

**“La Importancia de la Intervención Educativa:
Desarrollo de la Autonomía en los Niños de Maternal I
del CAI Gobierno del Estado”.**

ITZEL LÓPEZ LEYBA

**ASESOR: DRA. GABRIELA ELENA SANDOVAL
GUTIÉRREZ**

Apetatitlán, Tlax., febrero de 2026



USET

UNIDAD DE SERVICIOS
EDUCATIVOS DE TLAXCALA

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 291**



**“La Importancia de la Intervención Educativa:
Desarrollo de la Autonomía en los Niños de
Maternal I del CAI Gobierno del Estado”.**

TESINA

**QUE PRESENTA PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA
EN LA LÍNEA ESPECÍFICA DE EDUCACIÓN INICIAL**

ITZEL LÓPEZ LEYBA

**ASESOR: DRA. GABRIELA ELENA SANDOVAL
GUTIÉRREZ**

Apetatitlán, Tlax., febrero de 2026

TITULACIÓN

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACIÓN

Apetatitlán, Tlax., a 03 de febrero 2026.

**C. ITZEL LÓPEZ LEYBA
P R E S E N T E.**

En mi calidad de presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo Intitulado: **"La importancia de la intervención educativa: Desarrollo de la autonomía en los niños de Maternal I del CAI Gobierno del Estado"**. Opción Tesina de la Licenciatura en Intervención Educativa y a solicitud de su asesor Dra. Gabriela Elena Sandoval Gutiérrez, 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

CAPÍTULO 1. MARCO CONTEXTUAL	10
1. 1 QUÉ ES LA UPN	11
1.1.1 QUÉ ES LA LIE.....	13
1.1.2 QUÉ ES LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA	17
1.1.3 LA IMPORTANCIA DE LA INTERVENCIÓN	19
1.1.4 LA LÍNEA DE EDUCACIÓN INICIAL	21
1.2 EDUCACIÓN INICIAL Y EL INTERVENTOR EDUCATIVO	25
1.2.1 EL ÁMBITO DE ACCIÓN DEL INTERVENTOR EDUCATIVO EN LA EDUCACIÓN INICIAL	28
1.3 EDUCACIÓN INICIAL EN LOS CAI	31
1.3.1 ¿QUÉ SON LOS CAI?	31
1.3.2 TIPOS DE FUNCIONES EN LOS CAI.....	32
1.3.3 PROPÓSITOS DE LOS CAI	34
1.3.4 ORGANIZACIÓN DEL CAI.....	37
1.4 DETECCIÓN DE ÁREAS DE OPORTUNIDAD	39
1.4.1 CONTEXTUALIZACIÓN DE LA LOCALIDAD “ADOLFO LÓPEZ MATEOS”	40
1.4.2 CONTEXTUALIZACIÓN DEL CAI GOBIERNO DEL ESTADO	42
1.4.3 CONTEXTUALIZACIÓN DEL SALÓN DE MATERNAL I.....	43
1.5 RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO.....	47
1.5.1 ÁREAS DE OPORTUNIDAD DETECTADAS	51
1.6. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	54
1.6.1 PROBLEMA DE INTERVENCIÓN	56
1.7 OBJETIVOS DE LA INTERVENCIÓN	57
1.7.1 OBJETIVO GENERAL	57
1.7.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	57
1.8. JUSTIFICACIÓN DE LA INTERVENCIÓN.....	57
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO	61
2.1 INTERVENCIÓN: CONCEPTO GENERAL Y SU PAPEL EN CONTEXTOS EDUCATIVOS.....	63
2.1.1 DEFINICIÓN GENERAL DE INTERVENCIÓN.....	63
2.1.2 LA INTERVENCIÓN COMO PROCESO PLANIFICADO, CONTEXTUAL Y TRANSFORMADOR	64
2.1.3 RELACIÓN CON LA METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES.....	65

2.2 INTERVENCIÓN EDUCATIVA: CARACTERÍSTICAS Y PRINCIPIOS	66
2.2.1 DEFINICIÓN Y FINALIDAD	66
2.2.2 TIPOS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA: SOCIOEDUCATIVA Y PSICOPEDAGÓGICA.....	68
2.2.3 ROL DEL INTERVENTOR EDUCATIVO EN CONTEXTOS DE PRIMERA INFANCIA.....	68
2.2.4 EL ENFOQUE PSICOPEDAGÓGICO Y SU RELACIÓN CON LA INTERVENCIÓN	69
2.3 EL INFANTE DE MATERNAL I DE 1 AÑO Y MEDIO A 2 AÑOS	70
2.4 EL DESARROLLO INTEGRAL EN LOS NIÑOS DE 1 AÑO Y MEDIO A 2 AÑOS EDAD	73
2.5 LA AUTONOMÍA COMO EJE DE INTERVENCIÓN	76
2.5.1 DEFINICIÓN DE AUTONOMÍA	76
2.5.2 JEAN PIAGET: AUTONOMÍA MORAL Y AUTONOMÍA INTELECTUAL.....	77
2.5.3 LEV VYGOTSKY: ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO Y AUTONOMÍA GUIADA	78
2.5.4 MARÍA MONTESSORI: AUTONOMÍA MEDIANTE LA LIBERTAD CON LÍMITES	79
2.5.5 EL DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA EN LOS NIÑOS DE 1 AÑO Y MEDIO A 2 AÑOS	80
2.5.6 AUTONOMÍA Y CONTROL DE ESFÍNTERES COMO HITO DE DESARROLLO	82
2.6 CONTROL DE ESFÍNTERES	84
2.6.1 CONCEPTO DE CONTROL DE ESFÍNTERES	84
2.6.2 DESARROLLO FISIOLÓGICO Y PSICOLÓGICO DEL CONTROL DE ESFÍNTERES.....	86
2.6.3 IMPORTANCIA EMOCIONAL Y PEDAGÓGICA	86
2.6.4 ROL DEL ADULTO: ACOMPAÑAMIENTO RESPETUOSO Y NO DISCIPLINARIO	87
2.6.5 RELACIÓN CON EL DESARROLLO DE LA IDENTIDAD Y LA SEGURIDAD	88
2.7. PLANEACIÓN DIDÁCTICA COMO HERRAMIENTA DE INTERVENCIÓN.....	89
2.7.1 CONCEPTO Y FUNCIÓN DE LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA	89
2.7.2 ENFOQUE DE EDUCACIÓN INICIAL SEGÚN EL PROGRAMA DE APRENDIZAJES CLAVE (2017) Y LA NUEVA ESCUELA MEXICANA (2022)	90
2.7.3 ELEMENTOS DE LA PLANEACIÓN: DIAGNÓSTICO, PROPÓSITOS, ACTIVIDADES Y EVALUACIÓN.....	91
2.7.4 PLANEACIÓN SITUADA Y FLEXIBLE EN EL MARCO DE LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA.....	92

2.8. LA IMPORTANCIA DEL JUEGO Y EL VÍNCULO AFECTIVO	93
2.8.1 EL JUEGO COMO BASE DEL APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN INICIAL	93
2.8.2 EL VÍNCULO AFECTIVO COMO CONDICIÓN PARA EL DESARROLLO INTEGRAL.....	94
2. 9. EL ENFOQUE DE LA INTERVENCIÓN	95
2.9.1 APORTES DE LAS MATERIAS FORMATIVAS DE LA LIE	96
2.9.2 LA INTERVENCIÓN COMO PRÁCTICA SITUADA, CRÍTICA Y TRANSFORMADORA	97
2.9.3 COMPETENCIAS DEL INTERVENTOR EDUCATIVO EN LA LÍNEA DE EDUCACIÓN INICIAL.....	98
2. 10. LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN NIÑOS DE 1 AÑO Y MEDIO A 2 AÑOS DE EDAD	99
2.10.1 FUNDAMENTACIÓN DE LA INTERVENCIÓN	100
CAPÍTULO 3. MARCO METODOLÓGICO	104
3.1 RUTA METODOLÓGICA.....	105
3.1.1 DESCRIPCIÓN DEL PARADIGMA INTERPRETATIVO.....	105
3.1.2 JUSTIFICACIÓN DEL PARADIGMA INTERPRETATIVO EN EL GRUPO DE MATERNAL I.....	107
3.2 ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN.....	109
3.2.1 DEFINICIÓN DE LA METODOLOGÍA CUALITATIVA.....	109
3.2.2 IMPORTANCIA DE LA METODOLOGÍA EN LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA.....	111
3.2.3 EL ROL DEL INTERVENTOR EDUCATIVO EN EL DISEÑO METODOLÓGICO	112
3.3 MÉTODO	113
3.3.1 INVESTIGACIÓN ACCIÓN	114
3.3.2 JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN EN LA INTERVENCIÓN....	116
3.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS	117
3.4.1 LA OBSERVACIÓN.....	118
3.4.2 LA ENTREVISTA.....	119
3.4.3 JUSTIFICACIÓN DE LAS TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS	120
3.5 DISEÑO DE LA ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN.....	123
3.5.1 FUNDAMENTACIÓN Y SURGIMIENTO DE LA ESTRATEGIA	124
3.5.2 PROCESO DE INVESTIGACIÓN Y DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN	125

3.5.3 ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN: LA ELABORACIÓN DEL FORMATO DE PLANEACIÓN E INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DEL GRUPO DE MATERNAL I	128
3.5.4 PLANEACIÓN DE ACTIVIDADES DE LA PLANEACIÓN DEL GRUPO DE MATERNAL I.....	130
3.5.5 APLICACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DESDE EL ENFOQUE DE LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA.....	135
3.5.6 EVALUACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DESDE EL ENFOQUE DE LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA.....	138
CAPÍTULO 4. RESULTADOS	142
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	150
BIBLIOGRAFÍA.....	160
ANEXOS.....	164
ANEXO 1. PROPÓSITOS DE LA UPN	164
ANEXO 2. PRINCIPIOS GENERALES DE LA UPN	165
ANEXO 3. COMPETENCIAS PROFESIONALES DE LA LIE.....	166
ANEXO 4. MAPA CURRICULAR	167
LICENCIATURA EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA.....	167
LÍNEA DE EDUCACIÓN INICIAL.....	167
ANEXO 5. ENFOQUES DEL ESTUDIO DE LA PRIMERA INFANCIA.....	168
ANEXO 6. RUTINA. HORARIOS MATERNAL I.....	169
ANEXO 7. GUÍA DE OBSERVACIÓN.....	169
ANEXO 8. ESQUEMA DE GUIÓN DE ENTREVISTA Y ANÁLISIS DE ENTREVISTA.....	176
ANEXO 9. PLANEACIÓN DIDÁCTICA	187
ANEXO 10. BITÁCORA.....	188
ANEXO 11. CARACTERÍSTICAS DEL DESARROLLO DEL NIÑO DE 1 AÑO Y MEDIO A 2 AÑOS.....	188
ANEXO 12. FORMATO DE PLANEACIÓN DIDÁCTICA PLAN 2017.....	191
ANEXO 13. FORMATO DE EVALUACIÓN PLAN 2017	199
ANEXO 14. RESULTADOS DE EVALUACIÓN DEL GRUPO DE MATERNAL I.....	202
ANEXO 15. GUÍA DE OBSERVACIÓN GENERAL DEL GRUPO DE MATERNAL I.....	223
ANEXO 16. DIARIO DE CAMPO DE LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN EL GRUPO DE MATERNAL I	225
ANEXO 17. RESULTADOS GENERALES DE EVALUACIÓN DEL GRUPO DE MATERNAL I.....	228

INTRODUCCIÓN

La presente tesina tiene como finalidad documentar y analizar la intervención educativa realizada en el grupo de Maternal I del Centro de Atención Infantil Gobierno del Estado, cuyo eje central fue el fortalecimiento de la autonomía infantil, con énfasis en el proceso de control de esfínteres. Esta investigación responde a la necesidad de atender un problema identificado en el grupo en el que se llevaron a cabo las prácticas profesionales y el servicio social: la marcada dependencia de los niños y la falta de estrategias pedagógicas sistemáticas que favorezcan su desarrollo autónomo en la vida cotidiana.

En el capítulo 1 se expone la problematización que dio origen al proyecto, describiendo de manera detallada el contexto de la localidad, la institución y el grupo de Maternal I. Asimismo, se presentan las principales áreas de oportunidad identificadas mediante la aplicación de técnicas de observación y entrevistas semiestructuradas, las cuales permitieron comprender la dinámica institucional y sustentar el planteamiento de la intervención.

El capítulo 2 desarrolla el marco teórico que sustenta el trabajo, abordando conceptos clave como intervención, intervención educativa, desarrollo integral, autonomía, control de esfínteres, planeación didáctica, juego y vínculo afectivo, así como el enfoque formativo de la Licenciatura en Intervención Educativa. Este apartado integra los aportes de autores como Piaget, Vygotsky, Montessori, Papalia y Terigi, entre otros, proporcionando una base conceptual sólida para comprender la importancia de intervenir en la primera infancia de manera situada, crítica y transformadora.

En el capítulo 3 se presenta el marco metodológico de la investigación, en el que se justifica la elección del paradigma interpretativo y del enfoque cualitativo, así como el uso de la investigación – acción como método para la intervención. También se describen las técnicas e instrumentos de recolección de datos y el diseño de la intervención y planeación, elaborada en un primer momento con base en el

Programa de Aprendizajes Clave 2017 y posteriormente articulada con los lineamientos de la Nueva Escuela Mexicana 2022, garantizando que las actividades fueran significativas, lúdicas y contextualizadas.

Por último, el capítulo 4 presenta los resultados obtenidos, los avances en la autonomía de los niños, el desarrollo de su lenguaje y motricidad fina, así como las transformaciones observadas en la práctica docente.

Posteriormente se presentan las conclusiones y se incluyen recomendaciones dirigidas a la institución y a futuros procesos de intervención, enfatizando la importancia de mantener estrategias de planeación situada, colaboración con las familias y trabajo en equipo entre los agentes educativos para asegurar el desarrollo integral de los niños.

En suma, este trabajo representa no solo la documentación de un proceso de mejora educativa, sino también un ejercicio de reflexión profesional, en el que se reafirma el papel del interventor educativo como agente de cambio comprometido con la construcción de entornos de aprendizaje incluyentes, significativos y respetuosos de las necesidades de la primera infancia.

CAPÍTULO 1. MARCO CONTEXTUAL

Para comprender el contexto formativo en el que se desarrolló esta intervención, resulta pertinente iniciar con una descripción general de la Universidad pedagógica Nacional (UPN), institución en la cual se cursó la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE). Este análisis permite entender el enfoque filosófico, pedagógico y social que guía la formación profesional de quienes, como futuros interventores educativos, buscamos incidir en la mejora de las realidades escolares y comunitarias. Asimismo, se define el término intervención y el rol que este desempeña en el trabajo de investigación desarrollado en la institución donde se realizaron las prácticas profesionales y el servicio social.

1. 1 QUÉ ES LA UPN

La Universidad Pedagógica Nacional se concibe como una institución formadora de profesionales de la educación, con especial énfasis en la preparación de sujetos críticos y reflexivos capaces de intervenir en diversos contextos educativos. La contextualización de este trabajo parte del conocimiento de las características propias de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), con el propósito de comprender el enfoque formativo que orienta la preparación de sus estudiantes.

Según (Arrecillas Casas, y otros, 2002), en el *Programa de Reordenamiento de la Oferta Educativa de las Unidades UPN*, la Universidad fue creada el 25 de agosto de 1978 mediante Decreto Presidencial, y su establecimiento fue publicado en el Diario Oficial de la Federación el 29 de agosto del mismo año. De igual forma, el 25 de junio de 2001 se firmó un acuerdo de la Secretaría de Educación Pública (SEP), publicado en el Diario Oficial de la Federación, mediante el cual la Universidad Pedagógica Nacional fue incorporada a la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica.

En ese contexto, las universidades pedagógicas enfrentaban el reto de adaptar sus servicios a nuevos perfiles de usuarios, mejorar sus condiciones de operación académico – administrativas y reordenar su oferta educativa. La creación de la

Licenciatura en Intervención Educativa, bajo el Plan 2002, representó un primer paso estratégico en esa dirección.

De acuerdo con (Arrecillas Casas, y otros, 2002), en el *Programa de Reordenamiento de la Oferta Educativa de las Unidades UPN*, la Universidad Pedagógica Nacional tiene como finalidad prestar, desarrollar y orientar servicios educativos de tipo superior, encaminados a la formación de profesionales de la educación, en función de las necesidades del país. En consecuencia, se define como una institución nacional de educación superior orientada a contribuir de manera permanente a la formación, superación y actualización de profesionales de la educación, así como del magisterio en servicio.

Desde esta perspectiva, se identifica que el objetivo principal de la Universidad Pedagógica Nacional es formar profesionales capaces de responder a las necesidades del país mediante la promoción, el desarrollo y el fortalecimiento de la educación. En este sentido, los propósitos institucionales de la UPN se presentan de forma organizada en una tabla explicativa, incluida en el **Anexo 1**.

La Universidad Pedagógica Nacional, como institución pública de educación superior con vocación nacional y autonomía académica, tiene como misión, según la (Universidad Pedagógica Nacional, 2019), en el *Curso Introductorio de la Licenciatura en Intervención Educativa*, formar profesionales de la educación y generar conocimiento en respuesta a las necesidades del país y su diversidad sociocultural. A través de sus funciones sustantivas, se articula con el sector educativo, así como con organizaciones sociales e instituciones, tanto nacionales como internacionales, para atender problemáticas educativas y promover la cultura.

Asimismo, la visión de la (Universidad Pedagógica Nacional, 2019), en el *Curso Introductorio de la Licenciatura en Intervención Educativa*, la define como una institución pública, autónoma y líder en el ámbito educativo, reconocida por la calidad de su oferta académica, la relevancia de su producción científica y su capacidad para incidir en políticas públicas. Se distingue por su vocación social, su

compromiso ético con la justicia y la equidad, así como por su atención a grupos en situación de discriminación o exclusión.

En este marco, conocer la historia, misión y visión de la UPN resulta fundamental para comprender el enfoque formativo que guía sus programas académicos, especialmente en lo que respecta a la intervención educativa. Dichos principios, incluidos en el **Anexo 2**, reflejan el compromiso de la UPN con la formación educativa y permiten comprender la dirección de sus planes y programas académicos.

Finalmente, dentro de esta institución, el concepto de intervención se entiende como una acción que va más allá de lo operativo, al incluir la reflexión crítica y el diseño de estrategias para atender problemáticas sociales y educativas. Esta visión se materializa en la Licenciatura en Intervención Educativa, una propuesta innovadora orientada a formar profesionales capaces de transformar realidades desde una perspectiva contextualizada, ética y comprometida con el desarrollo humano. Por ello, en el siguiente apartado se presentan las características principales de esta licenciatura, con el fin de comprender sus objetivos, enfoques y propósitos frente a los desafíos actuales en el ámbito educativo.

1.1.1 QUÉ ES LA LIE

Después de conocer el contexto institucional de la Universidad Pedagógica Nacional, resulta pertinente profundizar en la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE), programa que sustenta la formación profesional y la intervención educativa que se presenta en este trabajo. Desde la experiencia como estudiante, se considera que esta licenciatura no solo brinda conocimientos teóricos, sino que también forma en la práctica reflexiva, la investigación y la acción transformadora en diversos contextos educativos.

La Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), según la (Universidad Pedagógica Nacional, 2019), en el *Curso Introductorio de la UPN 291*, es una propuesta curricular diseñada para formar

profesionales capaces de desempeñarse en diversos campos del ámbito educativo, mediante la adquisición de competencias generales y específicas que les permitan transformar la realidad educativa a través de procesos de intervención.

De igual forma, (García, 2019), señala que la licenciatura se distingue por su enfoque en la intervención como una acción intencionada sobre un campo, problema o situación específica, orientada a su transformación. Los estudiantes se preparan para identificar y atender problemáticas sociales y educativas, tanto dentro como fuera del ámbito escolar, mediante el desarrollo de proyectos alternativos que respondan a las necesidades particulares de cada contexto.

De acuerdo con lo anterior, las líneas de formación que ofrece la licenciatura son las siguientes:

- Educación de las personas jóvenes y adultas.
- Gestión Educativa
- Educación inicial.
- Interculturalidad
- Inclusión social.
- Orientación educacional.

A partir de estas líneas de formación, el interventor educativo es un profesional capacitado para identificar y atender diversas áreas de oportunidad o necesidades en contextos educativos formales, no formales e informales. Su labor no se limita al aula tradicional, ya que puede intervenir en distintos espacios como centros comunitarios, instituciones públicas u organizaciones sociales.

Considerando el perfil del interventor educativo, se reconocen dos enfoques principales de intervención: el socioeducativo y el psicopedagógico, cada uno con características y ámbitos de acción específicos. De acuerdo con (Arrecillas Casas, y otros, 2002), en el *Programa de reordenamiento de la oferta educativa de las unidades UPN*, la intervención socioeducativa puede desarrollarse en diversas

áreas como el tiempo libre, la educación ambiental, la educación para jóvenes y adultos, los medios de comunicación y el desarrollo comunitario, entre otros. Por su parte, la intervención psicopedagógica se circunscribe al ámbito escolar, y tiene como campo de atención tanto los problemas institucionales como aquellos relacionados con alumnos y docentes, ya sea en el plano de los aprendizajes o en las estrategias para enseñar contenidos específicos.

En este sentido, el objetivo principal de la Licenciatura en Intervención Educativa, según (Arrecillas Casas, y otros, 2002), en el *Programa de Reordenamiento de la Oferta Educativa de las Unidades UPN*, es formar profesionales de la educación capaces de desenvolverse en diversos ámbitos educativos, mediante el desarrollo de competencias generales (perfil de egreso) y específicas (vinculadas con las líneas profesionales), que les permitan transformar la realidad educativa a través de procesos de intervención contextualizados y pertinentes.

El perfil de egreso, que integra un conjunto de competencias profesionales de la Licenciatura en Intervención Educativa (**ver Anexo 3**), constituye el punto de partida para que el interventor educativo pueda enfrentar estos desafíos. Desde una perspectiva integral del desarrollo humano, el egresado estará capacitado para transformar y mejorar las condiciones de vida de sectores tradicionalmente desatendidos, asegurando que las intervenciones sean no solo educativas, sino también socialmente justas y pertinentes a las realidades locales.

Con base a (Arrecillas Casas, y otros, 2002), en el *Programa de Reordenamiento de la Oferta Educativa de las Unidades UPN*, el Plan de Estudios está constituido por 37 espacios curriculares, de los cuales 32 son cursos obligatorios, distribuidos en tres áreas de formación: a) Formación Inicial en Ciencias Sociales, b) Formación Profesional Básica en Educación, y c) Líneas Específicas, además de 5 asignaturas optativas que podrán ser seleccionadas de un catálogo. El plan incluye también la realización de prácticas profesionales y servicio social (**ver Anexo 4**).

Los cursos, seminarios y talleres obligatorios que ofrece la licenciatura son elementos esenciales del currículo, ya que están diseñados para garantizar la

adquisición de las competencias profesionales del egresado y el cumplimiento del objetivo general del programa. Por su parte, las materias optativas permiten al estudiante complementar su formación, ofreciendo refuerzos específicos en su área de especialización.

De acuerdo con las características de la Licenciatura en Intervención Educativa, el plan de estudios se organiza en tres competencias principales que agrupan las asignaturas que conforman los saberes del interventor educativo. Estas competencias se dividen de la siguiente manera:

Competencias de la LIE		
Referencial: Son los conocimientos de los diversos campos disciplinarios (científicos, humanísticos, etc) que se vinculan con la realización del contenido de trabajo.	Instrumental: Corresponde a la capacidad de llevar acabo procedimientos y operaciones prácticas diversas, mediante la aplicación de medios de trabajo específicos (equipos e instrumentos).	Contextual Refiere a la capacidad de establecer y desarrollar las relaciones que son necesarias en el ámbito de trabajo. Alude a la necesidad creciente de tener una mayor participación el involucramiento en los procesos de organización y desarrollo del trabajo.

Fuente. Universidad Pedagógica Nacional, U. 2. (2019). Curso Introductorio de la Licenciatura de Intervención Educativa. Tlaxcala.

Es importante conocer el perfil de egreso del Licenciado en Intervención Educativa, ya que la intervención se entiende como una acción intencionada sobre un campo, problema o situación específica, con el fin de lograr su transformación. En este sentido, el perfil está relacionado con la capacidad de intervenir en problemas socioeducativos y psicopedagógicos en diversos contextos. Así, el perfil de egreso no solo orienta la formación teórica del estudiante, sino que también funge como guía práctica para diseñar acciones de intervención que resulten significativas tanto para las personas involucradas como para la institución.

Partiendo de lo anterior, resulta pertinente describir de manera más específica el concepto de intervención educativa, dado que constituye el eje central de esta tesina. La intervención se entiende como un proceso sistemático y estratégico cuyo

propósito es generar cambios significativos en los contextos educativos y sociales. Por esta razón, en el siguiente apartado se presenta un análisis detallado del concepto, con el fin de establecer las bases teóricas que sustentan el desarrollo del proyecto de intervención aplicado en el grupo de Maternal I del Centro de Atención Infantil Gobierno del Estado.

1.1.2 QUÉ ES LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Después de comprender el papel que desempeña la Licenciatura en Intervención Educativa en la formación de profesionales comprometidos con el cambio social, resulta necesario profundizar en el concepto que da sentido a toda su práctica: la intervención educativa. Con base en la preparación profesional adquirida durante la Licenciatura de Intervención Educativa, se reconoce que intervenir no es simplemente actuar, sino analizar, comprender y transformar una realidad educativa a partir de su contexto. Por ello, en este apartado se aborda el concepto de intervención desde distintas perspectivas teóricas, con el propósito de comprender su sentido dentro de los procesos educativos.

Según (Remedí y Sandoval, 2004), intervenir implica situarse entre dos momentos o posiciones, es decir, estar en medio de un “antes” y un “después”, o entre dos lugares o posturas opuestas, lo cual exige tomar partido por una de ellas. Además, intervenir significa interponerse en el desarrollo de una acción que sigue su curso con la intención de modificarla; en esencia, intervenir es mediar.

Siguiendo a (Remedí y Sandoval, 2004), la intervención en el ámbito educativo se entiende como una acción que opera sobre prácticas prescriptivas, es decir, que actúa tanto sobre lo instituido como sobre lo instituyente. Por un lado, lo instituido se refiere a lo ya establecido y normalizado; por otro, lo instituyente representa aquello que impulsa el cambio, la transformación y la apertura a lo nuevo. Así, el proceso de intervención se sitúa entre estas dos fuerzas, funcionando como un punto de tensión y posibilidad para el cambio educativo.

El concepto de “instituido”, según (Remedí y Sandoval, 2004), se refiere a la lógica interna de la institución y de sus prácticas, las cuales están arraigadas en su historia, sus significados y en aquello que le da identidad; es decir, son las estructuras consolidadas que definen cómo se actúa y se piensa dentro de la institución. En contraste, lo “instituyente” representa el proceso que impulsa nuevas formas de pensar y actuar, es decir, prácticas aún no totalmente consolidadas, pero que abren la posibilidad al cambio.

En este sentido, la intervención educativa se ubica entre lo instituido y lo instituyente, actuando como un puente entre lo que ya está establecido y lo que está en proceso de emerger, lo cual permite cuestionar, transformar y generar nuevas dinámicas en los espacios educativos. Por lo que (Remedí y Sandoval, 2004), identifican que la intervención tiene los siguientes objetivos:

1. Formar profesionales de la educación capaces de intervenir en problemáticas sociales y educativas que trascienden los límites de la escuela, actuando en diversos ámbitos (formales, no formales e informales).
2. Proponer soluciones a los problemas derivados de los campos de intervención socioeducativos y psicopedagógicos.

La Licenciatura en Intervención Educativa proporciona a los estudiantes herramientas pedagógicas orientadas a mejorar la calidad educativa, motivo por el cual este trabajo se desarrolló bajo el enfoque de intervención en una institución dedicada al desarrollo integral del menor. La intervención educativa consiste en un conjunto de acciones planificadas y sistemáticas que buscan apoyar, mejorar o corregir los procesos de enseñanza – aprendizaje, pudiendo enfocarse en estudiantes, docentes, contenidos, metodologías o entornos educativos, siempre sustentadas en diagnósticos previos y objetivos específicos.

En resumen, la intervención educativa se sitúa entre dos dimensiones clave: lo instituido, que representa las estructuras consolidadas y normalizadas dentro de la institución, y lo instituyente, que impulsa la transformación y la creación de nuevas prácticas. Comprender esta relación permite al interventor educativo actuar de

manera crítica, estratégica y propositiva, reconociendo tanto lo que debe conservarse como lo que requiere ser transformado.

A partir de esta comprensión teórica, resulta fundamental reflexionar sobre la importancia de la intervención en el ámbito educativo, ya que intervenir implica no solo actuar sobre una realidad, sino también asumir una postura activa y comprometida frente a las necesidades y oportunidades del contexto. En el siguiente apartado se analiza por qué la intervención constituye una herramienta esencial para el cambio, la innovación y la mejora continua en los procesos formativos.

1.1.3 LA IMPORTANCIA DE LA INTERVENCIÓN

Comprender el significado de intervenir lleva de manera natural a reflexionar sobre su importancia en el ámbito educativo. La práctica profesional del interventor educativa evidencia que toda acción educativa cobra sentido cuando se realiza con una intención transformadora. En este apartado se analiza por qué la intervención representa una herramienta esencial para generar cambios en los entornos escolares y sociales, favoreciendo el desarrollo integral de los sujetos y la mejora continua de las prácticas pedagógicas.

La importancia de la intervención educativa radica en que permite atender de manera oportuna y efectiva las necesidades educativas de los estudiantes, promoviendo una educación más inclusiva, equitativa y de calidad. Además, facilita la prevención del fracaso escolar, mejora el rendimiento académico, fomenta el desarrollo integral del alumno y contribuye a una formación más especializada. En este sentido, la intervención puede entenderse como un puente que posibilita conocer y comprender la realidad, ya que se construye a partir de las experiencias y significados que emergen en un contexto determinado. Por ello, es fundamental tener presente que toda intervención implica el reconocimiento de que se trabaja con experiencias situadas, y que, en ese proceso, siempre existirá un campo de negociación de significados.

Desde el rol del interventor educativo se reconoce que comprender la Licenciatura en Intervención Educativa implica reconocerla como un recurso teórico y práctico indispensable para el funcionamiento de una comunidad activa, ya que ofrece herramientas para analizar, comprender y transformar los procesos educativos. Desde esta perspectiva, la intervención permite identificar áreas de oportunidad en los sujetos de estudio, considerando no solo sus características individuales, sino también los factores sociales, culturales y contextuales que inciden en su desarrollo. En este sentido, la intervención educativa posibilita una mirada holística de la realidad, partiendo del reconocimiento de los contextos y escenarios concretos en los que se actúa. De acuerdo con la (Universidad Pedagógica Nacional, 2019), en el *Curso Introductorio de la Universidad Pedagógica Nacional*, esta licenciatura adopta un enfoque curricular basado en competencias, formando profesionales capaces de responder de manera crítica y contextualizada a los desafíos actuales de la educación.

De manera general, puede decirse que la intervención educativa no responde a un modelo rígido, sino que requiere adecuaciones teóricas y metodológicas según cada contexto. Este carácter flexible y situado permite formar profesionales con una postura crítica, capaces de actuar frente a problemáticas sociales más allá de intereses políticos o de mercado. No se trata de una acción improvisada, sino de un proceso que exige análisis, planeación y compromiso. El interventor debe interpretar el contexto, dialogar con los actores involucrados y construir estrategias pertinentes, siempre desde una mirada ética, reflexiva y comprometida con la transformación educativa.

Además, la importancia de la intervención radica en que permite transformar no solo las prácticas educativas, sino también las estructuras sociales que dificultan el acceso a una educación equitativa. Intervenir es, entonces, una forma de visualizar necesidades, identificar áreas de oportunidad, generar diálogo, proponer soluciones y acompañar procesos de cambio. En este marco, el interventor no solo actúa: también escucha, observa, analiza y aprende del contexto. La intervención educativa se convierte así en una herramienta fundamental que da sentido al

quehacer profesional, al vincularlo directamente con la realidad social, cultural y educativa de los sujetos con los que trabaja. Es una forma de estar presente, de participar activamente y de contribuir, desde una postura ética y comprometida, a la construcción de una educación más justa, crítica e inclusiva.

En conclusión, la intervención educativa es una herramienta fundamental para transformar realidades, construir propuestas pertinentes y acompañar procesos que respondan a necesidades concretas dentro de los diversos contextos sociales y escolares. No se trata únicamente de aplicar estrategias, sino de generar cambios significativos desde una postura crítica, comprometida y consciente del entorno. En el siguiente apartado se abordará la línea de Educación Inicial como un campo específico de intervención, reconociendo su importancia en la formación del sujeto, así como los retos y posibilidades que esta línea ofrece para el diseño de estrategias que promuevan una atención temprana, oportuna y con enfoque de derechos.

1.1.4 LA LÍNEA DE EDUCACIÓN INICIAL

Tras haber comprendido el valor de la intervención educativa como proceso teórico y práctico, es necesario situarla en un campo específico de acción: la Educación Inicial. Esta línea profesional, elegida durante mi formación, me permitió acercarme al desarrollo infantil y comprender la relevancia de intervenir desde los primeros años de vida. En este apartado se profundiza en la importancia de esta etapa, las competencias del interventor en este ámbito y cómo dichas capacidades se reflejan en el trabajo cotidiano con niñas y niños de 0 a 4 años.

En el marco de la Licenciatura en Intervención Educativa, y dado que en el tercer semestre se eligió cursar la línea de educación inicial, este trabajo se enfocará en profundizar sobre esta área específica. La educación inicial, que abarca el desarrollo integral de los niños desde los 0 hasta los 4 años, representa una etapa crucial para la intervención educativa, pues es en estos primeros años cuando se establecen las bases para el aprendizaje y el bienestar futuro.

Según la (Universidad Pedagógica Nacional, 2019), en el *Curso Introductorio de la Universidad Pedagógica Nacional*, un licenciado en intervención educativa en la línea de educación inicial es un profesional que conoce la importancia de esta etapa y posee competencias para diseñar y aplicar estrategias de intervención que favorecen el desarrollo del niño, atendiendo los factores individuales, familiares y sociales que influyen en su proceso. Retomando la importancia de la intervención educativa como herramienta para atender de manera oportuna y contextualizada las necesidades de los estudiantes, esta línea permite fortalecer prácticas que contribuyen a una educación más inclusiva, equitativa y de calidad desde la primera infancia. A continuación, se presentan en una tabla las competencias que describen las habilidades que un interventor educativo desarrolla dentro de la línea de educación inicial.

Estas competencias no solo orientan la formación profesional, sino que también definen el tipo de intervención que se puede realizar en contextos reales. Explicar el impacto de cada una permite comprender cómo dichas capacidades se traducen en acciones concretas que favorecen el desarrollo integral de los niños, fortalecen la relación con las familias y promueven entornos educativos más inclusivos, sensibles y respetuosos de las infancias. Asimismo, desde la formación recibida en la Licenciatura de Intervención Educativa permitió realizar un análisis profundo de las competencias específicas de la Línea de Educación Inicial.

A continuación, se presentan en una tabla las competencias que describen las habilidades que un interventor educativo desarrolla dentro de la línea de educación inicial.

Competencias Específicas de LIE en la Línea de Educación Inicial
Identifica factores que influyen en el desarrollo del niño de 0 a 4 años mediante el conocimiento de este proceso, de sus pautas, creencias y prácticas de crianza, de técnicas de atención básica y métodos de valoración.
Gestiona procesos, servicios y apoyos a favor de la primera infancia en instituciones educativas, familias, comunidades y grupos, a partir del análisis de la realidad socioeducativa y de los modelos de educación inicial formal y no formal.

Analiza las características, necesidades y contextos de los niños, agentes educativos y prácticas pedagógicas como referente para diseñar y evaluar proyectos, programas, estrategias y materiales didácticos.
Crea ambientes innovadores de aprendizaje formal y no formal a través del diagnóstico, planeación, desarrollo y evaluación de estrategias de intervención, considerando las características y necesidades de los niños de 0 a 4 años.
Brinda asesoría a instituciones y agentes educativos para que faciliten su intervención en los procesos de formación y desarrollo de los niños de 0 a 4 años, a partir del conocimiento y adaptación de modelos y metodologías de Educación Inicial nacional e internacional, del contexto de las instituciones y su legislación, del contexto social de los padres o tutores y las leyes y reglamentos vigentes de educación inicial, siendo tolerante, creativo, empático y con disposición al diálogo.

Elaboración propia con base en el Curso Introdutorio de la Universidad Pedagógica Nacional, 2019

La competencia de **identificar los factores que influyen en el desarrollo del niño de 0 a 4 años** con base en las observaciones realizadas durante la práctica, implica reconocer tanto los aspectos biológicos y psicológicos como las creencias, prácticas y dinámicas propias de cada contexto familiar y comunitario. Para ello, el interventor educativo debe contar con herramientas metodológicas que le permitan aplicar técnicas de valoración adecuadas, a fin de comprender las necesidades específicas de cada niño. Así, la intervención se transforma en un proceso contextualizado que promueve el desarrollo integral desde la primera infancia.

Gestionar procesos, servicios y apoyos a favor de la primera infancia es una competencia que refleja la capacidad del interventor para analizar la realidad socioeducativa y las condiciones particulares en las que se desarrollan las niñas y niños. A partir de lo anterior, se puede comprender que implica un conocimiento profundo de los modelos de educación inicial, tanto formales como no formales, y la implementación de estrategias ajustadas a las necesidades específicas de las instituciones, familias y comunidades. De esta manera, la intervención actúa como mediadora para construir redes de apoyo, fortalecer vínculos y promover prácticas que aseguran el bienestar y desarrollo integral durante los primeros años de vida.

El análisis detallado de las características, necesidades y contextos de los niños, así como de los agentes educativos y las prácticas pedagógicas, es

fundamental para una intervención eficaz. Intervenir no significa realizar acciones arbitrarias, sino actuar con base en la observación, la escucha y la comprensión del entorno. Esta competencia capacita al interventor para diseñar y evaluar proyectos, programas, estrategias y materiales didácticos que respondan auténticamente a las necesidades de los niños y su comunidad. De este modo, la intervención se convierte en una herramienta que da sentido al trabajo educativo, permitiendo actuar con intención, claridad y compromiso frente a los desafíos específicos de cada contexto.

Crear ambientes innovadores de aprendizaje, tanto formales como no formales, es una competencia clave que conecta directamente con la intervención educativa. A partir del diagnóstico, se identifican las características y necesidades de los niños de 0 a 4 años, lo que facilita la planificación y diseño de actividades acordes a su etapa de desarrollo. Durante la ejecución, la intervención fomenta actividades que promueven el juego, la exploración y el uso de materiales novedosos para estimular un aprendizaje activo. Finalmente, la evaluación permite medir el impacto de estas acciones y ajustar las estrategias según las necesidades o áreas de oportunidad presentes en el contexto.

Brindar asesoría especializada a instituciones y agentes educativos es una competencia fundamental que se relaciona directamente con la intervención como proceso planificado de acompañamiento y apoyo educativo. Esta asesoría permite adaptar modelos y metodologías de Educación Inicial, tanto nacionales como internacionales, para favorecer la formación y desarrollo de niños de 0 a 4 años. Además, se toma en cuenta el contexto institucional, social y legal, promoviendo prácticas fundamentadas en la tolerancia, la creatividad, la empatía y el diálogo, con el fin de atender de manera integral las necesidades de los niños y sus familias.

Las competencias específicas de un interventor en el ámbito de la educación inicial son fundamentales para garantizar una atención contextualizada a las particularidades del desarrollo infantil. Estas competencias abarcan no solo conocimientos teóricos y habilidades técnicas, sino también una actitud reflexiva, empática y colaborativa frente a las diversas realidades de los niños, sus familias,

su comunidad y escuela. Fortalecer el perfil del interventor desde esta perspectiva permite una intervención más efectiva, centrada en el bienestar del niño y comprometida con una educación inclusiva, equitativa y de calidad desde los primeros años de vida.

En el siguiente apartado, se abordará con mayor profundidad la relación entre la educación inicial y el rol del interventor educativo, destacando cómo este profesional contribuye al desarrollo integral de la primera infancia a través de estrategias de intervención contextualizadas y fundamentadas en las competencias descritas. Este análisis permitirá comprender mejor la importancia y el impacto de la intervención educativa en esta etapa crucial del desarrollo.

1.2 EDUCACIÓN INICIAL Y EL INTERVENTOR EDUCATIVO

La educación inicial constituye una etapa fundamental en el desarrollo integral de los niños y niñas, pues en estos primeros años se establecen las bases para el aprendizaje, la socialización y la construcción de la identidad. En este contexto, la intervención juega un papel crucial al permitir la detección, prevención y atención de las áreas de oportunidad en el desarrollo infantil, fortaleciendo así los procesos educativos desde sus inicios. De esta manera, la relación entre intervención y educación inicial no solo implica un apoyo especializado frente a necesidades específicas, sino también la implementación de estrategias pedagógicas orientadas a promover entornos integradores y estimulantes.

Desde una perspectiva personal y profesional, abordar la educación inicial desde la intervención educativa ha permitido comprender que esta etapa va más allá de los primeros aprendizajes escolares. Implica reconocerla importancia del vínculo afectivo, las experiencias significativas y la atención integral del niño, donde cada interacción se convierte en una oportunidad de desarrollo. Por ello, este apartado busca analizar la función del interventor en este nivel educativo, así como los enfoques teóricos que orientan su práctica.

Desde el enfoque de la intervención, es fundamental que el interventor conozca y comprenda el contexto en el que actúa; por ello, resulta esencial definir qué se entiende por primera infancia. Según la (Comisión Nacional, Mejora Continua de la Educación, 2021), la primera infancia se considera la etapa de la vida en la que se experimenta un desarrollo físico y psicológico acelerado, y en la que se adquieren capacidades básicas para el funcionamiento cognitivo, social, emocional y conductual.

Esta definición se complementa con lo que señala la (UNESCO, 2022), al establecer que es durante la infancia cuando se definen el ritmo y los alcances del proceso de individualización, así como las pautas para la configuración de las condiciones futuras de salud, aprendizaje y comportamiento. Por otra parte, según la (UNESCO, 2022), la primera infancia abarca desde el nacimiento hasta el ingreso a la educación primaria, por lo que el interventor educativo en la línea de educación inicial debe comprender que esta etapa es crítica, dado que en ella se desarrollan habilidades cognitivas, motrices, sociales, emocionales y de comunicación que resultan de las experiencias vividas por los niños y niñas.

Sin embargo, la primera infancia no se comprende desde una única perspectiva, por lo que, según las necesidades y prioridades del contexto, el interventor educativo debe seleccionar el enfoque bajo el cual estudiará las necesidades de los niños y niñas. Este ejercicio de investigación se fundamenta en lo que menciona la (Comisión Nacional, Mejora Continua de la Educación, 2021), la cual explica que el desarrollo en la primera infancia como objeto de estudio se ha abordado principalmente desde tres enfoques: neurociencias, humanista y sociocultural. Las características de cada uno de estos enfoques se describen mediante una tabla, ver tabla en **Anexo 5**.

El enfoque de las **neurociencias** ofrece una visión integral del desarrollo cerebral durante los primeros años de vida, lo que resulta fundamental para orientar de manera adecuada los procesos de intervención en la educación inicial. Al comprender cómo los niños aprenden, sienten y responden, el interventor educativo puede diseñar estrategias más efectivas y pertinentes que atiendan las necesidades

contextualizadas del desarrollo infantil. Este enfoque destaca la importancia de las experiencias tempranas, el vínculo afectivo, la estimulación adecuada y los entornos seguros, aspectos esenciales que deben considerarse en toda intervención dirigida al bienestar y aprendizaje de los niños en la primera infancia.

El **enfoque humanista** reconoce al ser humano como un individuo único, con capacidades, emociones y necesidades propias, por lo que la intervención en la educación inicial debe centrarse en el respeto, la empatía y la comprensión hacia cada niño, valorando su historia, entorno y ritmo de desarrollo. Autores como Rogers y Maslow citados en (Comisión Nacional, Mejora Continua de la Educación, 2021), han contribuido a esta visión, destacando la importancia del acompañamiento afectivo y del desarrollo del potencial humano. Desde esta perspectiva, el interventor no solo actúa para atender o prevenir dificultades, sino que también busca crear ambientes seguros y afectivos donde el niño se sienta valorado, escuchado y capaz, fortaleciendo su desarrollo integral desde una mirada ética y humanizada.

El **enfoque sociocultural** resalta la influencia del entorno, la cultura y las interacciones sociales en el desarrollo infantil, por lo que la intervención en educación inicial debe considerar el contexto familiar, comunitario y cultural de los niños. Según Vygotsky citado en la (Comisión Nacional, Mejora Continua de la Educación, 2021), el aprendizaje se construye en interacción con otros, donde el adulto actúa como mediador, promoviendo la colaboración y el diálogo. Los autores Haddad y Curenton citados en la (Comisión Nacional, Mejora Continua de la Educación, 2021), destacan que las interacciones con cuidadores, a través del apego y las prácticas de crianza cotidianas, influyen directamente en el desarrollo y bienestar de los niños, por lo que el interventor debe tener en cuenta estos aspectos para una intervención efectiva.

Es fundamental que el interventor educativo conozca los distintos enfoques de la educación inicial, ya que cada uno aporta una comprensión particular sobre el desarrollo y las necesidades de los niños en sus primeros años de vida. Esta diversidad de perspectivas permite diseñar intervenciones más integrales y

contextualizadas, que respeten las características individuales, sociales y culturales de los infantes. En el marco de esta tesina, comprender el impacto de estos enfoques no solo enriquece el análisis teórico, sino que también fortalece la práctica profesional, al ofrecer herramientas conceptuales que guían la acción educativa. Por tanto, conocer y aplicar estos enfoques es clave para promover el desarrollo integral y el bienestar de los niños desde una intervención educativa responsable y fundamentada.

En el plan de estudios de Educación Inicial, la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017), en el *Programa. Aprendizajes Clave. Educación Inicial*, destaca que el rol de los cuidadores y las prácticas asociadas tienen un efecto positivo significativo en el desarrollo cognitivo, emocional y motriz de los niños, incluso llegando a superar el impacto de los estímulos intelectuales durante los primeros meses de vida. En este sentido, el interventor educativo juega un papel clave al apoyar y fortalecer estas prácticas, asesorando a cuidadores e instituciones para garantizar que los entornos de cuidado y educación sean adecuados, seguros y estimulantes, contribuyendo así al desarrollo integral de la primera infancia.

En síntesis, la educación inicial representa un campo de intervención sumamente valioso para el interventor educativo, pues en él se sientan las bases del desarrollo humano. Comprender los distintos enfoques que la sustentan permite actuar de manera informada, sensible y ética, adaptando las estrategias a las necesidades reales de los niños y su contexto.

1.2.1 EL ÁMBITO DE ACCIÓN DEL INTERVENTOR EDUCATIVO EN LA EDUCACIÓN INICIAL

Comprender el campo de acción del interventor educativo en la educación inicial resulta esencial para dimensionar la amplitud de su labor profesional. A partir de la experiencia en las prácticas y el servicio social, se ha observado que el interventor no se limita a un solo espacio institucional, sino que su participación abarca distintos contextos donde se promueve el desarrollo integral de la primera infancia. En este sentido, el siguiente apartado busca describir los principales escenarios donde

puede desempeñarse este profesional, así como las implicaciones pedagógicas, sociales y culturales que conlleva su trabajo en cada uno de ellos.

A partir de lo anterior, surge la pregunta: ¿en dónde puede ubicarse un interventor educativo? La (Comisión Nacional, Mejora Continua de la Educación, 2021), indica que, en México, la educación inicial se brinda a través de distintos programas coordinados por instituciones del sector educativo, social y de salud, tanto públicas como privadas. Estos programas se ofrecen principalmente mediante tres tipos de servicios: educación inicial indígena, educación inicial comunitaria y centros de atención infantil. Es importante destacar que cada uno de estos programas opera bajo sus propios lineamientos o reglas de operación, así como con su propio modelo o programa educativo, y atienden a distintos sectores de la población.

A continuación, se presenta una tabla que describe las características de cada tipo de institución educativa que ofrece servicios de educación inicial en México.

Servicios de Educación Inicial			
Institución	SEP	SEP, DGEI	CONAFE
Tipo de Servicio	Centro de Atención Infantil (CAI)	Centros de Educación Inicial Indígena (EII)	Centros de Educación Inicial Comunitaria (EIC)
Población Objetivo	Niñas y niños de cuarenta y cinco días a cinco años y once meses, hijos de mujeres trabajadoras de la SEP. Se encuentran en proceso de admitir a hijos de mujeres y hombres trabajadores y población abierta	Atención a niñas y niños de cero a dos años con la participación de agentes educativos comunitarios. Atención a niñas y niños de dos a tres años. Orientación a los agentes educativos comunitarios	Mujeres embarazadas. Cuidadores de niñas y niños de cero a tres años y once meses en condición de vulnerabilidad, localidades de alta marginación
Modalidad	Escolarizada	Escolarizada	No escolarizada
Estructura Orgánica	Personal de supervisión, figura directiva, área pedagógica, personal	Personal de supervisión, docente y agentes	Coordinadora de zona, supervisora de

	médico, social y psicológico, educadoras, puericultoras, asistentes educativas, personal de cocina y limpieza	comunitarios (madres, padres y otros integrantes de la familia)	módulo, promotora y MPC
Modelo Educativo	Programa para la educación de niñas y niños de cero a tres años: Un Buen Comienzo	Marco curricular de la educación inicial indígena y de la población migrante	Modelo de educación inicial del CONAFE

Fuente: Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2021)

El reconocimiento de la diversidad de instituciones que ofrecen educación inicial en México permite comprender la amplitud del campo de acción del interventor educativo. Cada modalidad — ya sea indígena, comunitaria o institucional (como los Centros de Atención Infantil) — responde a contextos específicos, por lo que el interventor debe ser capaz de adaptar sus estrategias de intervención a las características culturales, sociales y organizativas de cada entorno.

Esto implica no solo un conocimiento profundo del modelo educativo de cada servicio, sino también una sensibilidad hacia las condiciones de vida de las familias, el nivel de participación comunitaria y los recursos disponibles. Así, Desde esta perspectiva, el papel del interventor adquiere un sentido transformador ya que se no se actúa desde un tipo de servicio, sino desde una postura crítica y flexible, que le permite construir propuestas pertinentes y significativas, en favor del desarrollo integral de la primera infancia.

De acuerdo con la tabla anterior, la Universidad Pedagógica Nacional 291 Tlaxcala, contempla estos espacios como escenarios posibles para la intervención educativa en la línea de Educación Inicial. En este trabajo se profundiza en el Centro de Atención Infantil (CAI), ya que fue el espacio donde se llevaron a cabo las prácticas profesionales y el servicio social, permitiendo desarrollar una experiencia directa de intervención en un entorno institucional. El conocimiento del rol del interventor facilita entender cómo se implementan las intervenciones en los CAI, tema que se abordará en la sección siguiente.

1.3 EDUCACIÓN INICIAL EN LOS CAI

Con el fin de comprender el contexto en el que se llevó a cabo la intervención educativa, en este apartado se describen las características principales de los Centros de Atención Infantil (CAI). Se abordan aspectos relacionados con su funcionamiento, propósitos y organización. Esta descripción permite entender cómo los CAI contribuyen al desarrollo físico, emocional, social y cognitivo de los niños y niñas, así como el tipo de acciones educativas que se implementan en estos espacios.

1.3.1 ¿QUÉ SON LOS CAI?

De acuerdo con la (Comisión Nacional, Mejora Continua de la Educación, 2021), los Centros de Atención Infantil (CAI) son organizados por distintas instancias como la SEP, el DIF, el ISSSTE y el IMSS, que ofrecen una red diversa de servicios de atención a la primera infancia. La (SEP, 2017), en el *Manual para la Organización y el Funcionamiento de los Centros de Atención Infantil*, los reconoce como instituciones que brindan acciones educativas para niños desde los 45 días de nacidos hasta los 6 años de edad, abarcando una etapa clave en el desarrollo físico, emocional, social y cognitivo. Además, los CAI desempeñan un papel fundamental en el acompañamiento a las familias, promoviendo prácticas de crianza positivas y fortaleciendo los vínculos entre el hogar y la comunidad educativa. Su labor adquiere especial relevancia al atender a niños en contextos de vulnerabilidad o con acceso limitado a servicios educativos y de cuidado.

En continuidad con lo expuesto, se reconoce que los CAI tienen diferentes metas de alcance, ya que ofrecen una amplia y diversa red de servicios dirigidos a la atención de la primera infancia. En este contexto, el interventor educativo pone en práctica distintas competencias, las cuales, dentro de los CAI, se traducen en funciones específicas que resultan fundamentales para el desarrollo integral de niñas y niños. Por ello, en el siguiente apartado se abordará la relación entre la

intervención educativa y cada una de las funciones que se llevan a cabo en estos centros.

1.3.2 TIPOS DE FUNCIONES EN LOS CAI

El funcionamiento de los Centros de Atención Infantil (CAI) se sostiene sobre un conjunto de funciones integradas que responden a las múltiples dimensiones del desarrollo infantil. Estas funciones —asistencial, educativa, socializadora y de crianza compartida— se reflejan en la intervención al observar que no operan de manera aislada, sino que se articulan entre sí para ofrecer a los niños una atención integral que contemple tanto sus necesidades básicas como sus derechos educativos y emocionales.

Reconocer la diversidad de estas funciones permite comprender la complejidad del trabajo que se realiza en los CAI y la importancia de un enfoque interdisciplinario y coordinado. En este contexto, la intervención educativa adquiere un papel central, ya que se encarga de acompañar, fortalecer y dar sentido pedagógico a cada una de estas funciones, promoviendo el bienestar y el desarrollo pleno de los niños y niñas.

En la siguiente tabla se describe el funcionamiento y la operación de los CAI, considerando los niveles de calidad y eficiencia necesarios para ofrecer a los niños condiciones adecuadas para su desarrollo y bienestar.

Tipos de funciones en los CAI			
Asistencial	Educativa	Socializadora	Crianza compartida
Provee a los niños de los cuidados y las atenciones a sus necesidades básicas en el periodo que se quedan a cargo de los cuidadores durante el trabajo de sus padres o familiares.	Brinda ambientes educativos que potencian el desarrollo de los niños mediante el juego, el arte, la lectura, el movimiento, la comunicación y las posibilidades físicas y	Establece pautas de convivencia e interacción grupal en los CAI, mediante hábitos y costumbres que provienen de la familia y la comunidad.	Da una especial importancia a la participación de las madres y los padres de familia en la Educación Inicial, debido a que los niños fortalecen su seguridad y confianza al

	emocionales de los agentes educativos.		identificar que sus padres y los agentes educativos los respetan, atienden y educan bajo una misma mirada.
--	--	--	--

Fuente: SEP (2017)

Los Centros de Atención Infantil (CAI) cumplen con cuatro funciones que contribuyen al desarrollo integral de los niños en la etapa inicial. Estas funciones: asistencial, educativa, socializadora y de crianza compartida, requieren la intervención de profesionales capacitados que acompañen, planifiquen y evalúen las prácticas pedagógicas en estos espacios. El interventor educativo, desempeña un papel clave al articular dichas funciones con propuestas que favorezcan el bienestar y aprendizaje.

Durante la intervención, fue posible constatar que, la **función asistencial** implicó observar y garantizar que los niños reciban cuidados adecuados que atiendan sus necesidades básicas. El interventor colabora con los cuidadores para establecer rutinas, protocolos de higiene y condiciones físicas del espacio que favorezcan el bienestar físico y emocional de los niños, promoviendo un ambiente seguro.

El interventor educativo es responsable de diseñar, acompañar y evaluar propuestas pedagógicas que estimulen el desarrollo integral de los niños, lo cual corresponde a la **función educativa**. Esta función se aplicó a diseñar estrategias a través del juego, el arte, la lectura, el movimiento y la comunicación, se generan experiencias significativas que fortalecen las habilidades cognitivas, motrices, emocionales y sociales. El interventor también apoya a los agentes educativos en la planeación didáctica y en la reflexión sobre sus prácticas.

De acuerdo a la **función socializadora**, se vincula directamente con la intervención en el desarrollo de las habilidades para la convivencia y la participación grupal. Este planteamiento teórico guarda relación con la estrategia implementada en promover estrategias para fomentar normas, hábitos y vínculos sociales, considerando el

origen familiar y cultural de los niños. Además, orienta a los equipos en la resolución de conflictos y en la promoción de ambientes empáticos y colaborativos.

En esta función de **crianza compartida**, la intervención educativa se desarrolló en la práctica en generar vínculos sólidos entre las familias y los espacios institucionales. Por tanto, la intervención educativa debe entenderse como un proceso que facilita canales de comunicación respetuosos, promueve la participación activa de las familias y contribuye a construir una mirada compartida sobre la educación de los niños. De esta forma, se fortalece la coherencia entre las prácticas familiares e institucionales, lo cual incrementa la seguridad y bienestar de las niñas y niños.

En conclusión, según la (SEP, 2017), el interventor educativo no solo acompaña el quehacer cotidiano en los CAI, sino que también se posiciona como un agente de transformación, capaz de articular las funciones institucionales con las necesidades individuales y colectivas de los niños, sus familias y los equipos de trabajo. Por ello, su labor se vincula estrechamente con el cumplimiento de los propósitos del CAI, fortaleciendo una atención integral y contextualizada en la primera infancia.

1.3.3 PROPÓSITOS DE LOS CAI

Los propósitos que guían el funcionamiento de los Centros de Atención Infantil (CAI) permitieron que durante la intervención se comprendiera sobre la esencia de su labor educativa y asistencial en la primera infancia. Estos propósitos orientan las acciones que se desarrollaron en esta intervención y garantizan que la atención brindada responda a las necesidades integrales de los niños y niñas. En este sentido, el interventor educativo desempeña un papel clave al vincular cada propósito institucional con acciones concretas de acompañamiento, evaluación y mejora continua. A continuación, se analizan dichos propósitos y su relación con la intervención educativa desde la práctica profesional.

En la siguiente tabla se establecen los propósitos de los CAI, con el objetivo de conocer bajo que enfoque los cuidadores proveen a los niños de los cuidados y las atenciones a sus necesidades básicas.

Propósitos de los CAI	
Ofrecer	Educación Inicial a los niños entre los 45 días y los tres años. En los casos en los que se imparte educación preescolar, tener en consideración a los niños de tres a cinco años 11 meses.
Promover	Potencial creador de los niños y su deseo para aprender según sus capacidades, generando ambientes de aprendizaje que sean estimulantes, creativos y retadores.
Propiciar	Entorno que garantice los derechos de los niños en todo momento y espacio.
Contribuir	Reconocimiento de las emociones y de la autorregulación de los niños.
Conocer, respetar y orientar	Prácticas de crianza de los padres de familia fomentando su participación y colaborando a favor de la continuidad de la labor educativa del CAI.
Favorecer	En los agentes educativos el conocimiento sobre esta etapa en la vida del ser humano y sobre las estrategias y acciones que deben llevar a cabo para que los niños aprendan y sean felices.
Orientar y fortalecer	La función pedagógica promoviendo el trabajo colegiado y colocando a los niños al centro de todas las actividades del CAI.

Elaboración propia con base en el Manual para la Organización y el Funcionamiento de los Centros de Atención Infantil (SEP, 2017)

Los propósitos de los Centros de Atención Infantil (CAI) orientan las acciones institucionales hacia el desarrollo integral de los niños desde sus primeros meses de vida. Estas ideas se reflejan en la intervención al observar que en la práctica el interventor educativo fue un agente clave para garantizar que estos propósitos se traduzcan en prácticas pedagógicas coherentes, significativas y respetuosas de las infancias. A continuación, se describe como el interventor educativo participa en cada uno de ellos.

El primer propósito “Ofrecer educación inicial desde los 45 días hasta los tres años”, destacó que el interventor educativo participara en la organización de propuestas acordes al desarrollo de los niños pequeños, asegurando que se respeten los ritmos individuales y se generen entornos ricos en vínculos afectivos y estímulos. También

facilitó la orientación al personal para que la atención sea integral, abarcando lo físico, emocional, social y cognitivo.

Después “Promover el potencial creador y el deseo de aprender”, se refiere al diseño y evaluación de experiencias pedagógicas, el interventor fomenta ambientes que despiertan la curiosidad, la exploración y la creatividad. Su intervención permitió articular el juego, el arte, la música y otras formas de expresión como medios para que los niños desarrollen sus capacidades en libertad.

La labor del interventor educativo al “Propiciar entornos que garanticen los derechos de los niños” se vincula estrechamente con la protección de los derechos infantiles. Lo anterior se evidencia en las actividades implementadas al supervisar y acompañar prácticas que aseguren el bienestar físico y emocional de los niños, promueve relaciones basadas en el respeto mutuo y actúa como mediador frente a situaciones de riesgo o vulnerabilidad.

El interventor al “Contribuir al reconocimiento de las emociones y la autorregulación” introduce estrategias para acompañar el desarrollo emocional de los niños, promoviendo un entorno que les permita expresar sus sentimientos, reconocerlos y aprender a gestionarlos. Además, capacita al equipo docente en prácticas de contención emocional y convivencia saludable.

El propósito “Conocer, respetar y orientar las prácticas de crianza de las familias” encuentra una conexión directa con la intervención educativa en el trabajo con las familias. Ya que en la intervención se buscó promover el diálogo y la participación familiar, respetar la diversidad de crianzas y buscar construir puentes entre la cultura familiar y la institucional, fortaleciendo así el sentido de continuidad entre ambos contextos.

La intervención también se expresa en la formación continua del equipo al “Favorecer el conocimiento sobre la etapa inicial del desarrollo” debido a que el interventor facilita espacios de reflexión pedagógica y actualización sobre teorías del desarrollo infantil, prácticas educativas eficaces y enfoques centrados en el niño, promoviendo un trabajo colegiado que fortalezca la calidad educativa del CAI.

Y finalmente este propósito de “Orientar y fortalecer la función pedagógica” atraviesa toda la práctica del interventor, quien guía la planificación institucional, acompaña al personal en sus decisiones pedagógicas y asegura que los niños ocupen un lugar central en todas las acciones del CAI. Su rol es clave para garantizar coherencia, sentido y enfoque pedagógico en el proyecto educativo institucional.

En síntesis, los propósitos que orientan el funcionamiento de los CAI no solo establecen metas institucionales, sino que también constituyen el marco de acción para la intervención educativa. El interventor actúa como un puente entre la teoría y la práctica, entre las políticas educativas y la cotidianeidad de las infancias, contribuyendo a que cada propósito se refleje en experiencias pedagógicas significativas. Su rol resulta esencial para consolidar entornos que promuevan el desarrollo integral de los niños, respeten su integridad y fortalezcan el trabajo colaborativo entre familias y equipos educativos, garantizando así una educación inicial con sentido, calidad y calidez.

En este marco, la organización pedagógica cobra especial relevancia, ya que organiza y orienta las acciones pedagógicas necesarias para concretar los propósitos institucionales. A través de ella, se definen contenidos, enfoques y estrategias que responden a las características del desarrollo infantil a las necesidades del contexto, constituyéndose en una herramienta clave para la intervención educativa dentro de los CAI.

1.3.4 ORGANIZACIÓN DEL CAI

Durante la intervención, fue posible constatar que la organización pedagógica dentro de los Centros de Atención Infantil (CAI) no se limita únicamente a la planeación de actividades, sino que abarca una estructura curricular que da sentido y coherencia al trabajo cotidiano. La plantilla curricular, como herramienta orientadora permite planear experiencias educativas acordes al momento evolutivo de los niños, respetando sus necesidades, intereses y ritmos de aprendizaje. Esta planificación se complementa con la organización física y funcional de los salones,

los cuales se diseñan ambientes que favorecen el juego, la exploración y la construcción de vínculos. La intervención educativa se refleja en la capacidad de adaptar la propuesta curricular a cada grupo y en el uso intencionado del espacio como un recurso pedagógico, en línea con los propósitos institucionales del CAI.

La dirección, el cuerpo técnico, los docentes, el personal de apoyo y los asistentes educativos elaboran en conjunto el proyecto escolar, el cual contempla la planeación, ejecución y evaluación de las actividades educativas orientadas a cubrir las necesidades e intereses de los niños. De manera general, puede decirse que este trabajo colaborativo permite integrar esfuerzos y optimizar recursos con un objetivo común: mejorar la calidad de los servicios de atención, cuidado y desarrollo integral. En este sentido, la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017), en el *Manual de Organización y Funcionamiento de los Centros de Atención Infantil*, destaca la importancia de contar con un equipo de trabajo interdisciplinario que reúna no solo las competencias profesionales y técnicas necesarias, sino también cualidades humanas que reflejen la responsabilidad ética que implica convivir y educar a diario a la primera infancia.

De acuerdo con la experiencia obtenida en el grupo de Maternal I, los grupos en los Centros de Atención Infantil (CAI) se conforman de acuerdo con las diferentes etapas de la primera infancia, considerando las características y necesidades propias de cada rango de edad. Generalmente, se organizan en tres niveles: lactantes, que incluyen a niños desde los 45 días hasta los 12 meses; maternal, que comprende a los niños de 1 a 3 años; y preescolar, que abarca a los niños de 3 a 5 años. Esta organización permite adaptar las actividades, el cuidado y la atención pedagógica a las capacidades y ritmos de desarrollo específicos de cada grupo, garantizando un ambiente seguro, estimulante y adecuado para su crecimiento integral.

Esta organización facilita que el interventor pueda planear estrategias específicas para cada grupo, considerando su desarrollo físico, cognitivo, emocional y social. Al conocer las características propias de cada etapa, el interventor puede brindar una atención más contextualizada, asegurando que cada niña y niño reciba el

acompañamiento necesario para potenciar sus capacidades y favorecer su bienestar integral.

Los Centros de Atención Infantil (CAI), bajo el marco de la SEP, juegan un papel fundamental en este proceso, al ofrecer espacios organizados por grupos de edad que permiten una intervención más específica y adecuada. Por lo tanto, esta tesina, se centra en el grupo de Maternal I que atiende a niños de 1 año y medio a 2 años de edad, donde se observan avances clave en el desarrollo físico, cognitivo, emocional y social, y donde la intervención temprana tiene un impacto significativo.

En este contexto, resulta fundamental realizar un análisis constante de las prácticas y los entornos del CAI, con el propósito de identificar áreas de oportunidad que contribuyan a fortalecer la calidad de la atención y a potenciar el desarrollo integral de los niños. La detección de estas áreas no solo permite visibilizar aspectos susceptibles de mejora, sino que también orienta la implementación de estrategias pertinentes y contextualizadas. Por ello, en el siguiente apartado se abordará la identificación de dichas áreas de oportunidad, como un paso clave para responder de manera efectiva a las necesidades reales del grupo y favorecer su crecimiento óptimo.

1.4 DETECCIÓN DE ÁREAS DE OPORTUNIDAD

En el proceso de detección de áreas de oportunidad, fue fundamental iniciar con la recolección de datos relacionados con las variables del contexto en el que se encuentra el Centro de Atención Infantil. Este análisis contempló aspectos como la infraestructura, las características de los sujetos participantes, así como la misión y los objetivos de la institución, los cuales se encuentran descritos en el Reglamento del Centro de Atención Infantil del Gobierno del Estado. La finalidad de este proceso es interpretar la información obtenida para identificar las áreas de oportunidad, priorizando aquellas que requieren atención inmediata. De esta manera, se buscó realizar una intervención que responda de manera pertinente y efectiva a las necesidades detectadas en el contexto.

Para garantizar que la intervención educativa en el Centro de Atención Infantil sea pertinente y eficaz, es necesario realizar una contextualización integral del entorno en el que se desarrolla. Esta contextualización se realizó en distintos niveles, comenzando por la comunidad o localidad donde está ubicado el centro, ya que las condiciones sociales, culturales y económicas de este espacio influyen directamente en las dinámicas familiares y escolares.

Posteriormente, se describe la institución educativa, considerando su estructura, organización y características específicas. Finalmente, se analiza el grupo de Maternal I, con el propósito de comprender las particularidades del aula y las necesidades concretas de los niños. Este enfoque sistémico permite obtener una visión global y detallada que orienta la identificación de áreas de oportunidad, favoreciendo así una planificación y ejecución ajustadas a la realidad del contexto.

1.4.1 CONTEXTUALIZACIÓN DE LA LOCALIDAD “ADOLFO LÓPEZ MATEOS”

La localidad de “Adolfo López Mateos” se encuentra en el municipio de Tlaxcala de Xicoténcatl y está ubicada en un contexto urbano, dado que se sitúa a solo 10 minutos de la cabecera municipal. Los habitantes cuentan con servicios básicos y públicos como electricidad, drenaje, alumbrado público, calles pavimentadas, agua potable, telefonía, gas, internet, televisión por cable, transporte público continuo, seguridad pública, recolección de basura y atención médica.

El Centro de Atención Infantil Gobierno del Estado está ubicado en la calle “Adolfo López Mateos”, con puntos de referencia claros como el Instituto de la Mujer, la primaria “Prof. Candelario Nava Jiménez” y el “Museo de las Artesanías”. Además, está frente al río Zahuapan, lo cual marca su localización dentro de la comunidad.

Tradiciones

Respecto a las tradiciones, los habitantes participan en “La Feria de Tlaxcala”, que inicia a finales de octubre y coincide con la festividad del Día de Muertos, concluyendo a finales de noviembre con la celebración de “Nuestra Señora de la

Asunción”. Esta feria es la festividad cultural, artística, comercial, turística, industrial, agrícola y ganadera más importante del municipio y del estado de Tlaxcala.

Costumbres

Entre las costumbres destacadas está la asistencia a la misa dominical en la Iglesia de San José, que además es un espacio para conmemorar eventos como cumpleaños, fiestas de XV años, año nuevo, Navidad, matrimonios y bautizos. También es común la participación en eventos deportivos de básquetbol y voleibol en el “Parque Recreativo y Deportivo de la Juventud”, donde se celebran fechas especiales como el Día de la Madre, del Padre y del Niño.

Religión

Según datos del (INEGI, 2020), el 85.0 % de la población practica la religión católica, el 6.3 % se identifica como protestante o cristiano evangélico, y el 2.4 % no tiene afiliación religiosa. Estas cifras reflejan que gran parte de las tradiciones y costumbres están vinculadas a la religión católica. En cuanto a la lengua, el 98 % de los habitantes habla español y el 2 % restante incluye personas que hablan náhuatl.

Actividad económica

La principal actividad económica en “Adolfo López Mateos” es el sector gubernamental, con cerca de 100 establecimientos que emplean aproximadamente a 1,000 personas. Cabe destacar que todos los niños que asisten al Centro de Atención Infantil Gobierno del Estado provienen de familias cuyos padres trabajan en cargos dentro del Poder Ejecutivo, Legislativo o Judicial del Estado.

Otra actividad económica significativa es la comercialización de productos, principalmente durante la feria anual, cuando el Patronato otorga permisos para la operación de comercios dentro y fuera del recinto ferial.

Educación

De acuerdo a datos del (INEGI, 2020), en la localidad se encuentran diversas instituciones educativas como la primaria “Prof. Candelario Nava Jiménez”, el “Colegio Privado Isaac Newton” y la Normal Urbana “Emilio Sánchez Piedras”, que contribuyen a la formación académica de la comunidad.

1.4.2 CONTEXTUALIZACIÓN DEL CAI GOBIERNO DEL ESTADO

El Centro de Atención Infantil Gobierno del Estado se localiza en la comunidad “Adolfo López Mateos” y cuenta con todos los servicios básicos, así como con condiciones adecuadas de seguridad e higiene para su funcionamiento. La infraestructura está distribuida en áreas específicas que permiten el desarrollo adecuado de las actividades. Esta institución, identificada con la clave 29EDI0002M, atiende a menores de entre 43 días y 4 años de edad, hijos de madres y padres trabajadores del Poder Ejecutivo, Legislativo y Judicial del Estado.

La institución tiene como finalidad brindar atención integral, salvaguardando la integridad de los menores, dentro de un horario de 7:30 a 15:30 horas. Este servicio es parte de las prestaciones laborales orientadas a la atención, el cuidado y el desarrollo integral infantil, bajo el cumplimiento de las Leyes y Normas de Operación de Educación Inicial, así como de los acuerdos y convenciones sobre los derechos de niñas y niños.

El Centro de Atención Infantil (CAI) Gobierno del Estado, clasifica la atención en dos secciones:

Lactantes: niños de 43 días de nacidos a 1 año y 6 meses.

Maternal: niños de 1 año 7 meses a 4 años.

Es importante señalar que el Centro de Atención Infantil Gobierno del Estado únicamente brinda atención a niños desde los 43 días de nacidos hasta los 4 años de edad, específicamente en los niveles de lactantes y maternal. Este centro no proporciona servicios de educación preescolar ni atiende a niños mayores de 4

años, ya que no cuenta con el personal docente suficiente para ampliar su cobertura a ese nivel educativo. La capacidad actual del CAI está determinada por la disponibilidad de recursos humanos, lo que limita la matrícula y el rango de edad de los niños que pueden ser atendidos.

Esta organización responde a la finalidad del centro, que busca ofrecer atención integral a los hijos de madres y padres trabajadores al servicio del Poder Ejecutivo, Legislativo y Judicial del Estado, brindando espacios seguros, ambientes de calidad y respeto a los derechos de la infancia, enmarcados en las leyes y normativas aplicables. La dirección y el equipo técnico profesional, conformado por especialistas en administración, pedagogía, medicina, nutrición y trabajo social, son responsables de garantizar el cumplimiento de la normativa y el correcto funcionamiento del centro. Actualmente, el Centro no cuenta con maestro de educación física y la matrícula no puede superar los 10 niños por salón debido a limitaciones de personal.

En cuanto a la matrícula, el CAI tiene cinco niños en “Lactantes 1 y 2”, cinco niños en “Lactantes 3”, siete niños en “Maternal 1”, seis en “Maternal 2”, y dos grupos en “Maternal 3” con nueve niños cada uno.

La infraestructura está compuesta por: una dirección, dos oficinas administrativas, tres bodegas para materiales didácticos y juegos, dos baños para el personal, un comedor, una enfermería, dos baños para niños y niñas, un salón para elaboración de materiales o cuenta cuentos, los salones para lactantes y maternales, un salón de trabajo social, un cuarto de lavandería, un cuarto de intendencia, un espacio para lavado de manos y un patio de tierra con techumbre.

1.4.3 CONTEXTUALIZACIÓN DEL SALÓN DE MATERNAL I

Al llegar al Centro de Atención Infantil Gobierno del Estado, la maestra encargada del área pedagógica asignó el grupo con el que se llevaría a cabo la intervención. En este caso, se designó el salón de “Maternal I”, que corresponde al grupo de niños con edades de entre 1 año y medio a 2 años, según la organización institucional.

Por lo tanto, el registro en el diario de campo se realizó de manera puntual siguiendo la rutina diaria de los niños de este grupo.

La rutina general que sigue el Centro de Atención Infantil Gobierno del Estado es la siguiente:

- Entrada (Actividad de filtro con revisión médica)
- Desayuno en el comedor
- Actividad recreativa: Cuento, zumba, ejercicio (se realiza de manera intermitente)
- Actividad pedagógica
- Estimulación temprana o Artes
- Colación
- Hora de siesta
- Comida en el comedor
- Aseo personal
- Actividad libre con material didáctico
- Salida (horario de 2:00 a 3:30)

(Ver anexo 6 para el registro de la rutina)

Esta rutina es la misma para todos los grupos. En cuanto a las prácticas relacionadas con el control de esfínteres, se observó que los niños pasan al baño en momentos estratégicos de la jornada: antes y después del desayuno, después de la actividad pedagógica, al despertar de la siesta, y después de la comida. Dependiendo del clima, las maestras colocan las nicas dentro del salón para facilitar este proceso.

El aula de “Maternal I” está conformada por seis niños: cuatro varones y dos niñas, constituyendo un grupo heterogéneo dentro del rango de edad mencionado. En

general, el estado de salud de los niños es favorable, salvo por algunas consideraciones específicas. La enfermera del centro informó que la alumna Regina presenta dermatitis atópica y el alumno Leonardo tiene sensibilidad estomacal al consumir legumbres. Además, Regina, quien tiene síndrome de Down, participa activamente en las actividades, aunque su desarrollo motriz presenta diferencias en comparación con sus compañeros.

Durante la primera semana de acercamiento, se observaron las características particulares del desarrollo de cada niño, lo cual permitió corroborar lo que la maestra había señalado previamente: los niños requerían mayor apoyo en el fortalecimiento de la motricidad fina y en el desarrollo del lenguaje. Asimismo, se identificó que el grupo se encontraba en proceso de control de esfínteres.

El procedimiento que sigue el CAI Gobierno del Estado para este aprendizaje consiste en sentar a los niños en las nicas por lapsos aproximados de 30 minutos, coincidiendo con los cambios de actividad: a las 9:00 a.m. después del comedor, al término de las sesiones de estimulación o arte, y nuevamente después de las actividades pedagógicas. Sin embargo, se observó que este método no resulta del todo efectivo, ya que en muchas ocasiones los niños no logran hacer del baño durante ese tiempo y, al poco tiempo de incorporarse a las actividades, suelen tener accidentes.

Durante las primeras semanas, se realizaron actividades enfocadas en fortalecer la motricidad fina, aunque no estaban plasmadas formalmente en una planeación. La maestra continuó con la línea de trabajo que previamente había implementado la enfermera en sus sesiones de estimulación temprana, con el objetivo de fomentar la autonomía de los niños, principalmente en aspectos relacionados con el control de esfínteres, como bajarse el pantalón de manera independiente. Se observó que los niños mostraban poco interés en participar activamente en este proceso.

Durante las actividades, surgieron dificultades relacionadas con la manipulación de materiales, especialmente al usar bloques, ya que los niños presentaban poca fuerza y coordinación al emplear la pinza digital (dedo pulgar e índice). Además, se

registraron interrupciones frecuentes debido a que varios niños se hacían del baño durante la actividad, lo que exigía atenderlos de inmediato y sentarlos nuevamente en las nicas.

El proceso de observación permitió concluir que los niños aún no estaban familiarizados ni listos para el control de esfínteres, ya que seguían teniendo accidentes poco después de haber estado sentados en las nicas. Incluso, muchas de las actividades se realizaron mientras los niños permanecían sentados en ellas.

En este primer acercamiento se identificó que el principal objetivo de las maestras de “Maternal I” es lograr que los niños alcancen el control de esfínteres. No obstante, la estrategia predominante consiste en mantenerlos sentados por periodos prolongados, lo cual no favorece la adquisición autónoma de este aprendizaje.

De los seis niños del grupo, Rodrigo fue el único que comenzó a mostrar interés por utilizar la taza. Aunque aún no reconocía cuándo tenía la necesidad de ir al baño, seguía las indicaciones de la maestra sin mostrar incomodidad. En contraste, Leonardo, Regina, Alejandro y Emiliano evidenciaban miedo al sentarse en la taza, por lo que preferían seguir utilizando las nicas dentro del aula.

Durante este periodo se integró “Alexis”, un niño de un año de edad, proveniente de la sala de “Lactantes 3”, ya que la directora consideró que estaba en edad adecuada para iniciar su proceso de control de esfínteres. Sin embargo, se observó que Alexis no mostraba interés ni disposición para comenzar este proceso: se incomodaba cuando le retiraban el pañal y rechazaba sentarse en la nica, incluso después de que su madre intentó cambiarle el modelo por uno que le resultara más cómodo. A pesar de estos esfuerzos, el niño mantuvo su resistencia.

Este caso también permitió identificar que, cuando la matrícula en una sala supera la capacidad establecida, la directora promueve el cambio de grado de algunos niños, como ocurrió con Alexis, quien fue transferido a “Maternal I” debido a la saturación de la sala de “Lactantes 3”, tras la fusión de los grupos de lactantes 1, 2 y 3. Este tipo de decisiones administrativas no siempre favorecen el desarrollo adecuado de los niños, ya que no se respetan sus tiempos y etapas evolutivas.

Finalmente, los padres de Alexis solicitaron que regresara a su grupo anterior, al considerar que aún no estaba listo para iniciar el proceso de control de esfínteres.

1.5 RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO

Como punto de partida, se retoman los hallazgos obtenidos a través del diagnóstico, el cual permitió identificar las principales áreas de oportunidad en torno al desarrollo de la autonomía infantil y el control de esfínteres. Posteriormente, se integran los registros derivados de la observación sistemática, que posibilitaron dar seguimiento al proceso de detección de áreas de oportunidad.

Autonomía

Se registró que los niños permanecen sentados en la nica aproximadamente 30 minutos por cada sesión, lo que excede el tiempo recomendado por el manual del CAI, que estipula un máximo de siete minutos. Este procedimiento forma parte de la rutina institucional, pero no está sistematizado en la planeación educativa ni se acompaña de actividades pedagógicas específicas que favorezcan la autonomía de los niños. Para complementar esta información, se aplicó la guía de observación **(ver Anexo 7)**, y un guion de entrevista al personal docente del grupo de Maternal I **(ver anexo 8)**, con la finalidad de identificar las áreas de oportunidad en la infraestructura, el personal, los recursos y las prácticas pedagógicas del Centro de Atención Infantil Gobierno del Estado.

Durante el proceso de observación y aplicación de la guía y entrevistas, se identificaron diversas características en las áreas de desarrollo de los niños del grupo de Maternal I. Estas observaciones permiten comprender de manera integral las necesidades, habilidades y ritmos de aprendizaje de cada uno de ellos, así como su relación con el proceso de adquisición de la autonomía.

Desarrollo del lenguaje

En términos generales, los niños del grupo son capaces de señalar partes del cuerpo, pronunciar palabras adicionales a “mamá” y “papá”, obedecer órdenes

sencillas y comenzar a utilizar pronombres como “yo”, “mío”, “él” o “tú”. La comunicación también incluye gestos y sonidos, lo que facilita que expresen sus necesidades básicas. Sin embargo, se observa que el desarrollo verbal aún es limitado y requiere ser fortalecido, ya que las dificultades en la expresión verbal pueden influir en la capacidad de los niños para manifestar cuándo necesitan ir al baño o solicitar ayuda.

Desarrollo socio afectivo

Los niños manifiestan una gama amplia de emociones frente al espejo, como alegría, tristeza, orgullo o vergüenza, y son capaces de reconocer estas emociones en otras personas. Expresan afecto hacia sus cuidadores, compañeros y objetos preferidos, y muestran interés en las actividades que realizan los adultos. Algunos niños, como Rodrigo y Emiliano, presentan resistencia a aceptar nuevos alimentos o a ser alimentados por las maestras, lo que refleja la importancia que otorgan a la autonomía en sus rutinas.

Un área de oportunidad identificada es la dificultad de los niños para establecer vínculos con personas extrañas, lo que puede afectar la adaptación a nuevos espacios o situaciones. La maestra refirió la necesidad de trabajar con mayor profundidad la autonomía emocional, ya que, aunque los niños comienzan a expresar malestares físicos y reconocen el sentido de propiedad, aún presentan inseguridad frente a cambios o personas desconocidas.

Estilos de aprendizaje

Aunque no se ha aplicado una evaluación formal para identificar los estilos de aprendizaje, la maestra, con base en la observación directa, refirió que la mayoría de los niños presentan características kinestésicas, ya que aprenden principalmente mediante la manipulación de materiales, el movimiento y la experiencia práctica. Alejandro y Leonardo mostraron mayor preferencia por aprendizajes visuales, al ser observadores y al imitar acciones de los adultos a su alrededor.

Tipos y ritmos de aprendizaje

La mayoría de los niños del grupo fueron identificados como aprendices hiper didácticos, es decir, muestran interés por explorar y manipular el material de forma activa, incluso antes de que la actividad haya sido completamente explicada. Por otro lado, Leonardo fue identificado como aprendiz neófito, mostrando menor iniciativa y pocas preguntas durante las actividades. El ritmo de aprendizaje en general es moderado, ya que los niños requieren varios momentos de repetición para consolidar los nuevos aprendizajes y transferirlos a diferentes contextos.

Barreras de aprendizaje

Se identifican barreras asociadas a la disponibilidad limitada de material didáctico y pedagógico, lo que dificulta la elaboración de actividades que promuevan aprendizajes significativos. Esta situación puede afectar tanto la motivación de los niños como la diversidad de recursos que se ofrecen durante las sesiones.

Desarrollo motriz

En el área motriz, los niños demuestran habilidades básicas como caminar, mantenerse de pie con estabilidad y utilizar de manera preferente una mano para alcanzar objetos. Todos los niños del grupo son diestros, excepto Regina, quien es zurda. En el caso de Regina, se observa que su marcha es inestable y presenta dificultades para correr, lo cual se relaciona con sus características particulares de desarrollo psicomotor, asociadas tanto a su edad evolutiva como a su condición, previamente descrita en la contextualización del grupo.

El diagnóstico realizado en el grupo de Maternal I del Centro de Atención Infantil Gobierno del Estado permitió identificar diversas necesidades educativas que inciden directamente en el desarrollo integral de los niños. Estas necesidades son ámbitos de atención pedagógica que requieren acompañamiento sensible y contextualizado, estrategias adecuadas y planificación desde una perspectiva psicopedagógica.

Uno de los elementos más relevantes observados fue la necesidad de fortalecer la autonomía de los niños, especialmente en aspectos como el control de esfínteres, el cuidado personal, la expresión de necesidades y la participación activa en las actividades escolares. De acuerdo con el Programa de Estudios de la Fase 1 de Educación Inicial (SEP, Programa de estudio. Fase 1: Educación Inicial. Plan de Estudio 2022 de la Nueva Escuela Mexicana. Secretaría de Educación Pública), (2022), la autonomía se promueve desde la primera infancia mediante experiencias que permiten a los niños tomar decisiones, expresarse libremente y participar activamente en su propio desarrollo. Sin embargo, esta necesidad se expresa, por ejemplo, en la dificultad que los niños muestran para reconocer sus necesidades fisiológicas o en el uso excesivo de estrategias poco activas, como permanecer largos periodos sentados en las sillas, sin que se implementen actividades pedagógicas vinculadas a este proceso.

En el ámbito del lenguaje, (Papalia, Wendkos Olds, y Feldman, 2009), explican que entre el año y medio de edad y los dos años de edad los niños experimentan un aumento significativo en su vocabulario, comienzan a construir frases simples y a seguir instrucciones básicas. No obstante, en el grupo observado varios niños se comunican principalmente a través de gestos o palabras aisladas. Aunque esto es esperable en la etapa de uno a dos años, resulta necesario diseñar intervenciones que estimulen el desarrollo de la comunicación verbal, la comprensión de instrucciones simples y la construcción de vocabulario. Estas habilidades son fundamentales para el fortalecimiento de la identidad, la participación en la dinámica grupal y la formación de vínculos con adultos y pares.

En el plano motriz, se evidenció que algunos niños presentan dificultades para realizar movimientos finos, como el uso de la pinza o la manipulación de materiales. Esto se traduce en desafíos para realizar actividades de juego, alimentación o participación autónoma en tareas simples. Según (Papalia, Wendkos Olds, y Feldman, 2009), la motricidad fina, en particular, es clave para el desarrollo de la autonomía, ya que permite a los niños realizar tareas de autocuidado como comer, vestirse o manipular objetos de forma independiente. En el grupo se identificó que

algunos niños presentan dificultades para sujetar materiales con precisión, lo que señala la importancia de integrar actividades que fortalezcan el uso de la pinza y la coordinación ojo – mano.

Otra necesidad significativa está vinculada a la planificación pedagógica. El Programa de Estudios de la Fase 1 (SEP, 2022), establece que la práctica docente debe estar sustentada en una planificación coherente, flexible y centrada en el desarrollo de los niños. Sin embargo, durante el diagnóstico se observó que no siempre se elabora una planeación semanal ni se contemplan adecuaciones para estudiantes con necesidades específicas, como Regina, quien presenta síndrome de Down. Esta ausencia limita el acceso equitativo a experiencias educativas relevantes y significativas.

Desde una perspectiva socioemocional, también se identificó la necesidad de fortalecer las relaciones afectivas y de confianza. Según (UNICEF, 2012), en la primera infancia los vínculos seguros y la interacción afectiva son fundamentales para el desarrollo de la identidad, la autorregulación emocional y la confianza en sí mismos. En el grupo, algunos niños manifestaron dificultad para establecer relaciones con adultos nuevos o compañeros, lo que refuerza la importancia de generar ambientes afectivos y seguros en el aula.

1.5.1 ÁREAS DE OPORTUNIDAD DETECTADAS

A partir de la información obtenida mediante la observación directa, el diario de campo, la guía de observación y las entrevistas realizadas al personal educativo del Centro de Atención Infantil Gobierno del Estado, se identificaron las siguientes áreas de oportunidad:

1. Desarrollo de la autonomía y control de esfínteres

Una de las principales áreas de oportunidad observadas es que los niños permanecen sentados en las nicas por periodos de tiempo prolongados (30 minutos), lo que excede el tiempo sugerido en el manual del CAI (7 minutos). Este procedimiento, además de ser poco efectivo, no contribuye al desarrollo de la

autonomía. El control de esfínteres no está planificado ni acompañado de actividades pedagógicas específicas dentro de la programación semanal. La estrategia consiste únicamente en sentar a los niños en las nicas sin seguimiento individualizado ni apoyo progresivo.

Se identificó que los niños presentan dificultades para realizar actividades relacionadas con su autonomía, como bajarse el pantalón, expresar la necesidad de ir al baño, y participar activamente en su proceso de control de esfínteres. En las actividades libres, los niños mostraron poco interés en participar autónomamente en el proceso de ir al baño, y prefirieron permanecer sentados por indicación de la maestra, sin evidenciar motivación propia para iniciar este aprendizaje.

2. Planeación y evaluación

Un área de oportunidad significativa identificada en el diagnóstico es la elaboración y seguimiento de las planeaciones pedagógicas. Si bien el Centro de Atención Infantil Gobierno del Estado cuenta con un formato oficial para este propósito (**ver Anexo 9**), se observó que la maestra del grupo de Maternal I no realiza de manera constante sus planeaciones semanales. Durante el periodo de observación, no se registraron actividades con una estructura definida que incluyera un inicio, desarrollo y cierre, lo que limita la organización y el seguimiento de los aprendizajes.

Además, las planeaciones que se elaboran no integran adecuaciones o apoyos específicos para la alumna Regina, quien presenta síndrome de Down. La falta de ajustes razonables y estrategias diferenciadas para favorecer la participación de la alumna refleja una oportunidad para fortalecer la atención a la diversidad dentro del aula.

La maestra registra los aprendizajes clave en el espacio correspondiente al propósito, sin vincularlos a fundamentos pedagógicos que orienten la selección de actividades. Asimismo, el proceso de control de esfínteres, que es una de las principales necesidades del grupo, no está considerado dentro de la planeación ni acompañado por actividades pedagógicas sistematizadas que promuevan la autonomía. Por otro lado, la asistente educativa no participa en la elaboración de

las planeaciones, lo que limita su implicación y colaboración en la propuesta pedagógica diaria.

En cuanto a los instrumentos de evaluación, se identificó que la institución no cuenta con estrategias ni herramientas formales de seguimiento pedagógico. La única herramienta utilizada por la maestra es la bitácora de registro diario (**ver Anexo 10**), la cual se centra en aspectos relacionados con la salud, la alimentación y los materiales requeridos, pero no incluye información sistematizada sobre los aprendizajes, avances o dificultades de los niños. Además, se observó que la maestra rara vez utiliza el espacio destinado a brindar recomendaciones a las familias para reforzar los aprendizajes en casa, lo que representa una oportunidad para mejorar la comunicación y la colaboración familia – escuela.

3. Participación de las familias

Si bien las familias muestran interés por la educación de sus hijos y participan en actividades institucionales, se identificó que existe falta de continuidad en casa en el proceso de control de esfínteres, ya que algunos padres continúan utilizando pañales fuera del horario escolar, lo que afecta la consolidación del hábito. En la bitácora de comunicación con las familias, se observó que la maestra no proporciona orientaciones específicas sobre cómo reforzar los aprendizajes o hábitos en casa, lo que representa una oportunidad para mejorar la vinculación familia – escuela.

El proceso de diagnóstico psicopedagógico realizado en el Centro de Atención Infantil Gobierno del Estado permitió obtener información detallada y significativa sobre el contexto institucional, las condiciones del aula de Maternal I, las características de los niños, las prácticas pedagógicas y las dinámicas familiares. A través de la observación directa, la guía de observación y las entrevistas semi estructuradas aplicadas al personal docente y administrativo, se logró identificar diversas áreas de oportunidad que impactan directamente en el desarrollo integral de los niños, especialmente en aspectos relacionados con la autonomía, el control

de esfínteres, la elaboración de planeaciones, la disponibilidad de materiales y la participación de las familias en el proceso educativo.

Este diagnóstico proporciona una visión integral del contexto y sienta las bases para la construcción de estrategias de intervención educativa pertinentes y contextualizadas, que respondan a las necesidades detectadas y favorezcan el desarrollo de los niños de manera integral. A partir de la información recopilada, en el siguiente apartado se presentará la interpretación de los hallazgos, así como el planteamiento del problema y los objetivos de la propuesta de intervención educativa que busca atender las áreas de oportunidad identificadas.

1.6. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El diagnóstico realizado en el Centro de Atención Infantil Gobierno del Estado permitió identificar diversas áreas de oportunidad que inciden directamente en el desarrollo integral de los niños del grupo de Maternal I. Estas áreas fueron organizadas por dimensión para facilitar su comprensión y posterior intervención. Entre ellas, destacan las relacionadas con la planeación pedagógica, la organización de las rutinas y el acompañamiento del proceso de control de esfínteres, aspectos fundamentales para el fortalecimiento de la autonomía infantil.

Áreas de oportunidad identificadas

Dimensión pedagógica y de planeación

- La maestra no realiza de forma constante su planeación semanal.
- La estructura del formato de planeación no está actualizada conforme a las bases conceptuales del Programa de Estudios de la Fase 1 Educación Inicial, 2022–2023.
- No se integran actividades significativas que favorezcan las áreas de desarrollo físico, motriz, de lenguaje, socio afectivo y cognitiva de los niños que impactan en el desarrollo de su autonomía.

- No se incorporan actividades acordes a las necesidades observadas en el grupo ni se consideran adecuaciones para la alumna Regina, quien presenta síndrome de Down.
- La institución no cuenta con un instrumento de evaluación que permita dar seguimiento al desarrollo y aprendizaje de los niños.

Dimensión de los niños

- Los niños presentan dificultades para establecer relaciones con personas ajenas a su entorno cercano.
- Los niños se encuentran en proceso de control de esfínteres, pero la estrategia actual (sentarlos en las nicas durante 30 minutos) no es adecuada ni está acompañada por actividades que favorezcan la autonomía. Esta situación interfiere en el desarrollo de hábitos y en la adquisición de independencia.

A partir del análisis de los datos, se constató que la planeación pedagógica no se realiza de manera sistemática o conforme al Plan de Aprendizajes Clave. Un Buen Comienzo (SEP, 2017). Esta situación limita la implementación de actividades significativas y contextualizadas que respondan a las necesidades observadas en el grupo. Asimismo, el formato institucional de planeación no integra los principios pedagógicos o los campos formativos del programa, lo que provoca una desvinculación entre las estrategias aplicadas y los aprendizajes esperados para esta etapa educativa.

De igual manera, se observó que el proceso de control de esfínteres se aborda de forma rutinaria y poco pedagógica, lo que impide que los niños participen activamente en su propio desarrollo. Esta práctica, al no estar acompañada por actividades que promuevan la autonomía, se convierte en un momento mecánico y carente de intención educativa. Además, la falta de coordinación entre los agentes educativos y la limitada comunicación con las familias dificultan el seguimiento del progreso de los niños y la continuidad de las acciones del hogar.

En conjunto, estos elementos evidencian una problemática centrada en la ausencia de planeaciones contextualizadas y estrategias pedagógicas orientadas al desarrollo de la autonomía infantil, particularmente en el proceso de control de esfínteres. Esta situación no solo refleja una necesidad de actualización docente, sino también de fortalecer la práctica pedagógica desde la intervención educativa, con base en una planeación situada, flexible y coherente con las características del grupo.

1.6.1 PROBLEMA DE INTERVENCIÓN

Por ello, se plantea como problema central la necesidad de diseñar e implementar estrategias de planeación didáctica que favorezcan el desarrollo de la autonomía infantil, promoviendo un acompañamiento sensible, colaborativo y fundamentado en el enfoque de la intervención educativa de la educación inicial.

A partir de lo anterior, surge la siguiente pregunta de intervención:

¿Cómo Estimular la autonomía en los niños de Maternal I del Centro de Atención Infantil Gobierno del Estado mediante el Diseño y Planeación de estrategias de intervención?

En síntesis, el diagnóstico permitió reconocer que la problemática central del grupo de Maternal I se vincula con la ausencia de planeaciones contextualizadas y estrategias pedagógicas orientadas al fortalecimiento de la autonomía infantil, especialmente en el proceso de control de esfínteres. Esta situación evidencia la necesidad de replantear la práctica docente desde una mirada reflexiva y fundamentada, que considere el acompañamiento afectivo, el juego y la participación activa de los niños como ejes del aprendizaje.

Ante este panorama, la intervención educativa se plantea como una oportunidad para mejorar la calidad del trabajo pedagógico y favorecer el desarrollo integral de los niños, mediante la aplicación de estrategias intencionadas, pertinentes y coherentes con los principios de la educación inicial.

A partir de esta problemática y con base en los hallazgos del diagnóstico, se establecen los siguientes objetivos que orientan el desarrollo de la intervención educativa.

1.7 OBJETIVOS DE LA INTERVENCIÓN

1.7.1 OBJETIVO GENERAL

- Estimular la autonomía en los niños de Maternal I del Centro de Atención Infantil Gobierno del Estado mediante el Diseño y Planeación estrategias de intervención.

1.7.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Diseñar actividades de estimulación para el desarrollo de la autonomía en niños de maternal I, integrando una estrategia de intervención
- Diseñar e Implementar una planeación que favorezca el desarrollo de la autonomía de los niños de Maternal I bajo el enfoque de la intervención.
- Analizar la importancia de la intervención educativa a partir de los resultados de la estrategia obtenidos en el desarrollo de la autonomía de los niños de Maternal I.

1.8. JUSTIFICACIÓN DE LA INTERVENCIÓN

La intervención propuesta tiene un impacto significativo en el desarrollo integral de los niños del Centro de Atención Infantil Gobierno del Estado, ya que permite realizar una investigación educativa situada, donde se analizan las prácticas docentes y se actúa directamente sobre las necesidades detectadas en el contexto específico del grupo de Maternal I. Como se mencionó en el apartado 1.4 de este capítulo, el diagnóstico aplicado fue de tipo psicopedagógico, lo que justifica una intervención focalizada en las prácticas pedagógicas dentro del aula. En este

sentido, la intervención busca atender de manera puntual las áreas de oportunidad relacionadas con la planeación educativa y su impacto en el desarrollo de la autonomía, la cual es un aspecto central en la primera infancia y se refleja tanto en el aula como en el contexto familiar.

El desarrollo de la autonomía es un componente central del crecimiento infantil, ya que posibilita que los niños adquieran confianza en sí mismos, aprendan a tomar decisiones y participen activamente en su entorno. De acuerdo con (Piaget, 1964), la autonomía se construye progresivamente mediante la interacción con el medio, cuando el niño comienza a regular su conducta sin depender totalmente del adulto. De manera complementaria (Vygotsky, 1978), destaca que la independencia surge a partir de la mediación social, ya que las acciones compartidas con otros permiten que al niño internalice normas, hábitos y habilidades que luego aplica de forma autónoma.

Estas ideas se reflejan en la intervención al observar que la autonomía no se limita a realizar acciones por cuenta propia, sino que implica un proceso gradual mediante el cual los niños construyen independencia emocional, cognitiva y motriz a través de la interacción con los adultos y el entorno. Por ello, la intervención educativa adquiere un papel fundamental al ofrecer experiencias significativas que fortalezcan dicha capacidad, promoviendo el bienestar y la formación integral de los niños desde sus primeros años de vida.

Asimismo, la planeación educativa se reconoce como una herramienta pedagógica esencial que orienta las acciones docentes hacia el logro de aprendizajes relevantes y contextualizados. Según (Díaz, 2006), planear implica prever un conjunto de acciones articuladas con propósitos formativos, que permiten organizar la práctica docente de manera reflexiva y coherente con las necesidades del grupo. En el caso de la educación inicial, la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2022), señala que la planeación debe sustentarse en el juego, la exploración y el vínculo afectivo, de modo que las actividades respondan a los intereses, ritmos y características de los niños pequeños.

En el caso de la educación inicial, planear con intención pedagógica permite anticipar estrategias, prever recursos y organizar experiencias que respondan a las características, intereses y necesidades de los niños pequeños. En el grupo de Maternal I, se identificó que la falta de planeación sistematizada limita la posibilidad de acompañar el proceso de autonomía, particularmente en el control de esfínteres, pues las actividades no se articulan con los propósitos formativos del nivel y con los lineamientos de los programas vigentes.

Por esta razón, una necesidad prioritaria detectada fue la creación de un formato de planeación actualizado, que sirva como herramienta práctica para que las maestras del Centro de Atención Infantil organicen sus actividades conforme a las bases conceptuales del Plan de Aprendizajes Clave. Un Buen Comienzo (SEP, 2017), y comenzar a integrar gradualmente el nuevo Programa de Estudios de la Fase 1. Educación Inicial (2022 – 2023). Este formato permitirá contextualizar las actividades, adaptarlas a las necesidades reales de los niños y favorecer su desarrollo integral. De igual forma, se requiere la elaboración de un instrumento de evaluación que facilite el seguimiento del aprendizaje y el progreso de los niños, permitiendo identificar logros, dificultades y áreas de oportunidad tanto a nivel individual como grupal.

La propuesta también incluye la aplicación de una planeación modelo que demuestre cómo trabajar de manera significativa la autonomía de los niños de Maternal I, específicamente en relación con el proceso de control de esfínteres, tomando en cuenta las características evolutivas y socioemocionales propias de esta etapa. A través de este enfoque, se busca fortalecer la práctica docente y ofrecer herramientas que promuevan la planeación, ejecución y evaluación de actividades que contribuyan al desarrollo autónomo de los niños desde sus primeros años de vida.

En suma, la intervención se justifica porque promueve una práctica educativa más consciente, reflexiva y situada, en la que la planeación y la autonomía se articulan como ejes centrales del desarrollo integral. Al favorecer la independencia, la toma de decisiones y la participación activa de los niños, se contribuye no solo a su

formación individual, sino también a la construcción de ambientes educativos más sensibles, inclusivos y coherentes con los principios de la educación inicial.

De esta manera, el siguiente capítulo presenta el marco teórico que sustenta esta intervención, abordando los conceptos fundamentales que permiten comprender y orientar la práctica educativa desde una perspectiva psicopedagógica e integral.

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO

El presente capítulo tiene como finalidad sustentar teóricamente los elementos clave que orientan la intervención desarrollada con el grupo de Maternal I del Centro de Atención Infantil Gobierno del Estado. En este apartado se definen los conceptos fundamentales que permiten comprender el enfoque y la naturaleza de la intervención, así como su articulación con las necesidades del desarrollo infantil en la primera infancia.

Dado que la intervención constituye el eje central de este trabajo, se parte de una definición general del concepto, para luego profundizar en la intervención educativa como acción planificada, situada y transformadora dentro del ámbito escolar. A partir de ello, se abordan nociones esenciales vinculadas con el propósito de la intervención: el desarrollo integral de los niños, la autonomía infantil, el control de esfínteres, el juego, el vínculo afectivo y la planeación didáctica como herramienta pedagógica.

Cada uno de estos conceptos se vincula con aportaciones teóricas de autores como Jean Piaget, Lev Vygotsky, María Montessori, Papalia, Wallon y Bowlby, entre otros, que permiten explicar los procesos de aprendizaje y desarrollo infantil desde una perspectiva integral. Asimismo, se considera el marco curricular vigente, representado por el Programa de Aprendizajes Clave (2017) y el Programa de Educación Inicial de la Nueva Escuela Mexicana (2022), para analizar los criterios que orientan la planeación y evaluación en este nivel educativo.

Finalmente, se recupera la perspectiva formativa de la Licenciatura en Intervención Educativa, integrando los saberes adquiridos en asignaturas como Psicología del Desarrollo, Diseño de la Intervención, Evaluación Educativa y Educación Inicial, para reconocer la intervención educativa como una práctica crítica, reflexiva y contextualizada que busca responder a necesidades reales y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje desde la primera infancia.

2.1 INTERVENCIÓN: CONCEPTO GENERAL Y SU PAPEL EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

Con base en lo anterior, se considera necesario profundizar en los fundamentos teóricos que sostienen la intervención educativa realizada en el grupo de Maternal I del Centro de Atención Infantil Gobierno del Estado. Para ello, este apartado aborda de forma estructurada los conceptos clave que orientan dicha intervención, comenzando con una revisión del término intervención, entendido como un proceso planificado y contextualizado con fines transformadores dentro de los escenarios educativos.

2.1.1 DEFINICIÓN GENERAL DE INTERVENCIÓN

La intervención es una práctica que busca modificar, transformar o mejorar una situación determinada a través de acciones planificadas y contextualizadas. De acuerdo con (Egg, 1993), intervenir significa “introducir cambios deliberados en una realidad para transformarla”, lo cual implica un análisis profundo del contexto, la detección de necesidades y la propuesta de soluciones pertinentes. En el campo educativo, la intervención adquiere un carácter sistemático, ético y reflexivo, ya que no se trata solo de actuar, sino de comprender los significados que subyacen en las prácticas educativas y sociales.

Desde esta perspectiva, la intervención no se limita a ofrecer soluciones rápidas o técnicas; por el contrario, busca comprender las causas de fondo de las situaciones problemáticas para proponer estrategias pertinentes. En este sentido, se convierte en una herramienta de transformación que parte del análisis crítico y del reconocimiento de las condiciones estructurales que afectan a los sujetos y sus procesos de aprendizaje.

2.1.2 LA INTERVENCIÓN COMO PROCESO PLANIFICADO, CONTEXTUAL Y TRANSFORMADOR

En relación con lo anterior la intervención se define como un proceso intencionado y estructurado que tiene como propósito generar transformaciones significativas en los sujetos y los entornos en los que se desenvuelven. Según (Pérez, 2000), se trata de un conjunto de acciones que se fundamentan en un diagnóstico, se desarrollan con objetivos específicos y se evalúan a lo largo del proceso, teniendo siempre en cuenta a los actores involucrados.

En este sentido, la intervención no es neutral, ya que se construye a partir de una mirada crítica de la realidad y del compromiso con la mejora de las condiciones educativas, sociales y culturales. Por ello, autores como (Terigi, 2009), sostiene que intervenir supone asumir una posición activa frente a los problemas, en lugar de naturalizarlos o reproducirlos. La intervención implica una postura ética y pedagógica que reconoce la complejidad del contexto, la diversidad de los sujetos y la necesidad de transformar las condiciones que obstaculizan el aprendizaje y el desarrollo.

En el ámbito de la Licenciatura en Intervención Educativa, la intervención es el eje formativo central que permite articular el conocimiento teórico con la práctica en contextos reales. A través del desarrollo de la intervención, se adquirieron herramientas para diagnosticar, diseñar, aplicar y evaluar estrategias que respondan a necesidades educativas específicas. Tal como señala (UPN, 2002), el interventor educativo debe desarrollar competencias para el análisis de situaciones educativas complejas, el trabajo colaborativo, la implementación de proyectos y la reflexión crítica sobre su propia práctica.

Dentro del contexto de la educación inicial, la intervención cobra especial relevancia, ya que se dirige a una etapa clave en el desarrollo humano. Las acciones que se implementaron en esta investigación están fundamentadas en el conocimiento del desarrollo infantil, la observación pedagógica y el diseño de ambientes ricos en

experiencias afectivas, lúdicas y significativas. Intervenir en esta etapa implica acompañar los procesos de aprendizaje y socialización desde una mirada sensible, flexible y profundamente respetuosa de los ritmos y necesidades de cada niño o niña.

En suma, la intervención en contextos educativos no puede entenderse como una acción aislada ni como una mera aplicación técnica. Se trata de un proceso dinámico y continuo que busca comprender la realidad para transformarla, actuando con conciencia ética, fundamentos teóricos sólidos y una profunda implicación con los sujetos a quienes se dirige.

2.1.3 RELACIÓN CON LA METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES

La intervención está estrechamente vinculada con la metodología de la investigación en ciencias sociales, ya que ambas comparten el interés por comprender y transformar la realidad. En este sentido, la intervención se nutre de enfoques metodológicos que permiten explorar fenómenos educativos desde una perspectiva holística, situada y dialógica.

La investigación cualitativa, por ejemplo, ofrece herramientas fundamentales para el desarrollo de intervenciones educativas, al permitir interpretar los significados que las personas otorgan a sus vivencias, observar procesos en su contexto natural y generar conocimiento a partir de la participación activa de los sujetos. Tal como plantea (Bisquerra, 2009), la metodología es esencial para planear la intervención, dar seguimiento a sus procesos y evaluar sus impactos con criterios éticos y científicos.

Desde la Licenciatura en Intervención Educativa, esta relación se hace explícita en el desarrollo de competencias que articulan la teoría con la práctica. La Universidad Pedagógica Nacional (UPN, 2002), señala que el interventor educativo debe dominar tanto los fundamentos teóricos como las metodologías de intervención e investigación, para poder actuar con fundamento, ética y pertinencia en contextos reales y complejos.

Una vez comprendido el concepto general de intervención como un proceso intencionado que busca transformar realidades desde una perspectiva crítica y contextualizada, resulta pertinente centrar la atención en su aplicación específica dentro del ámbito educativo. Esto implica analizar cómo se configura la intervención cuando se dirige a los procesos de enseñanza y aprendizaje, los sujetos educativos y sus contextos. En este sentido, el siguiente apartado profundiza en la intervención educativa, sus características, tipos y principios orientadores, así como el papel que desempeña el interventor en contextos como el de la primera infancia.

2.2 INTERVENCIÓN EDUCATIVA: CARACTERÍSTICAS Y PRINCIPIOS

Se conocen las características, principios y tipos de intervención educativa, destacando la intervención socioeducativa y psicopedagógica. Además, se analiza el papel del interventor educativo en la promoción del desarrollo infantil, enfatizando la importancia de aplicar enfoques psicopedagógicos que integren teoría y práctica.

2.2.1 DEFINICIÓN Y FINALIDAD

La intervención educativa se concibe como un proceso sistemático, reflexivo y situado que busca transformar una realidad educativa específica a partir del análisis crítico de un problema o necesidad detectada. A diferencia de una simple acción pedagógica, según (Pérez, 2000), la intervención educativa implica una planificación fundamentada que articula teoría, práctica y contexto, con la finalidad de incidir positivamente en el desarrollo de los sujetos involucrados.

Desde la perspectiva de la Licenciatura en Intervención Educativa (UPN, 2002), este tipo de intervención no se limita únicamente al ámbito escolar tradicional, sino que puede desarrollarse en una variedad de contextos educativos: instituciones formales, no formales e incluso comunitarias. El interventor educativo, como profesional especializado, diseña, implementa y evalúa acciones que respondan de

manera pertinente a las necesidades detectadas en dichos entornos, reconociendo a los sujetos como protagonistas activos de su aprendizaje y desarrollo.

La intervención educativa se sustenta en principios pedagógicos y éticos, entre los que destacan:

- **Pertinencia contextual:** Las acciones deben responder a las características culturales, sociales y emocionales del grupo al que se dirige la intervención.
- **Participación activa:** El sujeto no es un receptor pasivo, sino un agente que construye sentido en su proceso de aprendizaje.
- **Integralidad:** Se consideran las distintas dimensiones del desarrollo humano (cognitiva, emocional, social, física, entre otras), en especial en la primera infancia.
- **Flexibilidad y reflexión constante:** El proceso de intervención debe poder adaptarse conforme emergen nuevas necesidades o situaciones en el contexto educativo.

En este sentido, (Terigi, 2009), plantea que la intervención educativa se diferencia de otras acciones escolares porque se organiza en torno a una finalidad explícita: mejorar una situación problemática desde un enfoque situado, reconociendo a los sujetos en sus experiencias, trayectorias y condiciones de vida. Además, debe sustentarse en una base teórica sólida que oriente la toma de decisiones durante todas las fases del proceso.

Desde la perspectiva de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN, 2002), la intervención educativa no se restringe únicamente al ámbito escolar tradicional, sino que puede realizarse en múltiples espacios: instituciones educativas formales, espacios no formales o comunitarios. Esta amplitud de campos de acción requiere que el interventor educativo actúe como un profesional especializado capaz de diagnosticar, diseñar, implementar y evaluar acciones educativas pertinentes, reconociendo a los sujetos como protagonistas activos de su propio aprendizaje y desarrollo.

2.2.2 TIPOS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA: SOCIOEDUCATIVA Y PSICOPEDAGÓGICA

En el marco de la intervención educativa, se reconocen distintos tipos o enfoques según los objetivos y contextos. Dos de los más relevantes en educación inicial son la intervención socioeducativa y la psicopedagógica.

La intervención socioeducativa según (Arrecillas Casas, y otros, 2002), tiene como eje la transformación de problemáticas sociales que impactan en el proceso educativo. Esta busca crear condiciones que favorezcan la inclusión, la participación comunitaria y el acceso equitativo al aprendizaje, reconociendo los determinantes culturales, económicos y familiares que rodean al sujeto. En contextos como la primera infancia, este tipo de intervención es crucial para asegurar que los niños crezcan en ambientes seguros, afectivos y estimulantes.

Por su parte, (Cardona, Chiner, y Lattur, 2006), mencionan que la intervención psicopedagógica se centra en el acompañamiento del desarrollo cognitivo, afectivo, motor y social de los niños y niñas. Busca identificar áreas de oportunidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como proponer estrategias adaptadas a las características individuales de los sujetos. En este enfoque, el trabajo del interventor implica una constante observación, análisis de prácticas docentes y propuestas de mejora, especialmente significativas durante los primeros años de vida.

2.2.3 ROL DEL INTERVENTOR EDUCATIVO EN CONTEXTOS DE PRIMERA INFANCIA

En continuidad con lo expuesto, en los contextos de primera infancia, el interventor educativo asume un papel esencial como mediador, observador crítico y generador de propuestas. Su rol va más allá de la ejecución de actividades: implica comprender profundamente las necesidades del grupo, diseñar intervenciones situadas y acompañar los procesos de desarrollo desde una mirada integral.

La institución (UPN, 2002), señala que el interventor debe ser capaz de construir propuestas pedagógicas sensibles al contexto, trabajar colaborativamente con otros actores (docentes, familias, instituciones) y reflexionar permanentemente sobre su práctica. En este sentido, la intervención en la infancia requiere una combinación de conocimientos teóricos del desarrollo infantil, habilidades metodológicas, y una postura ética orientada al respeto por la diversidad y la singularidad de cada niño o niña.

2.2.4 EL ENFOQUE PSICOPEDAGÓGICO Y SU RELACIÓN CON LA INTERVENCIÓN

El enfoque psicopedagógico, aplicado en esta intervención, aporta un marco comprensivo para analizar las interacciones entre los procesos psicológicos del niño y las prácticas educativas que lo rodean. Este enfoque permite entender al sujeto desde una perspectiva integral, considerando tanto sus capacidades como los factores contextuales que influyen en su desarrollo.

Según (Terigi, 2009), la intervención educativa debe organizarse en torno a una finalidad explícita: mejorar una situación educativa problemática desde una perspectiva situada, reconociendo las trayectorias, experiencias y condiciones de los sujetos. Este enfoque resulta especialmente valioso en la etapa de educación inicial, en la que el acompañamiento individualizado, la contención emocional y la adecuación pedagógica son fundamentales.

Los autores (Cortés y Iglesias, 2004), señalan que la planeación es una herramienta esencial dentro del enfoque psicopedagógico, ya que permite traducir los hallazgos del diagnóstico en propuestas concretas. Así, el interventor puede diseñar actividades coherentes con los objetivos planteados, evaluar su impacto y realizar ajustes pertinentes a lo largo del proceso.

En el caso de la intervención realizada en el grupo de Maternal I del Centro de Atención Infantil Gobierno del Estado, el enfoque psicopedagógico permitió centrar la atención en el fortalecimiento de la autonomía infantil, en especial en el proceso de control de esfínteres. Esta elección no fue casual, sino que respondió a un análisis contextual y a una necesidad concreta observada en los niños del grupo. Así, la intervención se convierte no solo en una propuesta pedagógica, sino en una acción social con potencial transformador.

Después de comprender los fundamentos teóricos y éticos de la intervención educativa, así como el rol del interventor en contextos de educación inicial, es fundamental situar esta acción dentro de las características propias del sujeto con el que se trabaja. En este caso, el grupo de Maternal I está compuesto por niñas y niños de entre 1 año y medio a 2 años de edad, una etapa clave del desarrollo infantil que requiere un acompañamiento sensible, informado y adaptado a sus necesidades. A continuación, en los siguientes dos apartados, se presenta un análisis del desarrollo del infante en esta etapa, retomando aportes teóricos que permiten comprender su evolución física, cognitiva, emocional y social, lo cual resulta esencial para diseñar una intervención pertinente y significativa.

2.3 EL INFANTE DE MATERNAL I DE 1 AÑO Y MEDIO A 2 AÑOS

Se describen las características físicas, cognitivas, emocionales y sociales del infante de 1 año y medio a 2 años, lo cual permite contextualizar la intervención educativa y diseñar estrategias ajustadas a su etapa de desarrollo.

El niño de la edad de 1 año y medio a dos años es según (Alzate, 2010), un niño que pesa alrededor de 12 – 13 centímetros con un peso que ronda entre los 86 – 89 kilos. De igual forma (Alzate, 2010), explica que durante este periodo el crecimiento físico, la maduración, la adquisición de competencias y la reorganización psicológica se producen en forma de brotes discontinuos, estos

cambios modifican cualitativamente la conducta y las relaciones sociales de los niños.

El niño de Maternal I se comporta como todo un explorador haciendo que sus maniobras tengan mayor movilidad y mejor acceso a los objetos que desea. El niño o a la niña en esta etapa está dando término al primer curso de la infancia, según (Alzate, 2010), se refiere a que todavía se le reconoce como un niño pequeño, pero poco a poco se desprenderá de las connotaciones de bebé.

Esta idea se sustenta con lo que menciona (Piaget, 1964), donde menciona que a esta edad se encuentran en la última parte del periodo sensorio motor, en el cual comienzan a construir representaciones mentales y a desarrollar la función simbólica, lo que significa que a los niños les permite imitar acciones, jugar de forma más elaborada y empezar a usar palabras para representar objetos y situaciones. En esta etapa, el niño empieza a formar la permanencia del objeto, comprendiendo que los objetos existen, aunque no los vea, y se muestra más curioso y explorador.

Los niños construyen activamente su conocimiento, según (Piaget, 1964), el desarrollo cognitivo ocurre a través de procesos mentales que permiten al niño comprender y adaptarse al mundo. Uno de ellos es la organización, que se refiere a la forma en que el niño estructura internamente sus pensamientos y conocimientos, agrupándolos en esquemas coherentes. Desde la intervención, esto implica ofrecer experiencias que ayuden al niño a formar y reorganizar sus ideas con base en nuevas vivencias.

La adaptación según (Piaget, 1964), es el proceso general mediante el cual el niño se ajusta a su entorno, y está compuesto por dos mecanismos clave: la asimilación y la acomodación. La asimilación ocurre cuando el niño incorpora nueva información a esquemas que ya conoce; por ejemplo, si ya sabe lo que es una pelota y ve una de otro color, la reconoce como tal. En cambio, la acomodación sucede cuando debe modificar o crear un nuevo esquema porque la información nueva no encaja en los anteriores; por ejemplo, al ver un objeto redondo que no rueda, debe ajustar su idea de “pelota”.

En la intervención educativa, es fundamental considerar estos procesos, ya que permiten diseñar experiencias que desafíen y enriquezcan los esquemas del niño, promoviendo un aprendizaje activo y significativo en función de su etapa de desarrollo. Según (Piaget, 1964), la etapa sensorio motora representa la base del desarrollo cognitivo del niño. Durante este periodo, el aprendizaje ocurre a través de la acción directa sobre el entorno, utilizando los sentidos y el movimiento. El niño explora, manipula y repite acciones, y poco a poco construye el conocimiento del mundo que lo rodea.

Una de las principales características de esta etapa es el desarrollo de la permanencia del objeto, es decir, la capacidad de entender que los objetos y personas siguen existiendo, aunque no estén presentes a la vista. En el contexto de un CAI, estas características se deben tomar en cuenta en la planificación de la intervención. Por ejemplo, es importante ofrecer materiales sensoriales seguros que puedan tocar, mover y explorar libremente, como bloques suaves, telas con diferentes texturas, o juguetes que emitan sonidos al presionarlos.

También se promueven actividades de repetición, como juegos de esconder y aparecer, que fortalecen la permanencia del objeto. Al final de esta etapa, cuando el niño comienza a formar representaciones mentales simples, se pueden introducir juegos simbólicos básicos, como fingir que da de comer a un muñeco o hablar por un teléfono de juguete. En este proceso, el rol del interventor es acompañar, observar y guiar sin interferir, permitiendo que el niño descubra y aprenda a su ritmo, respetando su etapa evolutiva y fortaleciendo tanto su desarrollo cognitivo como su seguridad emocional. Se complementan las características por medio de una tabla las áreas de desarrollo del niño de Maternal I según (Alzate, 2010), siguiendo a Piaget. **Ver anexo 11.**

En este sentido, la intervención durante la etapa sensorio motora dentro del CAI es fundamental, ya que sienta las bases del desarrollo cognitivo y emocional del niño. Cada experiencia que se le ofrece al niño debe ser pensada no solo como una oportunidad de juego, sino como un medio para estimular sus sentidos, fortalecer sus esquemas mentales y favorecer la construcción de aprendizajes significativos.

El interventor tiene un papel activo al diseñar ambientes seguros, abundante en estímulos y adecuados para el momento evolutivo en el que se encuentra el niño. Además, su acompañamiento cercano, sensible y respetuoso permite que el niño se sienta confiado para explorar, experimentar y aprender a su propio ritmo. Como señala (Piaget, 1971), el conocimiento no se transmite, sino que se construye activamente a través de la interacción con el entorno. Por ello, intervenir desde esta etapa implica mucho más que cuidar: significa observar, comprender y actuar intencionalmente para potenciar el desarrollo integral desde los primeros años de vida.

Comprender al niño en su globalidad requiere analizar su desarrollo integral, el cual abarca las dimensiones: física, cognitiva, lingüística, socioemocional y motriz. En el caso de los niños de 1 año y medio a 2 años, estas áreas experimentan cambios acelerados que sientan las bases para su autonomía y socialización. El siguiente apartado explora las características más relevantes de esta etapa evolutiva, proporcionando un marco de referencia para diseñar intervenciones pertinentes y acordes a las necesidades del grupo de Maternal I.

2.4 EL DESARROLLO INTEGRAL EN LOS NIÑOS DE 1 AÑO Y MEDIO A 2 AÑOS EDAD

Se presenta el desarrollo integral como la interacción de los aspectos físico, cognitivo, emocional y social del niño, enfatizando la necesidad de abordarlo de manera holística. Esta perspectiva permite orientar la intervención educativa hacia la formación de competencias que favorezcan el crecimiento armónico del infante.

El desarrollo humano en la primera infancia, especialmente entre el año y medio y los dos años, es un proceso dinámico y multidimensional. Según (Papalia, Wendkos Olds, y Feldman, 2009), esta etapa forma parte del desarrollo temprano, donde los niños experimentan avances significativos en áreas como el lenguaje, la motricidad, la cognición, la interacción social y la expresión emocional. La comprensión de estos cambios es clave para diseñar estrategias educativas acordes a sus capacidades y necesidades.

El **desarrollo cognitivo** entre los 18 y 24 meses, los niños se ubican en la etapa sensorio motriz según Piaget, especialmente en la sub etapa conocida como combinación mental de esquemas, donde ya no necesitan actuar físicamente para resolver problemas, sino que pueden hacerlo mentalmente, los autores (Papalia, Wendkos Olds, y Feldman, 2009), destacan que los niños comienzan a anticipar resultados, muestran curiosidad activa y son capaces de resolver problemas sencillos como empujar un objeto para alcanzar el otro, o usar herramientas improvisadas.

Por ejemplo, si un juguete queda debajo de una silla, un niño de esta edad puede agacharse, mirar por debajo y buscar la forma de alcanzarlo, demostrando que ya comprende relaciones causa – efecto. Esta habilidad cognitiva es fundamental para la construcción de la autonomía.

El **lenguaje** en esta etapa se expande rápidamente. Los niños pasan de usar algunas palabras aisladas a formar frases de dos palabras, lo que se conoce como “habla telegráfica”, que es una forma de comunicación en la que solo se utilizan las palabras clave para transmitir un mensaje, omitiendo artículos o preposiciones. Por ejemplo, un niño podría decir “mamá agua” para expresar “mamá quiero agua”.

Los autores (Papalia, Wendkos Olds, y Feldman, 2009), explican que entre los 18 y 24 meses, el vocabulario del niño puede pasar de 50 a más de 200 palabras, y comprenden muchas más de las que pueden decir. Además, ya pueden seguir instrucciones simples como “trae tu zapato” o “guarda el juguete” o “guarda el juguete”, lo que permite mayor interacción social y participación en la rutina.

El desarrollo del lenguaje está estrechamente ligado al desarrollo cognitivo y emocional, ya que los niños comienzan a expresar deseos, frustraciones, afecto y necesidades mediante palabras, lo cual influye directamente en su integración al entorno escolar y familiar.

En el plano **físico y motriz**, los niños comienzan a perfeccionar su equilibrio, su coordinación y el dominio de sus movimientos. Mencionan (Papalia, Wendkos Olds, y Feldman, 2009), que en este rango de edad ya caminan, intentan correr, suben y

bajan escaleras, y desarrollan habilidades de motricidad fina como encajar objetos, manipular materiales o iniciar el uso de la pinza fina con sus dedos. Estos avances físicos son fundamentales para su autonomía, ya que les permiten participar de forma más activa en su rutina como en su entorno.

En el plano **socioemocional**, esta etapa se caracteriza por el inicio de la autonomía emocional. Los niños comienzan a afirmar su individualidad, lo cual se evidencia en frases como “yo solo” o “es mío”, comienzan a experimentar emociones complejas como vergüenza, orgullo o frustración. También surgen conductas de oposición como parte del desarrollo de la identidad.

De acuerdo a (Papalia, Wendkos Olds, y Feldman, 2009), mencionan que el niño aún depende del adulto para regular sus emociones, ya son capaces de expresar afecto, empatía y preferencias hacia ciertas personas o actividades. Un aspecto importante es el surgimiento de la ansiedad ante la separación, que puede manifestarse en llanto al entrar a la escuela o aferrarse a figuras de apego. Esto requiere de una intervención sensible por parte del docente, que favorezca la seguridad afectiva.

Según (Papalia, Wendkos Olds, y Feldman, 2009), señala que, aunque el control de esfínteres varía según el niño y el entorno, la mayoría comienza este proceso entre los 18 y los 30 meses, y que es un aprendizaje complejo que implica factores fisiológicos, cognitivos y emocionales. La autora menciona que los niños necesitan tener madurez neurológica y muscular, además de comprensión verbal suficiente para seguir instrucciones, reconocer las sensaciones corporales y expresar que necesitan ir al baño.

También resalta la importancia de un entorno que no sea coercitivo, sino que acompañe este proceso con paciencia, respeto y consistencia. Por lo tanto, este aprendizaje está estrechamente relacionado con la autonomía, y es una de las tareas evolutivas más importantes de esta edad.

Comprender las características del desarrollo de los niños de uno a dos años permite diseñar intervenciones educativas adecuadas a su momento evolutivo. Este

conocimiento es esencial para promover experiencias pedagógicas que favorezcan su autonomía, lenguaje, motricidad, pensamiento y socialización, como base para su desarrollo integral.

Con base en las características del desarrollo infantil en la etapa de 1 año y medio a 2 años, resulta evidente que este periodo está marcado por avances significativos en la exploración del entorno, la construcción de vínculos afectivos y el inicio de conductas independientes. En este contexto, uno de los aspectos clave que se vuelve prioritario en la intervención educativa es el fortalecimiento de la autonomía, entendida como la capacidad del niño para realizar acciones por sí mismo en función de sus necesidades e intereses. A continuación, se abordará este concepto desde distintas perspectivas teóricas, reconociéndolo como un eje fundamental en el desarrollo integral y como base estructural de la propuesta de intervención en el grupo de Maternal I.

2.5 LA AUTONOMÍA COMO EJE DE INTERVENCIÓN

Este apartado analiza la autonomía desde diversas perspectivas teóricas, incluyendo Piaget, Vygotsky y Montessori, así como su desarrollo en niños de 1 año y medio a 2 años. Se enfatiza la relación entre autonomía y control de esfínteres como hito relevante en la educación inicial.

2.5.1 DEFINICIÓN DE AUTONOMÍA

Desde el rol del interventor educativo se reconoce que la autonomía puede entenderse como la capacidad progresiva que tiene una persona para tomar decisiones, actuar por sí misma y asumir responsabilidades en función de su edad, contexto y posibilidades. En el ámbito educativo, y especialmente en la primera infancia, la autonomía se construye día a día mediante experiencias afectivas, lúdicas y sociales que promueven el desarrollo de habilidades físicas, cognitivas, emocionales y sociales.

Según (Boud, 1988), la autonomía es una necesidad humana fundamental vinculada al deseo de comprender el entorno y participar activamente en él. Esta capacidad no es innata, sino que se desarrolla gradualmente en función del acompañamiento que el niño recibe de los adultos significativos, quienes deben ofrecer un ambiente seguro, afectivo y estimulante que le permita explorar, decidir y construir su independencia personal.

En el contexto de la educación inicial, promover la autonomía significa permitir que el niño actúe, se equivoque, intente de nuevo y exprese sus emociones y pensamientos, favoreciendo su identidad, su sentido de competencia y su bienestar integral. Por esta razón, en el grupo de Maternal I del Centro de Atención Infantil Gobierno del Estado, se consideró que el fortalecimiento de la autonomía era el eje central de la intervención, articulando actividades relacionadas con el control de esfínteres, el lenguaje, la motricidad fina y el autocuidado.

2.5.2 JEAN PIAGET: AUTONOMÍA MORAL Y AUTONOMÍA INTELECTUAL

El autor (Piaget, 1964), uno de los referentes más importantes del desarrollo infantil, distinguió dos tipos de autonomía: la autonomía moral y la autonomía intelectual. La autonomía moral se refiere a la capacidad del niño para establecer sus propias normas de conducta, actuar con base en principios internos y asumir responsabilidades éticas. Esta forma de autonomía se alcanza cuando el niño ya no obedece solo por temor al castigo o por imposición externa, sino porque ha interiorizado valores y comprende las consecuencias de sus actos.

Por otro lado, la autonomía intelectual implica la capacidad del niño para pensar por sí mismo, cuestionar, argumentar y construir conocimiento de forma activa. Se desarrolla cuando el niño no depende únicamente de lo que le dicen los adultos, sino que puede formular hipótesis, explorar y llegar a sus propias conclusiones. Ambas dimensiones de la autonomía se desarrollan en interacción con los demás. Según (Piaget, 1964), subraya que los procesos de socialización son fundamentales para que el niño transite desde una heteronomía (dependencia de la autoridad

externa) hacia una autonomía auténtica. En este sentido, el rol del adulto no es imponer, sino acompañar, estimular la reflexión y brindar oportunidades para que el niño actúe con iniciativa y responsabilidad.

Desde la perspectiva constructivista, (Piaget, 1964), plantea que la autonomía moral se alcanza cuando el niño es capaz de actuar conforme a reglas que comprende y acepta, no por imposición, sino por convicción. Para Piaget, existe una diferencia entre la autonomía heterónoma (cuando el niño obedece por temor o autoridad externa) y la autonomía auténtica, que surge cuando el niño actúa a partir del razonamiento, la experiencia y la interacción con su entorno.

La autonomía no se limita a la capacidad de "hacer las cosas solo", sino que implica procesos complejos de autorregulación emocional, toma de decisiones, percepción de sí mismo y sentido de responsabilidad. En este sentido, (Papalia , Wendkos Olds, & Feldman, 2009), señalan que el desarrollo de la autonomía durante los primeros tres años de vida es un indicador clave de salud emocional. Para estos autores, las conductas autónomas comienzan con acciones como querer alimentarse, vestirse o controlar esfínteres, y están directamente relacionadas con la etapa de "autonomía vs. vergüenza y duda", propuesta por (Erikson, 1987), en su teoría psicosocial.

2.5.3 LEV VYGOTSKY: ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO Y AUTONOMÍA GUIADA

Desde la teoría sociocultural, (Vygotsky, 1978), propone que el desarrollo humano se da en interacción con otros, especialmente con adultos o pares más competentes. Uno de sus aportes más relevantes es el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), que se refiere al espacio entre lo que un niño puede hacer por sí solo y lo que puede lograr con ayuda.

Aplicado a la autonomía, esto significa que el niño no se vuelve autónomo de manera repentina o aislada, sino a través de una autonomía guiada, en la que el

adulto actúa como mediador, ofreciendo apoyo progresivo hasta que el niño es capaz de realizar la tarea por sí mismo. Según (Vygotsky, 1978), esta guía debe ser sensible, respetuosa y ajustada al nivel de desarrollo del niño.

En el caso del grupo de Maternal I, esta perspectiva se refleja en la intervención al diseñar actividades que permiten a los niños participar activamente en su proceso de autocuidado, como ir al baño o lavarse las manos, con el acompañamiento afectivo de las docentes y del interventor educativo. A medida que los niños adquieren mayor confianza y habilidades, se reduce el apoyo, permitiendo que emerja su independencia.

2.5.4 MARÍA MONTESSORI: AUTONOMÍA MEDIANTE LA LIBERTAD CON LÍMITES

Como plantea (Montessori, 2006), considera que la autonomía infantil no se impone, sino que se construye a través de la libertad con límites. Según esta autora, el niño debe tener la posibilidad de elegir, explorar y actuar por sí mismo dentro de un entorno preparado que le brinde seguridad, orden y materiales adecuados a su desarrollo.

De acuerdo a lo señalado con (Montessori, 2006), sostiene que cuando el ambiente es accesible y el adulto confía en las capacidades del niño, este despliega su iniciativa, concentra su atención y actúa con responsabilidad. La libertad no significa ausencia de normas, sino permitir al niño tomar decisiones dentro de un marco respetuoso y estructurado.

En educación inicial, aplicar este enfoque implica organizar los espacios y las rutinas de manera que los niños puedan participar activamente en actividades cotidianas como vestirse, alimentarse o utilizar la nica. Así, se favorece el desarrollo de la voluntad, la coordinación motriz y la conciencia de sí mismo. En la intervención realizada, esta mirada inspiró la creación de ambientes donde el niño pudiera actuar con mayor autonomía, con apoyo visual, rutinas constantes y recursos accesibles.

2.5.5 EL DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA EN LOS NIÑOS DE 1 AÑO Y MEDIO A 2 AÑOS

La autonomía en la primera infancia constituye una de las metas fundamentales del proceso evolutivo, ya que favorece el desarrollo integral del niño y fortalece su identidad, seguridad y capacidad para tomar decisiones. Según (Boud, 1988), se entiende por autonomía la capacidad de actuar por uno mismo, con base en las propias necesidades, intereses, habilidades y posibilidades, considerando también la influencia del entorno.

En el contexto de la educación inicial, el desarrollo de la autonomía implica que los niños participen activamente en su vida cotidiana, tomen decisiones simples, se expresen libremente y comiencen a realizar acciones por sí mismos como alimentarse, recoger sus materiales, expresar sus emociones, o reconocer cuando necesitan ayuda. Según (SEP, 2022), estas acciones contribuyen a la formación de una personalidad segura, resiliente y con iniciativa.

Según (Piaget, 1964), el desarrollo de la autonomía está vinculado con el paso del niño desde una conducta heterónoma, guiada por reglas impuestas, hacia una conducta autónoma, donde es capaz de tomar decisiones con base en su comprensión del mundo. En sus primeras etapas (como la sensorio motriz, que abarca del nacimiento a los 2 años), el niño construye el conocimiento a partir de la acción y la exploración del entorno. Por tanto, cada vez que el niño interactúa con su entorno de forma libre, está desarrollando su pensamiento y también su autonomía.

Desde la perspectiva de (Vygotsky, 1978), la autonomía se construye en interacción con otros. A través de la mediación del adulto y la participación en actividades sociales, el niño internaliza herramientas culturales que luego utiliza de forma independiente. En este sentido, la autonomía no es aislamiento, sino la capacidad de actuar con base en lo aprendido socialmente. El concepto de zona de desarrollo próximo es clave para entender que los adultos deben ofrecer apoyos justos, ni

demasiados ni insuficientes, que permitan al niño avanzar hacia una mayor independencia.

Por su parte, (Montessori, 2006), plantea que el desarrollo de la autonomía es una necesidad natural del niño. Para esta autora, la educación debe preparar un ambiente físico y emocional que permita a los niños “hacer por sí mismos”. Desde los primeros años, el niño es un ser activo, capaz de aprender mediante la experiencia directa. Montessori destaca que incluso tareas como vestirse, alimentarse o participar en la limpieza del espacio favorecen la independencia, siempre que el adulto lo permita y no intervenga en exceso.

De acuerdo con (Molina, 1994), el docente cumple un rol esencial en el acompañamiento del proceso autónomo del niño, ya que debe ofrecer oportunidades significativas que le permitan al infante explorar, equivocarse, resolver problemas y aprender en un ambiente seguro y con límites claros. Esta autonomía no surge de manera espontánea ni se impone, sino que se construye desde la experiencia guiada.

Los autores (Papalia, Wendkos Olds, y Feldman, 2009), destacan que en el segundo año de vida los niños comienzan a afirmar su individualidad mediante frases como “yo solo” o “es mío”, señalando un hito importante en su desarrollo socioemocional. Esta necesidad de independencia debe ser guiada con estrategias adecuadas que les permitan desarrollar competencias sin sentirse frustrados o sobreprotegidos.

El *Programa de Estudios de la Fase 1* (SEP, 2022) y (SEP, 2017), también subraya que el desarrollo de la autonomía debe promoverse desde un enfoque humanista, que coloca al niño como sujeto de derechos y aprendiz activo, capaz de tomar decisiones, construir conocimientos y participar en su entorno de forma consciente.

En el grupo de Maternal I, la autonomía se expresa a través de tareas cotidianas como el control de esfínteres, la participación en las rutinas escolares, la comunicación de necesidades, el juego libre y el inicio del autocuidado. Sin embargo, como se observó en el diagnóstico, muchas de estas situaciones no son

guiadas de forma pedagógica, lo que limita el desarrollo integral de los niños y hace urgente la intervención educativa.

Por ello, cualquier estrategia dirigida a este grupo debe partir del reconocimiento de la autonomía como una capacidad en construcción, que debe ser respetada, estimulada y fortalecida desde prácticas docentes reflexivas, con base en los aportes de la pedagogía del desarrollo.

Este enfoque no solo responde a una perspectiva de desarrollo, sino también a una postura ética y pedagógica, ya que, como plantea (Bassedas, Huguet, y Solé, 1998), reconocer la autonomía del niño implica reconocerlo como sujeto de derechos, capaz de pensar, decidir y actuar en función de sus propias capacidades. En conclusión, la autonomía no es solo un objetivo del desarrollo infantil, sino un principio orientador de toda intervención educativa significativa. Al tomarla como eje de trabajo, se permite que el niño se reconozca como actor activo de su proceso formativo, y se potencia su capacidad de adaptación, toma de decisiones y resolución de problemas, habilidades fundamentales para su desarrollo integral.

La autonomía también está vinculada con la noción de intervención educativa, en tanto que el interventor debe generar condiciones adecuadas para que el niño adquiera gradualmente habilidades que le permitan desenvolverse con mayor independencia. En este sentido, fomentar la autonomía en niñas y niños de Maternal I (entre 1 año y medio de edad a 2 años de edad) implica desarrollar actividades que fortalezcan la motricidad fina, el lenguaje expresivo, el control de esfínteres y el autocuidado, siempre desde una perspectiva afectiva y situada.

2.5.6 AUTONOMÍA Y CONTROL DE ESFÍNTERES COMO HITO DE DESARROLLO

Uno de los momentos más significativos del desarrollo de la autonomía en la primera infancia es el control de esfínteres. Este proceso no solo implica una función fisiológica, sino una conquista emocional, motriz y social que marca el inicio de la independencia del niño respecto al cuidado corporal. El control de esfínteres suele comenzar entre los 18 y 36 meses, pero su desarrollo depende de múltiples

factores: maduración neurológica, experiencias previas, acompañamiento afectivo, motivación, lenguaje y contexto cultural como mencionan (Papalia, Wendkos Olds, y Feldman, 2009), es un proceso que requiere paciencia, respeto a los tiempos del niño y un entorno libre de presiones o castigos.

Desde la intervención educativa, favorecer el control de esfínteres implica diseñar experiencias pedagógicas significativas que vinculen al niño con su cuerpo, sus emociones y sus rutinas. Esto incluye contar cuentos sobre ir al baño, usar personajes simbólicos, establecer horarios regulares, acompañar con canciones y reforzar los logros con afecto y reconocimiento. Este hito no solo refleja un avance en la autonomía física, sino también en la capacidad del niño para autorregularse, tomar decisiones y comprender los límites de su entorno. Por ello, en el grupo de Maternal I, trabajar el control de esfínteres no fue una meta aislada, sino parte de un proceso integral de fortalecimiento de la autonomía infantil.

El desarrollo de la autonomía no ocurre de forma lineal ni aislada, sino que depende de factores individuales (maduración neurológica, experiencias previas, estado emocional), familiares (estilos de crianza, vínculos afectivos) y escolares (estímulos, rutinas, actitudes del adulto). De ahí que el interventor educativo, en su papel de mediador, debe observar cuidadosamente las características del grupo, diseñar estrategias contextualizadas y acompañar el proceso con respeto y sensibilidad.

Luego de revisar el concepto de autonomía y su relevancia en la infancia desde diversas perspectivas teóricas, se reconoce que este proceso no solo implica la toma de decisiones o la independencia en actividades cotidianas, sino también el fortalecimiento de habilidades relacionadas con el cuidado personal. En este sentido, uno de los hitos más representativos del desarrollo autónomo en los niños de entre 1 año y medio de edad y 2 años de edad es el control de esfínteres. Esta capacidad, más allá de ser un proceso fisiológico, involucra dimensiones emocionales, pedagógicas y sociales que requieren del acompañamiento respetuoso del adulto. Por ello, el siguiente apartado se centrará en el análisis

integral del control de esfínteres como parte esencial del desarrollo de la autonomía infantil.

2.6 CONTROL DE ESFÍNTERES

Se analiza el control de esfínteres desde sus dimensiones fisiológicas, psicológicas y pedagógicas, destacando la importancia del acompañamiento respetuoso por parte del adulto y su relación con la seguridad y la identidad del niño.

2.6.1 CONCEPTO DE CONTROL DE ESFÍNTERES

Desde la perspectiva de la intervención educativa desarrollada, el control de esfínteres es uno de los procesos más relevantes en el desarrollo de la autonomía durante la primera infancia. No se trata únicamente de una cuestión biológica, sino de un acontecimiento integral que involucra dimensiones físicas, emocionales, sociales y educativas. En el contexto de la educación inicial, acompañar este proceso con respeto y conciencia pedagógica permite favorecer no solo la independencia del niño, sino también su autoestima, seguridad y vínculo con los adultos que lo rodean.

De acuerdo con la experiencia obtenida en el grupo de Maternal I, el control de esfínteres constituye uno de los hitos más importantes en el desarrollo de la autonomía en la primera infancia. Es un proceso complejo que no solo implica maduración biológica, sino también aspectos emocionales, cognitivos y sociales. Desde la perspectiva del desarrollo infantil, alcanzar el control de esfínteres supone que el niño sea capaz de identificar las sensaciones corporales relacionadas con la necesidad de orinar o defecar, así como de comunicarlo y actuar en consecuencia.

Para (Papalia, Wendkos Olds, y Feldman, 2009), explican que la adquisición del control de esfínteres generalmente ocurre entre los 18 y 36 meses de edad, en función de la madurez neuromuscular del niño y de su entorno. Este proceso no debe imponerse, sino acompañarse, respetando el ritmo individual de cada niño y

evitando prácticas coercitivas o punitivas que puedan generar retrocesos o problemas emocionales.

Desde la teoría psicoanalítica, (Freud, 1923), señala que el control de esfínteres se sitúa dentro de la etapa anal del desarrollo psicosexual, donde el niño comienza a desarrollar nociones de control, orden, autonomía y responsabilidad. Sin embargo, estas nociones deben comprenderse hoy desde una perspectiva pedagógica actualizada, donde el respeto, la empatía y la contención emocional son prioritarios.

En el campo de la pedagogía, (Montessori, 1912), subraya que los procesos relacionados con el cuidado personal —como comer, vestirse o ir al baño— deben considerarse oportunidades educativas. Para ella, el ambiente preparado y la guía afectuosa del adulto permiten que el niño se autorregule y consolide su independencia. El uso de mobiliario adecuado, rutinas consistentes y el fomento de la autodeterminación son claves en este proceso.

Asimismo, (Piaget, 1964), entiende la autonomía como una conquista progresiva del niño, relacionada con el desarrollo de su pensamiento y de su capacidad para tomar decisiones. Distingue entre una autonomía "heterónoma", basada en la obediencia a la autoridad, y una "autonomía moral", basada en la cooperación y la comprensión de las reglas. En este sentido, el control de esfínteres no puede ser entendido solo como un aprendizaje funcional, sino como parte de un proceso más amplio de construcción del yo y de la conciencia de sí mismo.

Como lo indica (Vygotsky, 1978), por su parte, enfatiza el papel de la interacción social en el desarrollo. El control de esfínteres se alcanza dentro de la zona de desarrollo próximo, es decir, con el acompañamiento del adulto significativo que media entre lo que el niño ya puede hacer por sí solo y lo que aún necesita aprender con ayuda. Esta visión implica que el educador —y en particular el interventor educativo— debe generar condiciones que favorezcan esta adquisición en un contexto afectivo, seguro y respetuoso.

2.6.2 DESARROLLO FISIOLÓGICO Y PSICOLÓGICO DEL CONTROL DE ESFÍNTERES

A partir de lo anterior, se puede comprender que, el control de esfínteres se refiere a la capacidad que desarrolla el niño para reconocer las señales corporales de evacuación y orina, y actuar en consecuencia de forma voluntaria. Este proceso implica el fortalecimiento del sistema nervioso, la madurez de los músculos del piso pélvico y el desarrollo de funciones ejecutivas como la atención, la memoria y la autorregulación.

De acuerdo con (Papalia, Wendkos Olds, y Feldman, 2009), este control suele iniciarse entre los 18 y 36 meses, pero su aparición es altamente variable y depende del ritmo individual de cada niño. La madurez neurológica es una condición necesaria, pero no suficiente; también se requiere de un ambiente que promueva la confianza, la comunicación y la práctica cotidiana en un entorno afectivo.

Psicológicamente, el control de esfínteres supone para el niño una transición importante en el reconocimiento de su propio cuerpo y en la afirmación de su voluntad. Según (Erickson, 1993), este momento coincide con la etapa del desarrollo denominada “autonomía frente a vergüenza y duda”, donde el niño comienza a afirmarse como sujeto capaz, pero también vulnerable frente al juicio del otro. Por eso, el acompañamiento durante este proceso debe ser cuidadoso y libre de presiones que puedan generar miedo o vergüenza.

2.6.3 IMPORTANCIA EMOCIONAL Y PEDAGÓGICA

Con base en las observaciones realizadas durante la práctica, el proceso de control de esfínteres tiene un valor profundo en la formación emocional del niño. Alcanzar este hito le permite sentirse competente, crecer en confianza en sí mismo y participar de manera más activa en las rutinas del entorno escolar y familiar. Cada avance en esta área representa un logro que refuerza su identidad y autoestima.

Desde una perspectiva pedagógica, este proceso también es una oportunidad para integrar aprendizajes significativos relacionados con el lenguaje, la motricidad, la higiene, el reconocimiento de emociones y la regulación conductual. Al mismo tiempo, permite trabajar el respeto a los propios tiempos y a los del otro, la convivencia en grupo y la comprensión de normas sociales básicas.

Como plantea (Bassedas, Huguet, y Solé, 1998), en educación infantil no se educa únicamente con contenidos, sino a través de las rutinas y de las relaciones cotidianas. En este sentido, acompañar el control de esfínteres se convierte en una experiencia pedagógica de gran valor formativo, siempre que se realice desde el afecto, la contención y el respeto.

2.6.4 ROL DEL ADULTO: ACOMPAÑAMIENTO RESPETUOSO Y NO DISCIPLINARIO

Esto permite reconocer la importancia del papel del adulto en el control de esfínteres es clave. La función no es “enseñar” al niño a ir al baño, sino acompañar su proceso de maduración, brindando un entorno seguro, predecible y amoroso. Esto implica ofrecer condiciones favorables —como horarios constantes, acceso a materiales adecuados, recordatorios empáticos— y, sobre todo, actuar con paciencia y sin castigos.

Un acompañamiento respetuoso reconoce que cada niño tiene su propio ritmo, y que los “accidentes” no son fallas, sino parte natural del aprendizaje. El adulto debe mostrarse disponible para ayudar, pero también para retirarse progresivamente a medida que el niño gana seguridad.

En opinión de (Arteaga, Cardona, y Chiner, 2013), subrayan que el respeto por los tiempos del niño en los procesos de autonomía es esencial para evitar impactos negativos en su desarrollo emocional. Cuando el adulto impone, ridiculiza o presiona al niño, puede generar retrocesos o incluso actitudes negativas hacia el propio

cuerpo. Por el contrario, cuando el adulto actúa como guía afectivo, el niño se siente validado y confiado para avanzar.

2.6.5 RELACIÓN CON EL DESARROLLO DE LA IDENTIDAD Y LA SEGURIDAD

En este punto, resulta pertinente destacar que el control de esfínteres tiene una estrecha relación con la construcción de la identidad y el sentido de seguridad personal. Al tomar conciencia de sus necesidades fisiológicas y responder a ellas de forma autónoma, el niño afirma su dominio sobre el propio cuerpo y se percibe como alguien capaz, independiente y digno de confianza.

Este logro impacta en la forma en que el niño se representa a sí mismo y en cómo se posiciona frente al entorno. El reconocimiento social (por parte de los adultos y compañeros) que recibe cuando logra ir solo al baño, usar la nica o limpiarse, refuerza su autoestima y lo motiva a seguir desarrollando nuevas habilidades.

Además, este proceso fortalece la seguridad emocional del niño, entendida como la capacidad de enfrentar nuevos desafíos con confianza y estabilidad interna. Como plantea (Winnicott, 1971), cuando el niño se siente sostenido emocionalmente en sus primeras experiencias de separación y control, construye una base sólida para su desarrollo posterior.

En el caso de la intervención educativa en el grupo de Maternal I, se observó que muchos niños aún estaban en pleno proceso de adquirir esta habilidad, y que el acompañamiento respetuoso, la implementación de rutinas constantes y el uso de estrategias lúdicas (como cuentos, canciones y juegos de rol) fueron fundamentales para favorecer este avance sin generar ansiedad ni retrocesos.

El análisis del control de esfínteres como parte del desarrollo de la autonomía infantil permite comprender que las prácticas educativas en la primera infancia deben responder a las necesidades reales y evolutivas de los niños. Sin embargo, para que estas prácticas sean efectivas, es necesario que estén organizadas,

contextualizadas y fundamentadas pedagógicamente. En este sentido, la planeación didáctica se convierte en una herramienta clave dentro del proceso de intervención, ya que permite al profesional educativo estructurar acciones intencionadas que favorezcan el desarrollo integral de los niños. A continuación, se abordará el concepto, función y elementos de la planeación didáctica, así como su vinculación con los enfoques curriculares actuales y su papel dentro de una intervención situada y flexible.

2.7. PLANEACIÓN DIDÁCTICA COMO HERRAMIENTA DE INTERVENCIÓN

Se describe la planeación didáctica como instrumento fundamental para organizar, ejecutar y evaluar acciones educativas en la primera infancia, considerando enfoques de educación inicial, elementos de diagnóstico, propósitos, actividades y evaluación, así como la necesidad de flexibilidad y adaptación al contexto.

2.7.1 CONCEPTO Y FUNCIÓN DE LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA

Durante la intervención, fue posible constatar que la planeación didáctica es un proceso fundamental en la labor educativa, ya que permite organizar de forma coherente y reflexiva las acciones pedagógicas que se llevarán a cabo en el aula. Según (Díaz y Hernández, 2002), la planeación didáctica es una herramienta que permite anticipar el proceso de enseñanza-aprendizaje, considerando los propósitos, contenidos, estrategias, recursos y formas de evaluación. Su función principal es guiar la práctica docente de manera estructurada, promoviendo experiencias significativas de aprendizaje.

Desde la perspectiva de la intervención educativa, la planeación no se limita a un ejercicio técnico, sino que se convierte en un recurso estratégico que permite responder de manera crítica a los contextos y necesidades específicas de los estudiantes. En este sentido, el interventor educativo emplea la planeación como una herramienta para transformar la realidad educativa, diseñando propuestas situadas, flexibles y centradas en el desarrollo integral del niño.

En el caso de la educación inicial, la planeación didáctica adquiere una importancia aún mayor, ya que la etapa de 0 a 3 años es especialmente sensible para el desarrollo físico, cognitivo, social y emocional. Por ello, toda acción educativa debe estar cuidadosamente pensada para responder al momento evolutivo de cada niño, su contexto familiar y social, y las metas de desarrollo propias de esta etapa.

2.7.2 ENFOQUE DE EDUCACIÓN INICIAL SEGÚN EL PROGRAMA DE APRENDIZAJES CLAVE (2017) Y LA NUEVA ESCUELA MEXICANA (2022)

El Programa de Aprendizajes Clave para la Educación Inicial (SEP, 2017), establece que el centro de la intervención educativa es el juego, el afecto y el reconocimiento del niño como sujeto de derechos. El enfoque de este programa promueve ambientes seguros, afectivos y estimulantes, donde el adulto actúa como mediador del desarrollo y del aprendizaje. La planeación didáctica, en este contexto, es narrativa y flexible, construida desde la observación y la escucha activa, y se organiza en torno a dimensiones del desarrollo: lenguaje, motricidad, socio afectivo, cognitiva y física. Se privilegia la creación de vínculos, la rutina como estructura de seguridad y el juego como herramienta central.

Por su parte, el Programa de Educación Inicial de la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022), en la fase 1, propone un enfoque más estructurado y crítico, centrado en el reconocimiento del entorno, el pensamiento reflexivo, la participación activa de los niños en la construcción de su aprendizaje, y la vinculación con la comunidad. Aquí la planeación se basa en metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y se organiza en seis momentos: Presentemos, Recolectemos, Formulemos el problema, Organicemos la experiencia, Vivamos la experiencia, Resultados y análisis. Este modelo impulsa una intervención con sentido ético, político y social, que permite resignificar los contenidos desde las realidades de los niños.

Ambos enfoques coinciden en reconocer el valor de la infancia como etapa formativa, pero su diferencia radica en el nivel de formalización de la planeación y

en el tipo de metodologías que proponen. En esta intervención, la articulación entre ambos enfoques permitió hacer una transición comprensiva y práctica entre el modelo 2017 (aún vigente en muchas instituciones) y las nuevas orientaciones de la NEM.

2.7.3 ELEMENTOS DE LA PLANEACIÓN: DIAGNÓSTICO, PROPÓSITOS, ACTIVIDADES Y EVALUACIÓN

De acuerdo al *Programa de Aprendizajes Clave. 2017* y al *Programa Escuela Mexicana 2022*, una planeación didáctica efectiva está compuesta por varios elementos que le dan coherencia, pertinencia y sentido educativo. Entre ellos destacan:

- **Diagnóstico:** es el punto de partida de toda planeación. Permite identificar las características, necesidades, intereses y potencialidades del grupo. En el caso del grupo de Maternal I, el diagnóstico psicopedagógico realizado permitió detectar áreas de oportunidad relacionadas con la autonomía infantil, el control de esfínteres, la motricidad fina y la participación afectiva. Este insumo guio toda la intervención.
- **Propósitos:** son las metas educativas que orientan las actividades. Deben ser claros, alcanzables y adecuados a la etapa de desarrollo del niño. En la educación inicial, los propósitos suelen centrarse en favorecer el desarrollo integral a través de experiencias afectivas, lúdicas y seguras.
- **Actividades:** son las acciones concretas que permiten cumplir los propósitos. Deben ser significativas, pertinentes y variadas. En tu intervención, se diseñaron actividades como el uso de títeres, cuentos, juegos de roles y rutinas de higiene que promovieron el desarrollo de la autonomía desde la experiencia cotidiana del niño.
- **Evaluación:** permite valorar los avances y dificultades del grupo. En el caso de educación inicial, se realiza principalmente a través de la observación directa, los registros anecdóticos y las bitácoras, priorizando la valoración cualitativa del desarrollo. La evaluación también retroalimenta la planeación, permitiendo ajustes y nuevas decisiones.

Estos elementos no son fijos ni secuenciales, sino que deben articularse de manera flexible, en función de las realidades del grupo y del contexto educativo.

2.7.4 PLANEACIÓN SITUADA Y FLEXIBLE EN EL MARCO DE LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Esto permite reconocer la importancia de la planeación situada ya que es la capacidad del docente o interventor para diseñar propuestas pedagógicas contextualizadas, sensibles a las características del grupo, a su entorno social y a las dinámicas institucionales. Según (Bolívar, 2005), una planeación situada implica comprender las condiciones reales del aula y actuar desde una lógica de intervención coherente, crítica y propositiva.

En el contexto del Centro de Atención Infantil Gobierno del Estado, se evidenció que en el marco de la intervención educativa, la planeación debe ser también flexible, es decir, abierta a la transformación, al ajuste y a la mejora continua. Esto implica que el interventor observe, escuche, evalúe y adapte las actividades en función de las respuestas del grupo y de los procesos individuales. Una planeación rígida puede desconocer los ritmos de desarrollo infantil, mientras que una planeación flexible permite responder con sensibilidad a los intereses y necesidades del momento.

No obstante, en el caso particular de la educación inicial, estas experiencias deben sustentarse en dos pilares fundamentales del desarrollo infantil: el juego y el vínculo afectivo. Ambos elementos no solo son medios para la enseñanza, sino condiciones indispensables para el aprendizaje significativo en la primera infancia. En el siguiente apartado se analizará el papel del juego como base del aprendizaje y el vínculo afectivo como condición esencial para el desarrollo integral del infante.

2.8. LA IMPORTANCIA DEL JUEGO Y EL VÍNCULO AFECTIVO

Durante la intervención, fue posible constatar al juego como base del aprendizaje en la educación inicial y el vínculo afectivo como condición imprescindible para el desarrollo integral, destacando su influencia en la motivación, la autoestima y la exploración autónoma del niño.

En la educación inicial, según (SEP, 2017), el juego y el vínculo afectivo son pilares fundamentales del desarrollo infantil. Ambos constituyen estrategias pedagógicas y condiciones necesarias para el aprendizaje significativo, el bienestar emocional y la construcción de relaciones sociales sólidas. El interventor educativo, al diseñar estrategias de intervención, debe reconocer y promover el valor del juego como eje metodológico, así como la importancia del vínculo afectivo como un componente esencial para generar ambientes seguros, respetuosos y propicios para el aprendizaje.

2.8.1 EL JUEGO COMO BASE DEL APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN INICIAL

El juego es la actividad central en la vida del niño pequeño; es su forma natural de conocer el mundo, de expresarse, de comunicarse y de aprender. De acuerdo con (Piaget, 1971), el juego es una manifestación del desarrollo cognitivo, en el que los niños asimilan la realidad mediante la acción lúdica. A través del juego, el niño reinterpreta el mundo, ejercita su pensamiento simbólico, su imaginación y sus habilidades motrices y sociales.

Desde una perspectiva psicopedagógica, el juego favorece todos los ámbitos del desarrollo infantil: físico, socioemocional, cognitivo y lingüístico (Riviére, 2001). En el juego, el niño aprende a resolver problemas, a tomar decisiones, a compartir, a seguir reglas, a negociar y a autorregular sus emociones.

La Nueva Escuela Mexicana, en su Programa de Educación Inicial (SEP, 2022), reconoce el juego como “la actividad central del aprendizaje en la primera infancia”, y plantea que debe estar presente de manera sistemática en las planeaciones y ambientes educativos. Asimismo, el Plan de Aprendizajes Clave (SEP, 2017),

destaca que el juego no solo debe ser considerado como recreación, sino como un medio intencionado y valioso para promover experiencias de aprendizaje significativas, afectivas y desafiantes, acordes con la etapa de desarrollo de los niños.

El interventor educativo, por tanto, al implementar actividades de intervención, debe priorizar el uso del juego libre, simbólico, sensorial, de construcción o de roles como estrategias para alcanzar propósitos pedagógicos, fortalecer la autonomía y generar bienestar emocional. Además, el juego se convierte en un espacio de observación privilegiado para identificar avances, dificultades y necesidades específicas en el proceso de desarrollo de los niños.

2.8.2 EL VÍNCULO AFECTIVO COMO CONDICIÓN PARA EL DESARROLLO INTEGRAL

Junto con el juego, el vínculo afectivo es una condición indispensable para el desarrollo integral del niño. Para (Bowlby, 1985), a través de la teoría del apego, señala que las relaciones afectivas tempranas con los cuidadores significativos constituyen la base para el desarrollo emocional, social y cognitivo. Cuando un niño se siente amado, seguro y valorado, se encuentra en condiciones óptimas para explorar, aprender y relacionarse con el mundo.

El vínculo afectivo se construye mediante interacciones consistentes, sensibles y empáticas entre adultos y niños. Menciona (UNICEF, 2019), estas interacciones permiten al niño desarrollar confianza básica, autoestima, seguridad emocional y regulación de sus emociones. En los espacios educativos, la relación afectiva con el adulto mediador (maestra, asistente educativa o interventor educativo) se convierte en un factor determinante para el aprendizaje.

En este sentido, la función del interventor educativo no se limita al diseño de actividades o estrategias pedagógicas; también implica la construcción de vínculos humanos basados en el respeto, el reconocimiento y la empatía. Como menciona (Perrenoud, 2001), enseñar no es solo transmitir conocimientos, sino también establecer relaciones que posibiliten la construcción de aprendizajes. El Programa

de Educación Inicial (SEP, 2022), también enfatiza que el vínculo afectivo es un eje fundamental de las prácticas pedagógicas. En sus principios, establece que el afecto, la empatía y el respeto a la individualidad deben guiar el trabajo docente para garantizar ambientes de bienestar, inclusión y desarrollo integral.

Por lo tanto, en el marco de la intervención educativa, el vínculo afectivo es una herramienta indispensable para generar condiciones de aprendizaje, identificar necesidades emocionales y promover una educación humanizada y centrada en el niño. El interventor educativo debe ser capaz de crear ambientes de contención afectiva, sostén emocional y seguridad, lo que no solo favorece la autonomía y el control de esfínteres, sino todos los procesos que integran el desarrollo infantil.

Tras haber abordado los elementos clave que conforman la intervención educativa en la educación inicial —como la autonomía, el control de esfínteres, la planeación didáctica, el juego y el vínculo afectivo—, es fundamental retomar el enfoque profesional desde el cual se construyó esta propuesta: la Licenciatura en Intervención Educativa. Esta formación no solo brinda herramientas teóricas y metodológicas, sino que promueve una visión crítica, situada y transformadora del quehacer educativo. A continuación, se analizarán los aportes de las asignaturas cursadas, la perspectiva de intervención como práctica reflexiva y las competencias profesionales del interventor educativo en la línea de educación inicial, elementos que dan sustento y coherencia al proceso desarrollado en este trabajo.

2. 9. EL ENFOQUE DE LA INTERVENCIÓN

Se presentan los aportes de las materias formativas de la Licenciatura en Intervención Educativa y se analiza la intervención como práctica situada, crítica y transformadora, destacando las competencias necesarias del interventor educativo en la primera infancia.

2.9.1 APORTES DE LAS MATERIAS FORMATIVAS DE LA LIE

La Licenciatura en Intervención Educativa (LIE), ofrecida por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), se configura como un programa académico que forma profesionales capaces de actuar de manera crítica, reflexiva y contextualizada en diversos espacios educativos. A lo largo del trayecto formativo, el estudiantado adquiere herramientas teóricas, metodológicas y prácticas que le permiten diagnosticar, diseñar, implementar y evaluar intervenciones educativas relevantes. Entre las asignaturas clave que nutren el ejercicio profesional destacan:

Elementos básicos de investigación educativa, que proporciona los fundamentos epistemológicos y metodológicos para diseñar procesos sistemáticos de indagación y análisis, necesarios para comprender las realidades escolares y comunitarias. Esta materia permitió desarrollar el diagnóstico del contexto del grupo de Maternal I y sustentar las decisiones metodológicas tomadas en esta tesina.

Evaluación educativa, que aborda la construcción de instrumentos e indicadores pertinentes, así como el análisis crítico de los procesos evaluativos en diversos niveles. Su aportación fue esencial para construir instrumentos como la guía de observación, la entrevista semiestructurada y el formato de evaluación que permitió valorar el desarrollo de la autonomía en los niños y niñas del grupo.

El desarrollo social en la primera infancia, que profundiza en las características afectivas, sociales y culturales de los niños de 0 a 6 años, proporcionando una comprensión integral de sus procesos de desarrollo. Gracias a esta asignatura se pudo reconocer la importancia del vínculo afectivo, la interacción social y la necesidad de respeto a los ritmos individuales, como pilares de la intervención educativa en Maternal I.

Programación y didáctica de la educación inicial, que ofrece marcos para planear y ejecutar actividades pedagógicas desde una perspectiva centrada en el

niño, el juego y la construcción de significados. Esta materia resultó fundamental para elaborar las planeaciones didácticas aplicadas durante la intervención, con base en el juego, el afecto y el desarrollo integral.

Estas asignaturas, entre otras, consolidan una formación que articula el saber teórico con la acción práctica, permitiendo al futuro interventor actuar de manera fundamentada, ética y pertinente en escenarios reales.

2.9.2 LA INTERVENCIÓN COMO PRÁCTICA SITUADA, CRÍTICA Y TRANSFORMADORA

Desde la perspectiva de la LIE, según (Remedí y Sandoval, 2004), la intervención educativa no es una simple acción técnica, sino una práctica situada, en tanto se construye en relación con el contexto específico, las necesidades reales de los sujetos y las condiciones sociales, históricas y culturales que lo configuran.

Asimismo, la intervención desde el enfoque de (Remedí y Sandoval, 2004), es una acción crítica, que requiere analizar de forma profunda las estructuras, relaciones y prácticas que inciden en los procesos educativos. Este enfoque promueve la reflexión constante sobre el papel del interventor y su capacidad para proponer alternativas pedagógicas coherentes con una visión democrática, inclusiva y ética de la educación.

Por último, (Arrecillas Casas, y otros, 2002), en el *Programa de Reordenamiento de UPN* mencionan que la intervención es una acción transformadora, ya que no se limita a reproducir lo existente, sino que busca incidir en las condiciones que dificultan el desarrollo integral de los sujetos. En el caso de esta tesina, la intervención se orientó a transformar las prácticas docentes que limitaban la autonomía infantil, proponiendo un modelo de planeación más significativo y contextualizado.

2.9.3 COMPETENCIAS DEL INTERVENTOR EDUCATIVO EN LA LÍNEA DE EDUCACIÓN INICIAL

El perfil de egreso de la línea de Educación Inicial de la LIE contempla una serie de competencias específicas que guían el quehacer profesional. Según el plan de estudios 2002 (UPN), el interventor educativo en esta línea debe ser capaz de:

- Comprender el desarrollo infantil desde una perspectiva integral, reconociendo las dimensiones: física, cognitiva, emocional, social y cultural que intervienen en la primera infancia.
- Diseñar propuestas pedagógicas innovadoras, pertinentes al contexto y centradas en el juego, el afecto y el respeto por los ritmos individuales.
- Diagnosticar problemáticas educativas de manera participativa, utilizando herramientas de investigación cualitativa que permitan conocer las condiciones reales del entorno.
- Acompañar y asesorar a agentes educativos y familias, promoviendo la corresponsabilidad en el proceso educativo.
- Evaluar procesos de desarrollo y aprendizaje, construyendo instrumentos pertinentes y considerando los marcos normativos y curriculares vigentes.
- Actuar con ética, compromiso y sensibilidad social, en la defensa de los derechos de niñas y niños, y en la construcción de una cultura de paz, equidad e inclusión.

En esta tesina, dichas competencias se vieron reflejadas en la elaboración del diagnóstico, la implementación de actividades de intervención, el diseño de instrumentos evaluativos y el acompañamiento respetuoso al grupo de Maternal I del CAI Gobierno del Estado. Así, el enfoque formativo de la LIE posibilita no solo actuar desde la técnica, sino también desde una postura ética y transformadora en favor del desarrollo pleno de la infancia.

El enfoque de la intervención establece la base teórica y práctica para la implementación de estrategias educativas efectivas, preparando el terreno para analizar la intervención educativa específica en niños de 1 año y medio a 2 años, que se abordará en el siguiente apartado.

2. 10. LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN NIÑOS DE 1 AÑO Y MEDIO A 2 AÑOS DE EDAD

Se fundamenta la intervención educativa dirigida al grupo de Maternal I, integrando los conceptos y teorías revisadas previamente, y se justifica la selección de estrategias y actividades orientadas a fortalecer la autonomía y el control de esfínteres.

La intervención educativa en la primera infancia es un proceso planificado, intencionado y contextualizado, orientado a favorecer el desarrollo integral de los niños desde sus primeros años de vida. En el caso específico de los niños de 1 año y medio a 2 años de edad, la intervención adquiere particular relevancia ya que se trata de una etapa crítica del desarrollo en la que los niños construyen las bases de su aprendizaje, autonomía, lenguaje, socialización y motricidad.

De acuerdo con (Molina, 1994), el docente o agente educativo debe actuar como guía del aprendizaje, ofreciendo oportunidades que permitan a los niños explorar, experimentar y construir conocimientos desde su realidad. Esta labor implica observar, comprender y responder a las características individuales de los niños, promoviendo ambientes de aprendizaje donde prevalezca el respeto, afecto y estimulación.

Desde el enfoque psicopedagógico, la intervención se basa en un conocimiento profundo del contexto y de las condiciones que inciden en el desarrollo infantil. Por ello, no se trata únicamente de aplicar actividades, sino de diseñar estrategias significativas que atiendan a las necesidades detectadas en el diagnóstico. Tal como señala (Terigi, 2009), intervenir en la trayectoria educativa de los niños desde la primera infancia permite acompañar de forma intencional y reflexiva los procesos

de aprendizaje y desarrollo, reconociendo las condiciones estructurales, sociales y afectivas que los atraviesan.

En el caso de los Centros de Atención Infantil (CAI), la intervención debe considerar los lineamientos establecidos por el Programa de Estudios de la Fase 1 de Educación Inicial (SEP, 2022), el cual destaca que las prácticas educativas deben construirse desde un enfoque humanista, inclusivo y centrado en el interés superior de la niñez.

Así, la intervención educativa en niños de 1 año y medio a 2 años debe de ser comprendida como una práctica ética, situada y profesional que permite potenciar el desarrollo integral a través de acciones que surgen del conocimiento de las características de esta etapa evolutiva, el análisis del contexto y la planificación consciente del quehacer docente. Para que una intervención educativa sea pertinente y eficaz, no basta con conocer las técnicas o los lineamientos institucionales; también es fundamental comprender las características evolutivas del grupo al que se dirige.

2.10.1 FUNDAMENTACIÓN DE LA INTERVENCIÓN

La autonomía, de acuerdo con (Dearden, 1982), citado en Boud (1988), es una necesidad humana básica que está estrechamente relacionada con el interés natural que las personas tienen por explorar y comprender el mundo que las rodea. La autonomía se entiende como la capacidad de actuar de manera independiente, considerando las necesidades, características, posibilidades y limitaciones individuales, así como la influencia del contexto en el que se desarrolla cada persona.

En el caso de los niños de Maternal I, el desarrollo de la autonomía es un proceso clave que debe abordarse desde las primeras etapas, respetando su ritmo de aprendizaje y favoreciendo su participación activa en las actividades cotidianas, especialmente en aquellas relacionadas con el autocuidado, como el control de esfínteres. La falta de un acompañamiento pedagógico adecuado en este proceso puede generar dificultades no solo en el área motriz, sino también en las

dimensiones socio afectiva, cognitiva y de lenguaje, ya que la autonomía impacta de manera transversal en el desarrollo integral del niño.

El enfoque psicopedagógico adoptado en esta intervención permitió identificar las áreas de oportunidad a partir de un análisis situado, donde el contexto institucional, las prácticas docentes, las características de los niños y las dinámicas familiares fueron consideradas de manera integral. Este enfoque reconoce que no es suficiente observar a los niños de manera aislada, sino que es necesario comprender las condiciones que rodean su proceso educativo para poder intervenir de manera pertinente y efectiva.

La intervención educativa, desde esta perspectiva, no busca imponer soluciones externas, sino construir estrategias contextualizadas que respondan directamente a las necesidades detectadas en el grupo de Maternal I. Este enfoque permite que el interventor educativo actúe como un facilitador y acompañante del proceso, promoviendo la reflexión docente y el mejoramiento continuo de la práctica.

Como plantea (Molina, 1994), el docente debe ser una guía en la construcción del aprendizaje, creando espacios que permitan a los niños explorar, investigar y experimentar, siempre considerando sus características individuales. Sin embargo, este rol solo es posible cuando el docente cuenta con herramientas pedagógicas actualizadas, formatos de planeación adecuados y criterios claros para evaluar los logros y dificultades de sus alumnos.

La intervención propuesta busca generar un impacto directo en la mejora de la práctica pedagógica, ofreciendo a las docentes del Centro de Atención Infantil Gobierno del Estado herramientas funcionales que les permitan planear, ejecutar y evaluar actividades significativas. Este proceso no solo beneficiará a los niños de Maternal I en el desarrollo de su autonomía, sino que también fortalecerá la capacidad de las docentes para responder de manera oportuna a las necesidades que emerjan en su práctica diaria.

El impacto esperado es que la planeación educativa se convierta en un recurso útil y accesible para las maestras, que les permita organizar su trabajo tomando en cuenta las bases conceptuales del Programa de Estudios de la Fase 1 Educación Inicial, 2022 – 2023, y que esta planeación esté orientada a favorecer la autonomía y el aprendizaje significativo de los niños desde sus primeros años. La intervención se concibe, entonces, como un proceso participativo y transformador que busca mejorar las condiciones pedagógicas actuales, contribuir al desarrollo integral de los niños y fortalecer las prácticas docentes desde una mirada crítica, reflexiva y situada.

El presente capítulo permitió construir un marco conceptual sólido que fundamenta la intervención educativa realizada en el grupo de Maternal I del Centro de Atención Infantil Gobierno del Estado. A partir de la definición de intervención como un proceso intencionado, situado y transformador, se establecieron los principios pedagógicos, éticos y metodológicos que guían la práctica del interventor educativo, especialmente en el ámbito de la educación inicial.

La autonomía, eje central de la intervención, fue analizada desde las aportaciones de Piaget, Vygotsky y Montessori, quienes coinciden en que el desarrollo de esta capacidad no es espontáneo, sino que requiere de un entorno afectivo, respetuoso y estimulante, así como de adultos que acompañen el proceso sin imponer, sino guiando. En este sentido, el control de esfínteres se reconoce no solo como un hito fisiológico, sino como una manifestación de crecimiento personal, identidad y autoconfianza en los niños pequeños.

Asimismo, se abordaron conceptos clave como la planeación didáctica situada, el juego como medio privilegiado para el aprendizaje, y el vínculo afectivo como condición indispensable para el desarrollo integral. Todo ello se relacionó con las competencias adquiridas en la Licenciatura en Intervención Educativa, que orientan

al profesional a actuar con sensibilidad, compromiso ético y conocimiento pedagógico profundo.

En suma, este marco teórico articula los saberes necesarios para comprender el sentido, el enfoque y la intencionalidad de la intervención, aportando herramientas conceptuales que respaldan el diseño, implementación y evaluación de propuestas educativas pertinentes, significativas y coherentes con las necesidades del grupo de niños y niñas de Maternal I. El siguiente capítulo describe el camino metodológico seguido para transformar los hallazgos del diagnóstico en un plan de acción concreto, explicando las decisiones tomadas en torno al paradigma, el enfoque, el tipo de estudio, las técnicas de recolección de datos y el diseño de la estrategia de intervención.

CAPÍTULO 3. MARCO METODOLÓGICO

El presente capítulo expone la base metodológica que orientó la intervención educativa implementada en el grupo de Maternal I del Centro de Atención Infantil Gobierno del Estado. Partiendo de los fundamentos teóricos revisados en el capítulo anterior, estos referentes teóricos orientaron la definición de la metodología cualitativa adoptada, así como su importancia para comprender el contexto y diseñar acciones pertinentes.

Asimismo, se explica el rol del interventor educativo dentro del diseño metodológico, el paradigma interpretativo que sustentó el análisis de la realidad y la elección del enfoque cualitativo como eje rector de la intervención. Se detalla el tipo de estudio utilizado “investigación acción”, las técnicas e instrumentos de recolección de datos empleados y su justificación para finalmente presentar el diseño de la estrategia de intervención que articula la planeación, ejecución y evaluación de las actividades. Este capítulo constituye, por tanto, la guía que da coherencia, sistematicidad y validez al proceso de intervención realizado.

Resulta indispensable describir la ruta metodológica que orientó el desarrollo de esta intervención. Esta ruta se concibió como un conjunto de decisiones ordenadas y coherentes que guiaron cada etapa del trabajo, desde la identificación del problema hasta la aplicación y evaluación de las estrategias diseñadas

3.1 RUTA METODOLÓGICA

En este apartado se aborda el paradigma que sirvió como base epistemológica, así como su justificación en el contexto del grupo de Maternal I. De esta manera, se busca mostrar que la intervención no solo fue un conjunto de actividades aisladas, sino un proceso sustentado en un marco interpretativo que permitió comprender la realidad educativa de forma profunda, situada y significativa.

3.1.1 DESCRIPCIÓN DEL PARADIGMA INTERPRETATIVO

El proceso de esta investigación se sustenta en un paradigma que orienta la forma en que se comprende la realidad, se construye el conocimiento y se establecen las relaciones entre los sujetos del estudio y el objeto de investigación. Según

(Bisquerra, 2009), el paradigma constituye un modelo teórico que da sentido a la práctica investigativa, ya que determina qué se investiga, cómo se investiga y cómo se interpreta la información obtenida.

El “paradigma”, en palabras de (Bisquerra, 2009), hace referencia a las diferentes aproximaciones a la investigación; es decir, representa un modo de analizar e interpretar los fenómenos, en este caso, los procesos educativos que se desarrollan en el Centro de Atención Infantil Gobierno del Estado. Este análisis permite identificar los sistemas de creencias, formas de percibir y comprender la educación que comparten tanto los sujetos como las instituciones implicadas.

A partir del objeto de estudio — el grupo de Maternal I del Centro de Atención Infantil Gobierno del Estado — y de la naturaleza dinámica, construida y divergente del fenómeno observado, se determina que el paradigma que guía esta investigación es el paradigma interpretativo o comprensivo. El autor (Bisquerra, 2009), distingue tres paradigmas fundamentales en la investigación educativa: el positivista, el interpretativo y el crítico. En este caso, el paradigma interpretativo es el más adecuado, pues se enfoca en comprender e interpretar la realidad educativa a través de los significados, percepciones, intenciones y acciones de los sujetos involucrados, en su contexto particular.

Este paradigma reconoce que el conocimiento no se impone desde fuera, sino que se construye de manera conjunta entre el investigador (en este caso, el interventor educativo) y los participantes del estudio. Supone una postura sensible, abierta y reflexiva, que busca comprender la realidad desde la vivencia de los otros. Así, la objetividad no se basa en la neutralidad del investigador, sino en la capacidad de interpretar la subjetividad de los actores, reconociendo el contexto como un factor constitutivo de los significados sociales.

Desde esta perspectiva, el paradigma interpretativo es especialmente pertinente para estudios educativos como el presente, donde lo subjetivo, lo simbólico y lo contextual tienen un papel central. En el diagnóstico psicopedagógico realizado como parte de esta intervención, este paradigma permitió comprender las prácticas

pedagógicas, las dinámicas institucionales y las vivencias cotidianas de los niños de Maternal I no como hechos aislados, sino como parte de una realidad compleja y con múltiples dimensiones.

El marco teórico de esta tesina, en sintonía con este paradigma, se centra en una comprensión teleológica, es decir, orientada al propósito de la acción educativa más que a sus causas inmediatas. Este tipo de comprensión permite interpretar por qué se desarrollan ciertas prácticas en el aula, atendiendo a los fines pedagógicos y formativos que las sustentan.

Finalmente, adoptar el paradigma interpretativo no solo guía la elección del enfoque cualitativo y de las técnicas de recolección de datos, sino que también otorgó sentido ético y humano a la intervención. Reconocer las voces de las maestras, los padres y los propios niños como fuentes legítimas de conocimiento permitió construir una propuesta educativa significativa y coherente con la realidad del grupo de Maternal I. Así, el paradigma elegido constituye el fundamento epistemológico sobre el cual se articuló la metodología, el diseño y la implementación de la presente intervención educativa

3.1.2 JUSTIFICACIÓN DEL PARADIGMA INTERPRETATIVO EN EL GRUPO DE MATERNAL I

La elección del paradigma interpretativo en esta intervención educativa se justifica a partir de la naturaleza del objeto de estudio y de las características del contexto en el que se desarrolla. El grupo de Maternal I del Centro de Atención Infantil Gobierno del Estado está conformado por niños y niñas de entre 1 año y medio y 2 años, una etapa en la que el desarrollo de la autonomía es un proceso fundamental para su formación integral. Sin embargo, el diagnóstico inicial reveló que no existía una planeación pedagógica sistemática orientada a fortalecer esta dimensión, especialmente en lo referente al proceso de control de esfínteres.

Ante esta situación, era necesario adoptar un paradigma que permitiera comprender de manera profunda y situada las prácticas educativas, las interacciones cotidianas y las necesidades reales de los niños, sin reducir la complejidad del fenómeno a

simples indicadores o generalizaciones. El paradigma interpretativo ofrece precisamente esta posibilidad, ya que se centra en el análisis del significado que los sujetos atribuyen a sus experiencias, acciones y relaciones dentro de un contexto específico.

En este sentido, comprender cómo los niños enfrentan su proceso de autonomía, cómo las maestras interpretan y acompañan dicho proceso, y cómo la institución organiza sus prácticas en torno al cuidado y la educación, exige una mirada comprensiva y flexible. No se trata solo de observar lo que ocurre, sino de interpretar por qué ocurre, cómo se vive y qué sentido tiene para cada actor involucrado.

Este paradigma también reconoce que el conocimiento surge de la interacción entre el investigador y el contexto, lo que resulta especialmente relevante para el interventor educativo, quien no actúa como un observador externo, sino como un participante activo que dialoga con la realidad para transformarla. Así, el proceso metodológico se nutre de las voces de los niños, maestras y asistentes educativas, permitiendo construir una intervención significativa, contextualizada y ética.

Adoptar el paradigma interpretativo permitió no solo diagnosticar una situación educativa, sino también generar propuestas pedagógicas centradas en los sujetos y coherentes con su entorno. La comprensión de los significados atribuidos por los niños y el personal educativo al proceso de autonomía y al control de esfínteres fue clave para diseñar actividades que respondieran a sus necesidades, ritmos y emociones.

En conclusión, este paradigma fue esencial para orientar una intervención que no buscaba imponer un modelo externo, sino reconstruir prácticas pedagógicas desde la realidad vivida en el aula. Su elección se alinea con la intención de fomentar un proceso educativo sensible, respetuoso y transformador, que reconoce la subjetividad de los niños y la importancia de acompañarlos en el desarrollo de su autonomía desde una perspectiva humanista y situada.

De esta manera, la ruta metodológica proporciona un soporte estructurado que permite al interventor educativo implementar acciones fundamentales, conectando

con el enfoque de intervención, que será explicado en el apartado siguiente, relacionando teoría y práctica en el desarrollo de la autonomía y control de esfínteres.

3.2 ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación se enmarca dentro de un análisis cualitativo, dado que su objetivo es comprender las características de los niños y las acciones de los agentes educativos en el grupo de Maternal I del Centro de Atención Infantil Gobierno del Estado.

3.2.1 DEFINICIÓN DE LA METODOLOGÍA CUALITATIVA

La metodología cualitativa, según (Bisquerra, 2009), es la lógica de la investigación que orienta el planteamiento del problema, la planificación del proceso y la evaluación de los resultados. Esta perspectiva metodológica permite abordar la realidad educativa desde una mirada holística e interpretativa, atendiendo a los significados que los sujetos atribuyen a sus experiencias dentro del contexto en el que se desarrollan.

La metodología cualitativa resulta especialmente pertinente para la intervención educativa, ya que brinda herramientas para describir e interpretar fenómenos educativos complejos, situados en contextos reales. Esta investigación no pretende establecer generalizaciones ni hipótesis numéricas, sino profundizar en la comprensión de un fenómeno específico: la autonomía infantil y el proceso de control de esfínteres en niños de 1 año y medio a dos años. Como menciona (Bisquerra, 2009), esta metodología es idiográfica, es decir, centrada en el significado que las personas otorgan a su propia realidad.

Los autores (Cortés y Iglesias, 2004), también refuerzan esta perspectiva, señalando que la metodología cualitativa se basa en la observación, la entrevista y el análisis de discursos y comportamientos, sin necesidad de establecer hipótesis previas. Su enfoque se centra en reconstruir el conocimiento desde las voces y

experiencias de los sujetos, lo que coincide con los principios del enfoque psicopedagógico adoptado en esta intervención. A diferencia del enfoque cuantitativo, que privilegia las mediciones numéricas y estadísticas, el cualitativo prioriza la interpretación, la flexibilidad metodológica y la comprensión profunda.

De acuerdo con (Cortés y Iglesias, 2004), la investigación cualitativa contempla los siguientes elementos, todos ellos aplicados en esta investigación:

Selección del lugar de estudio: Se delimitó el contexto al grupo de Maternal I del CAI Gobierno del Estado, para observar las dinámicas institucionales y educativas en un entorno real.

Contexto de la investigación: Se consideraron las condiciones físicas, sociales y pedagógicas del centro, como parte del análisis integral del entorno.

Elección de los participantes: Se involucró a maestros, personales institucionales y niños del grupo de Maternal I, como fuentes clave de información.

Trabajo de campo: El interventor educativo participó activamente en las actividades del aula y de la institución, registrando observaciones directas y experiencias vividas.

Técnicas de recolección de datos: Se utilizaron observación directa, entrevistas semiestructuradas y registro en diarios de campo.

Cronograma de recolección: Se programaron las visitas y momentos de observación para sistematizar la información recogida.

Análisis de la información: Los datos fueron organizados para identificar áreas de oportunidad, necesidades y fortalezas institucionales.

El enfoque cualitativo también proporciona al interventor educativo herramientas para el análisis inductivo, permitiendo que las categorías emerjan del propio proceso investigativo. Este tipo de análisis es coherente con el propósito de esta intervención, que busca transformar la realidad educativa desde una comprensión profunda de sus protagonistas y su contexto.

Finalmente, la metodología utilizada se articula con los propósitos del diagnóstico previamente desarrollado y con el diseño de la intervención, permitiendo una planificación educativa basada en evidencia, centrada en el niño y sensible a sus necesidades y entorno.

3.2.2 IMPORTANCIA DE LA METODOLOGÍA EN LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA

La intervención educativa, entendida como una acción planificada, reflexiva y situada, requiere de una base metodológica sólida que permita actuar con intención y coherencia. En este sentido, la metodología cualitativa según (Bisquerra, 2009), no solo ofrece herramientas para el análisis y la comprensión del contexto, sino que guía la toma de decisiones pedagógicas desde un enfoque crítico y contextualizado.

El valor de la metodología en esta intervención radica en su capacidad de traducir la realidad observada en acciones educativas concretas. Al investigar con base en esta metodología, se pueden interpretar las necesidades reales de los niños y las niñas del grupo de Maternal I, reconociendo los elementos que influyen en su proceso de desarrollo. La elección del enfoque cualitativo no fue arbitraria: se relaciona directamente con el tipo de intervención que se pretendía realizar, la cual tenía como eje central el desarrollo de la autonomía en la infancia temprana.

Así, el enfoque cualitativo favorece una intervención educativa sensible al entorno y a las particularidades de los actores involucrados. El uso de instrumentos como el diario de campo y las entrevistas permitió según (Taylor y Bodgan, 1986), documentar las vivencias, percepciones y desafíos de las maestras, asistentes educativas y los propios niños. Esta información fue esencial para diseñar propuestas pedagógicas significativas que respondieran a las áreas de oportunidad detectadas.

Además, la metodología cualitativa permitió al interventor educativo desempeñar su rol desde una postura crítica y ética, respetando los tiempos, emociones y formas de aprender de los niños. Esto refuerza las competencias profesionales del interventor en la Línea de Educación Inicial, quien debe ser capaz de diseñar,

implementar y evaluar procesos de intervención desde una mirada integral y participativa.

En conclusión, la metodología empleada no solo sustentó el proceso investigativo, sino que también otorgó legitimidad a la intervención realizada, al garantizar que cada decisión tomada estuviera respaldada por una comprensión profunda de la realidad institucional y de los sujetos involucrados.

3.2.3 EL ROL DEL INTERVENTOR EDUCATIVO EN EL DISEÑO METODOLÓGICO

El interventor educativo es una figura clave en los procesos de investigación e intervención dentro del ámbito escolar, especialmente en el nivel de educación inicial. Su rol en el diseño metodológico no se limita únicamente a la aplicación de técnicas de recolección de datos, sino que implica una participación activa, crítica y reflexiva en todas las etapas de la investigación. Como señala (Bisquerra, 2009), la metodología es la lógica que guía todo el proceso investigativo, y en este sentido, el interventor se convierte en el agente que articula esa lógica con las necesidades reales del contexto.

En el caso de esta investigación, el interventor educativo asumió una postura activa desde el diseño del diagnóstico, la elección del enfoque metodológico cualitativo y la selección de técnicas como la observación participante, la guía de observación y la entrevista semiestructurada. Estas decisiones no fueron aleatorias, sino que respondieron a un análisis profundo del entorno institucional y del grupo de Maternal I del Centro de Atención Infantil Gobierno del Estado. Así, el interventor se posicionó como un mediador entre la teoría y la práctica, entre la comprensión del contexto y la planificación de acciones significativas.

La intervención educativa se fundamentó en el principio de contextualización, lo que implicó observar e interpretar las dinámicas reales de los niños, docentes y familias, sin imponer categorías previas. El interventor, al realizar registros sistemáticos en el diario de campo, al interactuar con los niños durante sus rutinas, y al analizar las

entrevistas con el personal educativo, pudo construir un conocimiento situado que dio pie a una planeación coherente con las necesidades detectadas.

Asimismo, el interventor educativo desempeñó una función ética al reconocer la importancia del respeto al ritmo de desarrollo infantil, la diversidad de experiencias familiares y la cultura institucional. Esta actitud ética no solo fortaleció la validez del proceso metodológico, sino que también permitió establecer relaciones de confianza con los actores involucrados, lo que enriqueció la calidad de los datos obtenidos.

Desde el enfoque psicopedagógico, el interventor no solo observa, sino que comprende e interviene con base en una mirada integral del niño. Esto implica diseñar estrategias metodológicas que reconozcan la interrelación entre lo cognitivo, lo emocional, lo motriz y lo social, asegurando que las actividades planeadas respondan verdaderamente a las áreas de oportunidad observadas.

Dicha elección metodológica permitió comprender con mayor profundidad que el interventor educativo es un eje fundamental en el diseño metodológico porque su labor no es neutral ni técnica, sino profundamente humana, reflexiva y comprometida con la transformación de las prácticas educativas. Su capacidad para leer el contexto, analizar los datos y diseñar propuestas pertinentes es lo que da sentido y coherencia a toda intervención educativa.

3.3 MÉTODO

En este apartado se describe el tipo de estudio seleccionado, centrado en la investigación – acción, destacando su pertinencia en contextos educativos y su capacidad para generar conocimiento aplicado que favorezca la mejora de la práctica profesional del interventor educativo.

De acuerdo con (Bisquerra, 2009), el tipo de estudio está estrechamente vinculado al enfoque y a la metodología seleccionada, ya que define la manera en que se observa, analiza y comprende la realidad investigada. En este caso, se opta por un estudio de tipo cualitativo, puesto que el propósito principal no es establecer

relaciones causa – efecto o generalizar los hallazgos, sino comprender en profundidad las vivencias, percepciones y significados que construyen los actores educativos dentro del contexto del grupo de “Maternal I” del Centro de Atención Infantil Gobierno del Estado.

3.3.1 INVESTIGACIÓN ACCIÓN

El método utilizado en esta investigación corresponde a la investigación - acción, ya que su propósito central es comprender y transformar una situación concreta del contexto educativo, vinculada al desarrollo de la autonomía infantil, específicamente en el control de esfínteres. Este método, en palabras de (Bisquerra, 2009), representa el camino para alcanzar los fines de la investigación, es decir, guía el proceso a través del cual se recopila y analiza la información. Además, responde a una orientación hacia el conocimiento aplicado, lo cual permite al interventor educativo generar propuestas situadas que favorezcan la mejora del entorno escolar.

Desde esta perspectiva, la investigación – acción tiene como objetivo proporcionar datos críticos que respalden la toma de decisiones en contextos educativos reales. Esto permite que el interventor, a partir del diagnóstico y la comprensión profunda del grupo de “Maternal I”, diseñe estrategias que respondan a necesidades concretas, como lo es en este caso la escasa atención al desarrollo de la autonomía y al control de esfínteres. Como afirma (Bisquerra, 2009), este tipo de investigación permite acentuar la practicidad del conocimiento pedagógico como criterio de valor máximo en la mejora educativa.

El enfoque de esta investigación – acción se sitúa en su modalidad técnica, que según (Bisquerra, 2009), busca mejorar la eficiencia de la práctica educativa, y posiciona al interventor educativo como un experto – externo que facilita procesos de mejora. Esta modalidad permite, además, el desarrollo profesional del interventor, al integrar la teoría con la práctica mediante un análisis sistemático y reflexivo de la realidad.

Por su parte, (Bisquerra, 2009), cita a Elliot (1993), donde define la investigación – acción como un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma. Es decir, no se trata únicamente de observar y describir, sino de actuar sobre la realidad para transformarla de manera consciente. En este sentido, el método seleccionado responde directamente a la necesidad de esta intervención que es incidir en las prácticas cotidianas del Centro de Atención Infantil, desde una postura activa, crítica y flexible.

El modelo metodológico seguido en esta investigación es el propuesto por Kemmis, quien, citado por (Bisquerra, 2009), señala que este método se estructura como un espiral auto reflexivo, integrada por cuatro fases: planificación, acción, observación y reflexión. Cada una de estas fases fue aplicada de manera adaptativa, según las características del grupo y las condiciones institucionales.

Durante la fase de planificación, se construyó una hipótesis de acción centrada en la pregunta: ¿Qué áreas de oportunidad existen en el grupo de Maternal I que favorezcan su desarrollo integral? A partir de esta hipótesis, se desarrollaron estrategias ajustadas al contexto institucional, integrando tanto el diagnóstico psicopedagógico como la revisión bibliográfica especializada.

En la fase de acción, el interventor implementó las estrategias diseñadas, elaborando un calendario flexible de actividades, respetando los ritmos y particularidades del grupo. Esta etapa implicó una recolección continua de información para documentar las prácticas y detectar los primeros indicios de cambio.

Posteriormente, en la fase de observación, se aplicaron técnicas como la observación participante y la entrevista semiestructurada, que permitieron recabar datos relevantes sobre las dinámicas institucionales, las prácticas docentes y el comportamiento de los niños durante la jornada escolar.

Finalmente, en la fase de reflexión, se analizó la información obtenida a través de un proceso de codificación, categorización y validación de datos, tal como lo propone (Bisquerra, 2009). La reflexión permitió construir explicaciones sobre las

causas de la problemática observada y fundamentar la toma de decisiones pedagógicas que dieran respuesta a las necesidades detectadas.

En síntesis, el tipo de estudio elegido permitió articular la teoría con la práctica en un ciclo continuo de mejora, facilitando la construcción de conocimientos significativos a partir de la experiencia directa en el contexto educativo. La investigación – acción, en este caso, no solo responde a una lógica investigativa, sino que representa una herramienta fundamental para el interventor educativo en su búsqueda de transformación pedagógica.

3.3.2 JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN EN LA INTERVENCIÓN

La elección de la investigación – acción como tipo de estudio en esta intervención educativa responde a la necesidad de un método que, además de generar conocimiento, permita transformar la realidad del grupo de “Maternal I” en el Centro de Atención Infantil Gobierno del Estado. Este enfoque es idóneo para que el interventor educativo desempeñe un rol activo, reflexivo y comprometido con la mejora continua, ya que no solo observa o diagnostica, sino que también promueve cambios concretos y significativos en el contexto donde se desarrolla la práctica.

El interventor educativo, desde su posición experta y facilitadora, utiliza la investigación-acción para construir un diálogo permanente entre la teoría y la práctica, favoreciendo una comprensión profunda y contextualizada de las necesidades del grupo. Esta modalidad metodológica le permite adaptar las estrategias a las condiciones reales, tomando en cuenta los recursos, rutinas y dinámicas específicas del aula, lo cual es fundamental para incidir en el desarrollo integral de los niños, especialmente en áreas tan delicadas como la autonomía y el control de esfínteres.

Además, la investigación – acción impacta directamente en la calidad educativa, pues al situar al interventor en un proceso de autoevaluación constante, se fortalece su competencia profesional y su capacidad para diseñar soluciones pertinentes y sostenibles. La naturaleza recursiva del método facilita la identificación de áreas de

oportunidad en tiempo real y la implementación de ajustes que optimizan la intervención, promoviendo un ciclo continuo de mejora y aprendizaje.

Este tipo de estudio también favorece la participación activa de los agentes educativos y la construcción colectiva de conocimientos, lo cual fortalece el compromiso institucional y la corresponsabilidad en la atención de las necesidades de los niños. En consecuencia, la investigación-acción no solo genera datos valiosos para el análisis, sino que impulsa un cambio real que beneficia al grupo de Maternal I y al Centro de Atención Infantil en su conjunto.

En síntesis, la investigación-acción es justificada por su capacidad para articular el rol dinámico del interventor educativo con la transformación efectiva del contexto, asegurando que la intervención tenga un impacto significativo, pertinente y sustentable en el desarrollo integral de los niños.

El análisis del tipo de estudio permite fundamentar las decisiones metodológicas y elegir técnicas de recolección de datos que respondan a los objetivos planteados, lo que conduce directamente al desarrollo del siguiente apartado sobre técnicas e instrumentos utilizados.

3.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Se presentan las técnicas e instrumentos empleados para recabar información relevante sobre los niños y el contexto educativo, destacando la observación y la entrevista como herramientas centrales en la investigación cualitativa. Asimismo, se justifica su elección en función de la pertinencia y efectividad para la intervención educativa en Maternal I.

En toda investigación educativa, la recolección de datos constituye una etapa fundamental que permite obtener información significativa sobre el objeto de estudio. Las técnicas de recolección de datos son estrategias metodológicas que facilitan el acercamiento al contexto, la observación de fenómenos y la comprensión de las experiencias de los sujetos implicados.

Estas técnicas permiten al investigador organizar, sistematizar e interpretar la información de manera rigurosa, asegurando que los hallazgos obtenidos respondan a los objetivos planteados y contribuyan a una intervención pertinente. En esta investigación, se utilizaron técnicas cualitativas que favorecieron un análisis profundo del entorno educativo y de las dinámicas que inciden en el desarrollo de la autonomía infantil y el control de esfínteres en el grupo de Maternal I.

3.4.1 LA OBSERVACIÓN

La observación, según (Ruiz, 2015), es una técnica que consiste en examinar de manera sistemática un fenómeno, hecho o evento, con el propósito de obtener información y registrarla para su posterior análisis. Esta técnica es fundamental en todo proceso de investigación, pues permite al investigador recopilar una gran cantidad de datos directamente del contexto. En este sentido, la observación fue una de las primeras acciones realizadas por el interventor educativo al incorporarse al grupo de “Maternal I”, ya que facilitó el conocimiento directo de la dinámica y particularidades del lugar.

Para registrar de forma ordenada la información observada, se aplicaron dos instrumentos: una guía de observación, **ver anexo 7**, y un diario de campo. La guía de observación, como señala (Tamayo, 2004), es un instrumento que permite recolectar datos de forma sistemática y uniforme, facilitando una revisión clara y objetiva de los hechos observados. Este instrumento organiza la información según categorías previamente definidas, lo que ayuda a clasificar y analizar los elementos relevantes del problema de estudio. En este caso, la guía permitió registrar información relacionada con el desempeño docente y las áreas de oportunidad para el aprendizaje de los niños y niñas del Centro de Atención Infantil.

Por otra parte, el diario de campo fue un recurso clave para complementar la observación. El autor (Ortega, 2019), menciona que el diario de campo es una herramienta de investigación que permite al investigador registrar de forma ordenada sus observaciones, reflexiones y experiencias durante el trabajo de campo, proporcionando pistas valiosas sobre el funcionamiento de un sistema

social. En esta investigación, el diario facilitó profundizar en la comprensión de las dinámicas cotidianas del Centro de Atención Infantil.

Tanto la guía de observación como el diario de campo se aplicaron de manera sistemática durante un periodo de 15 días, registrando datos relevantes que posteriormente fueron analizados e interpretados para comprender mejor las acciones institucionales y las interacciones al colectivo docente, como se describen en el capítulo 1 que corresponde a la problematización.

Además de la información recopilada a través de la guía de observación y el diario de campo, se realizaron entrevistas semiestructuradas al personal educativo del Centro de Atención Infantil Gobierno del Estado, específicamente a la maestra titular del grupo de Maternal I, a la asistente educativa y a la responsable del área pedagógica. El propósito de estas entrevistas fue profundizar en la comprensión de las prácticas cotidianas del aula, las estrategias utilizadas en el proceso de control de esfínteres, así como las percepciones del personal respecto a las necesidades y avances de los niños.

3.4.2 LA ENTREVISTA

La entrevista, según (Sierra, 1998), es una conversación establecida entre un entrevistador y un entrevistado con un propósito específico. Es una forma de comunicación interpersonal orientada a obtener información relevante sobre un objeto de estudio determinado. Durante la intervención educativa, se realizaron entrevistas al personal del Centro de Atención Infantil para conocer el funcionamiento institucional y detectar áreas de oportunidad.

Existen diferentes tipos de entrevistas según su estructura. La entrevista estructurada, por ejemplo, se caracteriza por tener preguntas previamente establecidas que deben seguirse sin modificaciones, con respuestas predeterminadas que limitan la flexibilidad del diálogo. En cambio, la entrevista semiestructurada, como señalan (López y González, 2014), permite mayor flexibilidad al basarse en preguntas abiertas que buscan conocer las opiniones y

experiencias de los entrevistados con sus propias palabras. Este tipo de entrevista se realiza cara a cara con sujetos previamente seleccionados y que aceptan participar; la selección sigue un plan sistemático de recolección de datos, no es aleatoria.

Los autores (Taylor y Bodgan, 1986), explican que en la entrevista semiestructurada el guion de preguntas funciona como una guía, pero no limita la conversación, permitiendo al entrevistador adaptar las preguntas o formular nuevas interrogantes conforme avanza el diálogo y surgen temas relevantes. La aplicación de entrevistas semiestructuradas en este diagnóstico fue clave para que el interventor educativo obtuviera información profunda y contextualizada sobre el funcionamiento institucional, las dinámicas escolares y las percepciones del personal, contribuyendo a una comprensión más integral del Centro de Atención Infantil.

En esta investigación, las entrevistas se realizaron a tres participantes clave dentro de la institución: la responsable del área pedagógica, la maestra titular y la asistente educativa del grupo de Maternal I. Estas entrevistas permitieron conocer las características del contexto, los métodos de trabajo, las dinámicas dentro del aula y las áreas de oportunidad identificadas desde la experiencia directa del personal. La información recopilada complementó las observaciones y fortaleció el diagnóstico.

Este guion de entrevista contemplo preguntas clave relacionadas con el control de esfínteres, la planeación educativa, la autonomía de los niños y la colaboración familiar. El guion completo y las respuestas de las entrevistas se presentan en el capítulo 1, en el **anexo 8**.

3.4.3 JUSTIFICACIÓN DE LAS TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

La elección de las técnicas e instrumentos de recolección de datos responde directamente a la problemática identificada en el grupo de Maternal I del Centro de Atención Infantil Gobierno del Estado, la cual gira en torno al desarrollo integral de los niños, especialmente en aspectos como la autonomía y el control de esfínteres. Para abordar esta realidad, fue necesario contar con herramientas que permitieran

una aproximación profunda, detallada y contextualizada al entorno y a las prácticas educativas vigentes.

La observación sistemática se justificó porque es una técnica que permite al interventor educativo conocer de primera mano la dinámica cotidiana del aula, las interacciones entre docentes y niños, así como los recursos y espacios disponibles. De esta manera, el interventor puede identificar las prácticas efectivas y las áreas de oportunidad que afectan el proceso de desarrollo infantil. El uso de la guía de observación y el diario de campo facilitó la recolección organizada y reflexiva de información, asegurando que los datos obtenidos fueran significativos para el análisis posterior. Estos instrumentos permitieron capturar tanto los hechos objetivos como las percepciones y reflexiones del interventor, lo que contribuyó a un diagnóstico integral.

Por otro lado, la entrevista semiestructurada fue seleccionada debido a su capacidad para obtener información cualitativa relevante desde la perspectiva del personal educativo. Considerando que los docentes y responsables institucionales son actores clave en el proceso educativo, sus opiniones y experiencias enriquecieron la comprensión del contexto, permitiendo identificar con mayor precisión las necesidades y posibilidades de intervención. Esta técnica se ajustó a los objetivos de la investigación, ya que permitió un diálogo flexible y abierto, facilitando la expresión de vivencias, retos y estrategias que no siempre son evidentes en la observación directa.

La integración de ambas técnicas proporcionó una comprensión amplia y detallada de las situaciones que afectan o favorecen el proceso educativo, contribuyendo a un diagnóstico sólido y confiable. Este diagnóstico no solo permitió conocer el contexto de manera puntual, sino que también sentó las bases para diseñar una intervención educativa pertinente y ajustada a las necesidades específicas del grupo de Maternal I, alineada con las características propias del Centro de Atención Infantil.

El impacto esperado de utilizar estas técnicas es que el interventor educativo logre construir un diagnóstico sólido, realista y ajustado a las condiciones del grupo de Maternal I, que sirva como base para diseñar y aplicar una intervención educativa efectiva. Al contar con datos confiables y detallados, se pueden plantear acciones que promuevan el desarrollo de la autonomía infantil, particularmente en el control de esfínteres, y mejorar las prácticas docentes y organizativas dentro del Centro de Atención Infantil.

En resumen, la justificación de estas técnicas e instrumentos radica en su capacidad para proporcionar una visión amplia y profunda de la realidad educativa, alineándose con los objetivos del diagnóstico y el propósito de la intervención. Su aplicación permite al interventor educativo comprender de manera integral el contexto y las necesidades específicas, lo que favorece la toma de decisiones fundamentadas y la implementación de estrategias pertinentes y efectivas para favorecer el desarrollo integral de los niños y niñas de Maternal I.

Gracias a la aplicación de técnicas como la observación directa, los registros en el diario de campo y las entrevistas semiestructuradas, fue posible obtener información significativa y contextualizada sobre el grupo de Maternal I y su entorno educativo. Estos instrumentos permitieron al interventor educativo identificar con claridad las principales áreas de oportunidad que afectan el desarrollo de la autonomía infantil, particularmente en lo relacionado con el control de esfínteres y la planificación pedagógica.

A partir de este análisis situado, se diseñó una intervención educativa con base en el Programa de Estudios Plan de Aprendizajes Clave para la Educación Básica (SEP, 2017) y en la Fase 1 de la Nueva Escuela Mexicana (2022), bajo una metodología cualitativa y centrada en las necesidades reales de los niños. A continuación, se presenta el diseño de dicha intervención, estructurado en coherencia con los hallazgos del diagnóstico y orientado al fortalecimiento del desarrollo integral en la primera infancia.

3.5 DISEÑO DE LA ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN

A partir del proceso de diagnóstico bajo el enfoque de intervención realizado en el grupo de Maternal I del Centro de Atención Infantil Gobierno del Estado, se identificaron diversas áreas de oportunidad que inciden directamente en el desarrollo integral y en la adquisición de la autonomía por parte de los niños. Entre los principales hallazgos destacan la ausencia de planeaciones pedagógicas sistematizadas, la falta de actividades significativas que promuevan la autonomía —especialmente en el proceso de control de esfínteres—, la escasa utilización de instrumentos de evaluación formativa.

El análisis de estas áreas de oportunidad permitió reconocer la necesidad de diseñar una estrategia de intervención educativa que respondiera a las características del grupo y del contexto institucional, con el propósito de favorecer la autonomía infantil mediante experiencias pedagógicas intencionadas. Esta estrategia surge como respuesta a la falta de planeaciones contextualizadas y busca ofrecer una propuesta integral que articule los distintos ámbitos del desarrollo infantil: físico, motriz, cognitivo, socio afectivo y del lenguaje.

En coherencia con el enfoque de la intervención y el método de investigación – acción, el diseño de esta estrategia se fundamentó en un proceso reflexivo en el que la interventora educativa investigó, analizó y seleccionó las formas más adecuadas de promover la autonomía en niños de entre 1 año y medio y 2 años de edad. Para ello, se revisaron referentes teóricos y metodológicos del Programa de Aprendizajes Clave. Un buen Comienzo (SEP, 2017), Programa de Educación Inicial de la Nueva Escuela Mexicana, así como las aportaciones de autores como Piaget, Vygotsky y Montessori, quienes reconocen el valor del juego, la exploración y la participación activa en la construcción de la autonomía.

El diseño de la estrategia consideró los principios del aprendizaje significativo, la observación constante del progreso de los niños y la colaboración entre los distintos actores educativos, incluyendo a la maestra titular, la asistente y las familias. Así, la propuesta no se limita a un conjunto de actividades, sino que representa un modelo

de intervención integral orientado al fortalecimiento de la práctica docente y al desarrollo progresivo de la autonomía infantil.

En los apartados siguientes se describen los elementos que conforman el diseño de la estrategia de intervención, tales como los objetivos, ejes de acción, organización pedagógica, criterios de evaluación y recursos empleados, los cuales fueron definidos a partir de la reflexión sobre la práctica y las necesidades identificadas en el diagnóstico.

3.5.1 FUNDAMENTACIÓN Y SURGIMIENTO DE LA ESTRATEGIA

A partir de los resultados obtenidos en el diagnóstico psicopedagógico realizado en el grupo de Maternal I del Centro de Atención Infantil Gobierno del Estado, se identificaron diversas áreas de oportunidad relacionadas con la práctica docente y el desarrollo de la autonomía infantil. Los hallazgos evidenciaron que, aunque la institución cuenta con un formato de planeación y una organización establecida, las prácticas pedagógicas carecen de sistematicidad, seguimiento y adecuación a las necesidades específicas del grupo. En particular, se observó que el proceso de control de esfínteres —una de las metas fundamentales en esta etapa educativa— se aborda desde una perspectiva rutinaria y no pedagógica, limitándose a sentar a los niños por lapsos prolongados sin actividades que estimulen su participación activa o promuevan su independencia.

Asimismo, se detectó la ausencia de planeaciones semanales estructuradas con inicio, desarrollo y cierre, lo que dificulta la organización de las experiencias de aprendizaje y la observación de avances significativos en las distintas áreas del desarrollo infantil. Esta situación se agrava al no contar con instrumentos de evaluación formal que permitan registrar los progresos o dificultades de los niños, ni con estrategias diferenciadas que favorezcan la atención a la diversidad, como en el caso de la alumna Regina, quien presenta síndrome de Down y requiere apoyos específicos para su inclusión plena.

De igual manera, se constató que la comunicación con las familias se limita a aspectos administrativos o de salud, dejando de lado orientaciones pedagógicas que podrían favorecer la continuidad de los aprendizajes y la consolidación de hábitos en el hogar. Estos elementos reflejan la necesidad de fortalecer la práctica docente a través de herramientas didácticas y evaluativas contextualizadas, que promuevan la autonomía de los niños y fomenten la colaboración entre docentes, asistentes y familias.

En este contexto, surgió la necesidad de diseñar una estrategia de intervención educativa orientada a mejorar la planeación pedagógica y el acompañamiento del desarrollo de la autonomía infantil, tomando como eje el proceso de control de esfínteres. Dicha estrategia se fundamenta en los principios de la investigación – acción, ya que parte de la reflexión sobre la práctica para transformarla mediante un proceso sistemático de observación, análisis y mejora continua. A su vez, se sustenta en el enfoque de la intervención, al reconocer que la autonomía es un logro integral que se construye a través de la interacción, el juego y la participación activa de los niños en su entorno.

La propuesta se alinea con los principios establecidos en el Programa Aprendizajes Clave. Un buen Comienzo (2017) y al Plan de Estudios de la Fase 1 de Educación Inicial (2022 – 2023) de la Nueva Escuela Mexicana, el cual promueve la formación de niñas y niños como sujetos activos, capaces de explorar, tomar decisiones y desarrollar progresivamente su independencia. De esta manera, el diseño de la estrategia no solo busca atender una necesidad detectada en el aula, sino también fortalecer las competencias profesionales del interventor educativo mediante la planificación reflexiva, la implementación contextualizada y la evaluación de los resultados de su práctica.

3.5.2 PROCESO DE INVESTIGACIÓN Y DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN

El proceso de diseño de la estrategia de intervención educativa se desarrolló a partir de una fase de investigación y análisis que permitió comprender de manera profunda las necesidades del grupo de Maternal I y las condiciones pedagógicas

del Centro de Atención Infantil Gobierno del Estado. Esta etapa se caracterizó por la búsqueda de referentes teóricos, normativos y metodológicos que orientaran la elaboración de una propuesta pertinente y contextualizada al entorno institucional.

En primer lugar, se realizó una revisión de los fundamentos del Programa de Educación Inicial 2017 y del Programa de Estudios de la Fase 1 (2022 – 2023) de la Nueva Escuela Mexicana. Ambos documentos aportaron elementos valiosos para la planeación y evaluación del trabajo pedagógico, especialmente en lo referente al desarrollo integral de los niños y la promoción de la autonomía como eje transversal. Del Plan 2017 se retomó la importancia del juego, el vínculo afectivo y la organización de ambientes enriquecidos para el aprendizaje; mientras que del Plan 2022 se integraron los principios de inclusión, participación activa, y la mirada hacia los campos formativos que promueven experiencias significativas desde la primera infancia.

Asimismo, se llevó a cabo una investigación sobre las formas de favorecer la autonomía infantil en niños de 1 año y medio a 2 años de edad, retomando aportes de autores como Jean Piaget, quien explica que la autonomía se construye progresivamente a través de la acción y la experiencia; Lev Vygotsky, quien subraya el papel de la mediación del adulto y la zona de desarrollo próximo; y María Montessori, que plantea la importancia del ambiente preparado y del respeto a los ritmos individuales para el desarrollo de la independencia. Estas perspectivas que se plantean en el capítulo 2 que corresponde al marco teórico permitieron fundamentar la intervención que reconoce al niño como un sujeto activo, capaz de aprender a partir de la exploración, el juego y la interacción con los otros.

Con base en la información obtenida del diagnóstico y el análisis teórico, se diseñó una estrategia de intervención centrada en la elaboración de un nuevo formato de planeación y de un instrumento de evaluación adaptado a las necesidades del grupo de Maternal I. Dichos instrumentos se estructuraron para dar seguimiento a los avances en la autonomía, el control de esfínteres y otras áreas del desarrollo integral, considerando los campos formativos del plan de Aprendizajes Clave. Un Buen Comienzo (2017).

El proceso de diseño implicó también la selección de estrategias metodológicas acordes con el enfoque cualitativo e investigación – acción, que permiten comprender los fenómenos educativos desde la práctica misma. La intervención se planificó de manera flexible, de modo que cada actividad sirviera como una oportunidad para observar, analizar y mejorar las prácticas docentes y el acompañamiento a los niños. Además, se consideró la colaboración entre la docente titular, la asistente educativa y la interventora, promoviendo el trabajo en equipo y la reflexión compartida como ejes para la mejora continua.

De esta manera, el diseño de la intervención educativa surgió como resultado de un proceso investigativo que integró la observación directa, la reflexión crítica y la fundamentación teórica, orientado a fortalecer la práctica docente y a generar aprendizajes significativos en los niños mediante experiencias que promuevan la autonomía, el juego, la interacción y la confianza en sí mismos.

Por ello, la intervención no solo atendió a las exigencias del plan vigente Aprendizajes Clave. Un Buen Comienzo (2017) en el momento, sino que también sienta las bases para una actualización del trabajo docente en educación inicial conforme a la Fase 1 de la NEM. Este proceso de transición permitió reflexionar sobre la importancia de planear desde un enfoque situado, flexible y centrado en el desarrollo integral del niño, reconociendo las continuidades entre ambos marcos curriculares y la necesidad de fortalecer las competencias profesionales del interventor educativo.

Las intervenciones se diseñaron como situaciones de aprendizaje centradas en el niño, integrando actividades lúdicas, afectivas y contextualizadas, con base en el Plan de Aprendizajes Clave para la Educación Básica (SEP, 2017) y Programa de Estudios de la Fase 1 de Educación Inicial (SEP, Programa de estudio. Fase 1: Educación Inicial. Plan de Estudio 2022 de la Nueva Escuela Mexicana. Secretaría de Educación Pública) , 2022). Cada planeación responde a una intención pedagógica específica, vinculada con los campos formativos y la planeación enfocada en acompañar el desarrollo integral de las niñas y niños de Maternal I, a partir de sus necesidades, intereses y características particulares. Estas propuestas

didácticas no solo cumplen una función educativa, sino que se constituyen como herramientas clave dentro del proceso de intervención educativa, orientadas a transformar una realidad identificada mediante el diagnóstico.

A continuación, se presenta la descripción del desarrollo de cada una de las planeaciones aplicadas y evaluación, así como su fundamentación teórica y relación con el enfoque de intervención, desde el rol del interventor educativo en la línea de Educación Inicial.

3.5.3 ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN: LA ELABORACIÓN DEL FORMATO DE PLANEACIÓN E INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DEL GRUPO DE MATERNAL I

Como se mencionó en el capítulo I, las docentes del grupo de Maternal I del Centro de Atención Infantil Gobierno del Estado utilizan un formato de planeación que incluye datos básicos como: tema, nombre del grupo, periodo de aplicación, nombre de quien elabora el plan de trabajo, edad, número de niños, objetivo y propósitos. Sin embargo, se identificó que este formato no contempla los elementos pedagógicos que establece el Plan de Aprendizajes Clave para la Educación Básica (SEP, 2017), ni articula de forma clara los aprendizajes esperados con las características particulares del grupo, como lo son las necesidades específicas relacionadas con el desarrollo de la autonomía y el control de esfínteres.

A partir de este diagnóstico, el interventor educativo diseñó un nuevo formato de planeación más completo, flexible y contextualizado. Para su elaboración, se retomaron los elementos del Plan 2017, específicamente los campos de formación académica, las áreas de desarrollo personal y social, así como los aprendizajes esperados establecidos para el nivel de Educación Inicial. Estos elementos permitieron identificar de manera más precisa los propósitos pedagógicos a trabajar con el grupo y orientar la intervención hacia el fortalecimiento de la autonomía infantil.

Se diseñó un formato de planeación y evaluación que organiza los campos formativos y aprendizajes esperados en función de los propósitos de la educación

inicial (**ver anexo 12 y 13**), donde se detallan las actividades, estrategias, recursos, criterios de evaluación y vínculos con el contexto. En este formato se responde a preguntas clave como: ¿qué necesidad educativa se está atendiendo?, ¿cómo se abordará desde la práctica pedagógica?, y ¿qué indicadores permitirán observar avances en los niños?

El Plan de Aprendizajes Clave 2017 considera que la Educación Inicial debe contribuir al desarrollo integral de los niños, enfatizando aprendizajes que promuevan su bienestar, su participación activa, su autonomía y su integración a la vida social. Bajo esta lógica, el interventor organizó su intervención en torno a los campos formativos de Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático, Exploración y comprensión del mundo natural y social, y Desarrollo personal y social, adaptando los propósitos al nivel de desarrollo de los niños de 1 año y medio a dos años.

Asimismo, se incorporaron criterios de evaluación observables desde la práctica cotidiana, retomando indicadores propuestos en el Plan 2017 para el desarrollo de habilidades de autonomía personal, control de esfínteres, interacción social, lenguaje expresivo y comprensivo, y motricidad fina y gruesa. Esta evaluación se estructuró mediante registros anecdóticos y observación directa, lo cual permite un seguimiento continuo y formativo del proceso de cada niño.

Es importante señalar que, si bien esta intervención se elaboró con base en el plan vigente al momento del trabajo de campo, se buscó mantener una estructura abierta y adaptable, lo cual facilita la transición hacia los enfoques metodológicos del nuevo Programa de la Nueva Escuela Mexicana Fase 1 (2022). Elementos como la planeación centrada en el contexto, la atención a las necesidades reales del grupo, la integración de actividades lúdicas y significativas, y la construcción colectiva del aprendizaje, son comunes a ambos enfoques.

Desde el enfoque de la intervención educativa, elaborar una planeación situada implica más que seguir un formato: es reconocer las características del grupo,

identificar una problemática prioritaria y diseñar propuestas pedagógicas pertinentes, coherentes y transformadoras. Por tanto, el interventor educativo no solo adapta un currículo, sino que lo resignifica desde la práctica, generando experiencias de aprendizaje que respondan a las necesidades reales de los niños y favorezcan su desarrollo integral.

3.5.4 PLANEACIÓN DE ACTIVIDADES DE LA PLANEACIÓN DEL GRUPO DE MATERNAL I

La intervención educativa se llevó a cabo durante cinco días consecutivos en el grupo de Maternal I del Centro de Atención Infantil “Gobierno del Estado”, con el propósito de fortalecer la autonomía infantil, particularmente en el proceso del control de esfínteres. Sin embargo, para fines de ejemplificación, en este apartado se presenta únicamente la planeación correspondiente a un día (lunes), mientras que las demás se incluyen en el **anexo 12**.

Las actividades fueron diseñadas con base en los ejes del Programa de Educación Inicial (2017), particularmente “El sostenimiento afectivo” y “El juego y el desarrollo creador”, según la (SEP, 2017), que resaltan la importancia del acompañamiento sensible del adulto y el valor del juego como medio privilegiado para el aprendizaje en la primera infancia.

Asimismo, las experiencias implementadas se organizaron de acuerdo con los cuatro campos de formación y áreas de desarrollo personal y social que el Plan de Educación Inicial 2017 establece:

- **Lenguaje y comunicación:** A través de cuentos, canciones, títeres y conversaciones espontáneas con personajes simbólicos como “Pedrito el ratoncito”, se favoreció el desarrollo del lenguaje expresivo y comprensivo. Las actividades permitieron que los niños nombraran emociones, expresaran sus necesidades fisiológicas y compartieran sus experiencias personales en torno al uso del baño. Esta dimensión del lenguaje resulta fundamental en la adquisición de la autonomía,

pues posibilita la comunicación asertiva con el adulto para solicitar apoyo o avisar sobre sus necesidades.

- **Desarrollo personal y social:** Mediante juegos de roles, rutinas afectivas, dinámicas de reconocimiento emocional y actividades colaborativas, se promovió la construcción de la identidad, la participación activa en la vida del grupo y el fortalecimiento del vínculo afectivo con los adultos. El control de esfínteres no solo implica un logro físico, sino también un proceso de autoconocimiento, regulación emocional y adaptación social, que fue trabajado a través de situaciones significativas y de confianza. La presencia constante del interventor como figura contenedora fue clave para acompañar estos momentos con sensibilidad y respeto.

- **Exploración y comprensión del mundo natural y social:** Se integraron experiencias de observación del cuerpo, identificación de señales fisiológicas y reconocimiento de las rutinas del día (hora de baño, siesta, comida). Estas actividades permitieron a los niños comprender aspectos relacionados con el funcionamiento corporal y el autocuidado, construyendo nociones básicas sobre el entorno físico y social que habitan. El espacio del baño, por ejemplo, fue resignificado como un lugar de aprendizaje, no solo de higiene, sino de confianza, logro y responsabilidad.

- **Desarrollo físico y motricidad:** Se incluyeron tareas que favorecen la coordinación ojo – mano, la fuerza en los dedos y la destreza manual, tales como subir y bajar cierres, manipular velcros, encajar objetos, abrir y cerrar recipientes, colocarse prendas o lavarse las manos con supervisión. Estas actividades, aunque sencillas, fueron seleccionadas estratégicamente para fortalecer la autonomía motriz de los niños, lo cual es imprescindible para que puedan realizar acciones básicas del control de esfínteres por sí mismos.

A continuación, se describen las actividades correspondientes a la planeación del día lunes, las cuales integran las áreas antes mencionadas y se desarrollan bajo una metodología lúdica, vivencial y afectiva.

Actividad 1. Rutina de bienvenida y vínculo afectivo

Propósito: Favorecer un ambiente de confianza y seguridad emocional al inicio de la jornada.

Descripción: A la llegada de los niños, se colocó música infantil conocida por ellos y se les recibió con un saludo personalizado, tono cálido y abrazos. Se les entregó un títere de ratón para acompañarlos hasta el salón, promoviendo la participación mediante el canto “Cinco ratoncitos twist” y la imitación de movimientos.

Fundamento: Esta actividad se apoya en el eje Sostenimiento afectivo del Programa de Educación Inicial (2017), que resalta la importancia del vínculo emocional para el desarrollo integral. De acuerdo con (Vygotsky, 1978), las interacciones afectivas tempranas son la base del aprendizaje y la construcción de significados compartidos.

Actividad 2. Control de esfínteres mediante el juego simbólico

Propósito: Favorecer la adquisición progresiva del control de esfínteres a través de la imitación y el acompañamiento afectivo.

Descripción: Cada niño llevó a su peluche al baño, representando la acción de sentarlo en la nica. Posteriormente, los niños realizaron la misma acción acompañados de la canción “Pipí Popó”. Se reforzó positivamente a quienes lograron identificar la sensación de querer ir al baño, motivando a todos mediante gestos de aprobación y palabras de aliento.

Fundamento: Desde el enfoque de (Piaget, 1964), esta actividad estimula el desarrollo de la autonomía a través de la imitación y la repetición de rutinas. Además, promueve la interiorización de hábitos mediante la mediación del adulto, como señala (Vygotsky, 1978), y fortalece el sentido de logro personal según lo

planteado por (Montessori, La mente absorbente del niño (J. R. Sánchez, Trad.) , 2006).

Actividad 3. Identificación del cuerpo a través del movimiento

Propósito: Promover el reconocimiento del propio cuerpo mediante el juego y la expresión corporal.

Descripción: Se empleó la canción “El baile del cuerpo”, invitando a los niños a señalar y mover distintas partes corporales. Posteriormente, se reforzó con la actividad “Pedrito el bebito”, en la que los niños vistieron una figura de fieltro identificando las partes del cuerpo.

Fundamento: De acuerdo con (SEP, 2017), el desarrollo corporal y el movimiento están estrechamente relacionados con la afectividad y la construcción del yo corporal. A través del juego simbólico, los niños aprenden a reconocer su cuerpo y el de los demás, desarrollando la identidad y la empatía.

Actividad 4. Aseo personal y vestimenta

Propósito: Desarrollar la autonomía en las rutinas de cambio de ropa y cuidado personal.

Descripción: Durante el cambio de ropa, la interventora motivó a los niños a participar activamente, invitándolos a quitarse una prenda por sí mismos, nombrando las partes del cuerpo correspondientes y reforzando cada logro con palabras de reconocimiento.

Fundamento: Según (Montessori, 2006), señala que las actividades de cuidado personal fortalecen la independencia, la coordinación motriz y la autoestima. Estas rutinas también se relacionan con la construcción de hábitos y la capacidad de autocuidado.

Actividad 5. Despedida afectiva

Propósito: Reforzar la valoración de los logros del día y cerrar la jornada en un ambiente de contención emocional.

Descripción: Al finalizar la jornada, se desarrolló la actividad “Hora del baño”, en la que los niños bañaron a un bebé de juguete, mencionando las partes del cuerpo mientras jugaban con agua y esponjas. Al momento de la despedida, se realizó un abrazo grupal y se reconoció el esfuerzo de cada niño.

Fundamento: El cierre afectivo contribuye a la estabilidad emocional y refuerza la seguridad de los niños al sentirse valorados. Los autores (Arteaga , Cardona , & Chiner , 2013) plantean que estos espacios de reconocimiento consolidan la confianza básica y fortalecen los vínculos entre el niño y su entorno educativo.

Cada una de las actividades fue planeada de manera secuenciada, siguiendo un enfoque constructivista, donde se partió de los saberes previos de los niños, sus intereses y experiencias, para construir aprendizajes significativos. Además, las situaciones se adaptaron a los ritmos de desarrollo de cada niño, especialmente en el caso de aquellos que requerían atención diferenciada, como la alumna con síndrome de Down **(ver anexo 12)**.

Desde el rol del interventor educativo, se asumieron competencias clave establecidas en la Línea de Educación Inicial de la Licenciatura en Intervención Educativa (UPN, 2002), tales como:

- Diseñar propuestas contextualizadas y situadas en la realidad institucional.
- Observar, registrar e interpretar situaciones del entorno educativo.
- Promover ambientes afectivos, seguros y estimulantes para el desarrollo infantil.
- Trabajar de manera colaborativa con el colectivo docente y las familias.

- Evaluar el impacto de las acciones implementadas desde una postura crítica y reflexiva.

Durante el desarrollo de las actividades, el interventor actuó como acompañante cercano del proceso de aprendizaje, generando condiciones para que los niños pudieran experimentar, explorar y tomar decisiones dentro de un entorno afectivo y seguro. La observación constante permitió ajustar las estrategias en función de las respuestas y avances de los niños, lo que dio lugar a una intervención flexible y significativa.

Estas actividades, además de estar alineadas con el Plan 2017, representan una transición progresiva hacia el nuevo enfoque de la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022). Este nuevo plan retoma muchos de los principios del anterior — como la centralidad del juego, la importancia del entorno, la participación activa y el vínculo emocional —, pero los sistematiza dentro de campos formativos y ejes articuladores, así como de metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP).

Por ello, aunque la planeación presentada se basa formalmente en el Plan 2017, la intervención integra elementos actualizados del Plan 2022, como los campos formativos, los procesos de aprendizaje y los ejes transversales, lo que permitió enriquecer las prácticas y ofrecer a las docentes una propuesta de planeación más completa y coherente con los marcos vigentes. Por lo que a continuación se describe la aplicación de las actividades desde el enfoque de la intervención educativa.

3.5.5 APLICACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DESDE EL ENFOQUE DE LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA

La planeación de la intervención en el grupo de Maternal I del Centro de Atención Infantil Gobierno del Estado se elaboró a partir del diagnóstico inicial y de la identificación de una necesidad prioritaria: Fortalecer la autonomía infantil, con

énfasis en el proceso de control de esfínteres, la motricidad fina, las habilidades de autocuidado, la motricidad fina y la expresión emocional.

Bajo el enfoque de la intervención educativa, la planeación se concibió como un proceso flexible, reflexivo y contextualizado, que permitió articular los principios del Programa de Educación Inicial (SEP, 2017) y los elementos estructurales del Plan de Estudios 2022 de la Nueva Escuela Mexicana. Este tipo de planeación se diseñó de forma narrativa, centrada en las experiencias cotidianas del grupo y orientada a la generación de ambientes seguros, afectivos y significativos.

El proceso de planeación inició con la definición de propósitos formativos derivados de los ejes del Programa de Educación Inicial (SEP, 2017). Dichos ejes guardan correspondencia con los principios del Plan de Estudios 2022 de la Nueva Escuela Mexicana, el cual enfatiza la información integral, el bienestar y la autonomía de las niñas y niños desde la primera infancia. Los ejes del Programa de Educación Inicial (SEP, 2017) son:

- Sostenimiento afectivo
- Autonomía y control de esfínteres
- Desarrollo corporal y movimiento
- Juego y desarrollo creador

Cada actividad fue diseñada para responder a estos ejes, integrando estrategias que vincularan el juego, la exploración, la imitación y la participación en rutinas. A partir de ello, se estructuraron cinco actividades principales, las cuales se desarrollaron en distintos momentos de la jornada:

- 1. Rutina de bienvenida y vínculo afectivo**, orientada al fortalecimiento emocional y la seguridad en el entorno.
- 2. Control de esfínteres mediante el juego simbólico**, donde se incorporaron títeres, canciones y materiales lúdicos.
- 3. Identificación del cuerpo a través del movimiento**, promoviendo la conciencia corporal y el lenguaje.

4. **Aseo personal y vestimenta**, centrada en la autonomía funcional y la coordinación motriz fina.
5. **Despedida afectiva y cierre de la jornada**, para reforzar la autorregulación y el sentido de pertenencia al grupo.

Cada una de estas actividades se planificó considerando los intereses de los niños, los tiempos de atención, los espacios disponibles y los materiales con los que contaba el centro. Asimismo, la planeación incluyó estrategias diferenciadas para atender los ritmos individuales de aprendizaje, priorizando la observación constante y la documentación pedagógica como medios para ajustar las acciones.

El proceso de aplicación se realizó en coherencia con las fases del modelo de investigación-acción propuesto por Kemmis (1998):

- En la **fase de planificación**, se realizó una investigación documental para seleccionar los ejes del Programa de Educación Inicial (SEP, 2017), más pertinentes al contexto: sostenimiento afectivo, autonomía y control de esfínteres y juego y desarrollo creador.
- Durante la **acción**, se implementaron las cinco actividades principales diseñadas para fortalecer la autonomía infantil: rutina de bienvenida, control de esfínteres mediante el juego simbólico, identificación del cuerpo a través del movimiento, aseo personal y vestimenta y despedida afectiva.
- En la **observación**, se registraron las respuestas individuales y colectivas de los niños a través de notas de campo, y formatos de evaluación formativa y cualitativa.
- Finalmente, en la **reflexión**, se analizaron los avances, las áreas de oportunidad y los ajustes necesarios para consolidar la estrategia.

En los anexos se presentan los instrumentos utilizados durante la aplicación y evaluación de la planeación, entre ellos:

- **Formatos de evaluación individual (ver anexo 14)**, donde se documentan los avances de cada niño y niña.

- **Registros de observación y notas de campo** elaboradas durante las actividades. (**ver anexo 15**)
- **Planeaciones diarias**, que muestran la relación entre los propósitos formativos, las estrategias y los indicadores de logro observados. (**ver anexo 12**)

De esta manera, la planeación no se limitó a un documento previo, sino que se transformó en una herramienta de intervención, constantemente revisada y enriquecida con base en la práctica. Su aplicación permitió generar un ambiente educativo sensible y respetuoso de los procesos individuales, reafirmando el papel del interventor educativo como agente mediador del aprendizaje y del desarrollo integral de los niños y niñas.

3.5.6 EVALUACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DESDE EL ENFOQUE DE LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA

La evaluación de la estrategia se basó en un enfoque formativo y cualitativo, que priorizó la observación continua y la valoración del proceso más que el resultado final. Se utilizaron instrumentos diseñados específicamente para esta etapa, como los formatos de evaluación individual (**Anexo 14**), donde se documentaron los progresos de cada niño en relación con los ejes de desarrollo observados:

- Sostenimiento afectivo,
- Participación en el juego,
- Reconocimiento corporal,
- Autonomía en rutinas,
- Control de esfínteres,
- Lenguaje y comunicación, y
- Exploración sensorial y motriz.

Este proceso se desarrolló en diversas etapas interrelacionadas: en primer lugar, se planificó la evaluación, definiendo los criterios e indicadores de observación a partir de los ejes del Programa de Educación Inicial (SEP, 2017); posteriormente, se

recolectó información mediante guías de observación, notas de campo y formatos de evaluación individual (**ver anexos 14, 15, 16**), donde se documentaron los avances de cada niño y niña; enseguida se realizó el análisis e interpretación de los datos, comparando las observaciones con los propósitos formativos y los indicadores de autonomía; finalmente, se llevó a cabo la reflexión y retroalimentación, que permitió ajustar las actividades y fortalecer la planeación subsecuente.

Los resultados obtenidos mostraron avances significativos en la autonomía de los niños y niñas, especialmente en la participación activa dentro de las rutinas cotidianas y en la disposición hacia el control de esfínteres. El acompañamiento afectivo, el juego y la constancia fueron factores determinantes para el logro de estos propósitos.

Asimismo, la intervención propició transformaciones en la práctica educativa, pues las docentes del grupo comenzaron a incorporar estrategias más contextualizadas, reconociendo el proceso de control de esfínteres como una oportunidad pedagógica y no solo fisiológica. Este cambio se reflejó en una planeación más sensible, humanista y centrada en el desarrollo integral, en consonancia con los principios del Plan de Estudios de la Nueva Escuela Mexicana (2022).

La evaluación final permitió reconocer que los propósitos planteados se cumplieron de manera satisfactoria. Los niños demostraron mayor seguridad, independencia y confianza en sus capacidades; el personal educativo fortaleció su comprensión del acompañamiento afectivo y del rol pedagógico del juego; y la interventora consolidó su práctica profesional mediante la reflexión constante sobre el impacto de sus acciones.

En los anexos se presentan las evidencias que respaldan este proceso, entre ellas los formatos de evaluación individual (**anexo 14**), las planeaciones diarias (**anexo 12**) y los registros de observación (**anexo 15**), que dan cuenta de la coherencia entre lo planeado, lo aplicado y lo evaluado.

En síntesis, la aplicación y evaluación de la estrategia permitieron comprobar que una intervención educativa contextualizada, afectiva y lúdica puede generar transformaciones reales en el desarrollo de la autonomía infantil, así como en la práctica profesional del interventor educativo, reafirmando su compromiso ético y pedagógico con la primera infancia.

El enfoque de la intervención educativa permitió comprender el contexto, identificar un problema prioritario y proponer estrategias pertinentes. Las actividades diseñadas no fueron aisladas ni estandarizadas, sino situadas, coherentes y éticamente responsables, lo cual responde a las competencias profesionales del interventor educativo, quien busca generar un cambio transformador en beneficio de los sujetos con los que trabaja.

El ejercicio metodológico realizado se distinguió por una constante reflexión sobre la práctica profesional, tanto en la identificación del problema como en la planificación, aplicación, observación y evaluación de las estrategias de intervención. Este proceso, tal como lo plantea (Bisquerra, 2009), fue asumido como una espiral auto reflexiva que posibilitó comprender las dinámicas reales del grupo, detectar áreas de oportunidad y generar propuestas pertinentes que respondieran a las necesidades observadas, especialmente en lo referente al desarrollo de la autonomía infantil y el control de esfínteres.

Las técnicas e instrumentos seleccionados — observación y entrevista semiestructurada — resultaron fundamentales para construir un diagnóstico integral, en tanto ofrecieron una base sólida de información desde diferentes perspectivas: la mirada directa del interventor y la voz del personal educativo. Esta triangulación de datos aportó mayor profundidad al análisis y favoreció la toma de decisiones informadas.

En suma, la aplicación del marco metodológico permitió al interventor educativo no solo acercarse críticamente a la realidad del aula, sino también generar acciones concretas de mejora. Así, la metodología no fue una estructura rígida, sino una guía

que dio sentido al proceso de intervención, fortaleció el rol del interventor y propició aprendizajes significativos a nivel profesional y humano.

A continuación, en el capítulo 4, se presentarán los resultados obtenidos durante el proceso de intervención, sistematizando las evidencias recabadas y los aprendizajes construidos a lo largo de este recorrido metodológico, con el fin de valorar el impacto de las acciones implementadas y ofrecer nuevas rutas para el fortalecimiento del desarrollo infantil.

CAPÍTULO 4. RESULTADOS

El presente capítulo expone los resultados obtenidos a partir de la intervención educativa implementada en el grupo de Maternal I del Centro de Atención Infantil Gobierno del Estado. Esta intervención, enmarcada en el enfoque cualitativo y desarrollada bajo la metodología de investigación – acción, tuvo como propósito fortalecer el desarrollo de la autonomía en los niños, con énfasis en el control de esfínteres, el lenguaje, la motricidad fina y las habilidades de autocuidado.

Los resultados y recomendaciones presentados se derivan de un proceso sistemático de observación, registro cualitativo y reflexión pedagógica en torno a la práctica educativa. Asimismo, se construyen en diálogo con el marco teórico que sustenta esta propuesta, lo que permite interpretar los avances no solo como hechos observables, sino como expresiones del desarrollo integral infantil en un contexto educativo situado.

El proceso de intervención permitió observar avances significativos en el desarrollo de la autonomía infantil, especialmente en el área del control de esfínteres y en la participación activa de los niños dentro de las rutinas cotidianas del aula. A continuación, se presentan los resultados obtenidos por actividad, considerando tanto las respuestas individuales de los niños como los aspectos colectivos del grupo que se recabaron en los formatos de evaluación, guía de observación y diario de campo.

Con el propósito de ofrecer una visión integral del grupo y sistematizar los avances observados durante la intervención, se elaboró una tabla general de resultados cualitativos a partir de los instrumentos de evaluación aplicados de manera individual. Dicha tabla permite identificar procesos, avances y tendencias grupales en torno al desarrollo de la autonomía, el control de esfínteres y la participación en las rutinas cotidianas, y se presenta en el **Anexo 17**.

Actividad 1. Rutina de bienvenida y vínculo afectivo

Durante las dos semanas de intervención, se observó un cambio progresivo en la disposición y seguridad de los niños al participar en la rutina de bienvenida. En los

primeros días, algunos manifestaban timidez o buscaban permanecer cerca de la docente titular; sin embargo, conforme avanzaron las jornadas, comenzaron a anticipar la llegada de la interventora, reconociendo la música y solicitando sus títeres con entusiasmo.

De acuerdo con los registros de la guía de observación general (**ver anexo 15**), el grupo alcanzó un nivel alto de participación en el eje Sostenimiento afectivo, mostrando conductas de alegría, contacto visual y disposición para interactuar. Los formatos de evaluación individual (**ver anexo 14**) también reflejaron avances en la seguridad emocional, ya que la mayoría de los niños pasó de necesitar acompañamiento constante a responder de forma espontánea al saludo y a integrarse al grupo de manera más autónoma.

Estas evidencias muestran una mejora respecto al diagnóstico inicial, donde se había identificado una limitada interacción afectiva y dificultad para adaptarse a las rutinas del aula. El establecimiento de esta rutina diaria —basada en gestos de afecto, música y juego— permitió construir un ambiente predecible y contenedor que favoreció la confianza y la regulación emocional.

Tal como lo señala el Programa de Educación Inicial (SEP, 2017), en el eje Sostenimiento afectivo, la presencia sensible del adulto y las experiencias reiteradas de afecto son fundamentales para el desarrollo de la seguridad emocional. De igual manera, (Vygotsky, 1978), plantea que las interacciones afectivas constituyen el punto de partida del aprendizaje, al permitir que el niño atribuya significado a las experiencias compartidas.

En conclusión, esta actividad no solo logró su propósito de fortalecer el vínculo afectivo, sino que también generó condiciones favorables para el aprendizaje y la participación en las rutinas posteriores. El ambiente emocional positivo se consolidó como un pilar para la autonomía, evidenciando que los niños respondieron mejor a las actividades cuando se sintieron reconocidos y seguros dentro del grupo.

Actividad 2. Control de esfínteres mediante el juego simbólico

Esta actividad representó uno de los ejes centrales de la intervención, al atender la principal área de oportunidad detectada en el diagnóstico: la necesidad de fortalecer la autonomía infantil en el proceso de control de esfínteres. En las primeras observaciones se evidenció que la mayoría de los niños dependía completamente del adulto para reconocer sus necesidades fisiológicas y acudir al baño, mostrando escasa disposición a participar activamente en esta rutina.

A partir de la aplicación de la estrategia basada en el juego simbólico —donde cada niño llevaba a su peluche a la nica y repetía la acción acompañada de la canción “Pipí Popó”— se observaron transformaciones significativas. Conforme avanzaron las sesiones, los niños comenzaron a mostrar señales de autorregulación, como imitar las acciones de la interventora, sentarse en la nica sin resistencia e incluso expresar verbalmente o mediante gestos la necesidad de ir al baño.

De acuerdo con los formatos de evaluación individual (ver anexo 14), la mayoría de los niños alcanzó un nivel medio o alto de logro en los indicadores de autonomía y control de esfínteres, destacando avances en la identificación de rutinas de higiene y en la expresión de emociones positivas al participar en la actividad. Asimismo, los registros del diario de campo (**ver anexo 16**), evidenciaron que la motivación aumentó cuando la rutina se acompañaba de elementos lúdicos y afectivos, pues los niños mostraban alegría y orgullo por sus logros, reforzando su sentido de competencia.

En contraste con el diagnóstico inicial, donde se observaban conductas de dependencia y poca disposición para participar, las evidencias finales muestran una evolución hacia la independencia y la confianza, resultado de la repetición de experiencias significativas en un ambiente emocionalmente seguro. Este progreso confirma lo señalado por (Piaget, 1964), quien plantea que la repetición de esquemas de acción permite la asimilación de nuevos aprendizajes, y por

(Vygotsky, 1978), quien subraya el papel del acompañamiento adulto en la construcción de la autonomía a través de la mediación social.

Finalmente, esta experiencia también coincide con los principios de (Montessori, 2006), quien reconoce que el control de esfínteres no es solo un proceso fisiológico, sino un paso esencial en la afirmación de la independencia y el autocuidado. En este sentido, la incorporación del juego simbólico y la valoración del esfuerzo individual permitieron que los niños experimentaran el aprendizaje desde el placer, fortaleciendo su autonomía funcional y emocional.

Actividad 3. Identificación del cuerpo a través del movimiento

Durante el desarrollo de esta actividad, los niños mostraron un alto grado de motivación y disfrute. A través de la canción “El baile del cuerpo” y la poesía “Pedrito el bebito”, se promovió la identificación de las partes del cuerpo de manera lúdica y afectiva. En las primeras sesiones, algunos niños observaban sin participar activamente, pero con el paso de los días comenzaron a imitar los movimientos, señalar las partes del cuerpo y repetir palabras como “mano”, “pie” o “cara”.

De acuerdo con los registros de la guía de observación general (**ver anexo 15**), el grupo alcanzó un avance notable en los indicadores del eje “Desarrollo corporal y movimiento”, mostrando coordinación motriz más estable, mayor equilibrio y disposición al movimiento libre. Los formatos de evaluación individual (**ver anexo 14**) también evidenciaron progresos en el reconocimiento del cuerpo propio, debido a que la mayoría de los niños pasó de necesitar guía constante a responder con independencia ante las consignas corporales.

El diario de campo (**ver anexo 16**), documentó que la repetición de las canciones y el acompañamiento afectivo generaron confianza, permitiendo que incluso los niños con menor nivel de lenguaje verbal se integraran a la dinámica a través del gesto y el movimiento. Estos avances contrastan con el diagnóstico inicial, en el que se

había identificado escasa coordinación motriz, limitada expresión corporal y poca respuesta a consignas grupales.

Desde una perspectiva teórica, estos resultados se sustentan en lo señalado por (Vygotsky, 1978), quien plantea que el aprendizaje ocurre en la interacción social mediada por el adulto, y por el Programa de Educación Inicial (SEP, 2017), que reconoce el desarrollo corporal y el movimiento como ejes fundamentales del desarrollo integral. Durante la intervención, fue posible constatar que, a través del juego simbólico y la imitación, los niños no solo reconocen su cuerpo, sino que comienzan a construir su identidad y a establecer una relación positiva con su entorno.

En síntesis, la actividad permitió que los niños integraran lenguaje, movimiento y emoción en una experiencia significativa. La observación constante, el acompañamiento afectivo y la flexibilidad de la intervención propiciaron una mejora visible en la coordinación, el lenguaje expresivo y el reconocimiento corporal. Estos avances demuestran que el cuerpo es un medio de exploración y aprendizaje, y que el movimiento, cuando se acompaña de afecto, favorece el desarrollo integral y la autonomía infantil.

Actividad 4. Aseo personal y vestimenta

Durante la intervención, esta actividad se convirtió en un espacio clave para observar avances significativos en la autonomía funcional de los niños. En las primeras sesiones, la mayoría requería ayuda total del adulto para realizar acciones como quitarse prendas, lavarse las manos o manipular objetos personales. No obstante, conforme se repitieron las rutinas, los niños comenzaron a mostrar iniciativa y mayor control motriz al intentar realizar estas acciones por sí mismos.

Los formatos de evaluación individual (**ver anexo 14**), reflejan un progreso constante en los indicadores de autonomía y autocuidado. La mayoría de los niños alcanzó un nivel medio o alto de logro, evidenciando capacidad para participar de

forma activa en las rutinas de aseo y vestimenta. Asimismo, en la guía de observación general (**ver anexo 15**), se registró un aumento en la coordinación motriz fina, ya que los niños lograban manipular cierres, botones o prendas sencillas con menor asistencia.

De acuerdo con las anotaciones del diario de campo (**ver anexo 16**), la motivación de los niños aumentó cuando se reconocían sus avances mediante expresiones afectivas y palabras de aliento. La frase “tú puedes” se convirtió en un elemento recurrente que reforzaba su seguridad. Esta respuesta positiva del grupo muestra una mejora en comparación con el diagnóstico inicial, donde se evidenciaba una fuerte dependencia hacia el adulto y una limitada participación en las rutinas de higiene.

Estos resultados coinciden con lo planteado por (Montessori, 2006), quien afirma que las actividades de cuidado personal fortalecen la independencia, la coordinación motriz y la autoestima, al permitir que los niños experimenten la satisfacción de hacerlo por sí mismos. A su vez, el Programa de Educación Inicial (SEP, 2017) resalta que los hábitos de autocuidado son parte esencial del desarrollo integral, ya que contribuyen al bienestar, la confianza y la autonomía desde los primeros años.

En síntesis, la rutina de aseo y vestimenta trascendió la mera práctica cotidiana para convertirse en una experiencia educativa y formativa. La observación directa, el acompañamiento emocional y la flexibilidad del adulto permitieron que los niños se apropiaran gradualmente de sus propias acciones, fortaleciendo tanto su independencia como su sentido de logro. Este avance refleja que la autonomía no se impone, sino que se construye día a día a través del afecto, la constancia y la confianza.

Actividad 5. Despedida afectiva

La despedida afectiva fue una de las rutinas más significativas de la intervención, ya que permitió consolidar los vínculos entre la interventora y los niños, así como reforzar la autorregulación emocional al final de la jornada. En las primeras sesiones, algunos niños mostraban cansancio o dispersión durante el cierre; sin embargo, al incorporar la actividad “Hora del baño” con el bebé de juguete, acompañada del juego con agua y la mención de las partes del cuerpo, el grupo mostró mayor interés y participación.

De acuerdo con los registros de la guía de observación general (**ver anexo 15**), los niños alcanzaron un nivel alto en el eje “Sostenimiento afectivo”, evidenciando disposición para participar, expresiones de cariño hacia la interventora y satisfacción por las actividades realizadas. Los formatos de evaluación individual (**ver anexo 14**), muestran que la mayoría logró expresar emociones positivas, compartir materiales y mantener una actitud tranquila durante el cierre del día. Asimismo, el diario de campo (**ver anexo 16**), señala que los niños esperaban con entusiasmo el momento de la despedida, identificando este espacio como un tiempo de reconocimiento y afecto.

Comparado con el diagnóstico inicial, donde se observaban episodios de llanto, inseguridad y dificultad para la separación al inicio y final de la jornada, las evidencias posteriores demuestran un avance importante en la estabilidad emocional y la seguridad personal. El ambiente cálido, la constancia en la rutina y las palabras de reconocimiento fueron elementos determinantes para que los niños interiorizaran la despedida como un momento placentero y no de ansiedad.

Este progreso se sustenta en lo planteado por (Arteaga, Cardona, y Chiner, 2013), quienes afirman que los procesos de reconocimiento y valoración del esfuerzo consolidan el desarrollo del yo y promueven actitudes positivas hacia el aprendizaje. De igual forma, el Programa de Educación Inicial (SEP, 2017), destaca que las

experiencias afectivas significativas fortalecen la confianza, el bienestar emocional y la disposición para aprender.

En conclusión, la despedida afectiva permitió cerrar cada jornada en un clima de seguridad, calma y afecto. Más allá de una rutina, se convirtió en un espacio pedagógico que reforzó la estabilidad emocional, el sentido de pertenencia y la construcción de vínculos positivos entre los niños y los adultos. Esta práctica reafirma que el aprendizaje en la primera infancia se consolida en contextos donde el afecto y la contención emocional son la base del desarrollo integral.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La intervención no solo impactó en el desarrollo de los niños, sino también en la práctica docente del grupo de Maternal I. A través del acompañamiento constante y la observación colaborativa, las educadoras comenzaron a reflexionar sobre sus estrategias de enseñanza y a reconocer la importancia de contextualizar las actividades según las necesidades reales del grupo. Este proceso de reflexión compartida permitió resignificar rutinas cotidianas, especialmente el control de esfínteres, que pasó de concebirse como un acto meramente fisiológico a entenderse como un proceso pedagógico vinculado con la autonomía, el lenguaje y el bienestar emocional.

De acuerdo con los registros del diario de campo y las entrevistas informales sostenidas con las docentes, se evidenció una apertura progresiva hacia la incorporación de estrategias más flexibles, afectivas y basadas en el juego. Las maestras mostraron disposición para utilizar materiales acordes con la edad y el desarrollo de los niños, así como para generar ambientes que favorecieran la exploración y la participación activa. Estos cambios se reflejaron también en la planeación narrativa, donde se comenzaron a incluir momentos de contención emocional, tiempos más amplios para el juego libre y actividades de cuidado personal con intención pedagógica.

En este sentido, los resultados de la intervención confirmaron que la colaboración entre el interventor educativo y el personal docente potencia la transformación de las prácticas pedagógicas, al promover el análisis crítico y la reflexión sobre la propia acción educativa. Tal como lo plantea (Molina, 1994), la planeación no debe concebirse como una tarea meramente técnica, sino como un proceso reflexivo y creativo que permite diseñar experiencias significativas.

Asimismo, el Programa de Estudios de la Fase 1 (SEP, 2022), orienta la práctica docente hacia un modelo humanista e inclusivo, donde el juego, la exploración, el vínculo afectivo y la autonomía se convierten en los ejes de la intervención educativa. Al integrar estos principios, las educadoras lograron alinear su práctica con los fundamentos del Programa de Educación Inicial (SEP, 2017), generando experiencias de aprendizaje más coherentes, afectivas y centradas en el desarrollo integral de los niños.

Finalmente, la implementación de instrumentos de evaluación formativa (**ver anexo 13 y 14**), como la guía de observación (**ver anexo 15**), y el diario de campo (**ver anexo 16**), permitió reconocer los avances de cada niño y retroalimentar la práctica docente. Esta experiencia evidenció que la reflexión sistemática, acompañada de una observación intencionada, se traduce en una mejora real del quehacer educativo. En consecuencia, la intervención no solo fortaleció las competencias de los niños en torno a la autonomía, sino que también consolidó en el equipo docente una mirada más sensible, pedagógica y profesional sobre el aprendizaje en la primera infancia.

Tras la implementación de las actividades planificadas, se logró obtener una visión integral del proceso vivido por los niños y del papel que desempeñó el interventor educativo dentro del grupo de Maternal I. Los avances observados en la adquisición de hábitos, el fortalecimiento del vínculo afectivo y el desarrollo de la autonomía reflejan el impacto positivo de la intervención, pero también permitieron reconocer las áreas de oportunidad y los retos que surgieron durante su aplicación. En este sentido, el análisis de los resultados no solo da cuenta del cumplimiento de los

objetivos propuestos, sino que también propicia una reflexión profunda sobre la práctica profesional, las estrategias empleadas y las condiciones institucionales que influyeron en el proceso educativo. A continuación, se presentan las conclusiones derivadas de esta experiencia, donde se exponen los logros alcanzados, las dificultades enfrentadas y las principales reflexiones surgidas a partir de la intervención.

El proceso de intervención educativa desarrollado en el grupo de Maternal I del Centro de Atención Infantil Gobierno del Estado permitió constatar avances significativos en el desarrollo de la autonomía infantil, particularmente en el control de esfínteres, así como en la consolidación de hábitos de higiene y rutinas cotidianas. Los resultados obtenidos reflejan el cumplimiento de los objetivos planteados, ya que, las estrategias aplicadas favorecieron que los niños asumieran un papel más activo en su propio aprendizaje y fortalecieran su seguridad emocional.

No obstante, también se identificaron desafíos relacionados con el tiempo de implementación, la diversidad de ritmos de desarrollo y la necesidad de una comunicación constante con las familias y el personal educativo. Estos aspectos se convirtieron en valiosas oportunidades de aprendizaje y reflexión para el interventor, quien, a través de la observación y el análisis continuo de la práctica, logró reconocer la importancia de una intervención flexible, contextualizada y sensible a las necesidades individuales de cada niño.

El objetivo general — estimular la autonomía en los niños de Maternal I mediante el diseño y planeación de estrategias de intervención — se cumplió satisfactoriamente, ya que las actividades diseñadas permitieron integrar experiencias lúdicas, afectivas y significativas que promovieron la autorregulación, el autocuidado y la participación activa de los niños. Los registros en los instrumentos de evaluación evidenciaron que los niños mostraron mayor iniciativa para realizar acciones por sí mismos, reconocer sus necesidades fisiológicas y participar con entusiasmo en las rutinas de higiene, vestimenta y movimiento corporal.

Respecto a los objetivos específicos, también se alcanzaron de forma coherente con el propósito de la intervención:

En primer lugar, se diseñaron e implementaron actividades de estimulación centradas en el desarrollo de la autonomía, donde el juego simbólico y el acompañamiento afectivo se consolidaron como recursos clave para fortalecer la confianza y la independencia infantil.

En segundo lugar, se elaboró una planeación didáctica situada, fundamentada en el Programa de Educación Inicial (SEP, 2017), y el Plan de Estudios de la Fase 1 (SEP, 2022), que sirvió como modelo para las docentes del centro, contribuyendo a mejorar la organización pedagógica y la coherencia de las experiencias de aprendizaje.

Finalmente, se analizó la importancia de la intervención educativa a través de la reflexión sobre los resultados obtenidos, destacando el papel del interventor como mediador, observador y generador de propuestas contextualizadas que impactan directamente en el desarrollo infantil y en la transformación de la práctica docente.

El cumplimiento de estos objetivos permitió atender de manera integral el problema central del grupo, al pasar de una rutina mecánica y poco pedagógica en el control de esfínteres a un proceso educativo sustentado en el afecto, la observación y la participación activa. De esta manera, la intervención demostró que la autonomía no se enseña por instrucción, sino que se construye en la relación afectiva con los otros y en contextos donde el niño se siente seguro, capaz y reconocido.

Durante el desarrollo de la intervención educativa en el grupo de Maternal I, se identificaron hallazgos relevantes que orientaron la toma de decisiones y evidenciaron tanto los avances como los retos del proceso. Una de las principales dificultades fue la falta de articulación entre los agentes educativos, lo cual limitaba el seguimiento sistemático del desarrollo de la autonomía en los niños. Este aspecto permitió reconocer la necesidad de fortalecer el trabajo colaborativo y la reflexión

pedagógica compartida, a fin de generar coherencia entre las acciones del personal y los objetivos educativos. Asimismo, se observó que la comunicación con las familias requería mayor constancia y profundidad, debido que la información sobre el proceso de control de esfínteres no siempre llegaba de forma clara a los hogares. Ante ello, se decidió compartir la evaluación individual de cada niño (**ver anexo 14**), con el objetivo de facilitar la continuidad del acompañamiento en casa y promovieron una participación más activa de los padres en el desarrollo de la autonomía infantil, y al mismo tiempo compartir recomendaciones a través de ejemplos de actividades que se practican día con día en la escuela.

Desde el enfoque de la intervención educativa, estos hallazgos ponen de manifiesto la importancia de analizar los factores personales, institucionales y contextuales que inciden en la adquisición del control de esfínteres. Dicho proceso, más allá de una habilidad de higiene, representa una conquista de autonomía que implica madurez física, emocional y social. En este sentido, el interventor educativo actúa como mediador, diseñando estrategias que transforman las rutinas en oportunidades de aprendizaje significativo. Las actividades lúdicas, el acompañamiento afectivo y la creación de ambientes seguros demostraron ser recursos esenciales para que los niños participaran activamente y construyeran confianza en sus propias capacidades.

Si bien la planeación didáctica fue una herramienta clave para organizar las acciones y dar sentido pedagógico a la intervención, su valor radicó principalmente en que permitió contextualizar las experiencias y responder de manera flexible a las necesidades del grupo. Planear desde la intervención significó reconocer el diagnóstico como punto de partida, atender la diversidad de ritmos y promover experiencias que unieran teoría y práctica. Así, el proceso de planeación trascendió la función técnica para convertirse en una práctica reflexiva que orientó la acción educativa hacia la autonomía, el juego y el vínculo afectivo como pilares del desarrollo integral.

En conjunto, los resultados obtenidos evidencian que el fortalecimiento de la autonomía en la primera infancia requiere del compromiso conjunto de educadores, familias e interventores, así como de una práctica docente sensible y consciente de su papel formativo. Las dificultades enfrentadas se transformaron en oportunidades de aprendizaje profesional, consolidando una mirada más integral y ética del acompañamiento infantil. La experiencia reafirma que la intervención educativa no solo busca resolver una problemática puntual, sino generar procesos de cambio sostenibles que dignifiquen la infancia y fortalezcan el derecho de los niños a aprender y desarrollarse plenamente.

En síntesis, la experiencia de intervención educativa desarrollada permitió no solo generar aprendizajes significativos en los niños y niñas del grupo de Maternal I, sino también en la propia formación profesional del interventor educativo. Cada fase del proceso — desde la planeación hasta la evaluación— representó un espacio de crecimiento y consolidación de competencias que fortalecieron la comprensión del papel del interventor dentro del ámbito de la educación inicial. A partir de esta experiencia, surge la necesidad de proponer algunas recomendaciones orientadas a la mejora continua de las prácticas educativas y de destacar la relevancia que las prácticas profesionales y el servicio social tienen en la formación del futuro profesional de la educación, ya que posibilitan la integración de la teoría con la práctica y favorecen una intervención más reflexiva, contextualizada y humana.

A partir del análisis de los resultados obtenidos en la intervención educativa con el grupo de Maternal I del Centro de Atención Infantil Gobierno del Estado, se proponen las siguientes recomendaciones dirigidas al equipo docente, directivo y a futuros interventores educativos interesados en favorecer el desarrollo de la autonomía en la primera infancia:

Fortalecer la planeación didáctica desde una perspectiva situada y afectiva

Se recomienda continuar con el diseño de planeaciones que consideren las características evolutivas, contextuales y emocionales de los niños de 1 año y medio a 2 años. Para ello, es fundamental utilizar los marcos curriculares vigentes (como

el Programa de Educación Inicial, SEP, 2022), y realizar una vinculación efectiva entre los contenidos, las actividades lúdicas y los momentos de la rutina escolar, con el propósito de promover aprendizajes significativos y desarrollo integral.

Consolidar el acompañamiento respetuoso en el proceso de control de esfínteres

Es importante seguir promoviendo un enfoque no disciplinario, afectivo y paciente durante el control de esfínteres, comprendiendo que este proceso forma parte del desarrollo de la autonomía y requiere respeto por el ritmo individual de cada niño. Se sugiere incluir este proceso dentro de la planeación pedagógica como una experiencia formativa, más que como una rutina asistencial.

Potenciar las estrategias de comunicación y lenguaje desde edades tempranas

Dado que la expresión de necesidades es clave para el desarrollo de la autonomía, se recomienda implementar actividades que favorezcan la ampliación del vocabulario, la expresión de emociones y la construcción de frases simples, mediante canciones, juegos de roles, narraciones y diálogo constante con los adultos.

Implementar actividades que favorezcan la motricidad fina y gruesa de manera cotidiana

La adquisición de habilidades de autocuidado está estrechamente ligada al desarrollo motriz. Por ello, se sugiere incorporar en la rutina diaria tareas sencillas como abotonar, subir cierres, manipular objetos pequeños, caminar por líneas marcadas o subir escalones, a fin de fortalecer la coordinación, el equilibrio y la conciencia corporal.

Promover el trabajo colaborativo entre docentes, asistentes educativos y familias

Para garantizar la continuidad y coherencia del proceso formativo de los niños, se recomienda establecer mecanismos de comunicación constantes con las familias,

así como espacios de reflexión conjunta entre el equipo educativo, de manera que se compartan avances, estrategias y necesidades específicas de cada niño.

Dar seguimiento a los procesos a través de instrumentos de evaluación formativa

Se sugiere continuar utilizando formatos de observación, diarios de campo, registros anecdóticos y rúbricas cualitativas que permitan evaluar el desarrollo infantil desde una mirada integral, valorando no solo los productos, sino los procesos, avances y formas de participación de cada niño.

Fomentar la formación continua del personal docente en temas de desarrollo infantil y pedagogía de la primera infancia

Con base en los logros alcanzados durante esta intervención, es recomendable impulsar espacios de actualización profesional donde los docentes puedan reflexionar sobre sus prácticas, conocer nuevas estrategias y dialogar sobre los retos que implica acompañar a niños pequeños en procesos de autonomía, juego, lenguaje y afectividad.

Los resultados obtenidos a lo largo de esta intervención educativa permiten afirmar que el fortalecimiento de la autonomía en la primera infancia, especialmente en lo referente al control de esfínteres, sí es posible cuando se articulan el diagnóstico psicopedagógico, la planeación situada y la acción pedagógica reflexiva. A partir del enfoque de intervención y mediante estrategias lúdicas, afectivas y contextualizadas, los niños del grupo de Maternal I mostraron avances significativos en su capacidad para participar activamente en su rutina, comunicar sus necesidades y asumir responsabilidades acordes a su etapa de desarrollo.

Estos logros no fueron producto del azar, sino del diseño consciente de experiencias pedagógicas basadas en los principios del Plan de Aprendizajes Clave. Educación inicial (SEP, 2017), y el Programa de Educación Inicial de la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022), así como en los aportes teóricos de autores como Piaget, Vygotsky, Montessori, Molina y Papalia. La intervención confirmó que el control de

esfínteres no debe concebirse como una tarea aislada o meramente fisiológica, sino como una expresión compleja de la autonomía infantil, donde se articulan lo cognitivo, lo afectivo, lo motriz y lo social.

Asimismo, se evidenció que el rol del interventor educativo es clave para acompañar procesos de mejora en el aula, no solo en beneficio de los niños, sino también de los docentes, quienes comenzaron a transformar sus prácticas a partir del reconocimiento de las necesidades reales del grupo y del uso de instrumentos de planeación y evaluación formativa.

En este sentido, la experiencia obtenida a través de las prácticas profesionales y el servicio social en el Centro de Atención Infantil Gobierno del Estado constituyó un espacio formativo de gran valor, al permitir constatar el impacto de la intervención educativa en la construcción de un nuevo concepto de autonomía dentro de la institución. Cada etapa del proceso representó una oportunidad para articular los saberes teóricos adquiridos en la Licenciatura en Intervención Educativa con la práctica cotidiana, fortaleciendo así la capacidad reflexiva, crítica y ética del interventor.

A lo largo de los cuatro capítulos de esta tesina se abordó, en primer lugar, la problematización del contexto y la identificación de las necesidades prioritarias del grupo de Maternal I; posteriormente, en el marco teórico, se fundamentaron los conceptos de intervención, autonomía y planeación, así como las aportaciones de autores como Piaget, Vygotsky y Montessori, que dieron sustento a la propuesta. En el capítulo metodológico se describió el enfoque de la intervención, el paradigma interpretativo y la investigación – acción como estrategia para planificar y ejecutar la intervención de manera rigurosa, participativa y situada. Finalmente, los resultados mostraron avances visibles en el desarrollo de la autonomía, el control de esfínteres, el lenguaje, la motricidad fina y la práctica pedagógica del equipo docente.

Este proceso no solo fortaleció las competencias profesionales del interventor educativo, sino que también contribuyó a transformar las prácticas institucionales,

favoreciendo entornos más sensibles, lúdicos y respetuosos de los ritmos de desarrollo de los niños. De esta manera, las prácticas profesionales y el servicio social se consolidan como espacios esenciales para la formación del futuro profesional de la educación, ya que permiten vincular la teoría con la realidad, comprender la complejidad del aula y reafirmar el compromiso ético y humano del interventor educativo.

En conclusión, esta tesina representa no solo la culminación de un proceso académico, sino también una experiencia transformadora que permitió comprender la profundidad y el alcance de la intervención educativa en la primera infancia. A través del diagnóstico, la planeación, la acción y la reflexión, fue posible constatar que la autonomía infantil se construye día a día mediante experiencias significativas, acompañadas de afecto, paciencia y respeto por el ritmo de cada niño. Del mismo modo, la práctica profesional reafirmó la importancia del interventor educativo como un mediador sensible, crítico y comprometido con la mejora de los contextos escolares. Este trabajo sintetiza los saberes adquiridos a lo largo de la Licenciatura en Intervención Educativa, evidenciando que la formación del interventor no se limita a la teoría, sino que cobra sentido en la práctica transformadora, en el diálogo con los otros y en la búsqueda constante del bienestar y desarrollo integral de la niñez, base indispensable para una sociedad más humana y equitativa.

BIBLIOGRAFÍA

- Alzate. (2010). *Manual de Estimulación Adecuada*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Arrecillas Casas, A., Castro Arellano, E., Gómez Cervantez, T., Matus López, P., Rivas González, M., & Secundino Sánchez, N. (2002). *PROGRAMA DE REORDENAMIENTO DE LA OFERTA EDUCATIVA LICENCIATURA EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA 2002*. México, Ciudad de México.
- Arteaga , C., Cardona , M., & Chiner , E. (2013). *Intervención educativa en la primera infancia*. Editorial Graó.
- Bassedas , E., Huguet, T., & Solé, I. (1998). *Enseñar y aprender en educación infantil*. Editorial Graó .
- Bisquerra. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Bolívar, A. (2005). *La planificación didáctica: una práctica para la reflexión y la mejora educativa*. Graó.
- Boud. (1988). *Desarrollar la autonomía del estudiante en el aprendizaje* (2.^a ed., A. García, Trad.)(Obra original publicada en 1981). Paidós.
- Bowlby, J. (1985). *Una base segura: aplicaciones clínicas de una teoría del apego*. Paidós .
- Cardona , M. C., Chiner , E., & Lattur , A. (2006). Capítulo I: El diagnóstico psicopedagógico . En *Diagnóstico Psicopedagógico* (págs. 11 - 29). España: Club Universitario .
- Comisión Nacional, Mejora Continua de la Educación. (2021). *La política de educación inicial en México: perspectivas, condiciones y prácticas de los agentes educativos*. Ciudad de México.
- Cortés , J., & Iglesias , A. (2004). *Metodología de la Intervención educativa*. Madrid : Editorial CCS .
- Cortés , M. E., & Iglesias, M. (2004). *Generalidades sobre Metodología de la Investigación* . Ciudad del Carmen, Campeche, México : Universidad Autónoma del Carmen .
- Dearden, R. (1982). *Educación y Desarrollo de la Razón. Formación del Sentido Crítico*. Madrid: Narcea.
- Díaz , F., & Hernández , G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista* . McGraw-Hill.
- Díaz Barriga , F. (2006). *Didáctica y currículo: Un enfoque constructivista* . Editorial Trillas .

- Egg, A. (1993). *Técnicas de investigación social*. Lumen - Humanitas .
- Erickson , E. (1993). *Infancia y sociedad (2ª ed., trad. M. Jiménez)*. Lumen.).
- Erikson , E. (1987). *Infancia y sociedad*. Ediciones Morata.
- Freud, S. (1923). *El yo y el ello. Obras completas* . Amorrortu editores.
- García, G. A. (2019). *Licenciatura en intervención educativa*. Ciudad Guzman: UPN.
- INEGI. (2020). *INEGI*. Obtenido de INEGI: <https://www.inegi.org.mx/>
- López, K. S., & González, G. (2014). *MÉTODOS Y TÉCNICAS CUALITATIVAS Y CUANTITATIVAS APLICABLES A LA INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES*. MÉXICO D.F.: TIRANT HUMANIDADES.
- Molina , M. (1994). El papel del docente en la construcción de la autonomía. En M. Molina (Ed), *Didáctica de la autonomía de la educación infantil*. Editorial Graó.
- Montessori , M. (1912). *El método Montessori*: Ediciones Paidós.
- Montessori, M. (2006. (Obra original publicada en 1949)). *La mente absorbente del niño* (J. R. Sánchez, Trad.): Diana.
- Ortega, C. (2019). *QuestionPro*. Obtenido de QuestionPro: <https://www.questionpro.com/blog/es/diario-de-campo/>
- Papalia , D., Wendkos Olds, S., & Feldman, D. (2009). *Desarrollo Humano (11a ed)*. McGraw - Hill.
- Pérez. (2000). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural*. Narcea.
- Pérez, N. (2009). *El diagnóstico Socioeducativo y su Importancia para el Análisis de la Realidad Social*. Tlaxcala : Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 291.
- Perrenoud , P. (2001). *Díez nuevas competencias para enseñar* . Graó .
- Piaget , J. (1971 Obra original publicada en 1945). *La formación del símbolo en el niño: imitación, juego y sueño, imagen y representación* (trad. José María Puig Adam).
- Piaget. (1972). *La formación del símbolo en el niño: Imitación, juego y sueño, imagen y representación*. Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J. (1964 Obra original publicada en 1957). *La Construcción de lo real en el niño. Traducción por A. Bassols*. Buenos Aires: Proteo.
- Remedí, E., & Sandoval , M. (2004). *La intervención educativa. Conferencia Magistral en el marco de la Reunión Nacional de Coordinadores de la*

Licencitura de Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, (págs. 51 - 63). México, D.F.

Riviére, Á. (2001). *Desarrollo y educación: psicología evolutiva y educación*. Alianza Editorial .

Ruiz, A. (2015). *La Observación*. Ciudad de México: UNAM.

SEP. (2017). Programa de estudios de educación inicial: Aprendizajes clave.: Secretaría de Educación Pública.

SEP. (2017). *Aprendizajes clave. Educación Inicial: Un buen comienzo* . Ciudad de México : Primera edición.

SEP. (2017). *Educación Inicial. Manual para la Organización y el Funcionamiento de los Centros de Atención Infantil*. Ciudad de México: Primera Edición.

SEP. (2022). *Programa de estudio. Fase 1: Educación Inicial. Plan de Estudio 2022 de la Nueva Escuela Mexicana. Secretaría de Educación Pública* . Ciudad de México: SEP.

Sierra, F. (1998). *Función y Sentido de la Entrevista Cualitativa en Investigación Social*. México : Técnicas de Investigación en Sociedad, Cultura y Comunicación .

Tamayo, M. (2004). *La observación, El proceso de la Investigación Científica* . México: Limusa .

Taylor , J., & Bodgan, H. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.

Terigi. (2009). Diez claves para repensar la práctica pedagógica. En Nuevas miradas sobre la enseñanza. Fundación Santillana.

Terigi, F. (2009). Intervenciones educativas en contextos diversos. En G. Pérez Serrano (Ed). Reflexiones sobre la intervención educativa. Graó.

UNESCO. (15 de Noviembre de 2022). *Por qué es importante la atención y educación de la primera infancia*. Obtenido de Por qué es importante la atención y educación de la primera infancia: <https://www.unesco.org/es/articles/por-que-es-importante-la-atencion-y-educacion-de-la-primera-infancia>

UNICEF. (2012). *Invertir en la infancia: Una obligación, no una opción. Por una atención integral de calidad para la primera infancia. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)*. Obtenido de Invertir en la infancia: Una obligación, no una opción. Por una atención integral de calidad para la primera infancia. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF): <https://www.unicef.org/mexico/>

- UNICEF. (uidado y desarrollo infantil en la primera infancia. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia de 2019). Obtenido de <https://www.unicef.org/mexico/>
- Universidad Pedagógica Nacional, U. 2. (2019). Curso Introductorio de la Licenciatura de Intervención Educativa . En U. 2. Universidad Pedagógica Nacional. Tlaxcala .
- UPN. (2002). *Universidad Pedagógica Nacional. Licenciatura en Intervención Educativa. Documento base del plan de estudios*. México : Dirección Académica, UPN .
- Vygotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica*.
- Winnicott, D. (1971). *Realidad y juego (traducción de J. L Etcheverry)*. Gedisa.

ANEXOS

ANEXO 1. PROPÓSITOS DE LA UPN

Propósitos de la UPN	
Orientar	- Acciones de formación de docentes para coadyuvar el mejoramiento de la educación básica. - Desarrollo de un nuevo tipo de individuo y de sociedad.
Atender	- Las necesidades educativas de comunidades en situaciones de pobreza, grupos sociales marginados y con necesidades educativas específicas.
Favorecer	- Conocimiento de los problemas y requerimientos del sistema educativo y desarrollar acciones que permitan avanzar en su solución.
Contribuir	- Desarrollo de las ciencias relacionadas con la educación, y a participar en la innovación y el cambio educativo con base en el fomento de la investigación.
Promover	- Programas y proyectos que ofrezcan elementos innovadores para el desarrollo del magisterio.

Fuente. Universidad Pedagógica Nacional, U. 2. (2019). Curso Introductorio de la Licenciatura de Intervención Educativa. Tlaxcala.

ANEXO 2. PRINCIPIOS GENERALES DE LA UPN

Principios generales de la UPN
Fundamenta su trabajo académico en el desarrollo y la innovación pedagógica, en los nuevos aprendizajes, ciencias, humanidades y las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación.
Desarrolla de forma articulada actividades de investigación, docencia, difusión y extensión universitaria en el campo de la educación.
Participa en la generación, aplicación y difusión de nuevos conocimientos en el campo de la educación.
Promueve la reflexión independiente, crítica y responsable. Asimismo reconoce la universalidad y diversidad del pensamiento.
Ofrece formación en el campo de la pedagogía y las ciencias de la educación con planes y programas de estudio flexibles y de calidad.
Atiende diversas demandas de formación profesional en educación, así como de actualización, superación y especialización, permanente de profesionales de la educación en diversos niveles y modalidades educativas.
Promueve la formación de sus estudiantes bajo el principio de "Educar para Transformar" y asume las propuestas de la UNESCO relativas a lograr una educación orientada al desarrollo humano y sustentable: aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir.
Desarrolla permanentemente tareas de divulgación del conocimiento de la ciencia y la tecnología; la difusión de la cultura, y la extensión de servicios, vinculadas con el desarrollo educativo y las necesidades de diferentes sectores sociales del país.
Desarrolla la evaluación como una acción sustantiva para mejorar su desempeño académico, apoyar la planeación y gestión institucional y valorar su impacto social y educativo, de acuerdo con valores de pluralidad, participación, responsabilidad social y calidad académica.
Revisa permanentemente su estructura, organización y normatividad e impulsa transformaciones pertinentes para elevar la calidad de su trabajo académico, a fin de responder a sus compromisos con la educación pública y la sociedad en general.
Propicia y apoya, a través de diversas estrategias, la formación continua de todo su personal.
Se vincula con diferentes sectores de la sociedad, con instituciones y organismos nacionales e internacionales, en actividades de intercambio y colaboración académica en diferentes ámbitos del campo educativo.
Asume la libertad de cátedra y de investigación en el marco establecido en sus planes, proyectos y programas institucionales.

Fuente. Universidad Pedagógica Nacional, U. 2. (2019). Tlaxcala.

ANEXO 3. COMPETENCIAS PROFESIONALES DE LA LIE

Competencias profesionales de la LIE
Crear ambientes de aprendizaje para incidir en el proceso de construcción de conocimiento de los sujetos, mediante la aplicación de modelos didáctico pedagógicos y el uso de los recursos de la tecnología educativa. Los ambientes de aprendizaje responderán a las características de los sujetos y de los ámbitos donde se espera influir profesionalmente, con una actitud crítica y de respeto a la diversidad.
Realizar diagnósticos educativos, a través del conocimiento de los paradigmas, métodos y técnicas de la investigación social con una actitud de búsqueda, objetividad y honestidad para conocer la realidad educativa y apoyar la toma de decisiones.
Diseñar programas y proyectos pertinentes para ámbitos educativos formales y no formales, mediante el conocimiento y utilización de procedimientos y técnicas de diseño, así como de las características de los diferentes espacios de concreción institucional y áulico, partiendo del trabajo colegiado e interdisciplinario con una visión integradora y una actitud de apertura y crítica, de tal forma que le permita atender a las necesidades educativas detectadas.
Asesorar a individuos, grupos e instituciones a partir del conocimiento de enfoques, metodologías y técnicas de asesoría, identificando problemáticas, sus causas y alternativas de solución a través del análisis, sistematización y comunicación de la información que oriente la toma de decisiones con una actitud ética y responsable.
Planear procesos, acciones y proyectos educativos holística y estratégicamente en función de las necesidades de los diferentes contextos y niveles, utilizando los diversos enfoques y metodologías de la planeación, orientados a la sistematización, organización y comunicación de la información, asumiendo una actitud de compromiso y responsabilidad, con el fin de racionalizar los procesos e instituciones para el logro de un objetivo determinado.
Identificar, desarrollar y adecuar proyectos educativos que respondan a la resolución de problemáticas específicas con base en el conocimiento de diferentes enfoques pedagógicos, administrativos y de la gestión, organizando y coordinando los recursos para favorecer procesos y el desarrollo de las instituciones, con responsabilidad y visión prospectiva.
Evaluar instituciones, procesos y sujetos tomando en cuenta los enfoques, metodologías y técnicas de evaluación a fin de que le permitan valorar su pertinencia y generar procesos de retroalimentación, con una actitud crítica y ética.
Desarrollar procesos de formación permanente y promoverla en otros, con una actitud de disposición al cambio e innovación, utilizando los recursos científicos, tecnológicos y de interacción social para consolidarse como profesional autónomo.

Fuente. Universidad Pedagógica Nacional, U. 2. (2019). Curso Introductorio de la Licenciatura de Intervención Educativa. Tlaxcala.

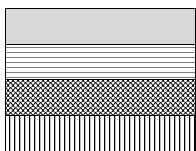
ANEXO 4. MAPA CURRICULAR
LICENCIATURA EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA
LÍNEA DE EDUCACIÓN INICIAL

SEMESTRES	CAMPOS DE SABERES Y COMPETENCIAS			
1°	Elementos básicos de Investigación Cuantitativa 10	Introducción a la epistemología 8	Problemas Soc. Contemporáneos 8	Cultura e identidad 8
2°	Elementos de Investigación Cualitativa 10	Desarrollo Regional y Microhistoria 10	Intervención Educativa 10	Políticas Públicas y Sistemas Educativos. Contemporáneos 8
3°	Diagnóstico socioeducativo 10	Teoría Educativa 8	Desarrollo Infantil	El campo y las concepciones fundamentales de la educación inicial en la primera infancia 8
4°	Diseño Curricular 8	Evaluación Educativa 10	Desarrollo del Adolescente y el Adulto 8	El desarrollo físico-motor, la salud y la nutrición en la infancia temprana 10
5°	Administración y Gestión Educativa 8	Creación de Ambientes de Aprendizaje 10	Desarrollo de la inteligencia en la primera infancia 8	Los procesos evolutivos del desarrollo psíquico en la primera infancia 8
6°	Planeación y Evaluación Institucional 10	Evaluación Educativa 10	El lenguaje en la primera infancia 10	El desarrollo social y la primera infancia 8
7°	Seminario de Titulación I 10	El conocimiento de sí mismo y la formación de la personalidad 10	Las actividades directrices del desarrollo en la infancia temprana 10	Familia y comunidad como agentes educativos 8
8°	Seminario de Titulación II 10	Currículum y organización del centro infantil 8	Currículum y organización de la educación inicial no formal 8	La programación y la didáctica de la educación inicial 8

PROFESIONALES

PRÁCTICAS

SERVICIO SOCIAL



ÁREA DE FORMACIÓN INICIAL EN CIENCIAS SOCIALES
ÁREA DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN EDUCACIÓN
ÁREA DE LÍNEA ESPECÍFICA
MATERIAS OPTATIVAS

Fuente: Universidad Pedagógica Nacional, U. 2. (2019). Curso Introductorio de la Licenciatura de Intervención Educativa . En U. 2. Universidad Pedagógica Nacional. Tlaxcala .

ANEXO 5. ENFOQUES DEL ESTUDIO DE LA PRIMERA INFANCIA

Principales Enfoques de Estudio de la Primera Infancia		
Enfoque	Autor	Características
Neurociencias	Ramírez (2014)	La importancia del funcionamiento del cerebro y el potencial de desarrollo que este órgano tiene durante los primeros años de vida.
	OEI (2019)	Los niños y niñas deben recibir experiencias adecuadas y enriquecedoras que permitan generar más y mejores conexiones neuronales, para ello, aumentar las posibilidades de aprender en todos los campos del desarrollo humano.
	SEP (2017)	El desarrollo y aprendizaje en la primera infancia se conciben como procesos en lo que los infantes aprenden mediante circuitos de exploración, indagación, conexión y asociación.
Humanista	Comisión Nacional para la Mejora continua de la Educación (2021)	Hace hincapié en la persona, en su capacidad para desarrollar las habilidades, actitudes, valores y experiencias que resultan necesarias para facilitar su desarrollo integral, así como su desenvolvimiento autónomo dentro de un contexto sociocultural más amplio. La perspectiva humanista se fundamenta en principios como la autorrealización y autonomía, la libertad y el soporte emocional.
Sociocultural	Vielma y Salas (2000)	El elemento crucial es el entorno y realiza la importancia de los factores sociales como determinantes en el desarrollo.
	OEI (2019)	Comprende al desarrollo como un proceso de dinámica en espiral, determinado por las experiencias de cada infante, donde los aprendizajes precios se ven reforzados por los nuevos de manera sistemática.

ANEXO 6. RUTINA. HORARIOS MATERNAL I CICLO ESCOLAR 2022 – 2023

Hora	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
7:30 a 8:00	Recepción de alumnos				
8:00 a 8:30	Bienvenida y Control de esfínteres				
8:30 a 8:40	Lavado de manos				
8:40 a 9:10	Desayuno				
9:10 a 9:30	Control de esfínteres, lavado de manos y dientes				
9:30 a 10:00	Actividades pedagógicas	Estimulación Temprana	Actividades pedagógicas	Estimulación temprana	Actividades pedagógicas
10:00 a 10:30	Arte	Actividades pedagógicas	Arte	Actividades pedagógicas	Arte
10:30 a 10:50	Actividades pedagógicas				
10:50 a 11:10	Lavado de manos, Colación				
11:10 a 12:40	Siesta				
12:40 a 12:50	Control de esfínteres				
12:50 a 13:00	Lavado de manos				
13:00 a 13:30	Comida				
13:30 a 14:00	Control de esfínteres y aseo personal (Lavado de dientes)				
14:00 a 15:30	Entrega de niños				

ANEXO 7. GUÍA DE OBSERVACIÓN

GUÍA DE OBSERVACIÓN PARA DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN INICIAL

Anexo 7. Guía de observación

Guía de observación para diagnóstico en Educación Inicial

Universidad Pedagógica Nacional
Licenciatura en Intervención Educativa

Guía de observación para diagnóstico en Educación Inicial

Responsable de la aplicación:

Objetivo: Identificar mediante una guía de observación el desempeño docente y las áreas de oportunidad para el aprendizaje de los niños y niñas de la sala Maternal I en Centro de Atención Infantil Gobierno del Estado.

Datos de identificación de la institución:

Nombre: Centro de Atención Infantil Gobierno del Estado
Clave: 29EDI0002M
Horario: 7:30 am a 3:30 pm
Dirección: Blvd. Leonarda Gómez Blanco S/N Tlaxcala. Tlax; C.P. 90000
Número: 2464623873

1. Dimensión Comunidad

- Nombre de la comunidad:

- **Tipo de comunidad:** Rural _____ Semirural _____ Urbano _____

- Servicios:

Luz _____ drenaje _____ alumbrado público _____ pavimentación _____

Agua _____ Teléfono _____ Gas _____ Internet _____

Cable _____ Transporte público _____ Sitios deportivos _____ Seguridad

pública _____ Servicio de basura _____ Atención médica _____

- Tradiciones:

Festividades patronales: Sí _____ No _____ ¿Cuáles?

Eventos religiosos: Sí _____ No _____ ¿Cuáles?

- Costumbres:

Misa dominical _____ Cumpleaños _____ Fiestas de XV _____ Año nuevo _____

Navidad _____ Fiestas de matrimonio, bautizo, entre otras _____ Celebración del

día de la madre y del padre _____ Actividades del Día del niño _____ Eventos

deportivos _____

Otras _____

- Religión:

- Actividades económicas:

Trabajador (a) del poder Ejecutivo _____ Legislativo _____ Judicial _____ Otro: _____

- Lengua:

- Escuelas que ofrece la comunidad:

Educación inicial _____ Preescolar _____ Primaria _____ Secundaria _____

Preparatoria _____ Universidad _____

2. Dimensión Escuela

- Infraestructura (Espacios)

Aula para cada área administrativa. Sí _____ No _____

Sala definida para cada grupo de edad de niños Lactantes Sí _____ No _____
Maternales Si _____ No _____

Espacio para Secretarías _____, Economista _____, Área de pedagogía _____,
Servicio social _____

Salón de estimulación temprana. Si _____ No _____

Consultorio médico. Si _____ No _____

Área de psicología. Si _____ No _____

El área de artes (música). Si _____ No _____

Salón de materiales didácticos. Si _____ No _____

Cocina y comedor. Si _____ No _____

Espacios adicionales: biblioteca _____, salón de usos múltiples _____, aula de
medios _____, espacio para USAER _____, sala de maestros _____ y dirección
escolar _____

Espacios para el desarrollo de actividades cívicas, deportivas, culturales y
recreativas (cancha, patio o plaza cívica, áreas verdes).

Si _____ No _____

Adecuaciones para el acceso y movilidad de personas con discapacidad. Si
_____ No _____

- Servicios básicos del plantel:

Abastecimiento continuo y suficiente de agua durante la jornada escolar. Sí
_____ No _____

Energía eléctrica durante la jornada escolar. Si _____ No _____

Agua para beber proporcionada por la escuela. Si _____ No _____

Infraestructura sanitaria en servicio (inodoros) para estudiantes y docentes. Si
_____ No _____

- Condiciones básicas de seguridad e higiene

Inmueble seguro (muros, techos, piso, barda o cerco perimetral). Si _____ No

Zona de bajo riesgo por afectación de desastres naturales o características del entorno. Si _____ No _____

El inmueble escolar cuenta con condiciones que minimizan la exposición a riesgos de accidentes. Si _____ No _____

Plan de protección civil que es conocido por la comunidad escolar. Si _____ No _____

Señalización e insumos adecuados para la prevención y la atención de contingencias. Si _____ No _____

Punto de reunión. Si _____ No _____

Fumigación con frecuencia. Si _____ No _____

3. Dimensión Personal

1 Director Si _____ No _____

2 Secretarias Si _____ No _____

1 Médico pediatra Si _____ No _____

1 Enfermera Si _____ No _____

1 Psicólogo Si _____ No _____

1 Trabajadora social Si _____ No _____

1 Jefe de área pedagógica: Si _____ No _____

1 Puericultista por cada grupo de lactantes Si _____ No _____

1 Educadora por cada grupo de maternas Si _____ No _____

1 Asistente educativo por cada 5 niños lactantes Si _____ No _____

1 Asistente educativo por cada 10 niños maternas Si _____ No _____

1 Profesor de música Si _____ No _____

1 Profesor de Educación Física Si _____ No _____

1 Dietista, nutricionista o ecónoma Si _____ No _____

1 Cocinera especializada en alimentación infantil Si _____ No _____

1 Auxiliar de cocina por cada 50 niños Si _____ No _____

1 Encargado del banco de leche o lactario Si _____ No _____

1 Auxiliar de mantenimiento Si _____ No _____

1 Auxiliar de lavandería Si _____ No _____

1 Auxiliar de intendencia por cada 50 niños Si _____ No _____

1 Conserje Si _____ No _____

1 Vigilante Si _____ No _____

4. Dimensión Plantilla docente

- Maestra responsable de la Sala de Maternal 1

Nivel de estudios:

Edad:

Años de servicio:

Años de servicio en el Centro de Atención Infantil:

Sala que atiende:

- Asistente educativo de la Sala de Maternal 1

Nivel de estudios:

Edad:

Años de servicio:

Años de servicio en el Centro de Atención Infantil:

Sala que atiende:

5. Dimensión Alumnos

Número de alumnos (niños y niñas): Niños _____ Niñas _____

Edad:

Estado de salud:

Tipo de sangre: _____

Alergias: Si _____ No _____ ¿Cuál? _____

Discapacidades: _____

Condición lenguaje: _____

Conducta: _____

Condición psicológica: _____

Barreras para aprender: _____

Estilos de aprendizaje (kinestésico, visual, auditivo): _____

Tipo de alumno (Neófito, hiperdidáctico o desinteresado): _____

Ritmo de aprendizaje: _____

Lateralidad: diestro _____ surdo _____

6. Dimensión Planeación didáctica

Implementa el plan de "Aprendizajes Claves de Educación Inicial": Si _____ No _____

Determina un aprendizaje clave a partir del plan de educación inicial: Si _____ No _____

Utiliza los fundamentos pedagógicos para el desarrollo de la planeación: Si _____
No _____

Duración de la planeación: Día _____ semanal _____ dos semanas: _____
mes: _____

Tiene establecido: Inicio _____ desarrollo _____ cierre _____

El tiempo de las actividades es el indicado de acuerdo a la edad del niño: Si _____
No _____

Sigue la rutina del CAI respetando los tiempos establecidos: Entrada _____
comedor _____ actividad pedagógica _____ estimulación temprana _____
colación _____ aseo personal _____ música _____ hora de siesta _____
juego _____

Comienza con un verbo que indica la acción a constatar y obtenga evidencias para valorar el desempeño del alumno: Si ____ No ____

Gradúan progresivamente los conocimientos, habilidades y valores: Si ____ No ____

Utiliza o elabora material didáctico en el desarrollo de sus actividades: Si ____ No ____

7. Dimensión Educadora

Relación con los alumnos:

Relación con los padres de familia:

¿Cómo se dirige con los alumnos?:

Pone al estudiante y su aprendizaje en el centro del proceso educativo. Sí ____ No ____

Tiene en cuenta los saberes previos del estudiante. Si ____ No ____

Ofrece acompañamiento al aprendizaje. Si ____ No ____

Conoce los intereses de los estudiantes. Si ____ No ____

Estimula la motivación intrínseca del alumno. Si ____ No ____

Reconoce la naturaleza social del conocimiento. Si ____ No ____

Propicia el aprendizaje situado. Si ____ No ____

Entiende la evaluación como un proceso relacionado con la planeación del aprendizaje. Si ____ No ____

Identifica logros ____ Dificultades ____ Lo que se puede mejorar ____

ANEXO 8. ESQUEMA DE GUIÓN DE ENTREVISTA Y ANÁLISIS DE ENTREVISTA

Tabla 2. Esquema de guión de entrevista

CATEGORÍA	CRITERIO	INDICADOR	PREGUNTA
Grupo de Maternal I	Características generales del grupo	- Edad - Rutina - Objetivo de la sala - Planeación - Recursos	¿Qué edad atiende la sala de Maternal I? ¿Cómo están divididas las actividades de los niños en la jornada escolar? ¿Cuál es el objetivo principal que deben cumplir los niños al finalizar maternal I? ¿Qué aspectos toman en cuenta en la planeación? ¿Con que recursos cuenta la institución para las actividades de los niños?
Desarrollo del niño de 1 año y medio a 2 años	Características de los niños de Maternal I	- Niños - Etapas de desarrollo	¿Cómo describe al salón de maternal I? ¿Qué diferencia hay entre la edad

Control de esfínteres en el Centro de Atención Infantil Gobierno del Estado	Aspectos en el proceso de control de esfínteres en el Centro de Atención Infantil	- Concepto de control de esfínteres - Documentos del Centro de Atención Infantil Gobierno del Estado - Características para el proceso control de esfínteres - Tiempo del proceso de control de esfínteres - Actividades durante el proceso de	cronológica y madurativa en los niños? ¿Qué es el control de esfínteres? ¿Bajo qué documentos se guían para llevar a cabo el proceso de control de esfínteres? ¿Por qué el control de esfínteres inicia cuando los niños están en la sala de Maternal I” ¿Qué aspectos o características del niño se toman en cuenta para el control de esfínteres? ¿Cuánto tiempo permanece el niño en su nica?
---	---	--	--

		control de esfínteres - Barrera en el proceso de control de esfínteres - Continuidad en el proceso de control de esfínteres	¿Qué acciones realiza como asistente educativo cuando el niño está en su control de esfínteres? ¿Qué estrategias se llevan a cabo para que el niño comience a controlar sus esfínteres? ¿Qué barreras suelen presentarse en el control de esfínteres? ¿Cuánto tiempo tarda un niño en controlar esfínteres? ¿El proceso de control de esfínteres se continúa trabajando en maternal II y III?
Planeación de Maternal I	Aspectos en la elaboración de planeación	- Documentos y planes de aprendizaje	¿Qué documentos se toman en cuenta para la elaboración de planeación?

		- Planeación del grupo de Maternal I	¿Cómo involucra el proceso de control de esfínteres en la planeación? ¿Qué aprendizajes clave trabaja para favorecer el control de esfínteres?
Proceso de control de esfínteres en casa	Continuidad al proceso de control de esfínteres por parte de los padres de familia	- Relación de la familia con el proceso de control de esfínteres	¿Cómo involucran a la familia en el proceso de control de esfínteres? ¿Cuáles son los aspectos que los padres de familia deben tomar en cuenta en el proceso de control de esfínteres en casa?

Tabla 2. Análisis de datos

Categorías	Criterios	Respuestas
Grupo de Maternal I	Características generales del grupo	En esta sala se atienden niños a partir del año y medio hasta los años de edad, aunque en ocasiones suelen pasarse por meses. Por ejemplo en el caso de Regina ella tiene la edad de 2 años y medio y continúa en esta sala por su discapacidad.

		Cada sala tiene una rutina diferente, pero en el caso de “Maternal I” comienza con la recepción donde la compañera que llega a las 7:30 recibe a los niños hasta a las 8:00 de la mañana, durante ese periodo se les da un juguete y permanecen dentro de la sala. Posteriormente a las 8:30 se les da la bienvenida y es el control de esfínteres. Luego vamos a lavarnos las manos para ir al desayunador. Después regresamos al salón aproximadamente a las 9:00 para nuevamente sentar a los niños en sus nicas y esperar a que inicie la clase de música o de estimulación que dura 30 minutos. Después se realiza la actividad pedagógica de acuerdo a nuestra planeación, las actividades pedagógicas son antes y después de las actividades de música y estimulación. Se les da su colación a los niños dentro del salón y se acuestan en la cuna para su siesta. Cuando los niños despiertan se sientan en sus nicas antes de ir al comedor. Después se sientan en las nicas los niños mientras los cambiamos, los peinamos y les limpiamos su cara mientras ellos juegan con algún juguete o les ponemos música. Y finalmente la hora de entrega comienza de las 2:00 a las 3:30. El principal objetivo que se busca que desarrollen los niños es que controlen esfínteres porque eso
--	--	---

		refleja que ya son más independientes y autónomos de nosotras o de sus papás. Es decir, alcanzan su autonomía, es por ello que el principal objetivo de la sala de “Maternal I” es desarrollar su autonomía. Los aspectos que se toman en cuenta en la planeación es la edad de los niños, la rutina que ya esta establecida en la institución y las necesidades que se identifiquen día con día en cada niño, en este caso principalmente desarrollar su autonomía. Los recursos principalmente se obtienen a través de los materiales que proporcionan los padres de familia para la realización de actividades con los niños, por parte de la institución se proporcionó un libro de actividades para niños de maternal I.
Desarrollo del niño de 1 año y medio a 2 años	Características de los niños de Maternal I	Este salón está conformado por 6 niños. Es un grupo heterogéneo debido a que se encuentran 4 niños y 2 niñas que están en el rango de edad de 1 año y medio a dos años de edad. El estado de salud de los niños es favorable, únicamente la enfermera de la institución refiere que la alumna Regina tiene dermatitis atópica y el alumno Leonardo tiene sensibilidad en el estómago al comer legumbres. La alumna Regina tiene síndrome de Down, pero se integra a las actividades. De acuerdo a su lenguaje todos los niños pueden señalar alguna parte

		del cuerpo, pueden decir otras palabras además de papá o mamá, cuando quieren algo se comunican con gestos y sonidos, obedecen ordenes sencillas y comienzan a decir palabras como yo, mío, él o tú. En el área socio afectivo principalmente al estar frente a un espejo los niños expresan muchas emociones como rabia, celos, alegría, cariño, tristeza orgullo o vergüenza y las distingue en otras personas, manifiestan cariño hacia las personas y juguetes favoritos, demuestran un gran interés por lo que hacen los adultos, Rodrigo y Emiliano se niegan a comer nuevos alimentos o a ser alimentados por las maestras. Los niños utilizan gestos, palabras o acciones para conseguir un objetivo y colaboran cuando se les pide algo, algunos alimentos como la fruta ya la comen por si solos, aunque en el caso de Regina aún no pueden tomar agua de su vaso sola. A los niños se les dificulta establecer fácilmente relaciones con personas extrañas a ellos. Su ritmo de aprendizaje de los niños es moderado ya que requieren de varias veces de repaso de lo que se está aprendiendo en clase para desarrollar un aprendizaje significativo. En el área motriz los infantes muestran una combinación de estar de pie, caminar y pasear, en el caso de Regina aún su marcha no está bien asentada ya que camina con leve descoordinación, y se le dificulta
--	--	---

		correr. Los niños se paran flexionando las rodillas, insisten en alimentarse solos, utilizan su mano preferida para alcanzar los objetos en el caso de Rodrigo, Emiliano, Alejandro, Ivana y Leonardo son diestros y Regina es zurda. La edad cronológica es por ejemplo nosotras atendemos Maternal I según su edad cronológica de los niños. Y la edad madurativa significa como el niño va adquiriendo habilidades de acuerdo a su edad.
Control de esfínteres en el Centro de Atención Infantil Gobierno del Estado	Aspectos en el proceso de control de esfínteres en el Centro de Atención Infantil	El control de esfínteres es el proceso por el cual a los niños se les retira el pañal debido a que ya pueden controlar su vejiga. En este CAI se inicia al año y medio. Los documentos por los que nos guiamos en la “Alineación al Estándar de Competencias EC0435” que es un documento titulado “Prestación de servicios para la atención, cuidado y desarrollo integral de las niñas y los niños en Centros de Atención Infantil” donde sirve como referente para la evaluación y certificación de las personas en Centro de Atención Infantil se dediquen a la atención de niños. Y también nos guiamos por el “Plan de Aprendizajes Clave. Un Buen Comienzo.” El control de esfínteres inicia en esta sala ya que los niños alcanzan la edad de 1 año y medio a 2 y ya es la edad pertinente para iniciar este proceso. Los aspectos que tomamos en cuenta son que haya iniciado su

		marcha y que pueda hablar para avisar cuando este mojado o cuando tenga la sensación de orinar o defecar. Los niños se sientan alrededor de 20 a 30 minutos, ya que si sólo se les deja 7 minutos como lo indica el documento “ECO435”, los niños se hacen del baño y a cada rato se manchan su ropa, por lo que hemos optado por dejarlos un poco más de tiempo en sus nicas. Mientras los niños están sentados se les pone música y se les canta canciones de agrado, como también en ocasiones se comienza a dar la introducción de la actividad mientras están sentados, se les cuenta un cuento, se les anima, se les da juguetes o libros. Las estrategias que se llevan a cabo es cantarles la canción “Ya no quiero usar pañal” y decirles que ya no son bebés que ya son niños grandes que pronto van a dejar de usar pañal. Cómo también llevarlos al baño y traten poco a poco hacer en la taza, muestran miedo, pero poco a poco se van acostumbrando los niños. Las barreras que detienen el proceso de control de esfínteres, es que en la casa los padres no le dan continuidad al proceso y a los niños los dejan con pañal. En ocasiones prefieren que los niños usen pala en lugar de llevarlos varias veces al día a que se sienten en sus nicas. Por lo que llegar aquí a la escuela pierde el interés.
--	--	--

		Se espera que alrededor de 2 a 3 meses los niños ya controlen esfínteres. El control de esfínteres no se sigue llevando a cabo en las demás salas, porque los niños deben dejar de usar pañal por completo cuando pasan de sala.
Planeación de Maternal I	Aspectos en la elaboración de planeación	Nosotros utilizamos el “Plan de Aprendizaje Clave. Un Buen Comienzo”. La planeación tiene aspectos como el aprendizaje clave el cuál es nuestro objetivo, y el propósito que describe más específicamente lo que se quiere lograr. Se toma en cuenta la estrategia a utilizar, por ejemplo: Actividades lúdicas, actividades educativas y proyectos. También se toman en cuenta los ámbitos de experiencia a desarrollar, la duración, momentos de la clase, el tiempo de la actividad y la edad de los niños. El control de esfínteres no lo involucro en la planeación ya que forma parte de la rutina de actividades que se hace día con día. Considero que todos los aprendizajes favorecen el control de esfínteres, porque nos dan elementos para trabajar aspectos que nos ayudan a comprender al niño.
Proceso de Control de esfínteres en casa	Continuidad al proceso de control de esfínteres por parte de los padres de familia	Se les comenta a los padres de familia que deben tener su nica para continuar sentando al niño y el poco a poco se familiarice con este hábito, se les recomienda que lo tengan sentado después de consumir

		alimentos y más de 5 minutos para que no ocurran tantos accidentes. Y en la medida de lo posible sentarlo en la taza del baño para que ya no tenga miedo. Los aspectos que deben tomar en cuenta los papás es dejarlo sentado en su nica un tiempo considerable, no caer en dejarlos poquito tiempo por motivo de que lloren los niños o se distraigan haciendo otra cosa. Tener la seriedad en este proceso que es colaborativo con nosotras como las maestras que día con día estamos trabajando que ya se le retire su pañal y no sea dependiente de nosotros los adultos.
--	--	---

ANEXO 9. PLANEACIÓN DIDÁCTICA

FORMATO DE PLANEACIÓN DIDÁCTICA DEL CENTRO DE ATENCIÓN INFANTIL GOBIERNO DEL ESTADO

PLAN SEMANAL DE ACTIVIDADES PARA EL DESARROLLO

Tema: CAI GOBIERNO DEL ESTADO					NOMBRE DEL GRUPO: MATERNAL 1		PERIODO DE APLICACIÓN:	
NOMBRE DE QUIEN ELABORO EL PLAN DE TRABAJO:					EDAD:		NÚMERO DE NIÑOS (A):	
OBJETIVO:					PROPOSITO:			
DÍA DE LA SEMANA	AMBITO DE EXPERIENCIA A DESARROLLAR				ESTRATEGIA A UTILIZAR: ACTIVIDADES LUDICAS/ACTIVIDADES EDUCATIVAS/PROYECTOS	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD (INICIO, DESARROLLO Y CIERRE)	MATERIALES DIDÁCTICOS	DURACIÓN DE LA ACTIVIDAD
								
LUNES								
MARTES								
MIÉRCOLES								
JUEVES								
VIERNES								

Conocimiento y cuidado de sí mismo



Interacción participativa con el entorno social



Interacción y cuidado del entorno físico



Pensamiento, lenguaje y creatividad



ANEXO 10. BITÁCORA

FORMATO DE BITÁCORA DEL CENTRO DE ATENCIÓN INFANTIL GOBIERNO DEL ESTADO

OMG

Centro de Atención Infantil
Gobierno del Estado
Clave: 292200003M

Fecha: 28/Mar/23

ALIMENTACIÓN

Desayuno	Nada	Poco	Todo	Poco Más	Colación	Nada	Poco	Todo	Poco Más	Comida	Nada	Poco	Todo	Poco Más
----------	------	------	------	----------	----------	------	------	------	----------	--------	------	------	------	----------

SITUACIONES DE HIGIENE Y DESCANSO

El niño...	Limpio	Bruto	Uñas cortas	Peinado	Seda visible de la boca			Observaciones
...se recibió					Mordeduras	Resacas	Otro (especificar)	
...se entregó								
Trajo la mochila completa según sus necesidades:	Si	No	Mucha carga	Si	No	Observaciones		
Siente	Observaciones							
Control de esfínteres:	Si	No	Observaciones					

ESTADO EMOCIONAL

El niño al separarse está:	<u>Tranquilo</u>	(¿Durante su estancia el niño o niña sufrió algún problema?)	<u>Si</u>	El niño al entregarse se nota:	<u>Feliz</u>
----------------------------	------------------	--	-----------	--------------------------------	--------------

SALUD

Le niño o ni niña presentó algún problema de salud?	Si	No	¿Cuál?	Atención	Procedimiento	Observaciones
---	----	----	--------	----------	---------------	---------------

IV. ACTIVIDAD PEDAGÓGICA REALIZADA DURANTE EL DÍA

Trabajo en su libro pintando de rojo una Montaña

PROGRESO (LOGRO O APRENDIZAJE ALCANZADO DURANTE EL DÍA) Y/O RECOMENDACIONES PARA REFORZAR CON EL NIÑO.

NOTAS:

Área Médica	Área de Nutrición	Área Trabajo Social	Área de Psicología

ANEXO 11. CARACTERÍSTICAS DEL DESARROLLO DEL NIÑO DE 1 AÑO Y MEDIO A 2 AÑOS

Características del desarrollo del niño de 1 año y medio a 2 años (Según Alzate, 2010)			
Desarrollo Sensorio Motriz	Desarrollo Cognitivo	Desarrollo Lingüísticos	Desarrollo Socio – Afectivo
- Tiene una gran soltura al subir y bajar escaleras y tiene un buen equilibrio en todos sus movimientos. - Salta con los pies juntos - Se para en un solo pie con ayuda	- Avanza y consolida la comprensión del lenguaje - Se llama así mismo correctamente por su nombre - Dice frases de tres o cuatro palabras	- Utiliza “sí” o “no” con conocimiento - Dice su nombre cuando se lo piden - Su lenguaje interior es mucho más amplio que el exterior, sin embargo, ha aumentado las	- Come por sí solo - Establece fácilmente relaciones con persona extrañas a él - Ya es más independiente, pero llora cuando alguien se va y lo deja

- Tiene nociones del tiempo y el espacio - Arma torres de seis o siete cubos y alinea más de 20 - Reconoce la mayoría de las partes de su cuerpo - Concibe los objetos como fuentes de acciones - Comienza a experimentar otras formas de caminar, por ejemplo: hacía atrás, en círculo, etc. - Baila, pateo la pelota con precisión, mantiene el equilibrio. - Logra pasar hasta 3 hojas de los libros de una en una - Gira sobre su cuerpo sin caer - Logra caminar sobre una tabla con equilibrio - Sus manos dibujan, apilan, moldean, por lo que busca nuevos objetos en cajas y cajones. - Se pone en cuclillas y aguanta un rato en esa posición - Es capaz de alinear los tubos en forma de tren - En la edad de 1 año 11 meses logra subir y bajar escaleras apoyado con una sola mano	- Comienza a usar posesivos y pronombres - Comienza a asociar la historia del cuento con lo que ve - Pone atención a todo a su alrededor y ya puede distinguir algunos colores - Identifica las cosas y objetos que hay en su espacio temporal: que hay detrás de la puerta, los objetos dentro de los cajones - Distingue tamaños y entre su significado - Distingue formas geométricas: cuadrado, círculo, triángulo, etc. - Comienza a identificar conceptos tales como: arriba, abajo, lleno, vacío, etc. - Su memoria mediata e inmediata tiene mayor alcance - Distingue la ausencia y la presencia de las personas	- palabras que puede pronunciar - Utiliza mucho: ese, esa, así, dame - Cada mes incorpora cerca de 6 a 10 palabras a su vocabulario - No utiliza los artículos, pero comienza a juntar palabras: come, pan, dame, etc. - Cerca del mes 22 comienza a utilizar plurales - Comienza a hablar con más sentido y de forma más entendible - Cerca del mes 24 aumenta a 20 palabras nuevas por mes - Al cumplir los 2 años, su lenguaje oral se ha incrementado en gran forma: ya logra estructuras gramaticales, utiliza los pronombres personales y posesivos: ese vaso es mío, toma tu pan - Conoce el nombre de los animales y los dice de manera espontánea.	- Distingue muy bien “lo mío” y comienza a reclamarlo, y distingue entre “tu” y “yo” - Disfruta sus marchas constantes descubriendo objetos entre las personas - Relaciona desfavorablemente a los cambios de horario y de rutina diarias - Su conducta es muy egocéntrica - Es difícil de manejar; no responde ni a los regaños ni a la disciplina severa - Las palabras significan demasiado poco para él - Al final del segundo año de vida (20 a 24 meses) comienza a tener control de sus esfínteres y puede comenzar a avisar anticipadamente - Percibe a las personas diferentes a él
---	---	---	---

- Puede doblar las hojas de papel intencionalmente, desenvolver un regalo o un dulce - Puede saltar en 2 pies - Lanza y recibe la pelota - Sincroniza brazos y piernas al caminar - Ensarta con precisión y es capaz de moldear un círculo en plastilina - Su percepción visual ahora es más desarrollada, discrimina e identifica las voces de su familia, disfruta la música, le gusta escuchar su propia voz y los distintos sonidos que el mismo emite - Distingue los olores cuando vienen de la cocina y sabe que ya va a ser la hora de comer - Su sentido del tacto le permite disfrutar más las caricias de sus papás	- Cerca de los 2 años muestra gran destreza con los juguetes que ensambla de acuerdo a su forma geométrica.		
---	---	--	--

ANEXO 12. FORMATO DE PLANEACIÓN DIDÁCTICA PLAN 2017



Centro de Atención Infantil “Gobierno del Estado”
Clave: 29EDI0002M



C.A.I	Gobierno de Estado, Tlaxcala de Xicoténcatl
Sala	Maternal 1 “A”
Edad	1 año y medio a 2 años
Número de niños	4 niños, 2 niñas
Fecha	16 de Junio del 2023
Agente Educativo (Practicante)	Itzel López Leyba
Eje	- El sostenimiento afectivo La creación de vínculos con los bebés y niños pequeños es el insumo insustituible o la materia prima para la Educación Inicial; la riqueza de estos vínculos depende de las condiciones y acciones de los agentes educativos; de eso se trata sostener afectivamente. (Programa de Educación Inicial, 2017; 159) - El juego y el desarrollo creador Desde los fundamentos de este programa, jugar es una actividad primordial; durante esta actividad se producen fenómenos de toda naturaleza en la mente y en el alma del niño; también crecen las conexiones neuronales, y esto repercute en un mejor desarrollo y aprendizaje. (Programa de Educación Inicial, 2017; 162)
Aprendizaje Clave	Descubrir el propio cuerpo desde la libertad de movimiento y la expresividad motriz (Programa de Educación Inicial, 2017; 66)
Fundamento pedagógico	El desarrollo corporal y el movimiento Desde esta perspectiva, el cuerpo está atravesado por la afectividad; el desarrollo motor no obedece únicamente a lo que manda el organismo, sino que está relacionado con las vivencias afectivas y las oportunidades que los niños reciben, por eso son tan importantes las tareas ligadas al acompañamiento del desarrollo corporal y el movimiento. Las experiencias corporales en interacción con el mundo circundante fundamentan el psiquismo.

	Por eso la práctica psicomotriz educativa, tal como se desarrolla en este documento, acompaña las actividades lúdicas del niño. (Programa de Educación Inicial, 2017; 94)
Actividades	Se comienza el día llegando a la recepción del CAI 7:20 de la mañana donde se va a tener preparado música infantil en volumen medio que se haya identificado que son sus preferidas del grupo de Maternal I, como, por ejemplo: “Juan Paco Pedro De La Mar”, “Bartolito el gallo”, “El patio de mi casa”, etc., con el objetivo de crear un ambiente de confianza para los niños. A las 7:30 que comienzan a llegar los niños, se les saluda nombrándoles por su nombre con un tono de voz agradable y dándoles un abrazo donde se les contará que tendrán un pequeño amigo que los acompañará a llegar al salón por lo que se le otorgará un títere de ratón a cada niño, ayudándoles a colocárselo en su mano dominante, después se les ayudará a los niños a formar una fila agarrados de la mano cantando la canción de “5 Ratoncitos twist” para dirigirse al consultorio médico y realicen su control de bienvenida. A las 8:00 nos dirigiremos al salón donde se les dará la indicación a los niños que dejen sus títeres en la caja de juguetes. Después se les mencionará que pasaremos lista para saber quién vino y quien faltó por lo que se les ayudará a los niños a sentarse en los tapetes de manera en que todos nos podamos observar. Al momento de sentarse con ellos, la asistente educativa llega bailando a sentarse para volver más divertida la actividad. Posteriormente se cantará la canción “¿Buenos días?, ¿cómo están? “Pon Pon Pon Pon, ¿Buenos días cómo están hoy por la mañana? Vamos juntos a jugar, toca la campana” donde se seguirá el ritmo tocando las manos con las piernas y en el momento que la canción diga “Toca la campana” se sacará una campana para que los niños conozcan el sonido de una y la maestra diga “Pon” cada que toca la campana. Nuevamente se cantará la canción y se le ayudará al niño tocar la campana con su mano y se le dirá “Hola Regina” simulando el sonido de la campana con nuestra voz al decir su nombre y así con cada niño. Posteriormente a las 8:15 se iniciará el control de esfínteres, por lo que a cada niño se les dará un peluche o muñeco que le guste mucho, y vamos a invitar a los niños que lleve a su peluche al baño, en este caso a la nica que se coloca dentro del salón (2 minutos). En este momento les recordamos que el tiempo es muy importante, después les preguntamos ¿Ya

	hizo pipí o popo tu bebe? Esperamos a que nos conteste el niño y le decimos que es su turno de ir al baño, se espera alrededor de 5 a 7 minutos sentados en su nica. Mientras estén sentados en su nica se les cantará la canción: “Pipí Popó” https://www.youtube.com/watch?v=bCK-mSuYDuc&ab_channel=Jej%C3%A9A9Kids Si algún niño hizo pipí o popó felicitarlo y abrazarlo indicándole que lo hizo muy bien. Si el niño no hizo del baño se le invitará a que si tiene ganas de ir al baño pueden acercarse a su nica lo cuál será señal de que tiene ganas de tiene esa necesidad. A las 8:30 se les dirá que iremos al baño a lavarnos las manos, por lo que se les ayudará a los niños a formar una fila agarrados de la mano e iremos cantando la canción “Las Manos a Lavar” https://www.youtube.com/watch?v=Ei0TJQj79MQ&ab_channel=GallinaPintadita Cuando lleguemos al baño, la asistente educativa se colocará jabón y les enseñará como se lavan las manos, si la maestra observa que los niños pierden interés la maestra les dirá a los niños que observen como se han formado burbujas. Al terminar se les ayudará a cada niño a lavarse sus manos. A las 8:40 se asistirá al comedor del CAI para que los niños tengan su desayuno. En ese momento se les apoya a los niños a colocar sus baberos. En ese momento se les brinda ayuda a los niños a cortar su comida si es necesario o a cualquier necesidad que se observe con los niños. En el caso de Regina se le apoya durante todo el desayuno a darle de comer y mostrarle como tomar la cuchara para que poco a poco vaya realizando esa actividad sola. Mientras que a los demás niños se les motiva a que se terminen todos sus alimentos. Al terminar el desayuno a las 9:10 se les retira su babero y nuevamente ayudamos a los niños que se formen agarrándose de la mano y se irá cantando la canción “Las Manos a Lavar” https://www.youtube.com/watch?v=Ei0TJQj79MQ&ab_channel=GallinaPintadita ya que se volverá a asistir con los niños a lavarse las manos. Nos dirigiremos al salón y al llegar la asistente educativa les dirá “Cuando fuimos a lavarnos las manos, ¿Alguien se mojó su ropa?” se identificará que niños revisan sus manos o su ropa lo cual nos permitirá identificar si conocen la sensación de estar mojado que es una actividad que favorece en el control de esfínteres al reconocer esta sensación en su cuerpo, en el caso de que no reconozcan lo que se les menciona se trabajará en otro momento en el que se tengan que ir a lavar las
--	--

	manos y mostrarles que significa cuando nos mojamos y observar cuál es su comportamiento o emoción. El asistente educativo les dirá que tenemos que hacer pipí o popó por lo que se les dará la opción de ir nuevamente acompañados de su peluche o muñeco, se espera de 5 a 7 minutos con los niños. En todo momento acompañándolos y motivándolos de que lo están haciendo muy bien. Después a las 9:25 se les dirá a los niños que hoy vamos a conocer el nombre de cada parte de nuestro cuerpo por medio de la canción “El baile del cuerpo” https://www.youtube.com/watch?v=z6DoPp-LkTA&ab_channel=DiverplaybailaCoreokids donde se bailará con ellos para que identifiquen que parte del cuerpo es la que vamos moviendo como lo dice la canción. Cuando termine la canción se les preguntará a los niños: ¿Dónde está tu cabeza?, ¿Tus manos?, ¿Tus hombros?, etc. Donde la maestra identificará y anotará en una libreta que niños comienzan a identificar partes de su cuerpo y quienes aún no. A continuación, a las 9:35 se ayudará a los niños a sentarse en unas sillas que estarán colocadas en forma de círculo para realizar la actividad “Pedrito el bebito” donde la asistente educativa colocará la figura de un bebé hecho de fieltro en la cual se irá relatando una poesía, donde el objetivo será ir vistiendo al bebé Pedrito. La poesía es la siguiente: Pedrito el bebito, está lleno de emociones, tiene los ojos marrones y las manitas pequeñas, sus orejitas igualitas y respingada su naricita, su boquita es rosita, y tiene un ombligo en su pancita. Viste un pantalón azul y una playera morada, sus guantes de color verde esmeralda y sus zapatitos negros que combinan con su paraguas. Y Su mamá le llama ¡No olvides ponerte el gorro bebito” Al terminar poesía 9:45 la asistente educativa volverá a dejar la figura del bebé sin ningún elemento, ya que les preguntará a los niños ¿En dónde se pone el gorro?, ¿En qué parte de su cuerpo se pone sus guantes?, ¿Dónde se coloca sus zapatos?, ¿Me pueden enseñar donde van sus ojos?, ¿Y su nariz? haciendo énfasis en todas las partes de cuerpo. Y el niño tomará la figura de lo que se le pide y la colocará donde él cree que debe ir, en caso de que el niño no coloque de manera correcta la prenda, se volverá a decir la poesía y se les
--	---

	apoyará a volver a intentarlo. Al final se les dirá que nos daremos un abrazo todos juntos porque lo hicimos muy bien. Nota: En el caso de Regina se le dará la encomienda de apoyar siempre a sus compañeros que pasen con la intención de tener un rol más activo durante la actividad y así no pierda el interés tan rápido. A las 10:00 comienza su clase de música donde se apoyará al maestro a que los niños realicen las actividades e invitándolos a que participen y bailen. Se bailará con los niños para motivarlos y crear que juguemos mediante el baile. Nota: Si se identifica que Regina no quiere estar en la clase de música se llegará a la alternativa de cargarla y bailar con ella, con la finalidad de que poco a poco se integre a la actividad. Si se rehúsa a que la carguen se sentará a lado del maestro de música y observará como toca el piano. Al concluir la clase de música a las 10:30 se les dirá a los niños que vamos a jugar con una amiga, donde la asistente educativa sacará una marioneta de una niña llamada Lolita, la maestra mencionará las características de la niña: Miren ella es Lolita es mi muñequita que tiene largas piernitas, ahora les voy a mostrar como la hago bailar. Salta de aquí para allá ¡La tenemos que imitar! Comienza moviendo la cabeza y nos regala esta sorpresa, corre, salta, va y viene y a todos los niños entretiene. Después se asistirá con los niños a la sala de estimulación ya que esta actividad se reforzará frente al espejo que está en este salón con el objetivo de que el niño identifique si puede hacer lo mismo que Lolita lo cual favorece su expresión corporal. Nota: Regina le gusta trabajar frente al espejo por lo que es una alternativa para que se involucre más a la actividad. Posteriormente a las 10:50 se acompaña a los niños al sanitario para ayudarles a lavarles las manos, se puede volver a cantar la canción de lavado de manos. Nos dirigiremos al salón nuevamente y ayudaremos a los niños a sentarse en una silla para comer su colación. Durante su colación se apoya a los niños a comer y a tomar su agua. Se les cambia de ropa si es que se mancharon o mojaron. A las 11:00 se les menciona a los niños que ha llegado el momento de dormir por lo que se acostará a cada niño en una cuna. Se apagará la luz, se pondrá música relajante o para
--	---

	dormir, y se les colocará su cobija, cuidando que su cabeza no esté muy pegada a la base de la cuna o estén boca abajo que dificulte su respiración. Se mecerá a los niños que se observe que tienen dificultad para dormir. Nota: En el caso de Regina se le retirarán sus zapatos ya que es algo que la distrae para dormir y se mesera su cuna, cuidando que no se jale su cabello. Los niños tienen su siesta de 11:10 a 12:40, durante ese tiempo la asistente educativa vigila que las niñas y los niños maternos respiren con normalidad y no presenten signos de malestar, cuidando en todo momento la integridad física y emocional de las niñas y los niños maternos. Al cinco para las 12:40 se comienza a poner música infantil en volumen bajo, prender las luces e invitar con tono suave a cada niño que es momento de despertar y preguntándoles cómo se sienten, si durmieron bien, si todavía tienen sueño, poco a poco invitándoles que se despierten y puedan sentarse en su cuna, para que la asistente educativa pueda levantarlos de la cuna. La asistente educativa baja a todos los niños de la cuna y les menciona que van a estirar sus brazos, piernas, todo su cuerpo para que se sientan más relajados y se les quite el sueño poco a poco para que posteriormente la maestra coloque la canción “Lento muy lento” y baile con los niños como lo va describiendo la canción. https://www.youtube.com/watch?v=3VMv9Y5VCB0&ab_channel=Chivaditos A las 12:50 se les menciona a los niños si alguien necesita sentarse en su nica para hacer pipí o popó, se observa que niño se acerca y que niño no lo hace. Los niños que se acerquen a su nica se les apoya a bajarse su pantalón y diciéndoles: ¡Muy bien, vamos a hacer pipí! Y a los niños que no hayan mostrado interés invitarlos y preguntarles si están seguros que no quieren sentarse aún en su nica, pero sin forzarlos o hacerlos sentir incomodos. En este caso se puede retomar que el niño se sienta acompañado de su muñeco. En todo momento la maestra les menciona que lo están haciendo muy bien. (5 – 7 minutos) Posteriormente se les dice a los niños: ¡Llego el momento de ir a comer! Pero antes de eso debemos lavarnos nuestras manos con jabón y agua, ¿Quién quiere ir a lavarse sus manos? Siempre tratar de informar y preguntar al niño de la actividad que se hará.
--	---

	Se ayuda a los niños a formar una fila agarrados de la mano y se les menciona que iremos marchando al baño. Se canta nuevamente la canción “Las Manos a Lavar” https://www.youtube.com/watch?v=Ei0TJQj79MQ&ab_channel=GallinaPintadita para que los niños vayan asociando poco a poco las actividades que se hacen junto con ellos y se genere un aprendizaje. Y de igual forma nos dirigimos con los niños al comedor a la 1:05, donde se les ayuda a sentarse a los niños y colocarles su babero. En este momento se les ayuda a los niños a cortar su comida o alguna necesidad que se observe, y motivando a los niños que deben de terminar su comida. Nota: Apoyar a Regina en alimentarla y motivarla a comer alimentos nuevos que hayan servido en la comida. La comida de los niños termina a la 1:35, por lo que nuevamente ayudamos a formar a los niños agarrados de las manos y cantamos la canción “Marcha soldado, cabeza de papel, si no marchas derecho, te vas para el cuartel” dirigiéndonos al salón. Al llegar al salón se les dirá a los niños que es momento del “aseo personal”. Por lo que se le ayudará a los niños a sentarse en las colchonetas tratando de que siempre estén ubicadas en el mismo lugar para que los niños asimilen las actividades que se realizan junto con ellos. Se comenzará a cambiar a los niños, empezando por el que tiene menor tiempo de atención, en este caso Regina. Mediante el cambio de ropa la interventora educativa le quitará un calcetín y le dirá al niño que trate de quitarse el otro calcetín, y en todo el momento animar al niño a que se quite alguna prenda de vestir y de esa forma colabore y participe con la rutina de vestirse. En caso de que los demás niños inician a desvestirse, motivarlos de igual manera y lo más rápido posible ayudarlos a desvestirse. También durante esta actividad la asistente educativa nombra el nombre de cada prenda y partes del cuerpo para ampliar su vocabulario. En este proceso es muy importante la observación de las acciones del niño, sobre lo que quiere hacer.
--	---

	Al finalizar el cambio de ropa aproximadamente a la 1:55 se apoyará a los niños a peinarse, colocarles crema y perfume. Esta actividad se realiza frente a un espejo, nombrando las partes de la cara. De acuerdo al horario del CAI, a partir de las 2:00 de la tarde comienzan a llegar los padres de familia a recoger a los niños. Por lo que la última actividad que se realizará es “Hora del baño” donde se llenará una tina pequeña de aproximadamente de 300 mililitros, y se les dirá a los niños que coloquen patitos de hule, aros de plástico, trastes de juguete, pelotas de plástico que la maestra les proporcionará. Después la asistente educativa les dará un bebé de juguete y una esponja y se les dirá a los niños que bañaremos al bebé. La maestra irá mostrando como deben hacerlo mientras menciona las partes del cuerpo. Después se observará que actividades hacen los niños con el material. En el momento que se vaya un niño se le dará un abrazo grupal, diciéndole que hizo un gran trabajo el día de hoy. Tarea: Se les pedirá a los padres de familia que para el cambio de ropa que se les hace a los niños, coloquen la ropa favorita de su hijo. Nota: Que sea fácil de colocar y quitar.
--	--

ANEXO 13. FORMATO DE EVALUACIÓN PLAN 2017



Centro de Atención Infantil “Gobierno del Estado”
Clave: 29EDI0002M



Instrumento de Evaluación – Educación Inicial (Maternal I)

Nombre del niño (a): _____

Fecha: _____ Edad: _____

Educadora responsable: _____

Ejes del Programa Observados:

- Sostenimiento afectivo
- Juego y desarrollo creador
- Desarrollo corporal y movimiento
- Lenguaje y comunicación
- Autonomía y control de esfínteres

Rúbrica de Observación Cualitativa

Categoría	Indicador observable	En desarrollo incipiente (1)	En proceso (2)	Logro alcanzado (3)	Observaciones cualitativas

Sostenimiento afectivo	Responde al saludo, se vincula con la agente educativa y sus compañeros.				
Participación en el juego	Se involucra en juegos simbólicos y musicales.				
Reconocimiento corporal	Identifica partes de su cuerpo en canciones, cuentos o juegos.				
Autonomía en rutinas	Participa en el lavado de manos, desayuno, siesta, cambio de ropa.				
Control de esfínteres	Identifica señales fisiológicas y se sienta				

	voluntariamente en la nica.				
Lenguaje y comunicación	Reacciona a canciones, cuentos, señala o vocaliza.				
Exploración sensorial y motriz	Participa en circuitos, cajas sensoriales o música con objetos.				

Comentarios generales del interventor educativo:

ANEXO 14. RESULTADOS DE EVALUACIÓN DEL GRUPO DE MATERNAL I



Centro de Atención Infantil “Gobierno del Estado”
Clave: 29EDI0002M



Instrumento de Evaluación – Educación Inicial (Maternal I)

Nombre del niño (a): Leonardo R

Periodo: 2 semanas **Edad:** 1 año 8 meses

Educadora responsable: Itzel López Leyba

Ejes del Programa Observados:

- Sostenimiento afectivo
- Juego y desarrollo creador
- Desarrollo corporal y movimiento
- Lenguaje y comunicación
- Autonomía y control de esfínteres

Rúbrica de Observación Cualitativa

Categoría	Indicador observable	En desarrollo incipiente (1)	En proceso (2)	Logro alcanzado (3)	Observaciones cualitativas

Sostenimiento afectivo	Responde al saludo, se vincula con la agente educativa y sus compañeros .			Logro alcanzado	Leonardo mostró una actitud receptiva y alegre durante las rutinas de bienvenida y despedida. Anticipaba la llegada de la interventora y del títere, lo que evidenció un vínculo afectivo sólido y un sentimiento de seguridad emocional. Participó en los saludos y se integró con facilidad al grupo.
Participación en el juego	Se involucra en juegos simbólicos y musicales.			Logro alcanzado	Mostró gran entusiasmo en las actividades musicales y de juego simbólico, especialmente en la canción “Pipí Popó” y “El baile del cuerpo”. Participó imitando acciones y promoviendo interacciones espontáneas con sus compañeros.
Reconocimiento corporal	Identifica partes de su cuerpo en canciones, cuentos o juegos.		En proceso		Identifica y señala algunas partes de su cuerpo al escuchar canciones, aunque en ocasiones requiere guía verbal o gestual. Ha mostrado avances notables en la asociación entre movimiento y lenguaje.
Autonomía en rutinas	Participa en el lavado de manos, desayuno, siesta,		En proceso		Durante las rutinas de aseo y cambio de ropa, comenzó a intentar quitarse prendas con ayuda. Muestra disposición y curiosidad, reforzadas con expresiones motivadoras de la interventora.

	cambio de ropa.				
Control de esfínteres	Identifica señales fisiológicas y se sienta voluntariamente en la nina.		En proceso		Leonardo se mostró dispuesto a participar en la rutina de control de esfínteres, especialmente cuando se integró el elemento lúdico del peluche. Aunque aún requiere acompañamiento, comienza a reconocer señales corporales y a participar con mayor iniciativa.
Lenguaje y comunicación	Reacciona a canciones, cuentos, señala o vocaliza.			Logro alcanzado	Reacciona con alegría a los estímulos musicales, repite sílabas y palabras cortas relacionadas con las actividades. Su expresión verbal se fortaleció mediante la repetición y la interacción afectiva.
Exploración sensorial y motriz	Participa en circuitos, cajas sensoriales o música con objetos.			Logro alcanzado	Muestra gusto por la exploración y el movimiento, manipulando objetos, esponjas y juguetes durante la actividad "Hora del baño". Sus movimientos se volvieron más coordinados y controlados.

Comentarios generales del interventor educativo:

Leonardo evidenció un progreso constante en su autonomía y en la expresión de sus emociones. Se mostró motivado por

el acompañamiento afectivo y participó activamente en las actividades lúdicas. Su avance fue visible en el control de esfínteres, la identificación corporal y la seguridad para comunicarse. El ambiente de confianza facilitó que sus logros fueran significativos y sostenidos.

Instrumento de Evaluación – Educación Inicial (Maternal I)

Nombre del niño (a): Regina G.

Periodo: 2 semanas **Edad:** 1 año 7 meses

Educadora responsable: Itzel López Leyba

Ejes del Programa Observados:

- Sostenimiento afectivo
- Juego y desarrollo creador
- Desarrollo corporal y movimiento
- Lenguaje y comunicación
- Autonomía y control de esfínteres

Rúbrica de Observación Cualitativa

Categoría	Indicador observable	En desarrollo incipiente (1)	En proceso (2)	Logro alcanzado (3)	Observaciones cualitativas

Sostenimiento afectivo	Responde al saludo, se vincula con la agente educativa y sus compañeros.		En proceso		Rodrigo mostró disposición para participar en las rutinas, aunque al inicio se observó algo reservado. Con el paso de los días estableció un vínculo más estrecho con la interventora, respondiendo con sonrisas y gestos de afecto al saludo. Su seguridad emocional se fortaleció mediante la constancia y el acompañamiento cercano.
Participación en el juego	Se involucra en juegos simbólicos y musicales.			Logro alcanzado	Participó con entusiasmo en los juegos musicales y simbólicos. Mostró especial interés en el juego del peluche y en las canciones de movimiento, realizando imitaciones y gestos espontáneos que demostraron disfrute y comprensión de la dinámica.
Reconocimiento corporal	Identifica partes de su cuerpo en canciones, cuentos o juegos.			Logro alcanzado	Identifica correctamente varias partes de su cuerpo, especialmente cabeza, manos y pies. Disfruta de señalar y nombrarlas cuando escucha las canciones, demostrando avances tanto en el reconocimiento corporal como en la adquisición del lenguaje.
Autonomía en rutinas	Participa en el lavado de manos, desayuno, siesta,		En proceso		Durante las rutinas cotidianas mostró interés en participar, especialmente al lavarse las manos y guardar sus objetos personales. Aunque todavía requiere apoyo, comienza a realizar pequeñas acciones de manera autónoma.

	cambio de ropa.				
Control de esfínteres	Identifica señales fisiológicas y se sienta voluntariamente en la nica.		En proceso		Se integró con disposición a las rutinas de control de esfínteres. Aún necesita guía para sentarse en la nica, pero reconoce el momento y acepta la dinámica lúdica con agrado. Muestra avances en la autorregulación y en la identificación de sus necesidades.
Lenguaje y comunicación	Reacciona a canciones, cuentos, señala o vocaliza.			Logro alcanzado	Reacciona positivamente a los cuentos y canciones, repitiendo sonidos o palabras cortas. Utiliza gestos y vocalizaciones para comunicarse con sus compañeros y adultos. Su expresión verbal se vio fortalecida por la interacción constante y el ambiente de confianza.
Exploración sensorial y motriz	Participa en circuitos, cajas sensoriales o música con objetos.			Logro alcanzado	Participa activamente en actividades sensoriales, mostrando curiosidad y disfrute. Manipula objetos y materiales con creciente coordinación, especialmente durante las actividades de agua y movimiento libre.

Comentarios generales del interventor educativo:

Rodrigo mostró un avance progresivo en su autonomía y seguridad personal. La intervención favoreció su expresión emocional y su participación activa en el juego. A través del acompañamiento afectivo, logró integrarse con mayor

confianza al grupo, reforzando su desarrollo motriz, su comunicación y su participación en las rutinas de control de esfínteres.

Instrumento de Evaluación – Educación Inicial (Maternal I)

Nombre del niño (a): Rodrigo P.

Periodo: 2 semanas **Edad:** 1 año 8 meses

Educadora responsable: Itzel López Leyba

Ejes del Programa Observados:

- Sostenimiento afectivo
- Juego y desarrollo creador
- Desarrollo corporal y movimiento
- Lenguaje y comunicación
- Autonomía y control de esfínteres

Rúbrica de Observación Cualitativa

Categoría	Indicador observable	En desarrollo incipiente (1)	En proceso (2)	Logro alcanzado (3)	Observaciones cualitativas

Sostenimiento afectivo	Responde al saludo, se vincula con la agente educativa y sus compañeros .			Logro alcanzado	Regina se mostró muy receptiva desde el inicio de la jornada. Respondía con sonrisas y entusiasmo durante la rutina de bienvenida, disfrutando del saludo con títere y del contacto visual con la interventora. Se observó segura, participativa y con disposición afectiva hacia sus compañeros.
Participación en el juego	Se involucra en juegos simbólicos y musicales.			Logro alcanzado	Participó activamente en las actividades lúdicas, mostrando especial gusto por el canto y el movimiento corporal. Durante el juego simbólico con el peluche, imitaba las acciones de cuidado con gran atención, reflejando comprensión y empatía.
Reconocimiento corporal	Identifica partes de su cuerpo en canciones, cuentos o juegos.			Logro alcanzado	Identifica y señala varias partes de su cuerpo al escuchar canciones y poesías. Muestra satisfacción al lograrlo, lo que evidencia su avance en la conciencia corporal y el reconocimiento de sí misma.
Autonomía en rutinas	Participa en el lavado de manos, desayuno, siesta,			Logro alcanzado	Regina demuestra iniciativa para participar en las rutinas diarias. Intenta quitarse prendas por sí sola, manipula objetos con destreza y sigue indicaciones sencillas. Su nivel de autonomía se fortaleció con el acompañamiento verbal y afectivo.

	cambio de ropa.				
Control de esfínteres	Identifica señales fisiológicas y se sienta voluntariamente en la nica.			Logro alcanzado	Se sienta de manera voluntaria en la nica y participa con alegría en la rutina, mostrando disposición e interés. La actividad lúdica favoreció su implicación, y comenzó a manifestar verbalmente algunas necesidades fisiológicas.
Lenguaje y comunicación	Reacciona a canciones, cuentos, señala o vocaliza.			Logro alcanzado	Reacciona con entusiasmo a las canciones y cuentos, expresando frases cortas o repitiendo palabras nuevas. Su comunicación es clara y su participación verbal contribuye a la interacción grupal.
Exploración sensorial y motriz	Participa en circuitos, cajas sensoriales o música con objetos.			Logro alcanzado	Participa activamente en actividades de exploración y movimiento. Disfruta de jugar con agua y materiales sensoriales, demostrando buena coordinación y control corporal.

Comentarios generales del interventor educativo:

Regina destacó por su entusiasmo, autonomía y seguridad emocional. Se mostró participativa en todas las actividades, estableciendo un vínculo afectivo sólido con la interventora. Su avance en el control de esfínteres y en la autonomía

personal fue evidente, así como en su capacidad para comunicarse y disfrutar del juego como medio de aprendizaje significativo.

Instrumento de Evaluación – Educación Inicial (Maternal I)

Nombre del niño (a): Alejandro L.

Periodo: 2 semanas Edad: 1 año 6 meses

Educadora responsable: Itzel López Leyba

Ejes del Programa Observados:

- Sostenimiento afectivo
- Juego y desarrollo creador
- Desarrollo corporal y movimiento
- Lenguaje y comunicación
- Autonomía y control de esfínteres

Rúbrica de Observación Cualitativa

Categoría	Indicador observable	En desarrollo incipiente (1)	En proceso (2)	Logro alcanzado (3)	Observaciones cualitativas
Sostenimiento afectivo	Responde al saludo, se vincula con		En proceso		Alejandro mostró disposición para participar, aunque al inicio se observó un poco reservado. Con el paso de las sesiones, comenzó a responder al saludo con

	la agente educativa y sus compañeros .				gestos y sonrisas, estableciendo poco a poco una relación de confianza con la interventora y sus compañeros.
Participación en el juego	Se involucra en juegos simbólicos y musicales.			Logro alcanzado	Participó con entusiasmo en las actividades musicales y de juego simbólico. Disfrutó especialmente de los cantos con movimiento y del uso de títeres, mostrando alegría y disposición para seguir las dinámicas.
Reconocimiento corporal	Identifica partes de su cuerpo en canciones, cuentos o juegos.		En proceso		Identifica algunas partes de su cuerpo con apoyo gestual y verbal. Muestra interés y atención durante las canciones relacionadas con el cuerpo, aunque aún requiere acompañamiento para señalar con precisión.
Autonomía en rutinas	Participa en el lavado de manos, desayuno, siesta, cambio de ropa.		En proceso		Durante las rutinas cotidianas necesita guía del adulto, pero ha mostrado avances en la participación activa, especialmente al intentar lavarse las manos y guardar sus pertenencias. Su disposición ha mejorado gracias al refuerzo positivo.

Control de esfínteres	Identifica señales fisiológicas y se sienta voluntariamente en la nica.		En proceso		Al principio mostró cierta resistencia para sentarse en la nica, pero con el apoyo del juego simbólico y el acompañamiento afectivo logró involucrarse en la rutina. Se observan avances en la aceptación del proceso y en la imitación de conductas.
Lenguaje y comunicación	Reacciona a canciones, cuentos, señala o vocaliza.			Logro alcanzado	Reacciona de forma alegre ante los estímulos musicales y cuentos breves. Emite sonidos, balbuceos y algunas palabras, fortaleciendo su comunicación a través de gestos y expresiones.
Exploración sensorial y motriz	Participa en circuitos, cajas sensoriales o música con objetos.			Logro alcanzado	Muestra interés por manipular materiales, explorar texturas y participar en actividades con agua. Su coordinación motriz fina y gruesa se fortaleció conforme avanzó la intervención.

Comentarios generales del interventor educativo:

Alejandro demostró avances notables en la expresión emocional, la participación y la confianza en el entorno escolar. Aunque al inicio se mostraba más dependiente del adulto, fue adquiriendo mayor seguridad para explorar y participar activamente. La intervención favoreció su desarrollo motriz, su interacción social y su proceso de autonomía en las rutinas diarias.

Instrumento de Evaluación – Educación Inicial (Maternal I)

Nombre del niño (a): Emiliano H.

Periodo: 2 semanas **Edad:** 1 año 6 meses

Educadora responsable: Itzel López Leyba

Ejes del Programa Observados:

- Sostenimiento afectivo
- Juego y desarrollo creador
- Desarrollo corporal y movimiento
- Lenguaje y comunicación
- Autonomía y control de esfínteres

Rúbrica de Observación Cualitativa

Categoría	Indicador observable	En desarrollo incipiente (1)	En proceso (2)	Logro alcanzado (3)	Observaciones cualitativas
Sostenimiento afectivo	Responde al saludo, se vincula con la agente educativa y sus			Logro alcanzado	Emiliano se mostró muy participativo desde el inicio. Respondía al saludo con gestos y palabras, evidenciando seguridad y confianza. Estableció un vínculo afectivo positivo tanto con la interventora

	compañeros .				como con sus compañeros, mostrando empatía y disposición para convivir.
Participación en el juego	Se involucra en juegos simbólicos y musicales.			Logro alcanzado	Participó con entusiasmo en las actividades de juego simbólico, imitando acciones y proponiendo movimientos propios. Disfrutó de las canciones y de la interacción con el peluche, manteniendo la atención durante toda la dinámica.
Reconocimiento corporal	Identifica partes de su cuerpo en canciones, cuentos o juegos.			Logro alcanzado	Identifica varias partes de su cuerpo y señala correctamente al escuchar las canciones. Su reconocimiento corporal se fortaleció mediante la repetición y la participación activa en los juegos de movimiento.
Autonomía en rutinas	Participa en el lavado de manos, desayuno, siesta, cambio de ropa.			Logro alcanzado	Se muestra autónomo en las rutinas diarias, especialmente al intentar quitarse prendas y lavarse las manos. Sigue indicaciones sencillas y disfruta al participar de manera independiente.

Control de esfínteres	Identifica señales fisiológicas y se sienta voluntariamente en la nina.			Logro alcanzado	Participó de manera voluntaria en la rutina del control de esfínteres. Muestra conciencia de las señales fisiológicas y expresa verbalmente algunas necesidades. La dinámica lúdica fue clave para mantener su interés y reforzar su aprendizaje.
Lenguaje y comunicación	Reacciona a canciones, cuentos, señala o vocaliza.			Logro alcanzado	Posee una expresión verbal clara para su edad. Participa activamente en los cantos y cuentos, repitiendo palabras y frases breves. Su lenguaje se fortaleció gracias a la interacción constante y el diálogo afectivo.
Exploración sensorial y motriz	Participa en circuitos, cajas sensoriales o música con objetos.			Logro alcanzado	Explora con curiosidad los materiales, disfruta del juego con agua y objetos sensoriales. Muestra buena coordinación motriz y confianza para desplazarse y manipular elementos del entorno.

Comentarios generales del interventor educativo:

Emiliano evidenció un desarrollo integral equilibrado, destacando por su iniciativa, lenguaje expresivo y autonomía. Se mantuvo motivado durante las actividades, disfrutando del juego como medio para aprender. Su participación constante y su vínculo afectivo positivo reflejan avances significativos en su seguridad personal y en el control de esfínteres.

Instrumento de Evaluación – Educación Inicial (Maternal I)

Nombre del niño (a): Alexis S.

Periodo: 2 semanas **Edad:** 1 año 7 meses

Educadora responsable: Itzel López Leyba

Ejes del Programa Observados:

- Sostenimiento afectivo
- Juego y desarrollo creador
- Desarrollo corporal y movimiento
- Lenguaje y comunicación
- Autonomía y control de esfínteres

Rúbrica de Observación Cualitativa

Categoría	Indicador observable	En desarrollo incipiente (1)	En proceso (2)	Logro alcanzado (3)	Observaciones cualitativas
Sostenimiento afectivo	Responde al saludo, se vincula con la agente educativa y sus		En proceso		Alexis mostró disposición para participar en la rutina de bienvenida, aunque al inicio se observó un poco retraído. Con el acompañamiento afectivo constante, fue estableciendo confianza y respondió de manera positiva al saludo y al contacto visual.

	compañeros				
Participación en el juego	Se involucra en juegos simbólicos y musicales.			Logro alcanzado	Participó activamente en las dinámicas de juego simbólico, especialmente en las canciones con movimiento. Mostró disfrute al imitar las acciones de la interventora y al interactuar con los materiales y sus compañeros.
Reconocimiento corporal	Identifica partes de su cuerpo en canciones, cuentos o juegos.		En proceso		Reconoce algunas partes de su cuerpo al escuchar las canciones, aunque aún requiere apoyo verbal y gestual para señalar con precisión. Ha mostrado avances gracias a la repetición y al acompañamiento lúdico.
Autonomía en rutinas	Participa en el lavado de manos, desayuno, siesta, cambio de ropa.		En proceso		Durante las rutinas diarias necesita apoyo del adulto, pero ha comenzado a mostrar interés en realizar pequeñas acciones, como intentar quitarse una prenda o manipular el jabón al lavarse las manos.

Control de esfínteres	Identifica señales fisiológicas y se sienta voluntariamente en la nina.		En proceso		Participa con disposición en la rutina de control de esfínteres cuando se integra el juego simbólico con el peluche. Aunque aún depende de la guía del adulto, reconoce el espacio y se sienta con mayor frecuencia de manera voluntaria.
Lenguaje y comunicación	Reacciona a canciones, cuentos, señala o vocaliza.			Logro alcanzado	Reacciona con alegría ante los estímulos auditivos, balbucea y repite palabras cortas. Se comunica mediante gestos y expresiones, mostrando interés en interactuar y participar en los cantos grupales.
Exploración sensorial y motriz	Participa en circuitos, cajas sensoriales o música con objetos.			Logro alcanzado	Disfruta de las actividades sensoriales y de movimiento. Explora materiales diversos y muestra coordinación creciente en sus movimientos durante las dinámicas grupales.

Comentarios generales del interventor educativo:

Alexis demostró avances importantes en la expresión emocional y en la participación activa dentro de las actividades. Aunque al inicio mostró cierta timidez, el acompañamiento constante y las rutinas estructuradas le brindaron seguridad. Su progreso fue evidente en el juego simbólico, la coordinación motriz y el inicio de su autonomía en las rutinas cotidianas.

Instrumento de Evaluación – Educación Inicial (Maternal I)

Nombre del niño (a): Ivana G.

Periodo: 2 semanas **Edad:** 1 año 8 meses

Educadora responsable: Itzel López Leyba

Ejes del Programa Observados:

- Sostenimiento afectivo
- Juego y desarrollo creador
- Desarrollo corporal y movimiento
- Lenguaje y comunicación
- Autonomía y control de esfínteres

Rúbrica de Observación Cualitativa

Categoría	Indicador observable	En desarrollo incipiente (1)	En proceso (2)	Logro alcanzado (3)	Observaciones cualitativas
Sostenimiento afectivo	Responde al saludo, se vincula con la agente educativa y sus			Logro esperado	Ivana mostró desde el inicio una actitud alegre y colaborativa. Respondía con entusiasmo al saludo y participaba activamente en las rutinas de bienvenida y despedida. Estableció un vínculo afectivo sólido

	compañeros .				con la interventora y sus compañeros, evidenciando seguridad emocional.
Participación en el juego	Se involucra en juegos simbólicos y musicales.			Logro alcanzado	Participó con entusiasmo en los juegos musicales, especialmente en aquellos que incluían movimiento corporal. Disfrutó del juego simbólico con el peluche, imitando acciones de cuidado con gran atención y afecto.
Reconocimiento corporal	Identifica partes de su cuerpo en canciones, cuentos o juegos.			Logro alcanzado	Reconoce y señala correctamente las principales partes de su cuerpo al escuchar las canciones y poesías. Muestra gusto por repetir los nombres de las partes del cuerpo y celebra sus logros con expresiones de alegría.
Autonomía en rutinas	Participa en el lavado de manos, desayuno, siesta, cambio de ropa.			Logro alcanzado	Ivana demuestra una clara disposición para participar en las rutinas diarias. Intenta realizar acciones de manera independiente, como quitarse prendas o manipular el jabón. Su motivación y constancia fortalecen su sentido de autonomía.

Control de esfínteres	Identifica señales fisiológicas y se sienta voluntariamente en la nina.			Logro alcanzado	Se sienta voluntariamente en la nina y muestra interés en imitar las acciones del adulto. Reconoce el espacio destinado a la rutina y participa con alegría, expresando verbalmente algunas necesidades fisiológicas.
Lenguaje y comunicación	Reacciona a canciones, cuentos, señala o vocaliza.			Logro alcanzado	Posee una comunicación clara para su edad. Reacciona de manera entusiasta ante los estímulos auditivos, repite palabras nuevas y participa verbalmente en los cantos. Se comunica con seguridad con sus compañeros.
Exploración sensorial y motriz	Participa en circuitos, cajas sensoriales o música con objetos.			Logro alcanzado	Muestra curiosidad y disfrute al manipular objetos, participar en actividades de agua y moverse libremente. Su coordinación motriz y equilibrio mejoraron durante la intervención.

Comentarios generales del interventor educativo:

Ivana destacó por su entusiasmo, seguridad y autonomía. Su participación constante en las actividades lúdicas favoreció el fortalecimiento de sus habilidades motrices, su lenguaje expresivo y su vínculo afectivo con los demás. Mostró avances notables en el control de esfínteres y en la independencia durante las rutinas cotidianas, reflejando un desarrollo integral armónico.

ANEXO 15. GUÍA DE OBSERVACIÓN GENERAL DEL GRUPO DE MATERNAL I



Centro de Atención Infantil “Gobierno del Estado”
Clave: 29EDI0002M



Interventora: Itzel López Leyba

Duración: 2 semanas

Grupo: Maternal I

Edad promedio: 1 año 6 meses a 2 años

Eje del Programa de Educación Inicial (SEP, 2017)	Indicadores observables	Evidencias de la aplicación (observaciones generales del grupo)	Nivel de logro grupal
Sostenimiento afectivo	- Participa en las rutinas de bienvenida y despedida. - Muestra disposición al interactuar con la interventora y sus compañeros. - Expresa emociones y busca el contacto afectivo.	Durante la primera semana, algunos niños mostraron cierta timidez al integrarse a las rutinas; sin embargo, con la repetición diaria y el uso de los títeres, la mayoría respondió con entusiasmo. En la segunda semana, se observó una clara anticipación de las rutinas y expresiones de alegría al iniciar la jornada.	Logro alcanzado en la mayoría de los niños.
Autonomía y control de esfínteres	- Se sienta voluntariamente en la nica. - Reconoce señales fisiológicas.	En las primeras jornadas, los niños requerían acompañamiento cercano. Conforme avanzó la intervención, comenzaron a acercarse por iniciativa propia y mostraron disposición para participar en la rutina de	En proceso a logro alcanzado, dependiendo del niño.

	- Muestra iniciativa para participar en la rutina de higiene.	control de esfínteres. La estrategia lúdica con el peluche y la canción facilitó el proceso y redujo la resistencia inicial.	
Desarrollo corporal y movimiento	- Participa en actividades de movimiento. - Coordina movimientos al ritmo de canciones. - Muestra control corporal y equilibrio.	Las actividades de movimiento (“El baile del cuerpo” y la poesía “Pedrito el bebito”) favorecieron la coordinación motriz. Los niños se desplazaban libremente, imitaban gestos y demostraban mayor dominio del cuerpo conforme se repitieron las actividades.	Logro alcanzado en la mayoría de los niños.
Juego y desarrollo creador	- Se involucra en el juego simbólico. - Imita acciones cotidianas. - Muestra iniciativa y creatividad al jugar.	El juego simbólico fue un elemento constante en las sesiones. Los niños mostraron gusto por dramatizar acciones cotidianas como alimentar, vestir o acompañar al peluche al baño. Se observó un aumento en la iniciativa para participar y en la capacidad de representar acciones a través del juego.	Logro alcanzado en el grupo.
Lenguaje y comunicación	- Reacciona a canciones y cuentos. - Vocaliza, repite palabras o frases cortas. - Señala y nombra objetos o partes del cuerpo.	Se observó un avance gradual en la expresión verbal y gestual. Durante las canciones, los niños repetían sílabas, palabras cortas y mostraban comprensión de consignas simples. Algunos comenzaron a usar palabras relacionadas con el cuerpo y las rutinas.	Logro alcanzado en la mayoría de los niños.
Exploración sensorial y motriz	- Manipula objetos, texturas y materiales. - Participa en actividades de exploración sensorial.	Las actividades con agua, esponjas y juguetes durante la rutina de aseo y la hora del baño generaron gran interés. Los niños exploraban libremente, mostrando curiosidad y coordinación al manipular los objetos.	Logro alcanzado.

Conclusión general del grupo:

Durante las dos semanas de intervención se observaron avances significativos en el desarrollo de la autonomía infantil, especialmente en el control de esfínteres, la participación en rutinas y la expresión emocional. El grupo mostró una mayor disposición y seguridad conforme avanzaron las jornadas.

El acompañamiento afectivo, la constancia en las rutinas y el uso del juego simbólico se consolidaron como factores clave para los logros alcanzados. Los resultados documentados en esta guía concuerdan con los formatos de evaluación individual (Anexo 13), confirmando una mejora integral en los ámbitos emocional, corporal y comunicativo.

ANEXO 16. DIARIO DE CAMPO DE LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN EL GRUPO DE MATERNAL I



Centro de Atención Infantil “Gobierno del Estado”
Clave: 29EDI0002M



Interventora: Itzel López Leyba

Duración de la intervención: 2 semanas

Grupo: Maternal I (1 año 6 meses a 2 años)

Actividad	Propósito educativo	Desarrollo de la jornada (observaciones de la aplicación)	Ajustes realizados durante la práctica	Reflexión del interventor educativo
1. Rutina de bienvenida y vínculo afectivo	Favorecer el reconocimiento del espacio, el establecimiento de rutinas y el fortalecimiento del vínculo afectivo entre los niños y la interventora.	En las primeras sesiones, algunos niños mostraron timidez, pero al escuchar la música y recibir a su títere, comenzaron a anticipar la dinámica con entusiasmo. El saludo personalizado y las canciones	Se mantuvo la misma estructura de saludo cada día para fortalecer la anticipación. Se incorporó el diminutivo del nombre de cada niño para personalizar la interacción.	La constancia y el afecto resultaron esenciales para que los niños se sintieran seguros. Esta rutina ayudó a establecer el tono emocional positivo de la jornada y reforzó el sentido de pertenencia.

		generaron un ambiente de confianza.		
2. Control de esfínteres mediante el juego simbólico	Promover el desarrollo de la autonomía y la conciencia corporal a través del juego, favoreciendo el proceso de control de esfínteres.	Al principio algunos niños mostraron resistencia al momento de sentarse en la nica. La incorporación del peluche y la canción "Pipí Popó" generaron interés y participación. Varios niños imitaron las acciones y comenzaron a expresar alegría por lograrlo.	Se disminuyó la duración de la actividad para mantener la atención y se usaron expresiones positivas ("muy bien", "tú puedes") para reforzar la confianza.	El elemento lúdico fue determinante para que la rutina se convirtiera en una experiencia significativa. Los avances fueron notables en la disposición y autorregulación de los niños.
3. Identificación del cuerpo a través del movimiento	Fomentar el reconocimiento del propio cuerpo y la coordinación motriz mediante canciones y poesía infantil.	Los niños participaron activamente en la canción "El baile del cuerpo" y en la poesía "Pedrito el bebito". La mayoría imitaba los gestos y señalaba partes del cuerpo, incluso quienes tenían menor nivel de lenguaje.	Se amplió el espacio físico para permitir mayor movimiento y se repitieron las canciones para reforzar la asociación entre cuerpo y palabra.	Esta actividad integró lenguaje, movimiento y emoción. Se observó un progreso claro en la identificación corporal y en la expresión verbal.
4. Aseo personal y vestimenta	Desarrollar hábitos de autonomía en el cuidado personal,	Al inicio, los niños requerían ayuda completa del adulto.	Se ofreció más tiempo para que cada niño pudiera intentar la	Las rutinas de cuidado personal fueron un espacio de

	fortaleciendo la coordinación motriz fina y la autoestima.	Con el paso de los días, comenzaron a intentar quitarse prendas sencillas y a lavarse las manos con menor asistencia. Mostraron orgullo al lograr hacerlo.	acción de forma independiente. Se reforzó con elogios verbales y gestos de aprobación.	aprendizaje significativo. Los niños disfrutaron del logro personal y mostraron avances en su independencia.
5. Despedida afectiva y cierre de jornada	Fortalecer la autorregulación emocional y el cierre positivo de la jornada mediante actividades afectivas y de convivencia.	La despedida con la canción y el abrazo grupal generó un ambiente de tranquilidad y alegría. Los niños participaron activamente, expresando afecto hacia la interventora y sus compañeros.	Se mantuvo la misma estructura diaria para consolidar el hábito. Se agregaron palabras de reconocimiento por el esfuerzo realizado.	Cerrar la jornada con una experiencia emocional positiva permitió reforzar la seguridad y el bienestar del grupo. Los niños finalizaron el día con expresiones de satisfacción y calma.

Conclusión general del diario:

El diario de campo permitió documentar los avances y ajustes realizados durante las dos semanas de intervención. Las observaciones reflejan que los momentos de juego, afecto y rutina estructurada favorecieron significativamente la autonomía infantil, el control de esfínteres y la expresión emocional.

La reflexión continua sobre la práctica permitió a la interventora redefinir estrategias y comprender con mayor profundidad el papel del acompañamiento afectivo en el desarrollo integral de los niños y niñas.

ANEXO 17. RESULTADOS GENERALES DE EVALUACIÓN DEL GRUPO DE MATERNAL I



Centro de Atención Infantil “Gobierno del Estado”
Clave: 29EDI0002M



Resultados cualitativos generales del grupo de Maternal I

Nombre del niño (a)	Situación inicial	Proceso observado durante la intervención	Situación final
Leonardo R.	Participación dependiente del adulto en rutinas y control de esfínteres.	Mayor disposición a participar mediante el juego simbólico y acompañamiento afectivo.	Mayor iniciativa, reconocimiento corporal y participación activa en control de esfínteres.
Regina G.	Integración gradual al grupo con necesidad de acompañamiento constante.	Fortalecimiento del vínculo afectivo y seguridad emocional.	Participación autónoma en rutinas y disposición en control de esfínteres.
Rodrigo P.	Buena interacción inicial y actitud participativa.	Consolidación de la autonomía mediante juego y rutinas.	Logros significativos en autonomía, control de esfínteres y comunicación.
Alejandro L.	Dependencia inicial del adulto y resistencia a rutinas.	Avances progresivos con refuerzo positivo y juego simbólico.	Mayor confianza y aceptación de la rutina de control de esfínteres.

Emiliano H.	Seguridad emocional y participación constante.	Desarrollo equilibrado mediante intervención lúdica.	Autonomía consolidada y control de esfínteres voluntario.
Alexis S.	Timidez inicial y participación limitada.	Incremento gradual de confianza con acompañamiento afectivo.	Mayor integración y avances en autonomía y control de esfínteres.
Ivana G.	Actitud colaborativa y participativa desde el inicio.	Fortalecimiento continuo de autonomía e iniciativa.	Logros consolidados en autonomía y control de esfínteres.

Fuente. Elaboración propia a partir de los instrumentos de evaluación aplicados durante la intervención educativa en el grupo de Maternal I del Centro de Atención Infantil "Gobierno del Estado".