áreas escolares para aprovecharse o transformarse en un espacio abierto al conocimiento, a la creatividad, a la convivencia, pero conservando siempre un ambiente agradable para aprender. Aunado a ello, se espera que, en esos espacios escolares lúdicos, se desarrolle un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo, tanto para el educando como para el educador.

En ese sentido, señala Barbosa (2014) que la actividad lúdica es la que se utiliza para la diversión y el disfrute de los participantes, en muchas ocasiones, incluso como herramienta educativa. Así pues, se asiste a un nuevo cambio de rumbo que reitera y actualiza el convencimiento de que la actividad lúdica debe ser un elemento inherente de toda práctica educativa, impregnándola de este espíritu lúdico a modo de contenido transversal y como fin en sí.

En el mismo tenor, Caballero (2021) afirma que a través del juego el educando va afianzando los conocimientos. Pone como ejemplo, un niño que ya haya alcanzado la suficiente habilidad manual para usar las tijeras, cuya habilidad afianzará jugando a recortar. Así que el juego permite consolidar notablemente habilidades y destrezas.

También, el juego proporciona nuevas formas de explorar la realidad y estrategias diferentes para trabajar sobre la misma, a la vez que ayuda a los estudiantes a ubicarse con reglas de los juegos, pues vivimos en una sociedad que está basada en normas. Además, menciona Barbosa (2014) que los juegos permiten a los educandos desarrollar su imaginación, pensar en numerosas alternativas para un problema, descubrir diferentes modos y estilos de pensamiento y favorecer el cambio de conducta; del mismo modo beneficia el intercambio grupal, rescata la imaginación, la fantasía y surge en los adultos el espíritu infantil, lo que permite que nuevamente se active la curiosidad, el encanto, el asombro, lo espontáneo y sobre todo lo auténtico al momento de reaccionar ante las situaciones que se nos presentan.

En síntesis y rescatando la importancia del juego en los infantes, se retoma la actividad lúdica educativa como una de las formas más valiosas en las que los niños pequeños obtienen conocimientos y competencias esenciales. Por esta razón, las oportunidades de juego y los entornos que favorecen el juego, unido a la exploración y el aprendizaje práctico constituyen el fundamento de los programas de educación inicial y preescolar eficaces; cuya aportación se rescata para el presente proyecto de intervención.

5.5. Patio de recreo

Todo lo anterior, está previsto en el presente proyecto de ser propuesto para el espacio conocido como patio de recreo escolar. Al respecto, se puede decir que los patios de recreo constituyen el escenario más amplio de interacción al que tienen acceso los niños y niñas en edad escolar. De hecho, son un espacio de rutina diaria que complementa la jornada de estudios, lo cual se ha convertido en la oportunidad para la interacción y el juego. Actualmente, por ser un espacio desvinculado del currículo se relega su función educadora, convirtiéndose en un espacio limitado para los alumnos y alumnas, un espacio físico y simbólico que guarda significados especiales.

En lo general, los patios de recreo son lugares destinados al esparcimiento, al descanso, al juego y a diversas actividades que trascienden el aula escolar, pero que por su carácter lúdico suelen ser aisladas del contexto educativo regular, es decir, espacio abierto que es parte de un conjunto educativo denominado escuela, pero por ser un lugar de esparcimiento se delimita por parte de los docentes, los cuales desvinculan su función pedagógica en este contexto (Fernández, 2019).

Sin embargo, dichos patios de recreo, aparte de ser escenarios dispuestos para el ocio y el entretenimiento, consideramos que deben ser pensados desde una dinámica integradora, que confabule el interés pedagógico de los docentes y otros agentes posibles como los interventores educativos, hacia la interacción social y el aprendizaje, desde experiencias educativas que se fortalecen dentro y fuera del aula.

Con el fin de poder aprovechar diferentes tipos de juegos para que puedan desarrollarse de manera simultánea durante el recreo, (Arregui, 2016:18), establece que el espacio para el recreo debe estructurarse en unas zonas que corresponderían con la realización de cada una de las opciones de juegos que interesen y sea posible aprovechar. En esta misma fuente, se expone la siguiente clasificación de zonas del recreo que se sugieren emplear con fines educativos y hasta de investigación:

- Zona tranquila. En la que el alumnado suele jugar solo, independiente y tranquilo. Debe estar en un espacio tranquilo y apartado del recreo para que puedan reflexionar y estar tranquilos. En este espacio debe haber algún equipamiento para el descanso, como bancos, no solo para el alumnado, sino también para los adultos que los supervisen.
- Zona de explanada libre. Es un espacio no provisto de ningún tipo de equipamiento destinado a la realización de actividades libres.
- Zona de juegos y actividades de movimiento. En la que el alumnado desarrolla y ejercita actividades de movimiento físico: juegos energéticos y dinámicos, violentos, bruscos, de choque, etc. El equipamiento disponible en esta zona debe estar bien distribuido para evitar choques y conflictos con otros elementos u otros niños.
- Zona de juegos y actividades creativas. Es el espacio en el que se pretende fomentar las ideas y ejercitar la imaginación, además de potenciar y sugerir la curiosidad del alumnado mediante equipamientos y materiales que puedan manipular, transformar y utilizar: elementos naturales, tacos de madera, telas, gravas, etc. No obstante, este tipo de material no convencional se debe vigilar y recoger al finalizar el tiempo del recreo para asegurar su conservación y prolongar su uso.
- Zona de juegos y actividades sociales. Es el espacio destinado a favorecer las relaciones con los demás, donde el alumnado no va a actuar sólo sino con los demás niños, en grupo. Esto permitirá desarrollar su sociabilidad y su uso del lenguaje, al tiempo que permite introducirles en el juego dramático. Este tipo de espacio no necesita muchos elementos, ya que con estos juegos vamos a primar y favorecer la imaginación del niño.

De estas zonas para patios de recreo escolar, interesa y es rescatable en particular para el presente proyecto de intervención, la zona de juegos y actividades de movimiento, por favorecer el desarrollo motriz infantil, sin desarticular de los beneficios en su conjunto para un desarrollo integral.

A grandes rasgos, el patio es un espacio educativo, pues el juego es primordial para el crecimiento y desarrollo sano de las personas, además de una potente herramienta educativa. En lo específico, los patios son lugares privilegiados para el desarrollo de los juegos de los niños, y aunque no están pensados ni incorporados generalmente como recurso pedagógico de la escuela, tampoco están excluidos como posibles espacios educativos. Se reconoce que a menudo son poco confortables y estimuladores, o suelen estar alejados de la naturaleza, sobre todo en las ciudades y escuelas con instalaciones reducidas; pero son rescatables desde considerando la estrategia de ambientes de aprendizaje ya mencionada.

Otra limitante a superar es que el juego en el patio se organiza fundamentalmente a partir de criterios prácticos y organizativos de la escuela, sin finalidad educativa; ante lo cual existe una gran adaptación de los niños y las niñas a las posibilidades de sus patios, de modo que ellos tratan de sacarle el máximo provecho a lo que tienen. No obstante, se intuye que a gran parte del alumnado le gustaría realizar actividades lúdicas novedosas en el patio que no llevan a cabo. Por lo tanto, las propuestas como la presente constituyen una gran oportunidad de responder a ello.

5.6. Planeación de la propuesta

5.6.1 Descripción del ambiente de aprendizaje en el patio de recreo

De acuerdo con Espinoza (2017), el ambiente de aprendizaje es un espacio en el que los estudiantes interactúan, bajo condiciones y circunstancias físicas, humanas, sociales y culturales propicias, para generar experiencias de aprendizaje significativo y con sentido

El ambiente de aprendizaje incluye y supera las condiciones físicas y de infraestructura y recursos, que si bien son indispensables serían insuficientes en sí mismos (Espinoza, 2021). Se requiere, tarea fundamental del profesor como mediador o facilitador generar un clima social que propicie la sana y asertiva relación y el establecimiento de vínculos directivos/alumnos, profesor-/alumno,

alumno/alumno, pues en esta habilidad social residen las condiciones del aprendizaje autónomo y colaborativo para lograr la potencialización de las habilidades de los jóvenes y con ello garantizar el desarrollo de competencias.

En el caso del CAI 1 que aquí se retoma, con su área de patio escolar, aparece como el medio que invita a realizar determinadas acciones y condiciona la relación y el intercambio, así como facilita actitudes de compartir jugando.

El patio en el cual se trabajará es amplio, tiene un espacio con pasto sintético, está techado, tiene unos juegos como una casita con resbaladilla, entre otros. Lo llamativo, además, es que el patio tiene pintado el mural para llamar la atención de los niños. También cuenta con un círculo en el piso donde generalmente los niños se pueden sentar y realizar las actividades propuestas.

Es un espacio que además de favorecer el juego espontáneo, promueve el juego dirigido, el juego de reglas, el juego simbólico, juegos cooperativos, actividades psicomotoras.

Los objetivos del patio escolar del CAI son:

- Participar en juegos y actividades en grupo que permiten establecer relaciones con sus iguales.
- Conocer y respetar las normas de comportamiento de cada zona específica, así como respetar el medio ambiente y potenciar el cumplimiento de las normas básicas de convivencia.
- Potenciar la autonomía.
- Favorecer el control postural y el dominio de los movimientos naturales (la marcha, saltar, carreras)
- Diferenciar el uso de cada una de las zonas del patio, así como conocer las posibilidades de acción de cada una de ellas.
- Potenciar la posibilidad de crear vínculos afectivos con sus compañeros, compartiendo aficiones y agradables momentos de juego.
- Cuidar y utilizar correctamente el material y las instalaciones.

- Desarrollar habilidades sociales útiles en la resolución de conflictos.

Como adicional, en este ambiente de aprendizaje propondría incluir una cocinita de exterior que es un espacio en el que los niños pueden manipular los elementos anteriores jugando, experimentando, haciendo trasvases, pastelitos, etc. También que el patio cuente con desniveles ya que ayudan a estimular y trabajar la motricidad gruesa y el equilibrio, un ejemplo podría ser incluir simples montañas. Por último, podrían ser los circuitos de troncos que son ideales para estimular la motricidad, la coordinación, el equilibrio y sirven para sentarse, para sentir la madera, etc.

5.6.2 Planificación de actividades

Para llevar a cabo correctamente la intervención, se ha realizado una planificación de las actividades que se proponen llevar a cabo con los niños y niñas de maternal 1,2 y 3 del CAI N°1, en el ambiente de aprendizaje retomado, es decir, el patio de recreo. Todas las actividades fueron elegidas con el fin de mejorar las habilidades de la motricidad fina y gruesa, sin perder de vista el desarrollo integral infantil.

Esta planificación se compone de 6 actividades semanales, es decir para mes y medio en total, considerando 2 días de acciones secuenciadas por semana, con duración de 20 a 30 minutos cada una; para lo cual se prevén 8 elementos que se diseñan para cada ocasión, los cuales aparecen detallados en cada cuadro que enseguida se dan a conocer.

ACTIVIDAD 1 “SIGUE EL CAMINITO”

Tiempo.	Descripción de la actividad.	Participantes.	Recursos Didácticos.	Objetivo Motriz.	Otros Beneficios	Logro a Evaluar.	Instrumento de Evaluación
<p>1° Semana</p> <p>Día 1 (20 minutos)</p>	<p>-Llevar a los niños al patio y acomodarlos mientras se camina al ritmo del canto “Caminito de la Escuela” de Cri Cri.</p> <p>-Mientras se les anima a bailar, se pegan en el patio con cinta diferentes figuras geométricas.</p> <p>-Luego se les pide que caminen sobre las líneas siguiendo las diferentes figuras.</p>	<p>-Niñas y niños de maternal.</p> <p>-Estudiante interventora como facilitadora.</p>	<p>-Cintas adhesivas de colores.</p>	<p>-Estimular el control del movimiento.</p>	<p>-Desarrollo del equilibrio, el balance y la buena postura.</p> <p>-Mejora el autocontrol, la disciplina y la concentración.</p>	<p>-El niño camina con coordinación, moviendo los brazos y las piernas de forma simultánea.</p> <p>-Camina dando pasos seguros, respetando las líneas y evitando tropezar o perder el equilibrio.</p>	<p>-Lista de cotejo 1.</p>

Día 2 (30 minutos)	<p>-Enseguida pegar en el piso una hoja de papel bond en la cual estén dibujadas las mismas figuras del piso y pide a niñas y niños que las remarquen con crayolas.</p> <p>-Verificar que los niños tracen cada una de las figuras sin salirse de las líneas correspondientes.</p>	-Asistente Educativa del grupo como apoyo.	<p>-Papel bond</p> <p>-Crayolas</p>	-La percepción espacial, a través de la identificación de las figuras geométricas.	-Favorece la auto-confianza e interacción con sus pares.	-El infante mejora las habilidades de motricidad fina, la coordinación mano-ojo y la percepción del espacio.	-Lista de cotejo 1.
-----------------------	--	--	-------------------------------------	--	--	--	---------------------

ACTIVIDAD 2 “MOVIMIENTOS LOCOMOTORES”

Tiempo	Descripción de la actividad	Participantes	Recursos Didácticos	Objetivo Motriz	Otros Beneficios	Logro a Evaluar	Instrumento de evaluación
2° Semana Día 1 (20 minutos)	<p>- Se pide a los niños que vayan al patio todos y se acomoden.</p> <p>-Los niños correrán o caminarán alrededor de la lona o costal y a la indicación del interventor: ¡Al refugio!, se colocarán inmóviles ya sea sentados, arriba del material o debajo, según se indique.</p>	<p>-Niñas y niños Maternal.</p> <p>-Estudiante interventora como facilitadora.</p>	<p>-Instalación disponible de la institución</p> <p>-Equipo de sonido para música de fondo que gestiona la interventora.</p> <p>- Lona y costales.</p>	- Que el niño mejore la coordinación y equilibrio.	-Trabajar con la resistencia y la flexibilidad.	-Realiza desplazamientos combinados.	-Lista de cotejo 2.

Día 2 (30 minutos)	<p>-El interventor colocará la lona o costal, al centro del área de juego y ubica a los alumnos alrededor de dicha área.</p> <p>-Posteriormente se les pide que corran, caminen, salten, repten, giren o gateen, alrededor de la lona o costal y a la indicación que se les diga: ¡Al refugio!, se colocarán inmóviles adoptando diferentes posturas (las que indique), arriba del material.</p>	-Maestra Titular y asistentes.	<p>-Instalación disponible de la institución.</p> <p>-Equipo de sonido para música de fondo que gestiona la interventora.</p> <p>- Lona y costales.</p>	-Fortalecer el equilibrio y la coordinación del infante.	-Mayor conocimiento sobre sí mismo.	-Utiliza el espacio total o parcial a diferentes distancias.	-Lista de cotejo 2.
-----------------------	--	--------------------------------	---	--	-------------------------------------	--	---------------------

ACTIVIDAD 3 “BOTA Y REBOTA”

Tiempo	Descripción de la actividad	Participantes	Recursos Didácticos	Objetivo Motriz	Otros Beneficios	Logro a Evaluar	Instrumento de evaluación
3° Semana							
Día 1 (20 minutos)	-Dividir al grupo en dos equipos y colocarlos en	-Niñas y niños Maternal.	-Instalación disponible de la	Desarrollar y favorecer	-Apoyar la interacción	- El niño demuestra habilidad	-Lista de cotejo 3.

<p>)</p>	<p>cada extremo del patio.</p> <p>-Se les reparte pelotas y luego pedir que reboten en la pared para que posteriormente la atrapen.</p> <p>-Procurar que mientras unos lo hacen con la mano derecha, otros lo hagan con la izquierda, cambiando de posición al momento que se considere, se recomienda acompañar esta actividad con movimientos cortos (un aplauso, un giro, levantando una mano, con canciones, etc).</p>	<p>-Estudiante interventora como facilitadora.</p>	<p>institución.</p> <p>-Pelotas de esponja grandes y de diferentes colores.</p>	<p>los procesos de la coordinación motriz.</p>	<p>ón con el infante de la bina.</p>	<p>s motrices como lanzar y atrapar con precisión.</p>	
----------	--	--	---	--	--------------------------------------	--	--

Día 2 (15 minutos)	-En pareja, de frente, los niños rebotan la pelota tantas veces como sílabas tenga su nombre y se la intercambian lanzándola a la pareja que le toque.	-Maestra Titular y asistentes	-Instalación disponible de la institución. -Pelotas de esponja grandes y de diferentes colores.	Desarrolla movimientos de manera precisa rápida y ordenada.	- El descubrimiento de la pauta sonora.	-El niño es capaz de moverse con agilidad.	-Lista de cotejo 3.
--------------------	--	-------------------------------	--	---	---	--	---------------------

ACTIVIDAD 4 “COLA DE PAÑUELO”

Tiempo	Descripción de la actividad	Participantes	Recursos Didácticos	Objetivo Motriz	Otros Beneficios	Logro a Evaluar	Instrumento de evaluación
4° Semana Día 1 (20 minutos)	-Los niños en filas de cinco integrantes, deben ir tomados de la cintura o de los hombros,	-Niñas y niños Maternal. -Estudiante interventora como	-Instalación disponible de la institución. -Pañuelos.	Desarrollar la agilidad y la coordinación	Capacidad de resolver problemas e incentiva	-El niño es capaz de coordinar sus movimientos	-Lista de cotejo 4.

	<p>indicando que el último llevará un pañuelo enganchado por atrás (a la altura de la cadera).</p> <p>-El primero de cada fila debe quitar el pañuelo a los otros grupos, se recomienda tener cuidado.</p>	<p>facilitadora.</p>		<p>dinámica general, a través de distintas formas de desplazamiento.</p>	<p>rá el descubrimiento por experiencia.</p>	<p>tos con los de sus compañeros.</p>	
<p>Día 2 (30 minutos)</p>	<p>-Hacer varios grupos indicándoles que el pañuelo debe estar visible y fácil de agarrar.</p> <p>-Que los niños elijan el nombre de cada grupo y,</p>	<p>- Maestra Titular y asistente.</p>	<p>-Cartulinas. -Pañuelos. - Marcadores. -Etiquetas adhesivas.</p>	<p>Desarrollar la agilidad y la coordinación dinámica general, a través de</p>	<p>Aprender a trabajar en grupo.</p>	<p>El niño es capaz mantener control sobre su cuerpo.</p>	<p>-Lista de cotejo 4.</p>

	que el interventor lo escriba en un gafete y se lo pegue al niño que va adelante.			distintas formas de desplazamiento.			
--	---	--	--	-------------------------------------	--	--	--

ACTIVIDAD 5 "IMITAR ANIMALES"

Tiempo	Descripción de la actividad	Participantes	Recursos Didácticos	Objetivo Motriz	Otros Beneficios	Logro a Evaluar	Instrumento de evaluación
5° Semana							
Día 1 (20 minutos)	-Llevar a los niños al patio escolar mientras se canta o aplaude - Dibujar en el piso con gis diferentes animales que emitan sonidos peculiares como de un elefante, un caballo y un	-Niñas y niños Maternal. -Estudiante interventora como facilitadora.	-Instalación disponible de la institución. -Gises.	Favorecer la maduración del sistema corporal y la adquisición de las habilidades motrices	-Trabajar en grupo escuchando a los demás.	-El niño trabaja en grupo escuchando a los demás.	-Lista de cotejo 5.

	<p>perro</p> <p>-Hacer el sonido, para que después el niño lo repita y cuando le señalemos ese animal lo identifique con el sonido correspondiente.</p>						
Día 2 (30 minutos)	<p>-Añadirle dificultad, mientras hacen el sonido del animal deberán actuar como ese animal con movimientos, poniendo ejemplo y ayudado por la conductora.</p>	<p>- Maestra Titular y asistente.</p>	<p>-Instalación disponible de la institución.</p> <p>-Gises.</p>	<p>Favorecer la maduración del sistema corporal y la adquisición de las habilidades motrices</p>	<p>Maduración de la psicomotricidad gruesa y fina.</p>	<p>-Imita correctamente los animales prescritos con movimientos coordinados y sonidos.</p>	<p>-Lista de cotejo 5.</p>

--	--	--	--	--	--	--	--

ACTIVIDAD 6 “EL JUEGO DEL SEMÁFORO”

Tiempo	Descripción de la actividad	Participantes	Recursos Didácticos	Objetivo Motriz	Otros Beneficios	Logro a Evaluar	Instrumento de evaluación
6º semana							
Día 1 (20 minutos)	<p>-Los niños deben salir al patio, la interventora contará con 3 pelotas: roja, amarilla y verde.</p> <p>-Posteriormente se dará indicaciones cuando el niño escuche -luz verde- el debe correr y cuando escuche -luz roja-</p>	<p>-Niñas y niños de maternal.</p> <p>-Estudiante interventora como facilitadora.</p>	<p>-Instalación disponible de la institución.</p> <p>-Pelotas de colores de 6 cm de diámetro de plástico.</p>	<p>Practicar algunas de las habilidades motoras gruesas como caminar de puntillas, saltar hacia adelante y hacia</p>	<p>Favorecer el desarrollo de estrategias de autocontrol.</p>	<p>-El niño es capaz de moverse con autocontrol siguiendo las instrucciones.</p>	<p>-Lista de cotejo 6.</p>

	<p>él debe intentar detenerse lo más rápido posible.</p> <p>-Se hace una demostración de cómo parar y arrancar para que vea cómo es.</p>			<p>los lados y brincar tan lejos como pueda.</p>			
<p>Día 2 (20 minutos)</p>	<p>-Cuando los niños entienden el juego, el interventor se pone más creativo con nuevos elementos “luz amarilla” puede significar andar despacio, “luz azul” puede significar saltar, “luz morada” para andar de espaldas, “luz</p>	<p>- Maestra Titular y asistente.</p>	<p>-Instalación disponible de la institución.</p> <p>-Pelotas de colores de 6 cm de diámetro de plástico.</p>	<p>Practicar algunas de las habilidades motoras gruesas como caminar de puntillas, saltar hacia adelante</p>	<p>Desarrollar la capacidad de controlar los impulsos.</p> <p>-Mejorar las habilidades del niño.</p>	<p>-El niño presenta autocontrol de sus impulsos al realizar la actividad.</p>	<p>-Lista de cotejo 6.</p>

	rosa” para andar de lado, etc.			y hacia los lados y brincar tan lejos como pueda.			
--	--------------------------------	--	--	---	--	--	--

La planificación anteriormente diseñada, no ha sido aplicada por el momento, en virtud de concluir el periodo de prácticas profesionales y no haber concreción de condiciones institucionales para ello. Por lo mismo, antes de cualquier aplicación de propuestas de intervención educativa, se debe considerar los elementos que guíen la evaluación como en el presente caso, a lo que se refiere el siguiente y último apartado de este capítulo

5.7. Propuesta de evaluación de la intervención

Se parte de la idea de que la evaluación es una forma de investigación social aplicada, sistemática, planificada y dirigida; encaminada a identificar, obtener y proporcionar de manera válida y fiable, datos e información suficiente y relevante en que apoyar un juicio acerca del mérito y el valor de los diferentes componentes de un programa o de un conjunto de actividades específicas que se realizan. Ello con el propósito de producir efectos y resultados concretos, sobre los cuales interesa conocer o comprobar la extensión y el grado en que dichos logros se han dado, de forma tal, que sirva de base o guía para una toma de decisiones racional e inteligente entre cursos de acción, o para solucionar problemas y promover el conocimiento y la comprensión de los factores asociados al éxito o al fracaso de sus resultados (Vicedo, 2011).

De la amplia gama de evaluaciones, la que aquí interesa es la evaluación educativa, la cual de acuerdo con Sandoval (2007), es el proceso pedagógico,

continuo, participativo y contextualizado para mejorar la calidad de los aprendizajes en el Sistema Nacional de Educación. Se trata de un instrumento de seguimiento y valoración de los resultados obtenidos por los escolares para, al mismo tiempo, poder determinar si los procedimientos y metodologías educativas elegidas están siendo los adecuados. Desde luego, esta evaluación que parece restringirse al seno de las aulas, de acuerdo a las necesidades, puede utilizarse para otros escenarios educativos, como el de espacios fuera de los salones de clase, como el que aquí nos ocupa.

A su vez, los tipos de evaluación educativa son inicial, del proceso y final. La evaluación inicial es la que se realiza al comienzo de un ciclo, modulo o unidad didáctica, es decir, centrada en una primera etapa educativa. Suele estar referida al proceso de enseñanza–aprendizaje, donde este tipo de evaluación ayuda a detectar la situación de partida de los estudiantes, a través de la cual el docente inicia el proceso educativo con un conocimiento real de todos y cada uno de los estudiantes. De ahí que la evaluación inicial sea vista como una investigación sobre competencias en los tres dominios: qué sabe el estudiante, qué sabe hacer y cómo es (Lezama, 2015).

Sin embargo, con la misma lógica puede realizarse una evaluación inicial sobre acciones educativas que no se reduzcan a la valoración de los profesores en relación al currículum formal; de modo que puede dirigirse a otras modalidades como la educación no formal y desde otros agentes educativos como los interventores.

Lo importante es que, a partir de la información conseguida, se adapte convenientemente el principio de alguna acción educativa programada, para adecuarla a los educandos, su contexto y otras condiciones o necesidades; de modo que esta evaluación inicial permita diseñar a quien corresponda, estrategias metodológicas-didácticas y acomodar la práctica a la realidad del conocimiento previo del grupo y de sus singularidades individuales.

Como segundo y subsecuente tipo, la evaluación del proceso, posibilita reconocer potencialidades y dificultades del proceso de aprendizaje de cada

estudiante, así como de la enseñanza del docente (o del interventor educativo en nuestro caso), la cual se realiza a través de la recolección sistemática de datos y análisis. En el caso de las escuelas, su información interesa sobre todo al docente quien puede utilizarla para modificar su planificación sin esperar al final del proceso, pero también al estudiante cuando puede servir para modificar su propio método de aprendizaje; aunque en el caso de interventores educativos y que trabajan con niños pequeños como nosotros, la utilidad es de ir dando seguimiento al proceso durante las acciones pedagógicas.

Con una evaluación de este tipo se obtiene el conocimiento sobre el nivel que los educandos o destinatarios están alcanzando o las dificultades a las que se están enfrentando; por lo tanto, resulta preventiva ya que hay oportunidad para reajustar la metodología de enseñanza a las condiciones que se vayan presentando, cumpliéndose de esta forma una función reguladora valiosa de este tipo de evaluación (Lezama, 2015).

En cuanto al tercer tipo, la evaluación final consiste en la recogida y valoración de datos al finalizar un periodo de tiempo previsto para la realización de un proceso de enseñanza-aprendizaje; como constatación del alcance de los objetivos esperados. Es la evaluación final la que determina la consecución de los objetivos planteados al término de un ciclo, área curricular, unidad didáctica o etapa educativa de un periodo instructivo, o podríamos agregar, de una acción de intervención educativa.

La intención primordial de la evaluación final es conocer lo que saben los estudiantes a fin de comprobar que es lo que han aprendido y como han quedado integrados los conocimientos dentro de su estructura cognitiva, o bien la identificación de los logros alcanzados al concluir la acción educativa emprendida. Por lo tanto, tiene propósitos propios y definidos en función de los objetivos del período planeado que se está evaluando. Esta evaluación supone un momento de reflexión en torno a lo alcanzado después de un plazo establecido y los resultados que aporta pueden ser el punto de arranque de la evaluación inicial de un siguiente ciclo, módulo o unidad didáctica (Lezama, 2015).

Con base en lo antes expuesto, en el presente proyecto de intervención educativa se ha tomado en cuenta de alguna forma a los tres tipos de evaluación, ya que al principio se realizó un diagnóstico que se identifica con la evaluación inicial; asimismo, durante la construcción de la presente propuesta, está presente la idea de la evaluación constante del proceso seguido. A su vez, en la concreción de la planificación de actividades, se tiene previsto utilizar como apoyo un instrumento de evaluación el cual permita ir valorando los avances de los pequeños, así como los logros que se vayan alcanzando por cada actividad planeada.

El instrumento que se propone para ello es la lista de cotejo, la cual de acuerdo con Villaroel (2015), dice que es un instrumento que permite identificar y registrar aprendizajes con respecto a actitudes, habilidades y destrezas. Contiene un listado de indicadores de logro en el que se constata, en un solo momento, la presencia o ausencia de ellos a través del desempeño de cada sujeto considerado como destinatario educativo. Acorde a ello, se elabora una lista de cotejo concreta para cada actividad planificada aquí, a fin de ser utilizada durante la aplicación de la propuesta de intervención psicopedagógica que se pretende (ver anexo al respecto).

CONCLUSIONES

El presente Proyecto de Desarrollo Educativo, ha permitido consolidar una propuesta de intervención enfocada en optimizar los patios de recreo del CAI núm 1 de Acuitlapilco, Tlaxcala para convertirlos en espacios de aprendizaje lúdico que fomenten al desarrollo integral de los infantes. Este esfuerzo parte desde un marco contextual basado en perspectivas históricas, sociales y locales que logren identificar las necesidades del entorno, a las cuales responder a través del diseño de una propuesta de intervención educativa fundamentada en teorías del desarrollo infantil, en este caso destacando las aportaciones de Piaget, quien resalta el aprendizaje como un proceso activo del sujeto con su medio.

El abordar esta articulación entre elementos teóricos con los de una necesidad concreta como es en este caso el enriquecer el desarrollo psico-motor de los infantes dentro de un escenario institucional, resulta clave para sustentar la propuesta de intervención educativa. Esto, junto con la consideración de aspectos contextuales, metodológicos y pedagógicos, han permitido ir confeccionando el sentido de cada capítulo, estableciendo un marco esencial para comprender el enfoque sobre la educación inicial al cual se dirige el proyecto. Este proceso ha facilitado conexiones entre teoría y práctica, destacando la relevancia de los conceptos abordados como sustento de la propuesta, a la vez del desafío para llegar al diseño de acciones didácticas que sean posibles de aplicar en respuesta a un propósito de intervención psico-pedagógica.

En este tenor, la propuesta motivo del presente proyecto educativo, no sólo articula conceptos teóricos relevantes, como el desarrollo psicomotor, cognitivo y socioafectivo, sino que también integra componentes metodológicos específicos como la planificación de actividades lúdicas dirigidas al patio de recreo escolar, orientadas al aprendizaje significativo de los infantes, culminando con el diseño de un sistema de evaluación integral, el cual contempla las etapas inicial, de proceso y final, donde se instrumentan listas de cotejo para monitorear los avances y realizar ajustes necesarios en tiempo real. Con todo ello, el proyecto ha resultado una

experiencia formativa destacada como futuro profesional de la intervención educativa, que enfatiza la articulación entre teoría y práctica, mostrando cómo estas dimensiones se contemplan en un proceso educativo reflexivo y estructurado en fases de trabajo sistemáticas, con avances académicos consistentes.

A partir de lo anterior, se concluye que la intervención no sólo tiene que responder a las demandas del contexto educativo, sino que ser línea prioritaria en las políticas institucionales que fomente una visión integral del aprendizaje. Por ende, este proyecto reafirma la importancia de establecer conexiones sólidas entre teoría y práctica, creando intervenciones educativas que impacten de manera decisiva en la formación de los niños y niñas en su etapa inicial, a través de propuestas y experiencias como ésta, donde se enfatiza la necesidad de desarrollar espacios educativos innovadores y sostenibles que favorezcan el aprendizaje y el desarrollo integral. Ello, a su vez, para sentar las bases hacia futuras iniciativas de intervención educativa en contextos similares; por lo tanto, como resultado esta propuesta no sólo se constituye como el producto final de un esfuerzo académico en la Licenciatura en Intervención Educativa, sino también como una herramienta práctica que puede ser adaptada y adoptada por otras instituciones interesadas en mejorar sus servicios y promover el desarrollo integral de su población infantil.

Desde las anteriores conclusiones y la propia experiencia como estudiante de la referida licenciatura, se exhorta a la reflexión acerca de la conexión entre teoría y práctica al construir proyectos de desarrollo educativo, lo cual abre posibilidades para futuras intervenciones, en busca de un aprendizaje más enriquecedor y significativo para las niñas y niños en la etapa de educación inicial.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ajuriaguerra (1994) *“La teoría de Piaget”*. En: El niño, desarrollo y proceso de construcción del conocimiento. (Antología básica), México. UPN, pp. 53-56.

Arias, P. (2017). *“Análisis de la Teoría de Psico-genética de Jean Piaget: Un aporte a la discusión”*. En Dominio de las Ciencias, vol. 3, núm. 3. Recuperado de: <file:///Users/MAC/Downloads/Dialnet-AnalisisDeLaTeoriaDePsicogeneticaDeJeanPiagetUnApo-6326679.pdf>

Arregui, B. (2016). *“El patio escolar como espacio educativo”*. Universidad Zaragoza. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/289985688.pdf>

Asociación Estatal de Familias con Cáncer de Michoacán. (2020). Centros de Desarrollo Infantil (CENDI). Recuperado de: [https://www.aefcm.gob.mx/que_hacemos/inicial.html#:~:text=Centros%20de%20Desarrollo%20Infantil%20\(CENDI,a%2020:00%20horas\)](https://www.aefcm.gob.mx/que_hacemos/inicial.html#:~:text=Centros%20de%20Desarrollo%20Infantil%20(CENDI,a%2020:00%20horas))

Astorga, A. y B. Van der Bijl. (1991) *“Los pasos del diagnóstico participativo”*. Buenos Aires, Ed. Humanitas.

Bados, A. (2008). *“La intervención psicológica: características y modelos”*. Universitat de Barcelona. Recuperado de: <https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/4963/1/IPCS%20caracter%C3%ADsticas%20y%20modelos.pdf>

Barbosa, R. (2014). *“El juego y sus posibilidades en la enseñanza de las ciencias naturales”*. Innovación Educativa, vol. 14, núm. 66. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1794/179433435004.pdf>

Caballero, G. (2021). *“Las actividades lúdicas para el aprendizaje”*. Polo del Conocimiento, vol. 6, núm. 4. Recuperado de: <file:///Users/Isabel/Downloads/Dialnet-LasActividadesLudicasParaElAprendizaje-7926973.pdf>

Campo, L. y Jiménez, P. (2011). *“Características del desarrollo motor en niños de 3 a 7 años de la ciudad de Barranquilla”*. Psicogente, vol. 14, núm. 25. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4975/497552358008.pdf>

Castilla, F. (2014). *“La teoría del desarrollo cognitivo de Piaget aplicada en la clase de primaria”*. Universidad de Valladolid. Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/5844/TFG-B.531.pdf;jsessionid=24ACF82591F2994C45436E9E9FDCFB8C?sequence=1>

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. Perfiles Educativos, vol. 44, núm. 175. (2022). Recuperado de:

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982022000100182

Consejo Nacional de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil. (2020). ¿Sabes que es un CAI? Recuperado de: <https://www.gob.mx/consejonacionalcai/articulos/sabes-que-es-un-cai>

Demera, L. y López, K. (2020). "Neuroaprendizaje como propuesta pedagógica en educación básica." Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo. Recuperado de: <https://www.eumed.net/rev/atlante/2020/04/neuroaprendizaje-propuesta-educacion.pdf>

DIF Tabasco. (s/f). Conozcamos más de los Centros de Educación Infantil. Recuperado de: <http://dif.tabasco.gob.mx/content/conozcamos-m%C3%A1s-los-centros-de-atenci%C3%B3n-infantil-cai>

Espinoza, L. (2017). "La generación de ambientes de aprendizaje: un análisis de la percepción juvenil". RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, vol. 7, núm. 14. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4981/498153999007.pdf>

Faas, A. (2018). "Psicología del desarrollo de la niñez". Editorial Brujas. Recuperado de: <http://monitoreoddna.com/wp-content/uploads/2020/09/PSICOLOGIA-DEL-DESARROLLO-NINEZ-2EDICION-2018-COMPLETO.pdf>

Fernández, A. (2019). "El recreo, oportunidad pedagógica para el desarrollo integral. Propuestas educativas." Universidad de la Rioja. Recuperado de: file:///Users/Isabel/Downloads/EIRecreoOportunidadPedagogicaParaElDesarrolloInteg_61f5.pdf

Franco, J. (2016). "Experiencia de intervención educativa para mejorar la calidad de escritura académica de los estudiantes de posgrado" CPU-e, Revista de Investigación Educativa, núm. 22. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2831/283143550008.pdf>

Gálvez, I. (2000). "La educación inicial en el ámbito internacional: Situación y perspectivas en Iberoamérica y en Europa". Revista Iberoamericana de Educación, núm. 22. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie22a06.htm>

Gobierno de México. (s/f). Requisitos para incorporación de CENDIS a la SEP. Recuperado de: https://tramites.tamaulipas.gob.mx/archivos/CENDIS_Requisitos.pdf

González, P. (2020). "La teoría del desarrollo psicológico de Piaget y el problema de los entornos inestables." Universidad Abierta de San Luis Potosí. Recuperado de: <https://ade.edugem.gob.mx/bitstream/handle/acervodigitaledu/31595/ARSANGUP>

[TI190_La%20teor%C3%ADa%20del%20desarrollo%20psicol%C3%B3gico.pdf?sequence=5](#)

Hernández, C. (2016). “Efecto de una intervención educativa sobre las competencias comunicativas.” *Opción*, vol. 32, núm. 11. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/310/31048902042.pdf>

Lezama, A. (2015). “Evaluación inicial, procesual y final”. Recuperado de: <https://irislizam.blogspot.com/2010/05/evaluacion-inicial-procesual-y-final.html>

Lobo, A. y Rodríguez, M. (2017). “Procesos y programas de neuropsicología educativa. Catálogo de MPublicaciones del Ministerio.” Recuperado de: <https://itenlearning.com/docs/17198.pdf>

Maganto, C. (2017). “Desarrollo físico y motor en la etapa infantil.” Facultad de Psicología. Recuperado de: <https://isfd112-bue.infod.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/07/APUNTE-DESARROLLO-MOTOR-LIBRO-1.pdf>

Manga, D. y Ramos, F. (2011). *El legado de Luria y la neuropsicología escolar*. Psychology, Society, & Education, vol. 3, núm. 1. Recuperado de: file:///Users/MAC/Downloads/Luria%20y%20la%20neuropsicologA%CC%83_a%20escolar.pdf

Martínez, F. (2004). “Un recreo escolar para una motricidad en juego”. Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/39211956_Un_recreo_escolar_para_una_motricidad_en_juego

Martínez, J. (2014). “Desarrollo infantil:” una revisión. *Investigaciones Andinas*, vol. 16, núm. 29. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2390/239031678009.pdf>

Martínez, T. (2019). “Educación inicial. Incorporación a la educación básica y obligatoria.” CIEP. Recuperado de: <https://ciep.mx/educacion-inicial-incorpacion-a-la-educacion-basica-y-obligatoria/>

Meece, J. (2001). “Desarrollo del niño y adolescente.” México D.F., México: McGraw-Hill Interamericana.

Meza, L. (2020).” *TIC y neuroeducación como recurso de innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje*”. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuso)*, vol. 5, núm. 2. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/6731/673171025008.pdf>

Mistral, G. (2013). “Primera infancia y desarrollo.” El desafío de la década. *Memorias Foro*. Recuperado de: <http://educamosjuntos.univalle.edu.co/descargables/Desarrollocerebroinfantil.pdf>

Mora, A. (2022). "El neuroaprendizaje, como ayudantía educativa: Estrategia para mejorar la práctica docente". Journal of Science and Research, vol. 7, núm. 3. Recuperado de: <https://revistas.utb.edu.ec/index.php/sr/article/view/2825>

Pacheco, G. (2015). "Psicomotricidad en educación inicial." Iplacex Enovus. Recuperado de: <http://biblioteca.iplacex.cl/RCA/Psicomotricidad%20en%20educaci%C3%B3n%20inicial.pdf>

Programa Nacional de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil (PNPS) 2020-2024. Diario Oficial de la Federación. Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5608937&fecha=28/12/2020#gsc.tab=0

Ramírez, S. (2011). "Modelo de intervención psicopedagógica encaminado al desarrollo de aspectos emocionales, cognitivos y conativos." International Journal of Psychological Research, vol. 4, núm. 1. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2990/299022819005.pdf>

Recuperado de: <file:///Users/MAC/Downloads/Dialnet-LaIntervencionDelPsicologoATravesDeLasRedesSociale-7244453.pdf>

Remedi, E. (2004) "La Intervención Educativa". (Antología de LIE). UPN, México.

Salas, A. (2013). "Ambientes de aprendizajes para favorecer el desarrollo del pensamiento". Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, vol. 8, núm. 4. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/6198/619866413018.pdf>

Sandoval, B. (2007) "Los ambientes de aprendizaje en el jardín de niños" en Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa. Vol. 4, número 8, julio- diciembre 2007, pp. 1-9.

Secretaría de Educación Pública de Tlaxcala. (2011). Coordinación de Educación Inicial. Recuperado de: <https://educinicial.wordpress.com/>

(Secretaría de Educación Pública., 2017.)

Rodríguez, G.; Gil Flores, Javier. y García, E., (1999) "Metodología de la investigación cualitativa". Málaga, Ed. Aljibe.

Secretaría de Educación Pública. (2017). Educación Inicial: Un buen comienzo. Programa para la educación de las niñas y los niños de 0 a 3 años.

Recuperado de: https://joelservando.com/wpcontent/uploads/2018/08/Curso_Educaci%C3%B3n-Inicial_-Un-buen-comienzo-.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2002). Secretaría de Gobernación. ¿Qué es un

Centro de Desarrollo Infantil? CENDI. Recuperado de: <http://www.segob.gob.mx/work/models/SEGOB/Resource/1093/5/images/Que-es-un-CENDI.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2013). Educación Inicial / Dirección de Educación Inicial. Gobierno de México. Recuperado de: <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/educacion-inicial-direccion-de-educacion-inicial>

Secretaría de Educación Pública. (2019). Fichas de actividades didácticas. Recuperado de: <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/p137290/Fichas-Introductorias.pdf>

Touriñan, J. (2011). “*Intervención Educativa, Intervención Pedagógica y Educación: La Mirada Pedagógica.*” Revista Portuguesa de Pedagogía. Recuperado de: [file:///Users/MAC/Downloads/1323-Texto%20do%20Artigo-3483-1-10-20120928%20\(1\).pdf](file:///Users/MAC/Downloads/1323-Texto%20do%20Artigo-3483-1-10-20120928%20(1).pdf)

Vasilachis, I., (2006) “*Estrategias de investigación cualitativa*”. Barcelona. Ed. Gedisa

Vera, A. y Castro, J. (2019). “*La intervención del psicólogo a través de las redes sociales: una perspectiva desde la ética*”. Revista Didasc@lia, vol. 10.

Vicedo, J. (2011). “*La evaluación como elemento de mejora y enriquecimiento del sistema educativo.*” Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XLI, núm. 3-4. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/270/27022351007.pdf>

Villarroel, V. (2015) “*¿Evaluamos lo que realmente importa? El desafío de la evaluación auténtica en educación*”. n50, pp.492-509.

ANEXOS

Anexo 1: Guía de entrevista del diagnóstico

NOMBRE:

EDAD:

LICENCIATURA:

ESPECIALIDAD:

CARGO ACTUAL:

TIEMPO LABORANDO EN EL CAI:

- Saludo y agradecimiento por su participación.
 - Explicación breve del propósito de la entrevista y su importancia para la investigación.
1. ¿Cuál es el origen de la sala neuro - motora en el CAI 01?
 2. ¿La institución ya contaba con la sala o se realizó alguna gestión de adquisición?
 3. ¿La sala neuro - motora cuenta con personal responsable para ella?
 4. ¿Cuenta con personal capacitado para atender la sala neuro - motora?
 5. ¿Cuál es la disposición actual para su uso?
 6. ¿Qué actividades se piensan realizar en ella?
 7. ¿Cuentan con horarios para ingresar a la sala neuro - motora?
 8. ¿Cuenta con algún reglamento interno o indicaciones externas oficiales?
 9. ¿Cuál es el apoyo institucional que recibe la sala?
 10. ¿Con qué equipamiento e infraestructura cuenta la sala?
 11. ¿Tiene alguna complicación la sala neuro - motora?
 12. ¿Cuenta con el acceso de material didáctico necesario?
 13. ¿Existe algún programa o plan de trabajo para el funcionamiento de la sala?
 14. ¿Cuáles serían algunas de las recomendaciones, de lo que espera de esta sala neuro -motora?
 15. ¿Es posible y hay disposición para el uso de espacios existentes fuera de los salones de maternal, a fin de realizar actividades educativas para complementar el trabajo educativo de la sala neuro - motora?

Anexo 2: listas de cotejo (para la evaluación de la propuesta)

LISTA DE COTEJO 1

ACTIVIDAD 1 “SIGUE EL CAMINITO”

GUPO DE MATERNAL: _____

FECHA DE EVALUACIÓN: _____

N°	Nombre del niño/a	En 1° Logro (*)	En 2° Logro (**)	Suma de Logros	Observaciones
1					
2					

(*) El niño camina con coordinación, moviendo los brazos y las piernas de forma simultánea.

Opciones:

D = Deficiente

R = Regular

S = Satisfactorio

(**) Camina dando pasos seguros, respetando las líneas y evitando tropezar o perder el equilibrio.

Opciones:

D = Deficiente

R = Regular

S = Satisfactorio

LISTA DE COTEJO 2

ACTIVIDAD 2 “MOVIMIENTOS LOCOMOTORES”

GUPO DE MATERNAL: _____

FECHA DE EVALUACIÓN: _____

N°	Nombre del niño/a	En 1° Logro (*)	En 2° Logro (**)	Suma de Logros	Observaciones
1					
2					

(*) El niño muestra adecuada resistencia y flexibilidad realizando desplazamientos combinados

Opciones:

D = Deficiente

R = Regular

S = Satisfactorio

(**) Utiliza el espacio total o parcial a diferentes distancias

Opciones:

D = Deficiente

R = Regular

S = Satisfactorio

LISTA DE COTEJO 3

ACTIVIDAD 3 “BOTA Y REBOTA”

GUPO DE MATERNAL: _____

FECHA DE EVALUACIÓN: _____

N°	Nombre del niño/a	En 1° Logro (*)	En 2° Logro (**)	Suma de Logros	Observaciones
1					
2					

(*) El niño demuestra habilidades motrices como lanzar y atrapar con precisión

Opciones:

D = Deficiente

R = Regular

S = Satisfactorio

(**) El niño es capaz de moverse con agilidad

Opciones:

D = Deficiente

R = Regular

S = Satisfactorio

LISTA DE COTEJO 4

ACTIVIDAD 4 “COLA DE PAÑUELO”

GUPO DE MATERNAL: _____

FECHA DE EVALUACIÓN: _____

N°	Nombre del niño/a	En 1° Logro (*)	En 2° Logro (**)	Suma de Logros	Observaciones
1					
2					

(*) El niño es capaz de coordinar sus movimientos con el de sus compañeros

Opciones:

D = Deficiente

R = Regular

S = Satisfactorio

(**) El niño muestra control sobre su propio cuerpo

Opciones:

D = Deficiente

R = Regular

S = Satisfactorio

LISTA DE COTEJO 5

ACTIVIDAD 5 “IMITAR ANIMALES”

GUPO DE MATERNAL: _____

FECHA DE EVALUACIÓN: _____

N°	Nombre del niño/a	En 1° Logro (*)	En 2° Logro (**)	Suma de Logros	Observaciones
1					
2					

(*) El niño trabaja en grupo escuchando a los demás

Opciones:

D = Deficiente

R = Regular

S = Satisfactorio

(**) Imita correctamente los animales preescritos con movimientos coordinados y sonidos

Opciones:

D = Deficiente

R = Regular

S = Satisfactorio

LISTA DE COTEJO 6

ACTIVIDAD 6 “JUEGO DEL SEMÁFORO”

GUPO DE MATERNAL: _____

FECHA DE EVALUACIÓN: _____

N°	Nombre del niño/a	En 1° Logro (*)	En 2° Logro (**)	Suma de Logros	Observaciones
1					
2					

(*) El niño es capaz de moverse con autocontrol siguiendo las instrucciones

Opciones:

D = Deficiente

R = Regular

S = Satisfactorio

(**) Presenta autocontrol de sus impulsos al realizar la actividad prescrita

Opciones:

D = Deficiente

R = Regular

S = Satisfactorio

Anexo 3: Evidencias fotográficas
Centro de Atención Infantil 01 Acuitlapilco, Tlaxcala



Fotografías del escenario de patios de recreo del CAI 01 Acuitlapilco, Tlaxcala

