



GOBIERNO DEL ESTADO DE HIDALGO
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE HIDALGO
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL - HIDALGO

**“DISEÑO Y APLICACIÓN DE UN MODELO DIDÁCTICO PARA EL
CONTROL DE ESFÍNTERES EN NIÑOS DE 2 Y 3 AÑOS; UNA
EXPERIENCIA EN DOS LÍNEAS DE ACCIÓN.”**

ADELA DOMÍNGUEZ ISLAS



GOBIERNO DEL ESTADO DE HIDALGO
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE HIDALGO
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL - HIDALGO

**“DISEÑO Y APLICACIÓN DE UN MODELO DIDÁCTICO PARA EL
CONTROL DE ESFÍNTERES EN NIÑOS DE 2 Y 3 AÑOS; UNA
EXPERIENCIA EN DOS LÍNEAS DE ACCIÓN.”**

**PROYECTO DE DESARROLLO EDUCATIVO
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA
EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA**

P R E S E N T A:

ADELA DOMÍNGUEZ ISLAS

TULANCINGO DE BRAVO, HGO.

MAYO 2016



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE HIDALGO
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y SUPERIOR
DIRECCIÓN GENERAL DE FORMACIÓN Y SUPERACIÓN DOCENTE
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL - HIDALGO

UPN/DTC/Of. No. 244/2016-I
DICTAMEN DE TRABAJO

Pachuca de Soto, Hgo., 18 de abril de 2016.

C. ADELA DOMINGUEZ ISLAS
PRESENTE.

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad, me permito informarle que, como resultado del análisis realizado al Proyecto de Desarrollo Educativo intitulado "DISEÑO Y APLICACIÓN DE UN MODELO DIDÁCTICO PARA EL CONTROL DE ESFÍNTERES EN NIÑOS DE 2 Y 3 AÑOS; UNA EXPERIENCIA EN DOS LÍNEAS DE ACCIÓN" presentado por su tutor **MTRO. JOSÉ ALFREDO TAPIA ZAMORA**, ha sido **DICTAMINADO** para obtener el título de Licenciada en Intervención Educativa al haber reunido los requisitos académicos establecidos al respecto por la institución.

Con base en lo anterior, tengo a bien informarle que puede ser presentado ante el H. Jurado que se le designará al solicitar su examen profesional.

ATENTAMENTE
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"


DR. ALFONSO TORRES HERNÁNDEZ
PRESIDENTE
H. COMISIÓN DE TITULACIÓN



C.c.p.- Depto. de Titulación.- Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo.
Documento válido por 60 días a partir de la fecha de expedición.

ATH/SCA/jahm.

Los trayectos, los recorridos más adversos y los más felices también, el caminar los senderos nunca se hace en solitario, la presencia física y los afectos de quien se ama siempre acompaña el peor y el mejor de los caminos.

Deseo que este trabajo sea muestra de mi gratitud hacia mi familia: Mis padres por sobre todo, mis hermanos y mis abuelos.

Agradezco también a cada uno de mis maestros de la Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo por contribuir a mi formación y ahora, a mi desempeño profesional.

Al colegio por haberme recibido y permitido aumentar mi desarrollo.

A ti.... con quien he compartido mi pasión por el trabajo, mis afectos todos, por permitirme ser un poco niña, un poco mujer y estar siempre conmigo.

Yo más.

ÍNDICE DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN .

CAPÍTULO I. HISTORIA DEL CUIDADO Y DE LA ATENCIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA..

1.1. Historia de la educación inicial: del hogar a los centros educativos	13
1.2. Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial (MAEI) ...	19
1.2.1. Definición.	19
1.2.2. Principios rectores.....	20
1.3. Ámbito de la intervención.....	21
1.3.1. Diagnóstico de una institución educativa.....	21
1.3.2. Objetivos.	25
1.3.3. Método.....	26
1.3.4. Resultados.	42
1.3.4.1. El Proceso de estimulación del desarrollo en las salas.	43
1.3.4.2. El entrenamiento en el control de esfínteres.	44
1.4. Identificación de problemáticas.....	46
1.4.1. Delimitación del problema.	46
1.4.2. Justificación.	47
1.4.3. Planteamiento del problema.....	49

CAPÍTULO II. DEL SENTIDO COMÚN A LA EMPÍREA Y DE LA EMPÍREA A LA DIDÁCTICA ..

2.1. La educación de la primera infancia en el contexto internacional, nacional y local.....	51
2.1.1. Objetivos de la educación inicial.	53
2.1.2. Plan curricular de la educación inicial a nivel nacional.	55

2.1.2.1. Vínculo e interacciones.....	56
2.1.2.2. Descubrimiento del mundo.	58
2.1.2.3. Salud y bienestar.....	59
2.1.3. ¿Empírea o didáctica?	61
2.2. Teorías del desarrollo infantil temprano.	63
2.2.1. Jean Piaget y el periodo sensorio-motriz y preoperatorio.	64
2.2.2. Henri Wallon y la socialización del infante.....	70
2.2.3. John Bolwby y el apego infantil.	75
2.2.4. Sigmund Freud y el desarrollo psicosexual.	80

CAPÍTULO III. MODELO DIDÁCTICO PARA EL CONTROL DE LOS ESFÍNTERES EN NIÑOS DE DOS Y TRES AÑOS.

3.1. El modelo didáctico para el control de esfínteres en niños de dos y tres años.	85
3.1.1. Objetivos	85
3.1.2. Organización curricular.	86
3.1.3. Situaciones didácticas.....	91
3.2. Primera línea de acción: Capacitación de una agente educativa para la aplicación del modelo didáctico.	160
3.2.1. El escenario.	160
3.2.2. Los sujetos de intervención.	160
3.3. Segunda línea de acción: una experiencia personal.	161
3.3.1. El escenario.	161
3.3.2. Los sujetos de intervención.	161
3.3.3. Situaciones didácticas e indicadores de logro del control de esfínteres.	163

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS Y EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DEL MODELO DIDÁCTICO PARA EL CONTROL DE ESFÍNTERES

4.1. Evaluación y resultados de la primera línea de acción: del proceso de la capacitación de la agente educativa.	184
4.1.1. Evaluación cualitativa.	184
4.1.2. Evaluación cuantitativa.	212
4.2. Evaluación y resultados de la segunda línea de acción: la experiencia personal.	216
4.2.1 Evaluación cualitativa.....	216
4.2.2. Evaluación cuantitativa.....	217

CONCLUSIONES .

REFERENCIAS .

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Los estadios de desarrollo, de acuerdo con Henri Wallon.....	73
Tabla 2. Situación didáctica 1. La educación inicial.....	92
Tabla 3. Situación didáctica 2. Los ámbitos de experiencia en educación inicial.....	95
Tabla 4. Situación didáctica 3. El papel del agente educativo.....	98
Tabla 5. Situación didáctica 4. Ambientes de aprendizaje.....	100
Tabla 6. Situación didáctica 5. La planificación.....	103
Tabla 7. Situación didáctica 6. Desarrollo psicomotriz.....	107
Tabla 8. Situación didáctica 7. Desarrollo cognitivo.....	111
Tabla 9. Situación didáctica 8. Desarrollo del lenguaje.....	114
Tabla 10. Situación didáctica 9. Desarrollo socio-afectivo.....	117
Tabla 11. Situación didáctica 10. Dificultades en los menores.....	120
Tabla 12. Situación didáctica 11. Teoría Freudiana.....	121
Tabla 13. Situación didáctica 12. Conceptualización del control de esfínteres.....	124
Tabla 14. Situación didáctica 13. Procesos que participan para lograr el control de esfínteres.....	126
Tabla 15. Situación didáctica 14. Condiciones necesarias en el niño para lograr el control de esfínteres.....	128
Tabla 16. Situación didáctica 15. Condiciones del adulto para guiar el control de esfínteres: agente educativa.....	131
Tabla 17. Situación didáctica 16. Condiciones del adulto para guiar el control de esfínteres: padres.....	133
Tabla 18. Situación didáctica 17. Ozmy. Control de esfínteres.....	135
Tabla 19. Situación didáctica 18. Temas para educación: control de esfínteres.....	141
Tabla 20. Situación didáctica 19. Aprendizaje del control de esfínteres: Cáceres.....	150
Tabla 21. Situación didáctica 21. Orientaciones a los padres para desarrollar el control de esfínteres.....	151
Tabla 22. Situación didáctica 21. Control de esfínteres. Programa pedagógico.....	155
Tabla 23. Situación didáctica 22. Metodología para el control de esfínteres.....	157
Tabla 24. Situación didáctica 1. Mojado o seco.....	165
Tabla 25. Situación didáctica 2. Limpio o sucio.....	167
Tabla 26. Situación didáctica 3. ¿Por qué hacemos pipí?.....	170

Tabla 27. Situación didáctica 4. ¿Por qué hacemos popo?.....	173
Tabla 28. Situación didáctica 5. Llevo a mi muñeca al baño.....	176
Tabla 29. Situación didáctica 6. Llevo a mi muñeca al baño.....	180
Tabla 30. Niveles de logro del elemento de competencia de la de la sesión uno.....	186
Tabla 31. Niveles de logro del elemento de competencia de la de la sesión dos.....	187
Tabla 32. Niveles de logro del elemento de competencia de la de la sesión tres.....	189
Tabla 33. Niveles de logro del elemento de competencia de la de la sesión cuatro.....	190
Tabla 34. Niveles de logro del elemento de competencia de la de la sesión cinco.....	191
Tabla 35. Niveles de logro del elemento de competencia de la de la sesión seis.....	193
Tabla 36. Niveles de logro del elemento de competencia de la de la sesión siete.....	195
Tabla 37. Niveles de logro del elemento de competencia de la de la sesión ocho.....	196
Tabla 38. Niveles de logro del elemento de competencia de la de la sesión nueve.....	197
Tabla 39. Niveles de logro del elemento de competencia de la de la sesión diez.....	198
Tabla 40. Niveles de logro del elemento de competencia de la de la sesión once.....	199
Tabla 41. Niveles de logro del elemento de competencia de la de la sesión doce.....	200
Tabla 42. Niveles de logro del elemento de competencia de la de la sesión trece.....	201
Tabla 43. Niveles de logro del elemento de competencia de la de la sesión catorce.....	202
Tabla 44. Niveles de logro del elemento de competencia de la de la sesión quince.....	204
Tabla 45. Niveles de logro del elemento de competencia de la de la sesión dieciséis.....	205
Tabla 46. Niveles de logro del elemento de competencia de la de la sesión diecisiete.....	206
Tabla 47. Niveles de logro del elemento de competencia de la de la sesión dieciocho.....	206
Tabla 48. Niveles de logro del elemento de competencia de la de la sesión diecinueve...	208
Tabla 49. Niveles de logro del elemento de competencia de la de la sesión veinte.....	209
Tabla 50. Niveles de logro del elemento de competencia de la de la sesión veintiuno.....	210
Tabla 51. Evaluación cuantitativa de la primera línea de acción.....	212
Tabla 52. Evaluación cualitativa de la segunda línea de acción.....	216

INTRODUCCIÓN

La Licenciatura en Intervención Educativa tiene como objetivo el de formar un profesional de la educación capaz de desempeñarse en distintos ámbitos del campo educativo, a través de la adquisición de las competencias generales, propias de cualquier profesional del campo de la educación y específicas, las adquiridas a través de las diferentes líneas profesionalizantes detectadas, que le permitan transformar la realidad educativa por medio de procesos de intervención (Instructivo de titulación para LIE, 2005:4).

Existen diversas propuestas de intervención educativa para transformar la realidad, una de ella es el proyecto de desarrollo educativo, el cual pretende resolver un problema socioeducativo o psicopedagógico. En éste se especifica el problema que es motivo de intervención, las estrategias y fundamentos de la acción, las condiciones particulares de aplicación, los recursos, los tiempos y los resultados (Instructivo de titulación para LIE, 2005:5).

En el presente trabajo se expone un proyecto de desarrollo educativo, se analiza su elaboración y su aplicación en términos de un modelo didáctico para el entrenamiento y consolidación del control de los esfínteres en niños de dos y tres años de edad. Con este modelo didáctico, se llevaron a cabo dos líneas de acción específicas: la primera de las cuales, da cuenta de un proceso de capacitación de una agente educativa, para que a su vez, ella misma llevara a cabo la implementación del modelo con los niños a su cargo que aún no consolidaban el control esfinteriano; mientras que la segunda línea de acción, analiza el impacto de la implementación personal del modelo para el control de los desechos corporales en cuatro niños a mi cargo.

Este trabajo está conformado por cuatro capítulos, en el primero de los cuales denominado ***Historia del cuidado y de la atención durante la primera infancia,***

se realiza un análisis retrospectivo de la institucionalización de los cuidados en el desarrollo de los infantes, dichos cuidados han pretendido la estandarización del desarrollo infantil, siendo responsable directo en ello, la institucionalización de espacios que a lo largo de la historia se han hecho cargo del cuidado y atención de los niños pequeños.

En este capítulo, también se analiza el Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial, en tanto programa rector que propone los objetivos, las didácticas y los fundamentos legales, teóricos y técnicos desde los que se realiza la atención de los niños a temprana edad.

Un tercer elemento del capítulo es el análisis, mediante un diagnóstico situacional de la institución en la que se implementó la primera línea de acción, es decir; un proceso de capacitación de una agente educativa. En dicho diagnóstico se presentan aspectos como las características del escenario, sus recursos humanos, materiales y sus procesos didácticos de trabajo con la agente educativa, así como las problemáticas preponderantes, potencialmente susceptibles para realizar intervención en ellas.

El capítulo dos, llamado, ***del sentido común a la empírea y de la empírea a la didáctica*** es un análisis de la situación internacional, nacional y local de las implicaciones de la institucionalización de la educación de niños muy pequeños. Para ello, se expone el Modelo de Atención con Enfoque Integral; sus propósitos y su organización curricular, y se analiza el nivel de concordancia con lo que se hace en el día a día en la institución en la que se realizaron observaciones.

En la segunda parte de este capítulo, se realiza una revisión conceptual de las teorías hegemónicas que explican el desarrollo infantil temprano. Así, se da cuenta de los conceptos que sobre el desarrollo temprano tienen Jean Piaget, Henri Wallon, John Bolwby y Sigmund Freud. Cabe aclarar, que no se pretende un análisis exhaustivo, sino, más bien, se intenta identificar aquellas nociones conceptuales que

aluden al momento cognoscitivo, psicomotor, afectivo y social en el que se construye el logro en el control de los fluidos corporales en los niños y niñas.

En el capítulo tercero de este trabajo, se presenta ***el modelo didáctico para el control de los esfínteres en niños de dos y tres años***. Aunado a ello, se exhiben los procesos de cada línea de acción, es decir; aquella línea en la que se capacita a una agente educativa para la réplica de dicho modelo; y aquella en la que personalmente se participa en la implementación del modelo con cuatro infantes, con sus adecuaciones correspondientes.

En el cuarto y último capítulo, llamado ***análisis y evaluación del modelo didáctico para el control de esfínteres*** se expone el análisis y la evaluación de los resultados de cada una de las dos línea de acción en la que se trabajó: lo que concierne a los resultados del proceso de capacitación de la agente educativa, y; lo referente a los indicadores del logro y de la calidad del logro en el control de los esfínteres de los cuatro niños a mi cargo.

CAPÍTULO I. HISTORIA DEL CUIDADO Y DE LA ATENCIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA

1.1. Historia de la educación inicial: del hogar a los centros educativos

La historia de educación inicial se desarrolla por “estaciones”, tres momentos a los largo del tiempo que le permitieron a los infantes tener una identidad como sujetos de derecho.

Estos momentos transportan al menor por tres identidades, en primer momento con una identidad de niño-adulto, posteriormente con la identidad niño-hijo-alumno y finalmente la identidad de sujeto social, es decir, sujeto de derechos.

La primera identidad conocida como *niño-adulto* o la infancia negada se desarrolla de la Edad Media a los inicios de la Edad Moderna, donde ser niño significaba convertirse, desde el destete, en compañero natural del adulto, al respecto Frabboni opina que: “apenas el niño era capaz de tenerse sobre sus piernas, en el momento en el que ya no parecía necesitado de los cuidados maternos venia pateando oficialmente como perteneciente a la sociedad de los adultos y ya no se distinguía de ellos” (Frabboni, 2006:27-28)

En este periodo no existía ningún reconocimiento del sentido de infancia, solo se esperaba que el menor fuera reconocido como capaz de entender el movimiento social para introducirlo en el mundo de los adultos donde debía moverse y desempeñar tareas para ganarse la comida.

Al representar esta etapa una “infancia negada”, pues el menor no tenía un sector privado o reconocido, se mezclaba con el adulto y era una existencia colectiva, no había cabida para lo particular, íntimo o privado de la infancia pues era arrojado a la sociedad adulta para que esperara su futuro como hombre.

La segunda identidad del niño *hijo-alumno* también conocida como la infancia institucionalizada se desarrolla en la fase avanzada de la edad moderna donde la revolución industrial deja ver la necesidad de que los menores pasen por una especie de filtro antes de sumergirse en el mudo de los adultos.

Con los cambios sociales que trae consigo la revolución industrial, la familia pasa de ser una simple institución de “derecho privado”, destinada a transmitir el patrimonio y el nombre, a convertirse en la intermediaria entre los individuos de esa familia y las normas sociales, es decir; y en palabras de Frabboni, surge: “una nueva moral que impone dar a todos los hijos una preparación para la vida”. Es en este momento donde aparece la escuela como complementaria a la familia y viene a sustituir un sistema de aprendizaje tradicional e introduce una función de interculturalización y socialización (Frabboni, 2006:28).

Aunque ya se reconoce que el menor no está preparado para entrar al mundo de los adultos se le encasilla en una situación de privatización e institucionalidad de la etapa infantil pues para tener una identidad de “niño” con atenciones, gratificaciones, espacios y juego, se deben cumplir las condiciones establecidas por la escuela y la familia a la que se pertenece.

En esta identidad, aunque ya surge la “infancia” como etapa, se le niega la posibilidad de existir autónomamente en la sociedad pues el derecho de ser niño viene legitimado por el tipo de familia y el tipo de escuela que se tiene.

Y como última etapa, aparece la tercera identidad donde la infancia es reconocida y el niño se convierte en un sujeto social, sujeto de derechos.

Esta etapa surge por la transformación y avance científico-tecnológico y un cambio ético-social que dan un lugar de “libertad” y “autodeterminación” a la niñez; en aspectos biológicos, psicológicos y lúdicos sigue condicionado a tener efecto dentro de una institución.

Es en esta etapa que se busca incorporar a lo social al niño como sujeto de socialización, de conocimiento y creatividad, buscando asegurar a la infancia tres experiencias educativas fundamentales de:

- Incorporación: participación del niño en sus ámbitos de su territorio de vida, en el pueblo-barrio-región, custodios del mundo de cosas y valores de los que él mismo, como niño, es un testimonio.
- Satisfacción de las necesidades que la sociedad de consumo tiende a sustraer y negar a la infancia, como comunicación, fantasía, exploración, construcción, movimiento, actuar por su propia cuenta.
- Experiencia de socialización que sea un proceso de asimilación e interiorización de la escala de normas y valores establecido y sancionado por la sociedad adulta, es decir, un sujeto consciente (Frabboni, 2006:29-30).

Ahora bien, una vez que se logra el reconocimiento de la infancia, se comienzan a tratar los aspectos pertenecientes a preescolar y primaria, dejando en abandono la educación inicial.

En América Latina y el Caribe entre los años 1979 y 1986 es que se comienza a tratar la educación inicial pues se promueve el inicio del tema de la educación infantil. Comienza en 1979 con la proclamación del Año internacional del Niño que se proponen las bases para comprender el desarrollo infantil desde un punto de vista integral.

Para 1989, la Convención de los Derechos de los Niños centra la atención en sus necesidades y se reconoce el derecho de todo niño a un adecuado desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social. Y en 1990, la concepción sobre la infancia y sus necesidades tienen un nuevo sentido. En la Conferencia Mundial Educación para Todos, se introduce el concepto de aprendizaje desde el momento de nacer e

incluye, por primera vez, el cuidado y educación de la primera infancia como parte de las necesidades de aprendizaje que toda persona niño, joven y adulto tienen derecho a satisfacer (Peralta y Fujimoto, 2006: 45-46)

A raíz de lo anterior se deja de tomar el concepto educación como sinónimo de escolarización y esto da pauta a otros acuerdos donde se deja por sentado la importancia de atender a la primera infancia. Es entonces que cada país, de acuerdo a su grado de desarrollo, ofrece atención a la primera infancia ya sea en el ámbito formal o no formal. Cada país tiene sus bases curriculares para la educación inicial inmersas en su sistema educativo con objetivos propios. De igual manera en cada país varían las edades de rango de educación inicial.

En las bases curriculares de cada país ha jugado un papel determinante la ciencia pues gracias a su avance se descubre que es en los primeros años donde existe una actividad cognitiva muy importante que permite a los infantes integrarse a un proceso educativo sistemático, intencionado y de calidad sin que fuese necesario esperar a las edades escolares para su inicio.

Ahora bien, particularmente en México ha habido tres bases curriculares para dar atención a la primera infancia y son:

- Programa de estimulación al desarrollo (1970).
- Programa de Educación Inicial (1992)
- Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial (2012)

En el programa de estimulación al desarrollo de 1970 se establecía la estimulación de cada una de las áreas del desarrollo seleccionadas y dosificadas en tiempos y espacios precisos. En el programa de Educación Inicial de 1992, se proponía la mejora de los estilos de interacción para favorecer la construcción de los conocimientos relacionados con las diferentes áreas. Mientras que el Modelo de

Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial (2012) se logra un documento orientador de las prácticas educativas que puede aplicarse en todas las instituciones y modalidades que brindan el servicio educativo a menores hasta los tres años de edad. (Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial (MAEI), 2013:17)

Para la creación del Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial se siguió un largo proceso pues cada acción fue para dar cumplimiento al Programa Sectorial de Educación 2007-2012 y por medio de la Subsecretaría de Educación Básica, a través de la Dirección General de Desarrollo Curricular se desarrollaron las siguientes acciones:

- Análisis de los programas de educación inicial implementados en el país por medio de la participación de personal de diferentes entidades federativas.
- Estudio de propuestas curriculares de diferentes países y avances en la ciencia sobre aprendizaje y desarrollo de los menores de tres años para definir los fundamentos del Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial.
- Organización del encuentro internacional “Perspectivas de la Educación Inicial. Construyendo nuevos caminos para los niños”. Realizado en noviembre de 2008 con sedes en la Ciudad de México y Monterrey que contó con la asistencia 1400 agentes educativas (toda persona que de manera intencional, organizada y sistemática contribuyen con la atención, el cuidado y la educación de los niños menores de tres años), con el fin de compartir experiencias y dar a conocer avances en la atención de los menores de tres años. De este encuentro se recopiló información para el proceso de fortalecimiento de educación inicial.
- La información recopilada fue tratada por diversos especialistas del país y extranjeros con la visión de más integral, no sólo los menores, sino

también los demás actores involucrados en la educación de la primera infancia.

- Entre 2008 y 2010 se realizaron seis reuniones nacionales con los responsables de educación inicial de cada una de las entidades federativas.
- Se definió una estrategia general para fortalecer el proceso y acciones de atención de la educación inicial para transformar las concepciones erróneas sobre los niños pequeños (pilotaje del programa) y que fuera difundida con todas las agentes educativas.
- Se integra la figura de un asesor en la mayoría de las entidades federativas y se reconoce la existencia de un área específica para atender Educación Inicial.
- De 2008 a 2011 se realizan seis talleres nacionales con equipos de asesores o figuras equivalentes de educación inicial, con el propósito de formar y actualizar a los agentes educativos y definir líneas de acción para su función. En estos talleres se incorpora Sedesol, DIF, SEB, IMSS, ISSSTE y Conafe.
- De 2008 a 2010 se efectúan ocho reuniones interinstitucionales (Conafe, DGEI, ISSSTE, IMSS, Presidencia de la República, Sedesol, SEP, DIF, UAM, UPN y sociedad civil).
- En las reuniones y talleres se presentan los avances del Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial donde se revisa y discute el documento.
- Se inicia una fase de sensibilización con el fin de generar procesos de reflexión en los agentes educativos sobre su trabajo con los menores. Fue realizada entre 2009 y 2010 en 30 estados de la República Mexicana.
- Al mismo tiempo se efectúan actividades de difusión que van desde transmisión de programas de televisión en la red Edusat, creación de fichas de datos de educación inicial hasta la creación de una página web. (MAEI, 2013: 20-25).

Es así como en 2012, se concluye el Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial en su versión impresa y electrónica y es difundido por todo el país para unificar criterios de atención, educación y desarrollo de los pequeños menores de tres años en México, aunque en 2013 sufre las últimas modificaciones. En lo que sigue, se expone en detalle este modelo.

1.2. Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial (MAEI)

1.2.1. Definición.

El Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial fue desarrollado para unificar criterios de atención, educación y desarrollo en la educación inicial.

Este modelo “define las orientaciones generales para la atención educativa de los niños menores de tres años de edad; se fundamenta en el principio de ofrecen un servicio educativo que, sin descuidar el carácter asistencial, haga valer el cumplimiento de los derechos de los niños; por tanto, se enfoca a la atención y satisfacción de sus necesidades desde el momento de su nacimiento, otorgando particular importancia al aspecto educativo al reconocer el papel central de la intervención del agente educativo” (MAEI, 2013:26).

Busca, al igual que en otros países de América Latina, apoyar a la madre desde la gestación del bebé para así crear condiciones que permitan al niño desarrollarse de manera plena y garantizarle una mejor calidad de vida.

1.2.2. Principios rectores.

En México la educación inicial se orienta a partir de tres principios rectores, explicados en el Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial (2013:27-33):

1. Responder a las demandas de la sociedad actual, ofreciendo a las familias servicios educativos de calidad:

Los centros educativos infantiles, donde la mayoría de los menores se integran a situaciones de vida en grupo, se crean para acompañar las tareas de crianza, debido a las necesidades que tienen las familias principalmente laborales y la conformación familiar. En los centros educativos la crianza es colectiva debido a esto se requiere de una planificación por lo que la agente educativa requiere una capacitación para que su actuar favorezca el desarrollo e integración social de los menores.

2. Orientar y enriquecer las prácticas de crianza:

Como es en el periodo de la educación inicial que se construye la personalidad de los individuos, las prácticas de crianza deben orientar y enriquecer el desarrollo integral y al mismo tiempo tratar de compensar las desigualdades que pudieran influir en el desarrollo de niñas y niños que nacen en ambientes desfavorecidos.

3. Centrarse en el desarrollo de habilidades:

La educación inicial debe favorecer el aprendizaje y desarrollo de los menores, debe fortalecer sus capacidades intelectuales, afectivas, físicas y sociales: debe ser un espacio donde los niños tengan la oportunidad para opinar, tomar decisiones, actuar con iniciativa y organizarse entre ellos.

Estos principios rectores definen que la educación y atención que reciben los niños menores a los tres años de edad, sean de calidad, orientes y enriquezcan las prácticas de crianza y se centren en el desarrollo de sus capacidades.

Estos principios rectores dejan claro que la atención de los menores ya no está solo orientada a lo asistencial, a solo “guardar” a los menores mientras sus padres laboran, sino busca además de lo asistencial el desarrollo de capacidades.

1.3. Ámbito de la intervención

1.3.1. Diagnóstico de una institución educativa.

El proyecto de desarrollo educativo se realizó en un colegio del sector privado que se localiza en la colonia Insurgentes, en Tulancingo, Hidalgo. Está situado en una zona urbana y cuenta con todos los servicios: agua, luz eléctrica, drenaje, teléfono, etc.

Atiende los niveles de maternal, preescolar y primaria. El colegio cuenta con 6 aulas para educación primaria así como las aulas correspondientes para nivel preescolar y sala de maternal; además cuenta con biblioteca, patio, sanitarios, laboratorio de cómputo, bodega, sala para maestros y dos direcciones.

La misión de la escuela es formar hombres y mujeres íntegros, auténticos y autónomos dotados de una escala de valores con capacidad para amar a Dios, a sí mismos y a los demás, a fin de encontrar la felicidad interior y su visión es potenciar y desarrollar al máximo las capacidades morales, intelectuales, afectivas, sociales y físicas de los alumnos, a través de un aprendizaje activo y significativo, propiciado y acompañado por los agentes educativos en un ambiente armónico, para enfrentar los retos de la vida. Y se conduce bajo el lema “trabajando con pasión educando con el

corazón” (Agenda escolar, 2013-2014:1). A esta institución asisten menores pertenecientes a la clase media y media alta de la región Tulancingo.

De la totalidad de la institución se encuentra como un campo adecuado para desarrollar el proyecto de desarrollo educativo el grupo de maternal, esto debido a ser egresada de la licenciatura en intervención educativa con línea terminal en educación inicial y dicho grupo pertenece a este ámbito de educación inicial pues está formado por menores cuya edad oscila entre un año y ocho meses y los dos años ocho meses que están a cargo de una agente educativa con perfil de licenciatura en pedagogía.

Una vez identificado este campo se buscó el acceso a la institución educativa por medio de una plática con la directora quien pidió una explicación de lo que se llevaría a cabo y especificó que la única condición para ingresar era que durante la búsqueda de información no debería interrumpirse las actividades de la agente educativa.

Cuando se obtuvo la autorización de la dirección, el siguiente paso fue buscar la autorización de la agente educativa quien accedió, sin embargo en esa semana confirmó su embarazo y se retiró de la institución, por lo que durante una semana el grupo fue atendido por la auxiliar de la escuela.

Pasada una semana, ingresó una agente educativa quien de igual manera accedió y solo pidió un panorama general de lo que se llevaría a cabo.

Una vez dentro del campo se realizaron visitas para identificar las posibles cuestiones que podían considerarse como aspectos susceptibles de intervención. De estas visitas surgió una lista de cuestiones que fueron analizadas mediante la técnica del “árbol de problemas”.

El árbol de problemas es “una técnica participativa que ayuda a desarrollar ideas creativas para identificar el problema y organizar la información recolectada, generando un modelo de relaciones causales que lo explican. Esta técnica facilita la identificación y organización de las causas y consecuencias de un problema.” (Martínez y Fernández, s/f: 2). Tomando como problema “un conjunto de hechos o circunstancias que dificultan el logro de un objetivo” (Bain, Kim, Mesones y Shikiya, 2011:15).

El problema debe ser significativo para las personas que están inmersas en el campo, y debe permitir ordenar y articular al resto de los problemas detectados, según la relación de causa y efecto. Y al elegirlo se debe ser cuidadoso de que la cuestión seleccionada se pueda resolver con la propuesta o proyecto. Por lo anterior se tomó la lista de cuestionamientos para analizarlos y crear el árbol de problemas del grupo de maternal.

Esta técnica es representada en un esquema que simula un árbol donde el tronco es el problema central, las raíces son las causas de éste y la copa los efectos.

Para realizar el árbol de problemas se siguieron los pasos propuestos por Martínez y Fernández, (s/f:2):

1.- Identificación del Problema Central. -Seleccionar un problema central teniendo en cuenta lo siguiente:

- ⇒ Se define como una carencia o déficit.
- ⇒ Se presenta como un estado negativo.
- ⇒ Es un situación real no teórica.
- ⇒ Se localiza en una población objetivo bien definida.
- ⇒ No se debe confundir con la falta de un servicio específico.

Una vez revisada la lista, la dirección pidió un informe de lo que se estaba realizando por lo que se mostró dicho listado y sugirió que un tema importante para ellos era la cuestión del control de esfínteres, por lo que se convirtió en tema central pues reunía las características sugeridas, además de que representaba una presión hacia la agente pues era una exigencia para el grupo de maternal.

2. Exploración y verificación de los efectos/consecuencias del Problema Central. Los efectos representados como una secuencia que va de lo más inmediato o directamente relacionado con el problema central, hasta niveles más generales.

Entre algunos de los efectos encontrados destacan: baja autoestima en los menores, atraso en su desarrollo, consecuencias en la formación de su personalidad, inconformidad por parte de la dirección del colegio hacia el trabajo de la agente educativa.

3. Identificación de relaciones entre los distintos efectos que produce el problema central. Si los efectos detectados son importantes, el problema central requiere una solución, lo que exige la identificación de sus causas.

Las principales causas encontradas fueron: preparación de la agente educativa, sentir del agente con respecto a su trabajo, herramientas y estrategias para lograr el control de esfínteres.

4. Identificación de las causas y sus interrelaciones (las raíces). La secuencia de causas debe iniciarse con las más directamente relacionadas con el problema central, que se ubican inmediatamente debajo del mismo. De preferencia se deben identificar unas pocas grandes causas, que luego se van desagregando e interrelacionando.

Ya que se tuvo un panorama general del contexto, se continuó a encontrar ¿por qué sucede lo que se señala como cuestión central? Y ¿Cómo es la situación

real de la cuestión central? Dando paso a un análisis más profundo del grupo de maternal.

1.3.2. Objetivos.

La cuestión central del árbol de problemas, el control de esfínteres, está rodeada por diversos sujetos y situaciones como lo son: los menores, la agente educativa, los padres de familia, el entorno físico (salón de maternal, colegio en general, sanitarios, material para estimular, cambiador, etc.) y la cuestión simbólica como la forma de estimulación de la agente educativa, las expresiones que realiza de los menores, en especial cuando los cambia de pañal, la presión para que los menores controlen esfínteres y la relación con los padres, entre otros.

Es por ello que debió examinarse de manera minuciosa para conocer y comprender los procesos y situaciones reales que se desarrollaban y así buscar las estrategias adecuadas para intervenir, por lo que se establecieron los objetivos:

Objetivo general:

- Obtener información para realizar un diagnóstico psicopedagógico que permita identificar qué estrategias se pueden llevar a cabo para estimular el control de esfínteres, a través de diversas técnicas de recolección y análisis de información.

Objetivos específicos:

- Conocer los elementos teóricos que la agente educativa posee y desde los cuales realiza el entrenamiento sobre el control de esfínteres.
- Identificar la metodología que utiliza la agente educativa para realizar el entrenamiento del control de esfínteres.

- Analizar los materiales con los que cuenta la institución para el entrenamiento del control de esfínteres en los menores que asisten a esta.
- Saber la opinión y disposición de los padres en el tema del control de esfínteres.

1.3.3. Método.

Al ser necesaria la recolección de información del contexto, analizarla y obtener un informe, se toma al diagnóstico como herramienta de indagación de la realidad, pues representa el proceso que permite conocer y comprender los procesos presentes en la porción de la realidad que se está investigando y sobre la que se pretende actuar, en este caso el grupo de maternal.

El diagnóstico es “una fase del proceso de intervención que permitirá conocer y comprender la esencia del ámbito de la realidad en la que se lleva a cabo una transformación, tomando la realidad en un momento y espacio determinado, con ciertas situaciones conflictivas” Pérez Aguilar (s/f:2), y debe agregarse que es también con sujetos determinados.

Es entonces que el diagnóstico fue usado para conocer y comprender la realidad del grupo de maternal de un colegio particular con respecto al tema del control de esfínteres, para identificar cuáles son los elementos que influyen de manera directa o indirecta en la aparición de esta situación de conflicto.

De los tipos de diagnóstico que se pueden mencionar como el psicopedagógico, el popular, el sociocultural, el participativo y el social, se realizó un diagnóstico social para el análisis de la institución que, como plantea Aguilar Idáñez (en Ander Egg, 2006:25) consiste en un proceso de elaboración de información que implica conocer y comprender los problemas y necesidades, dentro de un contexto determinado, sus factores condicionantes y de riesgo y sus

tendencias previsibles; permitiendo una discriminación de los mismos según su importancia, de cara al establecimiento de prioridades y estrategias de intervención, de manera que pueda determinarse de antemano su grado de viabilidad y factibilidad, considerando tanto los medios disponibles como las fuerzas de los actores sociales involucrados en las mismas.

Específicamente, para el análisis de la institución, se eligió el diagnóstico social pues los elementos que participan son el investigador y la comunidad, está destinado al ámbito social dentro de espacios formales y no formales y tiene como finalidad el cambio de la realidad (Aguilar Idáñez en Ander Egg, 2006:26). Es entonces que permitía conocer y comprender los problemas y necesidades presentes en el grupo de maternal, en un ámbito formal, una realidad perteneciente a la Educación Inicial, el cual ocupa al interventor educativo y se establecía una relación con el agente educativo quien representaba la comunidad.

Ahora bien, cabe aclarar que para el análisis específico de los niños que participaron en el proyecto se utilizaron herramientas de un diagnóstico psicopedagógico que es definido como un proceso en el que se analiza la situación del alumno con dificultades en el marco de la escuela y del aula, a fin de proporcionar a los maestros orientaciones e instrumentos que permitan modificar el conflicto manifestado (Bassedas, 2006: 31). Esto al desarrollarse la situación dentro de una institución del ámbito de educación formal.

El diagnóstico social presentó las fases de planeación, recolección de información, análisis de la información, elaboración del informe y socialización de resultados.

La fase de planeación implicó desde el hecho del acto mental hasta plasmar en un plan las acciones a realizar, es decir, la planeación también es un proceso que comienza con el acto mental de ir armando los pasos y formas en las que se

realizará el diagnóstico para posteriormente plasmar en un documento lo que se pretende hacer y cómo hacerlo.

Entre lo que debe contener un plan están las fechas, actividades, propósito de cada actividad, cómo se realizará la actividad, con quiénes y a través de qué, entre otros. La fase de planeación es como una especie de guía del proceso de diagnóstico y cuya característica principal es la flexibilidad, pues si es necesario debe ajustarse.

El plan estipuló la realización de tres observaciones, dos entrevistas, tres consultas de documentos, una encuesta, el comienzo del análisis de la información y la realización del informe.

Cuando ya se tuvo el plan o guía correspondió llevarlo a la práctica y así continuar con la siguiente fase del diagnóstico que es la recolección de información.

La recolección de información representa el acercamiento a la realidad que va a permitir conocerla y el paso de acceso a comprenderla, este proceso es descrito como “un proceso organizado que se efectúa para obtener información a partir de fuentes múltiples, con el propósito de pasar de un nivel de conocimiento o representación de una situación dada a otro nivel de conocimiento o representación de la misma situación, en el marco de una acción deliberada, cuyos objetivos han sido claramente definidos y que proporciona garantías suficientes de validez” (Ketele y Roegiers como se citó en Pérez Aguilar, s/f:3).

Esta fase implicó presentarse en el contexto que interesa al investigador y relacionarse con ella sin volverse nativo, es decir, adentrarse en el grupo de maternal para obtener información de la manera más objetiva posible.

Para obtener la información se utilizaron diversas técnicas. Las técnicas que se utilizan en la investigación dependen de la metodología que rija el diagnóstico, ya

sea cualitativa, cuantitativa o mixta, siendo la mixta la indicada en este caso pues se utilizaron la observación, entrevista y consulta de documentos, técnicas referentes a la metodología cualitativa y la encuesta de la metodología cuantitativa, aunque con una clara inclinación hacia la cualitativa.

La metodología cualitativa es utilizada pues “muestra una mayor tendencia a examinar el sujeto en su interacción con el entorno al cual pertenece y en función de la situación de comunicación de la cual participa apoyándose en el análisis sistémico que tiene en cuenta la complejidad de las relaciones humanas y la integración de los individuos al todo social” (Monje, 2011:15). Siendo esto lo que se realizó mayoritariamente pues el sujeto principal fue la agente educativa en su entorno para poder obtener la información que permitirá la realización del diagnóstico.

En esta metodología la recolección de información se da antes, durante y después de la obtención y en el análisis de los datos, su propósito es reconstruir la realidad tal y como la perciben los sujetos y su fin último consiste en comprender el fenómeno social complejo.

En la realización del diagnóstico la primera técnica utilizada fue la consulta de documentos que plantea Woods (1989:238t) como un apoyo útil a la observación pues reemplaza al investigador en los sitios y los momentos que para él es difícil o imposible estar presente. También maneja que se pueden clasificar en documentos oficiales, documentos personales y cuestionarios.

Para el diagnóstico se consultaron documentos oficiales pues se acudió a los planes de la agente educativa, tanto anual como de trabajo semanal, a las entrevistas realizadas a los padres de familia del grupo de maternal para conocer la conformación del grupo y por último se buscaron todos los documentos relacionados con el tema de control de esfínteres que pudieran haber en el colegio, que solo se encontró un libro.

En total se hicieron tres consultas de documentos con los objetivos de conocer el material que pudiera utilizarse para estimular el control de esfínteres, conocer cómo era que la agente educativa planeaba su estimulación y la conformación del grupo de maternal.

En la realización de la consulta de documentos se pudo encontrar que solo había un libro sobre el tema y está dedicado a los menores, sin embargo el agente educativo no tiene conocimiento de él y material de consulta para ella no hay en existencia, también se comprobó que no ha planeado nada con respecto a la forma de estimulación del control de esfínteres y no tiene plan anual; con respecto a las entrevistas a padres solo existen cuatro pues las demás fueron menores que ingresaron después. Lo anterior dio pie a las cuestiones: ¿si la agente educativa tiene dudas sobre la estimulación del control de esfínteres, a dónde acude?, ¿si no conoce formas de estimulación del control de esfínteres, en dónde se puede informar?, ¿es el primer año de la agente en maternal, cómo realizará la estimulación del control esfinteriano?

Otra técnica utilizada fue la entrevista, ésta surge en el contexto de la técnica de la observación. Permite conocer más, tener información que no se podía observar como hechos pasados, pues es más íntima flexible y abierta e implica una interacción cara a cara con el sujeto que importa a la investigación.

Taylor y Bogdan (1990:201-202) explican que es un encuentro cara a cara que se realiza con el fin de obtener información del entrevistado que es útil para el investigador, dirigida hacia la comprensión de las perspectivas que los informantes tienen respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como lo expresan en sus propias palabras. También plantean que la entrevista constituye una “herramienta para excavar”, para buscar información más a fondo. En una entrevista el investigador se da a la tarea de recoger datos para encontrar una explicación a ciertos hechos desde la perspectiva del sujeto, es decir, busca saber su vida. La

entrevista es utilizada para saber datos o sentir sobre escenarios donde no es posible acceder.

En este caso se dieron dos encuentros cara a cara con la agente educativa que está a cargo del grupo de maternal, el primero de ellos se realizó en su casa y tuvo como objetivo conocer la formación y experiencia de la agente educativa así como su sentir al estar en la institución. En un principio se hizo el intento de realizar la entrevista en el salón de maternal, sin embargo, fue interrumpida muchas veces y se llegó la hora en que ella debía retirarse, por lo que sugirió que mejor fuera en su casa. El agente educativo proporcionó la dirección y la hora del encuentro.

Para la realización de la entrevista, Taylor y Bogdan (1990:205-207) expresan que se debe hacer la elección del informante, aproximarse al informante comenzando por la explicación de los objetivos de la entrevista (diseño de la entrevista: objetivo y hacer cuestiones acerca de éste), tono de amabilidad y comprensión para generar confianza. Con respecto al diseño se puede comenzar con preguntas descriptivas, o bien con relatos solicitados, el investigador debe crear una atmósfera cómoda para que el entrevistado se sienta en confianza y libre para hablar, no debe hacer juicios, debe prestar atención y debe ser sensible. Ya para registrarla está el diario del entrevistador o registro ampliado, puede utilizarse una grabadora si el investigador lo permite y si es necesario resguardar los datos de del informante.

Cabe resaltar que en la entrevista debe estar presente la ética, pues se debe respeto al escuchar al otro y registra lo que dice tal cual es y cómo lo expresa. De igual manera es importante observar las expresiones y reacciones del entrevistado pues pueden representar gran utilidad en el momento del análisis.

En la preparación de las entrevistas se comenzó buscando un objetivo y formulando una serie de preguntas con respecto a éste. La primera entrevista era

para conocer sobre la formación de la agente educativa y la segunda fue para saber de qué manera tenía planeado realizar la estimulación del control de esfínteres.

La información recabada mostró que la agente educativa tenía un perfil con poca relación hacia el trabajo con maternales y que no tenía ningún plan de estimulación, solo se pensaba guiar en su experiencia como madre pues no tenía información del tema.

Durante la aplicación de la entrevista se mostró comprensión a los intereses del entrevistado, evitando hacer juicios aceptando lo que el agente dijo y como lo dijo, permitiéndoles que se expresara y poniéndole atención. Buscando que la forma de preguntar y de escuchar fuese adecuada y también tomando en cuenta el contexto.

La agente educativa permitió grabar la información que proporcionaba y las entrevistas se realizaron en su casa, la información fue registrada en un cuadro de dos columnas, para su posterior análisis, es decir, en el registro ampliado.

Otra técnica empleada fue la observación, la cual es la técnica más antigua y es indispensable en toda investigación pues en ella se apoya el investigador para obtener el mayor número de información.

La observación consiste, según Ander Egg (2006:93), en “observar a la gente in situ, o sea, en su contexto real donde desarrolla normalmente sus actividades, para captar aquellos aspectos que son más significativos de cara al fenómeno o hecho a investigar y para recopilar los datos que se estiman pertinentes. La observación abarca también el ambiente (físico, moral, social, cultural, etc.)”. En su función fundamental, la observación busca la descripción de la realidad.

Entre las ventajas que presenta el uso de la observación para la recolección de datos y que se vieron reflejadas en el momento de su realización están: que no

necesita intermediarios, aporta información sobre lo que en realidad acontece, permite comparar lo que se dice con lo que se hace, no necesita muchos recursos, por medio de ella se puede comprender la forma de interactuar, las normas y el comportamiento de los individuos y también comprender el contexto físico, geográfico y social que puede influir en el proyecto.

Entre las recomendaciones sugeridas sobre qué es importante registrar en la observación están el ambiente físico, el ambiente social y humano, actividades individuales y colectivas, artefactos que utilizan los participantes y funciones que cubren, hechos relevantes, eventos e historias ocurridas en el ambiente y a los individuos y retratos humanos de los participantes. De esta manera se realizaron observaciones no participantes, tratando principalmente de registrar momentos referentes al control de esfínteres, como lo es la hora del cambiado del pañal.

Es entonces que se realizaron tres observaciones en las que se buscó captar el procedimiento que realizaba el agente educativo para estimular el control de esfínteres, que resultó ser casi nulo o con una actitud de impaciencia o en ocasiones desagradado y por otra parte se registró el material existente en la institución para estimular este proceso, dando como informe que están los inodoros, sin embargo no hay presencia de bacinicas o adaptadores que puedan utilizarse.

También cabe mencionar que solo se registraron tres observaciones, aunque se realizaron más, algunas de ellas presentes en el diario de campo, y estas eran realizadas desde la ventana del salón de donde se apreciaba bien el espacio, de igual manera otras no fueron registradas pues el día que se acudía impartían educación de la fe, música o danza y aunque tienen un horario que debía seguirse, sucedió que los cambios de tiempo repercutían y había cambio en el horario de las clases y ya no se permitía observar o los trasladaban a otro salón o bien había un cambio de persona a su cargo, como lo es en las clases de educación de la fe que era con una profesora de preescolar, y esa persona no permitía la observación.

Ahora bien, éstas fueron las técnicas utilizadas, las cuales se materializaron en dos instrumentos que fueron el diario de campo y los registros ampliados.

El diario de campo permite registrar sucesos ocurridos fuera del tiempo destinado a la observación y que son significativos para la investigación. Ander Egg (2006:95) define al diario de campo como un relato escrito cotidianamente de las experiencias vividas y los hechos observados.

Este diario de campo fue materializado en una libreta donde se hizo el registro de los acontecimientos observados en el salón de maternal y en el colegio en general, dentro de los acontecimientos registrados destacan las expresiones de la agente educativa y las educadoras con respecto al control de esfínteres.

En este sentido el diario representó un instrumento para completar las partes donde la información era escasa y había algunos huecos como lo fue en observaciones, ya que permite registrar información más en lo cotidiano, sin que el agente educativo sintiera del todo la presencia del investigador y al sintiera en libertad para expresar con tal naturalidad que refleje su sentir sin apariencias en la realidad. Lo registrado en el diario de campo está incluido en los registros ampliados como comentarios del observador (C.O.).

Este diario tenía que registrarse después de haber observado pues en un principio se llevaba en la mano para tomar notas pero la agente educativa cambiaba su actuar en demasía y para obtener datos reales se optó por no llevarlo y registrar después. Como las observaciones resultaban un poco complicadas pues se trataban de realizarse de la temática y debían ser cuando había cambio de pañal, pues era raro que hubiera otro momento referente al tema, se lograba obtener poca información y por medio del diario de campo se llenaban los huecos pues se registraban los comentarios, las pláticas en los pasillos y los pequeños detalles relacionados que ocurrían.

El otro instrumento para inscribir la información obtenida son los registros de entrevistas, observaciones y consulta de documentos en lo denominado registros ampliados, los cuales son tablas de dos columnas. En la primera de ellas se coloca la descripción que es todo lo que se logró captar de la realidad tal y como está pasando y la segunda columna está destinada a la interpretación.

Bertely (2000:249) plantea este registro como inicio de la etapa del análisis de la información pues en este proceso de análisis hay cinco etapas a seguir para lograrlo, las cuales son inscribir la información obtenida (categoría social), construir las primeras inferencias y conjeturas, sistematizar categorías empíricas derivadas (categoría del intérprete), diálogo con conceptos teóricos de otros autores (categoría teórica) y finalmente producir un texto etnográfico.

La primera etapa se realizó al inscribir la información en los registros, es decir, se formó la categoría social, lo que acontecía en la realidad y posteriormente dio comienzo el uso de la segunda columna, destinada a la interpretación.

Esto se comenzó con la lectura de los registros y la de construcción de las primeras inferencias y conjeturas, se leyó en vastas ocasiones la columna de descripción y subrayó lo que resultó de interés para el investigador, a un costado de cada subrayado en la columna de análisis se escribieron las conjeturas, hipótesis y preguntas sobre los temas subrayados. También se fueron escribiendo los posibles temas a los que hacía referencia cada conjetura, estos ya fueron más generales y se repetían constantemente.

Una vez teniendo los registros ampliados completos, la etapa que sigue es sistematizar categorías empíricas derivadas, la categoría del intérprete. Para formar estas primeras categorías fue necesario recurrir a una técnica de análisis de información que fue la sábana analítica. En esta lo que se realizó fue sacar copias a los registros ampliados y recortarlos de forma que se tuvieran los “cortes o pedazos” con la descripción, es decir, los patrones emergentes, la columna de análisis y el

tema. Los recortes fueron colocados y pegados sobre un papel bond clasificándolos según los temas, buscando relación entre los recortes.

Fue entonces que resultaron pequeños grupos de información con los que se formaron las primeras categorías, también denominadas categorías descriptivas, de las que se prosigue con su descripción.

Categorías descriptivas

Con la sábana analítica se concretaron los patrones emergentes en categorías descriptivas, es decir se confirmaron las categorías del intérprete “que se desprenden de la fusión entre su propio horizonte significativo y el del sujeto interpretado” (Bertely, 2000:250).

Surgieron ocho categorías las cuales son: expresiones del agente educativo, formas de estimular del agente educativo, características de los menores, formación del agente educativo, material, planeación, padres y sentir del agente educativo. A continuación se procede a la descripción de cada una de ellas, que para lograrlo, se tomaron los patrones emergentes y se les dio orden, es decir, se fueron acomodando de forma que se explicará lo que estaba pasando como buscando formar una historia en cada una de ellas y si era necesario se recurría a las copias de los registros ampliados para sacar otra parte de ellos que le diera más coherencia.

Entonces las categorías descriptivas son las siguientes:

1-Expresiones de la agente educativa.

La agente educativa para proceder a cambiar de pañal a los pequeños de maternal se guía por el olor, cuando percibe que hay un olor ya sea porque pase a un lado de algún menor o en su salón, en ocasiones les pregunta quién se hizo y al localizar al menor pregunta “¿Ya te hiciste verdad? Si eras tú, con razón ya me olía a popo el salón, haber ven” (R. O. 1: 6) y tomando a los menores los dirige al espacio

contiguo correspondiente a un cuarto de juegos donde en una esquina cerca de la puerta se encuentra el cambiador.

Para cambiarlos lo que realiza es subirlos al cambiador, desvestirlos, retirarles el pañal sucio, limpiarlos, colocarles el pañal limpio, vestirlos y bajarlos, las únicas expresiones que emite en este proceso son por ejemplo “Hay Sofía tienes popo hasta acá” “¡Ya bájalas!” (haciendo referencia a la piernas) (R. O. 1: 8), “Levanta las piernas” (R. O. 3: 36), “No Diego lo rompes” (esto porque a un lado del cambiador está un mural en la pared que los menores están tocando cada que los cambian) (R. O. 3: 36). Cuando la agente educativa está en el cambiador con los menores no los observa y no hay alguna expresión diferente a las antes mencionadas.

Cuando termina de cambiarlos, la agente educativa se va a lavar las manos y cada vez que regresa el procedimiento que sigue es: secarse las manos, aplicarse crema y rociar el pasillo, el cambiador y el salón de maternal con espray aromatizante. Cuando rocía el salón los menores solo observan y las expresiones que se escuchan son “El salón ya también olía” (R. O. 1: 9), “Ya huele diferente” (R. O. 1: 9).

Es frecuente que las expresiones referentes a cambiar a algún menor por parte de la agente educativa o las educadoras sean de asco o desagrado como “hay maestra es que ya está aquí muy oloroso” (R. O. 3: 37), “es que después va a ser de uuuuaac (muecas como de volver el estómago)” (R. O. 3: 37) o “pues fíjese que de él no me da asco pero de los grandes sí, de Luis Ángel (alumnos de primero de preescolar con Síndrome de Down), de Matías, de Daira que ya hacen más grandote” (R. O. 3: 37).

Todas las expresiones siempre se hacen frente a los menores.

2-Formas de estimular de la agente educativa.

La agente educativa tiene pensado comenzar con control de esfínteres en el mes de enero pues espera que los alumnos primero se familiaricen con el colegio y sus actividades para que tengan confianza, posteriormente quiere hacer una junta con los padres de familia y plantearles el hecho de ellos comiencen el proceso en casa y que le digan cómo lo están haciendo para ella seguir.

Por su parte en el colegio ella planea establecerles un horario para llevarlos al baño y sentarlos en las tazas para que los menores “se vayan acostumbrando” porque los menores le tienen miedo a la taza. Este procedimiento lo adquirió de su experiencia como mamá y por pláticas con las maestras.

Por el momento lo que la agente educativa está tratando de que los menores identifiquen si ya hicieron y qué hicieron con las preguntas “¿Ya te hiciste?” (R. E. 2: 34) y “¿qué hiciste pipí o popo?” (R. E. 2: 34).

3-Características de los menores

El grupo de maternal está formado por seis menores, tres mujeres y tres varones cuyas edades están entre un año y ocho meses y dos años y ocho meses. Ninguno de ellos controla esfínteres completamente solo un menor avisa en ocasiones cuando quiere ir al baño y eso lo hace si se le retira el pañal cuando llega al colegio de otra manera no avisa, los padres expresan que llevan tratándole de enseñar de cuatro a seis meses aunque no lo ha concretado y otro menor avisa que está sucio cuando se le pregunta.

El agente educativo describe a los menores de su grupo como “inquietos, juguetones, hay muchos muy consentidos, tengo una niña enferma, está muy disparado el grupo por las edades porque en preescolar y también en primaria las edades no cuentan mucho, pero más en pequeños, un mes se refleja mucho, están

muy disparadas las edades” (R. E. 1: 16). Aunque la agente no sabe de qué está enferma la menor que menciona, solo lo sabe por pláticas o comentarios.

4-Formación de la agente educativa.

La agente educativa tiene un perfil profesional de Licenciatura en Pedagogía, este es el primer año que trabaja con un grupo de maternal, pues aunque lleva ocho años dedicándose a la docencia, estos los había realizado en primero, segundo y tercero de preescolar.

Expresa también que, con respecto a preescolar, “con los pequeños es más atención, más cuidados, el lenguaje tiene que ser más fluido, más acercarse más al pequeño, es como le tienes que enseñar muchas cosas, tú ya sabes muchas cosas ellos no” (R. E. 1: 14).

Con respecto a desarrollo infantil expresa que en una exposición le tocó explicar las etapas del desarrollo de Freud junto con otra maestra, sin embargo no las maneja y no conoce las etapas de desarrollo de algún otro autor, tampoco maneja información sobre control de esfínteres pues no había dado nunca maternal y no ha leído tampoco sobre el tema. Solo expresa que los menores deben controlar esfínteres antes de entrar al preescolar.

5-Material

En el colegio no hay material escrito sobre el tema de control de esfínteres, solo existe un libro llamado “Prosper va al baño” el cual trata de un oso que explica que puede ir al baño en diversas situaciones.

Con respecto a otros materiales, no hay bacinicas solo están las tazas de los baños y son grandes para los menores, de hecho el agente educativo expresa que a los menores les dan miedo los inodoros y expresa también en su opinión sobre el material: “pues que no es adecuado porque por ejemplo mi hija en la guardería era en conjunto de papás y tenían mica y entonces ahí le enseñas, yo tuve que comprar

una mica para que ella lo hiciera y ella aviso a los dos años o más chiquita” (R. E. 2: 30). También hay bancos y son utilizados por los menores cuando se lavan las manos.

6-Planeación

El plan de la agente educativa está basado en los campos formativos del programa de educación preescolar. En el plan de trabajo no hay ningún tema relacionado a control de esfínteres y el plan anual no está realizado. La agente educativa expresó que el motivo por el cual no hay nada relacionado con el tema es: “porque estoy empezando con lo básico y ya después este van conociendo lo que es su cuerpo y ya después” (R. E. 2: 28)

7-Padres

Los padres de familia expresan disposición total para apoyar y lograr que sus menores controlen esfínteres y las expresiones que ellos utilizan son variadas como que apoyarían a la maestra con lo que ella indicara, por medio de comunicación, con ejercicios en casa.

La agente educativa responde que ningún padre de familia se ha acercado a ella para hablar sobre el tema y expresa: “Mmm no, de hecho no en la primer junta que tuve, este, les comenté que después de enero que para que ellos vayan ahorita agarrando confianza a las actividades, el horario, las clases y después de eso ya vamos a empezar, aparte ya están más grandes. Y con el único que me acerque fue con el papá de Matías porque no sabía yo si ya avisaba completamente o no, pero a Matías llegando hay veces que me lo llevan con pañal y pues llegando y se lo quito porque si lo siente se hace, entonces le aviso: “Matías ya te quite el pañal ya no te vayas a hacer ya no traes pañal” y ya avisa” (R. E. 2: 33).

Los padres de familia están en toda disposición de apoyo.

8-Sentir de la agente educativa.

La agente educativa estuvo trabajando en el colegio con los grados de preescolar y debió retirarse un tiempo por su embarazo. En un inicio cuando regresó tuvo algunos roces con la agente educativa que estaba y también tuvo que salir por un embarazo, a pesar de ello el agente expresa que como necesitaba el trabajo se mantuvo y ahora está a cargo del grupo de maternal.

Entre las cosas que le gustan de su trabajo expresa: “Mmm los niños, este...como te explico...la...los temas que se manejan en maternal y la...pues puedes jugar con ellos, puedes...eh...este...todas las cosas que aprendes es para su...eh...para su...como te explico, para su desenvolvimiento, para su mejor este, motricidad, ósea, no es tanto de que tienes que aprenderte y pues ya en el juego e metemos los conocimientos, pero no son de “tienes que aprendértelo, porque tienes que aprendértelo” (C.O. La agente educativa hizo un ademán con las manos, una de ellas extendida y la otra sobre ésta golpeando con el puño cerrado pero en vertical), este es....” (R. E. 1: 14)

Con respecto a las cosas que le disgustan dijo que: “pues la edad tan disparada...porque no puedes hacer lo mismo para todos, las edades porque tienen que ser parejas en el grupo, en el área...este...que no hay mucho espacio para realizar las actividades y que hay escalera, el tener que subir y bajar la escalera, entonces eso complica mucho y pues cambio las cosas, ves cómo es Matías o Diego que en lo que los bajo ya se echaron a correr, pues del espacio, y...¿qué otra cosa?...pues no nada más. O también que los papás no te dejen trabajar, ahorita no tengo papás así pero el año pasado sí” (R. E. 1: 15).

Es así como se terminaron las categorías descriptivas para seguir con las categorías sensibilizadoras, en las que entran los conceptos teóricos.

1.3.4. Resultados.

Una vez que se tienen las categorías descriptivas se procede con la etapa de diálogo con conceptos teóricos de otros autores, es decir, formar las categorías sensibilizadoras, como expresa Bertely (2000:250) “se sitúan, de modo paralelo, las categorías teóricas producidas por otros autores, relacionadas con el objeto de estudio en construcción”.

Para realizar estas categorías sensibilizadoras se acudió a la teoría, a buscar información sobre los patrones, aunque antes se hizo una separación de las categorías donde el investigador puede intervenir y en las que no, haciendo como una lista de cotejo y de esta clasificación surgió que las categorías donde se puede intervenir son: expresiones de la agente educativa, formación de la agente educativa, formas de estimular de la agente educativa, planeación y padres; y las categorías en las que no se puede intervenir son: características de los menores, material y sentir de la agente educativa.

Una vez revisadas las categorías en las que se puede intervenir se prosiguió a buscar en la teoría el o los conceptos que puedan unirlos, es decir, que se forme una o dos categorías sensibilizadoras en las que se incluyan todas las categorías descriptivas, buscando incluir principalmente las que se puede actuar de forma directa y en las que no se puede actuar, de una forma u otra sufran una repercusión.

Es entonces que en un primer momento surgen cuatro categorías sensibilizadoras con las denominaciones siguientes: planeación de las actividades de la agente educativa, interacción entre la agente educativa y los infantes, el proceso de estimulación del desarrollo en las salas y el entrenamiento en el control de esfínteres. Sin embargo se llega a la conclusión de que las categorías de: planeación de las actividades de la agente educativa e interacción entre la agente educativa y los infantes quedaban inmersas en las dos categorías siguientes, por lo que solo resultan dos categorías sensibilizadoras.

1.3.4.1. El Proceso de estimulación del desarrollo en las salas.

La agente educativa que está a cargo del grupo de maternal tiene una formación profesional de licenciatura en pedagogía, esto tiene como consecuencia que su trabajo en el grupo se dificulte, pues su perfil profesional tiene poca relación con su actuar profesional.

En las áreas detectadas en las que el agente posee poca información son acerca del desarrollo psicomotriz de los menores pues no los integra en los talleres destinados como música y educación física, donde ella está pendiente de los menores de preescolar mientras sus pupilos son espectadores.

Otro aspecto es en el desarrollo del lenguaje, donde se plantea como forma de estimulación el diálogo constante o el uso de canciones, lo que no se observó. También se percata la falta de conocimientos pues uno de los menores se encuentra en la etapa de holofrase caracterizada por la repetición silábica y la forma de estimulación representa un avance, pero ella comenta que él solo dice “titititi” y “habla medio raro”. También el trabajo con los menores especiales con autismo y síndrome de Down, al no tener información sobre esto se vuelve complicado y tiende a aislarlos o mantenerlos ocupados para poder trabajar con el resto del grupo.

La agente educativa al tener una formación cuyo perfil profesional tiene poca aplicación en el grupo de maternal, conoce pocas estrategias para la estimulación de control de esfínteres. Pues no tiene información sobre las etapas del desarrollo infantil, solamente conoce las etapas que plantea Freud aunque no las maneja, esto se dedujo en una de las entrevistas realizadas expresó: “Son las de...la de....no recuerdo ahorita, ahorita que me diga Vianney, la maestra (C.O. Hace referencia a la maestra Vianney de primero de preescolar) y yo las expusimos. (C.O. El Agente educativa espero a que llegara la maestra y como no lo hizo pronto dijo “pues la que sigue porque no las recuerdo”)”. (R. E. 2:25)

1.3.4.2. El entrenamiento en el control de esfínteres.

La agente educativa al no manejar información sobre el desarrollo infantil tampoco tiene información concreta sobre el control de esfínteres y aunque tiene a su cargo el grupo de maternal no ha buscado información y expresa: “Pues poco (conocimiento sobre el tema) porque no había maternal y cuando lo hubo estaba la maestra Ale, había otra maestra y pues no me tocaba.” (R. E. 2:32)

Ella no ha leído sobre el tema porque es el primer año que trabaja con maternal, anteriormente solo había trabajado con preescolar y por lo mismo deduce la edad para que los menores controlen esfínteres como antes de preescolar y esto mismo se presenta porque no conoce las etapas del desarrollo infantil y expresa: “Aja, mmm pues ya para preescolar, ya para primero de preescolar pues ya, ya cuando cumplen tres años ya deben estar controlando” (R. E. 2:27)

Esto del control de esfínteres consolidado, según el Modelo de Atención Integral para estancias infantiles de SEDESOL debe ser a los dos años y seis meses, aunque bien es cierto que depende del autor que lo maneje pues Marchesi y Coll, (1991:193) expresan que se puede dar una tolerancia hasta los tres años, pero ya para esta edad deben controlar de forma diurna y nocturna.

Pero el control de esfínteres es un proceso que pasa por las siguientes fases:

1. Orinan y defecan en el pañal, sin mostrar ningún interés respecto al tema.
2. Avisan que se hicieron luego de que están sucios.
3. Avisan mientras están evacuando sus esfínteres.
4. Registran la necesidad fisiológica de orinar y defecar y pueden avisar antes.
5. Tienen ganas, avisan y llegan al baño sin que se les escape y pueden esperar.

Este proceso es desconocido por la agente educativa y comenta que no sabe del todo cómo empezar, pero piensa hablar con los padres y de esa manera que

ellos establezcan la forma de estimulación para que ella dé seguimiento en el colegio a través del establecimiento de horarios para ir al baño y la mayoría de los padres esperan que quien inicie sea la agente.

El hecho de que ella expresa que ya para primero de preescolar, cuando cumplen 3 años ya deben estar controlando, lo que significa que sobre ella cae la responsabilidad de estimular a los menores para que controlen esfínteres, desde luego ayudada por los padres, entonces debería tener un plan para realizarlo, sin embargo no lo ha redactado, a lo que ella expresa: “mmmju, porque estoy empezando con lo básico y ya después este van conociendo lo que es su cuerpo y ya después” (R. E. 2: 25)

La agente educativa maneja que empezará en enero con el estímulo del control de esfínteres, aunque no tiene su plan anual realizado pero esta fecha fue planteada a los padres en una reunión al inicio de curso.

La forma en la que ella plantea que estimulará el control de esfínteres la obtuvo de su experiencia como mamá y de las pláticas en su trabajo, ella expresa: “pues de la experiencia y también de libros de compartir experiencias con las maestras” (R. E. 2: 30) aunque el tema de los libros se deduce que no ha leído pues expresa que: “De control de esfínteres (libros) no porque este pues no realmente casi en CENATI (nombre de la escuela) no se había abierto maternal, en los años que llevo es el segundo que se abre maternal, entonces este en primero de preescolar ya la mayoría está avisando y es raro el niño que no avise pero pues ya como ya están más grandes el estar observando y el estar escuchando el que “maestra voy al baño” o “maestra ya me gana” o “maestra voy a la pipí” entonces ellos ya van razonando pero como ellos están chiquitos” (R. E. 2: 30-31)

Entonces se puede finalizar diciendo que es necesaria la capacitación con respecto al desarrollo infantil y en específico sobre el control de esfínteres esto debido a que es un proceso que debe lograr al finalizar el ciclo escolar como

exigencia de los padres y la dirección de la escuela al ser un colegio del contexto privado y para un mejor desarrollo de los menores.

1.4. Identificación de problemáticas

1.4.1. Delimitación del problema.

Una vez realizado el proceso de indagación que da cuenta de la situación, se hace visible que la preparación de la agente educativa no abarca los aspectos necesarios para el trabajo con un grupo de maternal. Y aunque si bien es cierto que su experiencia como madre y educadora la dotan de herramientas prácticas para el manejo del grupo, no es suficiente para la estimulación en las diversas áreas del desarrollo infantil, en concreto del control de esfínteres.

De manera profesional, Gutiérrez (2005: 1) describe el control de esfínteres de la siguiente manera: la vejiga urinaria es un órgano que sirve para almacenar la orina que llega desde los riñones. Durante el llenado, la vejiga permanece relajada. Para evitar que se escape la orina, la vejiga y uretra cuentan con unos esfínteres, pequeños músculos que se sitúan a la salida de la vejiga y alrededor de la uretra, los cuales permanecen contraídos (cerrados). Cuando la vejiga se llena de orina el niño siente grandes deseos de orinar. En ese momento, desde la vejiga se envían señales a través de vías nerviosas que alcanzan la médula espinal y el cerebro. Una vez conocida la información, desde el cerebro se envían órdenes a través de vías nerviosas para que el esfínter se relaje (se abra) al tiempo que la vejiga se contrae para vaciar totalmente el contenido de orina. Esta coordinación de funciones entre la vejiga y los esfínteres se lleva a cabo mediante mecanismos neurológicos de gran complejidad, por lo que su control voluntario aparece tardíamente.

Por la edad de los menores del grupo de maternal se concluye que están en la etapa adecuada para el entrenamiento del control de los esfínteres, pues explica

Gutiérrez (2005: 1) que entre los 18 meses y los 3 años se produce la maduración de los centros nerviosos cerebrales y los menores pueden comenzar a “avisar” su deseo, siendo capaces de retrasar el momento de la micción o defecación y de hacerlo en el momento y lugar deseado. Pero deja en claro que esta “habilidad” debe ser aprendida por el niño, de ahí la importancia de su entrenamiento.

Gutiérrez (2005:2) expresa como recomendaciones en el proceso de entrenamiento lograr la colaboración del niño, pedirle que ayude a cambiar la ropa de la cama o cambiarse él si no se logró el control, tratar el problema con naturalidad, dándole la importancia que tiene, ni más ni menos y poder utilizar premios cuando logre el control.

Y con respecto a lo que pide evitar está: enfadarse, regañarlo y ridiculizarlo delante de los demás pues esto agravará el problema, no exagerar la importancia de la situación, evitar exigirle al niño o compararle con otros ya que sólo generará angustia.

Particularmente, en el grupo de maternal predominan las acciones que se deben evitar y existe una nula presencia de las recomendaciones, como da cuenta el informe del diagnóstico, por lo que representa una problemática y aunado a lo detectado, la agente educativa con el respaldo de la directora expresa la necesidad para tratar el tema del control de esfínteres. Además de las repercusiones en la vida de los menores pues podría convertirse en el principio de una enuresis, donde los menores llegan a la edad de 4 o 5 años y más, sin haber alcanzado el control de los esfínteres.

1.4.2. Justificación.

Las actividades, las acciones y los procesos que tienen lugar en los centros de desarrollo infantil, son muchos y muy diversos; las problemáticas que en ellos se hacen evidentes son múltiples, muchas de las cuales se destacan como importantes

al momento de tomar decisiones e intentar perfilar procesos de intervención que coadyuven a su solución de esas problemáticas.

Como resultados del diagnóstico que se realizó en este trabajo, se observan problemas y áreas de oportunidades diversas, así por ejemplo, aquí se destacan los siguientes: la planeación no sistematizada, la improvisación de actividades didácticas, la ausencia de fundamentos teóricos, didácticos y técnicos de las acciones pedagógicas, las actitudes de represión, intimidación y castigo. Particularmente, cuando se observa el entrenamiento del control de esfínteres, se hace evidente la ausencia de secuencias didácticas planeadas expreso para ello, la improvisación de sentido común, y la carencia de indicadores para su seguimiento y análisis del impacto de cada acción.

Ahora bien, en el presente Proyecto de Desarrollo Educativo se elige el tema del control de esfínteres dada la magnitud y relevancia en el desarrollo de los niños en tanto que aquél sea logrado o no en los parámetros de edad idóneos para ello. Puesto que se asume que controlar o no los fluidos corporales, no solamente es un indicador de madurez fisiológica, sino que también implica a los procesos afectivos de confianza básica del infante, a la autonomía, a la aceptación o el rechazo por parte de los iguales y de los padres y educadores, a los niveles de tolerancia y frustración, a la higiene, e incluso a la estética de la imagen corporal. Procesos afectivos, fisiológicos e interactivos lo que a la postre, son fundamentales en el desarrollo de la personalidad de los niños.

Así por ejemplo, y de acuerdo con las tendencias normativas del desarrollo propuestas por Gesell y en opinión de Piacente (2004:4), se espera que el control autónomo de los fluidos corporales, o bien, mínimamente, el control asistido, se defina hacia los tres años de edad. Puesto que de no ser así, se está frente a un hecho que hace evidente un rezago en el desarrollo del niño en general; en el desarrollo psicomotriz autónomo; y en el desarrollo afectivo.

Anna Freud en tanto, afirma que una vez que los cuidadores logran el control de los esfínteres en el niño, el niño se conduce hacia sus objetos de amor, no ya únicamente con la satisfacción que este experimenta cuando ve la aceptación amorosa de los padres frente al logro autónomo de sus procesos de excreción e higiene, sino que hay en estos niños además, un sentimiento de satisfacción de sus propios logros y autonomía (Freud, Anna; 1946:84).

Por otra parte, si uno centra el análisis en los efectos adversos para el desarrollo infantil de la ausencia del control de la excreción, es posible identificar posibles rezagos en la autonomía fisiológica, en la confianza básica, en los procesos afectivos y en el daño a la autoestima como consecuencia de rechazo, burla o aislamiento de esos infantes. Lo anterior es de tal relevancia, que durante las observaciones directas en los infantes, para el caso de la intervención personal, fue posible identificar que siete de los once infantes, ya controlaban de forma autónoma los fluidos corporales, y no era así para el caso de los cuatro niños del presente estudio. De ahí la necesidad de implementar acciones para coadyuvar o revertir el rezago de estos infantes, en relación inmediata a lo que los iguales ya habían logrado respecto del control esfinteriano.

1.4.3. Planteamiento del problema.

Teniendo el panorama ampliado de la situación del grupo de maternal y la agente educativa, es el momento de plantear el problema, es decir, de crear el enunciado que le dará pie a la organización de un diseño curricular que buscará la solución del mismo pues “la formulación del problema debe ser una invitación a la acción” (Barraza, 2010:44)

Es entonces que en el presente trabajo se plantean dos problemáticas, en tanto que en el mismo se da cuenta de dos líneas de acción; en la primera: ¿Cómo hacer que la agente educativa estructure actividades para estimular el control de esfínteres en los niños a su cargo?

Mientras que en la segunda línea de acción de este trabajo se intenta dar cuenta de: ¿Qué estrategias del modelo didáctico para el control de los esfínteres en niños de entre dos y tres años probaron su efectividad desde la aplicación personal de dicho modelo?

La primera línea de acción es la resultante de la necesidad de información teórica, técnica y didáctica que presenta la agente educativa sobre el proceso de control de esfínteres así como elementos básicos de planeación, pues al no poseerlos no tiene bases para la creación de actividades, lo que repercute en el trabajo concerniente a dicho entrenamiento, pues los menores deben controlar esfínteres al finalizar el ciclo escolar, lo cual es una exigencia de los padres y de la dirección de la institución educativa.

Aunado a ello, también es importante tomar en cuenta que la situación del control de esfínteres está correlacionada con los demás aspectos del desarrollo infantil como lenguaje, psicomotricidad, entre otros, por lo que en el diseño curricular deberán tomarse en cuenta.

CAPÍTULO II. DEL SENTIDO COMÚN A LA EMPÍREA Y DE LA EMPÍREA A LA DIDÁCTICA

2.1. La educación de la primera infancia en el contexto internacional, nacional y local.

A nivel internacional no existe un término aceptado por la generalidad que designe el campo de la primera infancia, pues en cada nación se percibe diferente la concepción de la edad, sus particularidades, sus necesidades, los logros de desarrollo que se quieran alcanzar y las características en general de esta edad, dependiendo principalmente de la nación y nivel de desarrollo económico en que dicha nación se encuentre.

Existen muchas acepciones como estimulación precoz, estimulación temprana, estimulación adecuada, educación temprana, educación infantil, educación inicial. Dependiendo de cada país es el término utilizado siendo el último el empleado en México.

Ahora bien, existe un término que da una descripción que engloba todas estas acepciones: **educación de la primera infancia**. Tratado en AMEI (2006:88), se establece como educación de la primera infancia al sistema de influencias educativas estructurado, elaborado, organizado y dirigido para la consecución de los logros del desarrollo de todos los niños desde el nacimiento hasta su tránsito a la educación escolar obligatoria.

Esta educación de la primera infancia se desarrolla mediante dos modalidades:

- **Vía formal o institucional:** se caracteriza porque se desarrolla en una institución particularmente creada para potenciar al máximo la intencionalidad educativa. Se recalca el papel directo y permanente del educador y la elaboración de un currículo específico, aunque se incluyen a las familias y otras instituciones comunitarias se destaca el rol permanente del educador como planificador, aplicador y evaluador de todo el proceso educativo.
- **Vía no formal o no institucional:** la principal característica es que el educador disminuye su rol protagónico, pasa a ser ahora promotor, facilitador, asesor o coordinador y lo comparte con otros agentes educativos como padres, promotores, cuidadores y no se da en instituciones. (AMEI, 2006:88).

Aunque se ha avanzado a nivel internacional en el aspecto de la educación de la primera infancia, existen ciertos tabúes presentes en la sociedad como lo comúnmente escuchado de: “déjalo esta chiquito”, “no se da cuenta”, “para qué le enseñas si aún es un bebé”, que dejan a la vista los desafíos a enfrentar.

J. Rivero en AMEI (2006:90-92) establece las siguientes siete prioridades estratégicas de amplia connotación social en materia de educación temprana:

1. Primera prioridad: consolidar una nueva cultura de la infancia a con educación temprana para todos los niños, enfatizando estrategias de “discriminación positiva” en favor de los niños de familias pobres y en situación de vulnerabilidad. Una nueva cultura de la infancia debiera partir con el cumplimiento de los derechos de todos los niños sin excepción alguna.
2. Segunda prioridad: propiciar aprendizajes en ambientes que favorezcan el desarrollo afectivo y motriz del niño, reconociendo y estimulando las capacidades infantiles.

3. Tercera prioridad: Vincular más a la familia como agente educador y socializador, propiciando la reflexión y comprensión de su papel en el desarrollo de la infancia.
4. Cuarta prioridad: fortalecimiento del conocimiento científico sobre la infancia, su familia y comunidad a través de la investigación.
5. Quinta prioridad: aproximación a las nuevas tecnologías con predominio de los criterios pedagógicos.
6. Sexta prioridad: búsqueda del educador de excelencia para la educación de la infancia.
7. Séptima prioridad: la educación inicial en el sistema educativo: mejor articulación del nivel con la educación primaria y mayor influencia sobre esta.

Cabe destacar que los países con un mejor avance con respecto a estas prioridades son los países del primer mundo, que han aceptado en su totalidad la connotación social y sociológica de la educación de la primera infancia para el desarrollo de un país y han establecido fines y objetivos de manera clara y precisa para la educación de sus infantes.

2.1.1. Objetivos de la educación inicial.

Para México, la educación de la primera infancia ha empezado a tomar una connotación diferente, ya no es solo guiada por la función de “guardería” mientras las madres trabajan, ahora se busca el desarrollo de capacidades y aunque el proceso va lento ya se muestra la unificación de criterios para la atención de los menores de tres años por medio de la creación del Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial.

En este Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial se establecen los propósitos de la educación inicial en México. En educación inicial se espera que los niños, de manera progresiva, y de acuerdo a su propio ritmo de aprendizaje y condiciones físicas, emocionales y cognitivas:

- Adquieran confianza en sí mismos y fortalezcan su interés por otros niños y adultos con los que se relacionan de manera cotidiana.
- Se vinculen afectivamente con los demás y reconozcan sus características, necesidades y preferencias, con el objeto de respetarlas.
- Desarrollen una imagen positiva de sí mismos y fortalezcan su identidad y autonomía.
- Avancen en un proceso paulatino de autorregulación, que vaya desde el control de funciones básicas, como el sueño, la alimentación y las emociones, hasta la identificación de sentimientos propios, y la regulación de expresiones y la planificación de actividades con un propósito definido.
- Fortalezcan su capacidad para aprender, para que potencien su creatividad e imaginación a través de diversas oportunidades.
- Conozcan, a través del juego, sus derechos y respeten los de los demás.
- Desarrollen habilidades para resolver, de manera autónoma, las situaciones problemáticas que se les presenten.
- Comuniquen sus pensamientos y sentimientos a través de diferentes medios.
- Exploren y descubran con libertad el medio que les rodea.
- Construyan su creatividad mediante diversas actividades de juego y aprendizaje.
- Desarrollen un psiquismo sano favorecido por relaciones interpersonales estables y afectivas.
- Establezcan habilidades que les permitan iniciar su cuidado personal y mantener su salud.
- Edifiquen capacidades de autocuidado y fortalezcan mecanismos que les permitan incrementar progresivamente su capacidad de resiliencia.

- Tengan libertad de movimiento en todas las actividades que realicen para que paulatinamente logren el control de su cuerpo. (MAEI, 2013:64-65)

2.1.2. Plan curricular de la educación inicial a nivel nacional.

El Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial fue desarrollado para unificar criterios de atención, educación y desarrollo en la educación inicial, tomada en México con un rango hasta los tres años. Fundamentado en un enfoque de derechos y las investigaciones recientes sobre el desarrollo infantil como lo son: neurociencias y aprendizaje infantil, desarrollo emocional, apego y vínculo y estudios de contexto.

Este modelo presenta tres características principales: carácter abierto y flexible, enfoque inclusivo y desarrollo y construcción de habilidades. Presenta un carácter abierto y flexible pues se puede adecuar a diversas necesidades y a diferentes contextos por medio de diferentes instituciones que brinden servicio, así como también en la creación de ambientes de aprendizaje que se planeen en función al contexto. Muestra un enfoque inclusivo pues complementa el servicio asistencia con una atención educativa de calidad que busca el desarrollo del máximo potencial de los menores sin importar las condiciones que pudieran representar una barrera en su desarrollo, en este aspecto se destaca el papel del agente educativo. Por último, el modelo reconoce que los niños desde que nacen cuentan con un abanico de capacidades y que en interacción con los demás, desarrollan habilidades que les permiten ampliar sus aprendizajes y desarrollarse de manera armónica e integral (MAEI, 2013: 57-63).

En el Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial se agrupan las capacidades que los niños desarrollan o construyen a través de sus experiencias en tres ámbitos de experiencia.

Los ámbitos de experiencia representan una forma de organización curricular y se definen como conjuntos de capacidades que sirven como base para organizar y dar sentido a los procesos de aprendizaje y desarrollo de los niños pequeños. Son el referente principal para guiar el trabajo del agente educativo, pues a partir de éstos va a planificar, organizar y realizar actividades cotidianas con los niños en los diversos contextos donde se encuentre. (MAEI, 2013: 65-66).

Estos ámbitos de experiencia son: vínculo e interacciones, descubrimiento del mundo y salud y bienestar. Es importante resaltar que los ámbitos están correlacionados.

2.1.2.1. Vínculo e interacciones.

Desde el nacimiento, los niños cuentan con un cúmulo de capacidades que los predispone a distintos encuentros creativos con el mundo, pero el despliegue de todo ese potencial sólo podrá realizarse si se desarrollan vínculos afectivos estables, por lo que los menores requieren una aceptación positiva incondicional por parte de sus padres y cuidadores (MAEI, 2013:68).

Cuando los menores ingresan en alguna institución de educación inicial enfrentan un proceso de separación temprana de sus padres, por lo que en los sujetos de interacción ahora se incluye al agente educativo y este vínculo resulta importante para su bienestar integral.

En este ámbito de *vínculo e interacciones* se incluyen los aspectos concernientes al desarrollo de los menores que están en función directa a la calidad de los vínculos creados entre el menor y sus cuidadores, que son las que repercutirán de manera directa en el desarrollo potencial de sus capacidades y habilidades, como lo son: la conciencia de sí mismos, la construcción de una identidad personal, el establecimiento de la comunicación, el desarrollo de la autonomía, la interacción con

los demás, la identificación de sentimientos, la capacidad de actuación y la regulación personal cognitiva y emocional. (MAEI, 2013: 70-71).

A continuación se enlistan las capacidades que se favorecerán en este ámbito de experiencia de vínculo e interacciones:

- Avanza en el desarrollo de su independencia.
- Desarrolla seguridad en sí mismo al realizar actividades de manera autónoma.
- Mejora en su camino hacia la construcción de su identidad y reconoce que es diferente a los demás.
- Identifica y valora las capacidades de los demás.
- Busca apoyo para sentirse valorado e importante para otras personas,
- Manifiesta confianza al relacionarse con otras personas.
- Adquiere identidad dentro de un grupo y desarrolla sentido de pertenencia.
- Edifica seguridad en sí mismo al relacionarse con los demás.
- Expresa acuerdos y desacuerdos de diferentes formas.
- Establece comunicación intencional.
- Participa en relaciones seguras con los demás.
- Reconoce sensaciones de comodidad e incomodidad.
- Se relaciona afectivamente con otros niños y adultos.
- Es capaz de mostrar signos de afecto a los otros (abrazos, caricias, palabras).
- Colabora en distintas actividades y juegos.
- Expresa sentimientos de diferentes maneras.
- Da a conocer sus necesidades para que sean atendidas.
- Identifica secuencias de acontecimientos.
- Respeta las reglas de grupo (MAEI, 2013:72)

2.1.2.2. Descubrimiento del mundo.

Para descubrir el mundo, los niños necesitan, desde su nacimiento, participar en diferentes actividades ofrecidas por los adultos y el medio de los rodea, pues al participar exploran el mundo a través del movimiento y de las funciones sensoriales, lo que permite avanzar en su desarrollo y su aprendizaje debido a que forman imágenes mentales que les invitan a jugar, usar su imaginación, representar e imitar, modificando los patrones establecidos en el cerebro. (MAEI, 2013: 72-73).

En el ámbito de *descubrimiento del mundo* se pone énfasis en el conocimiento del mundo natural y sociocultural para que los niños enriquezcan sus vivencias acerca de los fenómenos naturales, precisen sus representaciones y se apropien de los modos de intercambio con el mundo natural para que puedan explorarlo, lo cual les permitirá descubrir, representar y comprender las relaciones entre hechos y objetos. También se favorecen capacidades que se relacionen con la ubicación en el tiempo y el espacio, de igual manera se busca el desarrollo y mejoramiento de las capacidades del lenguaje pues investigaciones recientes muestran que las primeras palabras de los niños se basan en la experiencia de escuchar, observar, experimentar con los sonidos y hacer imitaciones. (MAEI, 2013:74-75).

Las capacidades que se favorecen en este ámbito son:

- Aprende y utiliza progresivamente vocabulario, gestos y señas.
- Aprende palabras y su significado.
- Se comunica con otras personas.
- Comparte pensamientos, ideas y sentimientos.
- Escucha lo que otros expresan.
- Responde sobre lo que dicen otros.
- Disfruta compartir historias, canciones, rimas y juegos.
- Se comunica por medio de distintos lenguajes.

- Descubre y hace preguntas sobre sus hallazgos,
- Juega a explorar lugares.
- Juega a explorar y manipular distintos objetos.
- Pinta, dibuja, ensaya trazos y objetos.
- Conoce e identifica elementos de su contexto.
- Construye significados para entender y darse a entenderse.
- Conoce y reconoce a otras personas, su entorno y contexto.
- Avanza en la ubicación del tiempo y del espacio.
- Desarrolla nociones espaciales, delante, detrás, arriba, abajo.
- Compara objetos (tamaño, color y forma).
- Construye objetos. Elabora patrones, categorías y clasificaciones.
- Imita a personas y animales usando la imaginación y el movimiento.
- Participa en juegos de simulación, expresando gestos, acciones, sentimientos, relaciones, ideas y palabras.
- Representa y simula situaciones y objetos. Desarrolla la memoria.
- Experimenta con los sonidos, canta, interpreta historias.
- Establece relaciones a través de los sentidos y el movimiento.
- Desarrolla habilidades para crear e inventar.
- Resuelve situaciones diversas.
- Utiliza objetos para representar a otros.
- Crea y experimenta usando símbolos propios e imágenes.
- Reconoce que otros pueden usar de manera diferente los símbolos y las imágenes.

2.1.2.3. Salud y bienestar.

La salud y el bienestar de los menores está a cargo de los adultos e influye en sus reacciones en la vida diaria con el entorno, las personas y ante nuevas experiencias.

En este ámbito de experiencia, el bienestar emocional está asociado a las relaciones cercanas, cálidas y de sostenimiento que favorezcan en los niños la capacidad de expresar sentimientos de alegría, tristeza, frustración o miedo, y desarrollar estrategias para hacer frente a situaciones difíciles o estresantes. También manifiesta la importancia de adquirir hábitos de prevención, cuidado, atención, higiene y nutrición, porque ellos contribuyen a que la persona esté sana para una vida plena; de igual manera, se busca ayudarles en la toma de decisiones. (MAEI, 2013:77).

Están presentes otros dos aspectos de igual manera muy importantes que se contemplan en este ámbito de experiencia que son el movimiento libre y la resiliencia. Se trata el movimiento libre pues permite a los niños experimentar lo que pueden hacer con su cuerpo y para el agente educativo, por medio de la observación, le permitirá identificar dificultades en el desarrollo para brindar atención oportuna; para este movimiento libre el agente educativo deberá habilitar espacios sin riesgo. Con respecto a la resiliencia, se promueve el desarrollo de las capacidades de buena salud, autocuidado y habilidades sociales para poder fortalecer las capacidades de los menores que presentan una situación de vulnerabilidad. (MAEI, 2013: 70-80).

Las capacidades que se favorecerán en este ámbito de *salud y bienestar* son:

- Desarrolla habilidades físicas, postura, equilibrio, marcha y precisión.
- Experimenta el movimiento libre y el desplazamiento.
- Es activo físicamente.
- Desarrolla habilidades manuales.
- Experimenta sensaciones con su propio cuerpo y con diversos elementos (agua, tierra y otros elementos de la naturaleza).
- Desarrolla destrezas que le permiten sentirse seguro en relación con su cuerpo (trepar, brincar, subir, bajar, rodar, etcétera).

- Adquiere hábitos de higiene, descanso, alimentación y orden.
- Descubre y aprende sobre su cuerpo.
- Mantiene control de su cuerpo.
- Avanza en la regulación de sus emociones cuando realiza movimientos.
- Desarrolla autonomía al realizar diferentes actividades.
- Avanza en el desarrollo de su bienestar emocional.
- **Aprende a controlar esfínteres.**
- Expresa necesidad de protección y seguridad.
- Sabe pedir ayuda en diversas situaciones.
- Descubre las reglas y los límites para actuar de acuerdo con la situación.
- Aprende y respeta las reglas y los límites para convivir y protegerse.

2.1.3. ¿Empírea o didáctica?

Por tradición el cuidado de los menores, ya sea por una persona en casa o en alguna institución, estaba designado para mujeres que evocaran una actitud maternal, aquellas mujeres pacientes, con muestras de ternura, que tuvieran “ángel” para atender a los infantes.

Antes de existir instituciones designadas para la atención infantil el cuidado era al cien por ciento asistencial y solo se cuidaba que los menores estuvieran cómodos con sus cuidadoras o que las cuidadoras fueran lo suficientemente pacientes para aguantar todas las rabietas que se presentaran y aunque también había un papel de guía, la inculcación de hábitos de higiene, sueño y las formas de cuidado eran heredadas de generación en generación y las abuelas representaban la figura a seguir sin protesta.

Al crearse las guarderías como espacios para la atención a los menores, las formas de actuación aunque se modificaron un poco seguían siendo guiadas por la

empírea, lo que se creía adecuado, pues aunque algunas instituciones tenían programas de atención, el seguimiento de éstos no siempre se llevaba a cabo.

Con el paso del tiempo, las necesidades sociales exigen la atención de cada vez más menores pues sus madres ingresan al sector laboral. En el análisis de estas necesidades sociales se visualiza ya no solo la atención de los menores, también el desarrollo de sus capacidades y su estimulación. Ahora bien, ¿cómo se van a desarrollar esas capacidades en los menores? Y ¿qué estrategias utilizar para dar atención a todos?

Como guía para el desarrollo de capacidades de los menores se unifica el Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial y al establecer este modelo el perfil del agente educativo cambia.

Ahora ya existe la designación de agente educativo para referirse a todas las personas que de manera intencional, organizada y sistemática contribuyen con la atención, el cuidado y la educación de los menores de tres años (MAEI, 2013:20).

También al estar clara la necesidad de planear las actividades dirigidas a los menores para que tengan un impacto en el desarrollo de capacidades, el papel del agente educativo exige más habilidades pues ya no solo es atender a los menores.

Entre las habilidades que son requeridas en el *Modelo de atención con enfoque integral* están: crear ambientes de aprendizaje, planificación de todas las actividades bajo los criterios de sostenimiento, la creatividad, el juego y la comunicación, realizar procesos de evaluación de las actividades planeadas, la reflexión de su práctica y el trabajo colegiado, es decir, se demanda agentes educativos capacitados para la atención de los menores de tres años al estar claro la importancia de esta etapa en la vida de cada individuo.

2.2. Teorías del desarrollo infantil temprano.

Sorprende el hecho de que, en el estudio del desarrollo infantil temprano no exista una teoría integral que abarque todas y cada una de las dimensiones en que aquél tiene lugar. Las teorías que sobre el desarrollo infantil temprano en particular, y sobre el desarrollo infantil, en general, son teorías unidimensionales, por lo que cada una de ellas hace énfasis en algún ámbito específico; así por ejemplo, Jean Piaget realiza aportaciones innovadoras para entender la forma en que se construyen **los procesos cognoscitivos e intelectuales** a partir de los reflejos (Piaget e Inhelder; 2008:17).

Henri Wallon por otra parte, y de acuerdo con De Brito, entiende **el desarrollo social** temprano, a partir de una transición que va del vínculo biológico entre la madre y el bebé, hasta la autonomía psicológica y social que el infante logra ya en los primeros tres años (De Brito; 1998:71).

Mientras que, John Bowlby, centra su atención en **los procesos de apego biológico y afectivo** que el vínculo madre e hijo tienen, y que para él va a constituirse en el proceso central del desarrollo del niño (Bowlby; 2011).

En tanto que Sigmund Freud, construye una teoría del **desarrollo psicosexual temprano**, la cual da cuenta de los procesos psíquicos que jugarán un papel fundamental en la constitución de la personalidad del niño. Es al propio Freud a quien se le deben las explicaciones más relevantes que existen respecto de los procesos afectivos que tienen lugar en el logro o no, del control de esfínteres en los niños (Freud; 1905/1989).

En este apartado, se realiza una exposición y un análisis de los principales aportes teóricos de cada uno de estos autores, acordes con los procesos del desarrollo infantil implicados en el entrenamiento esfinteriano. Cabe aclarar, que la revisión teórica no tiene como propósito ser exhaustiva, si no que más bien, se

intenta circunscribir el análisis alrededor de los procesos del desarrollo que confluyen en el momento en que la exigencia educativa, le requiere al infante el control autónomo de sus fluidos corporales.

2.2.1. Jean Piaget y el periodo sensorio-motriz y preoperatorio.

Es a Jean Piaget a quien se debe una de las teorías más relevantes del desarrollo infantil, en sus planteamientos, Piaget centra su atención en los procesos biológicos e interactivos desde los que el niño habrá de construir las estructuras cognoscitivas desde las cuales se tienen lugar los procesos de lenguaje, pensamiento, razonamiento, memoria, análisis, síntesis, etc., procesos que en su conjunto, configuran el andamiaje intelectual desde el cual, los infantes adquieren el conocimiento del mundo, son dichos procesos también, los que se privilegian para la construcción de la acción educativa escolar.

Jean Piaget, parte de un hecho biológico y plantea que toda acción inteligente que más tarde adquirirá el infante, se fundamenta en *el equipo de reflejos* con los que este nace, reflejos que a su vez, se constituyen como las subestructuras cognoscitivas fundamentales, las que tienen lugar durante los primeros dieciocho meses de edad. Piaget dice: “Puede llamársele período sensorio-motor porque, a falta de función simbólica, el lactante no presenta todavía pensamiento ni afectividad ligada a representaciones que permitan evocar las personas o los objetos ausentes. Pero, pese a esas lagunas, el desarrollo mental durante los dieciocho primeros meses de la existencia es particularmente rápido y de importancia especial, porque el niño elabora a ese nivel el conjunto de las subestructuras cognoscitivas que servirán de punto de partida a sus construcciones perceptivas e intelectuales ulteriores, así como cierto número de reacciones afectivas elementales, que determinarán de algún modo su afectividad subsiguiente” (Piaget e Inhelder; 2008:6).

Piaget, considera que el desarrollo cognoscitivo e intelectual, puede ser dividido en cuatro grandes periodos: el periodo sensorio-motor, que va de los cero a

los dos años; el periodo preoperatorio, de los dos a los seis años; el periodo operatorio concreto, de los seis a los doce años; y el periodo operatorio formal, que comprende de los trece años en adelante.

En este apartado, se analizan los dos primeros periodos. Siendo el sensorio-motor, fundamental para los ulteriores.

Piaget afirma que todo el mundo está de acuerdo en admitir que existe una inteligencia antes del lenguaje y dice que: “en esencia práctica, es decir, tendente a consecuciones y no a enunciar verdades, esa inteligencia no deja de resolver finalmente un conjunto de problemas de acción (alcanzar objetos alejados o escondidos, etc.), construyendo un complejo sistema de esquemas de asimilación, ni de organizar lo real según un conjunto de estructuras espacio-temporales y causales. Ahora bien, a falta de lenguaje y de función simbólica, esas construcciones se efectúan apoyándose exclusivamente en percepciones y movimientos, esto es, mediante una coordinación senso-motora de las acciones, sin que intervengan la representación o el pensamiento” (Piaget e Inhelder; 2008: 11).

Lo que significa que ya durante los primeros meses de vida, es posible observar una acción intencional en los movimientos de los infantes, y es a esta intencionalidad a la que Piaget va a denominar Inteligencia práctica. Piaget describe lo que ocurre en este periodo, dividiendo los logros cognoscitivos en las siguientes sub fases:

Estimulo-respuesta y asimilación, Piaget menciona que toda adquisición, desde la más sencilla a la más compleja, deberá ser concebida como una respuesta a los estímulos exteriores, y cuyo carácter asociativo expresa una subordinación pura y simple de las relaciones adquiridas a las relaciones exteriores, es decir; que toda relación nueva está integrada en un esquematismo o en una estructura anterior. Entonces hay que considerar la actividad organizadora del sujeto tan importante como las relaciones inherentes a los estímulos exteriores, porque el sujeto no se

hace sensible a estos sino en la medida en que son asimilables a las estructuras ya construidas, que se modificarán y se enriquecerán en función de las nuevas asimilaciones.

El estadio I. Para Piaget y su escuela, hay un momento posterior al nacimiento en el que los reflejos ya no son simples respuestas aisladas, sino que en esas actividades espontáneas y totales del organismo, ahora es posible ver en los reflejos una diferenciación de ellas y capaces, en algunos casos, como por ejemplo, los reflejos que se desarrollan por ejercicio en lugar de atrofiarse o de permanecer sin cambios, de presentar una actividad funcional que implica la formación de esquemas de asimilación.

En lo que concierne a los reflejos del recién nacido, resulta que los que entre ellos presentan una importancia particular para el porvenir, los reflejos de succión o el reflejo palmar que será integrado en la presión intencional ulterior dan lugar, a lo que Piaget habrá de llamar ***ejercicio reflejo***, es decir, una consolidación por ejercicio funcional. De ese modo, el recién nacido mama de manera más segura y encuentra más fácilmente el pezón cuando se le deja, después de algunos días, que en los primeros ensayos. La asimilación reproductora o funcional que asegura ese ejercicio se prolonga, por otra parte, en una asimilación generalizadora; chupar en el vacío, entre las tetadas o chupar otros objetos, en una asimilación re-cognoscitiva, lo cual implica distinguir el pezón de los otros objetos (Piaget e Inhelder; 2008:17).

A partir de entonces, existe ya un esquema reflejo ya constituido en la actividad motriz del infante, y se limita a extenderlo por integración de elementos sensorio-motores hasta entonces independientes de él.

El estadio II. A partir de ahora se constituyen los primeros hábitos, que dependen directamente de una actividad de sujeto, como en el caso precedente, o parecen impuestos desde el exterior como en el de los condicionamientos. Piaget señala que un reflejo condicionado, en efecto, no es estable nunca por el juego de

sus solas asociaciones; y únicamente llega a serlo por la constitución de un esquema de asimilación, es decir, cuando el resultado conseguido satisface la necesidad inherente a la asimilación considerada.

Para Piaget, un hábito es un esquema sensorio-motor de conjunto, en el seno del cual no existe, desde el punto de vista del sujeto, diferenciación entre los medios y los fines, ya que el fin en juego sólo se alcanza por una obligada sucesión de movimientos que a él conducen, sin que se pueda, al comienzo de la conducta, distinguir un fin perseguido previamente y, luego, los medios escogidos entre varios esquemas posibles (Piaget e Inhelder; 2008:19).

Mientras que, en un acto de inteligencia, al contrario, existe la persecución de un fin planteado desde el comienzo; luego, búsqueda de los medios apropiados; medios que son suministrados por los esquemas conocidos (o esquemas de hábitos), pero ya diferenciados del esquema inicial que señalaba su finalidad a la acción.

El estadio III. Ahora bien, Piaget asegura que el gran interés del desarrollo de las acciones sensorio-motoras durante el primer año del niño consiste en que no sólo lleva a los aprendizajes elementales, fuentes de simples hábitos, a un nivel en que no se observa todavía una inteligencia propiamente dicha, sino que también proporciona una serie continua de intermediarios entre esas dos variedades de reacciones. Así, después del estadio de los reflejos (I) y el de los primeros hábitos (II), un tercer estadio (III) presenta las transiciones siguientes a partir del momento, hacia los cuatro meses y medio, por término medio, en que hay coordinación entre la visión y la aprehensión.

Los estadios IV y V. Piaget afirman que en cuanto al estadio IV, se observan actos más completos de inteligencia práctica. Se le impone al sujeto una finalidad previa, independientemente de los medios que vaya a emplear: por ejemplo, alcanzar un objeto demasiado lejano o que va a desaparecer bajo una sábana o un cojín.

Esos medios son, después solamente, intentados o buscados, y ello, en conjunto, a título de medios; p. ej.: coger la mano de un adulto y llevarla hacia el objeto que se ha de alcanzar, o levantar lo que tapa el objeto oculto. Pero durante este cuarto estadio, si la coordinación de los medios y de los fines es nueva y se renueva en cada situación imprevista, sin lo cual no habría inteligencia en ello (Piaget e Inhelder; 2008:22).

El quinto estadio (V). Dice Piaget que éste comienza hacia los once o doce meses, se añade a las conductas precedentes una reacción esencial: la búsqueda de medios nuevos por diferenciación de los esquemas conocidos. A este respecto, puede citarse lo que se llama conducta del soporte: si un objeto demasiado lejano se halla sobre una alfombra, el niño, después de haber intentado en vano alcanzar directamente el objetivo, puede lograr coger una esquina del tapiz (por casualidad o con ayuda); y observando entonces una relación entre los movimientos de la alfombra y los del objeto, llega, poco a poco, a tirar de la alfombra para conseguirlo (Piaget e Inhelder; 2008:22).

El estadio VI. Para Piaget, este sexto estadio señala el término del período sensoriomotor y la transición con el período siguiente: el niño se hace capaz de encontrar medios nuevos, no ya sólo por tanteos exteriores o materiales, sino por combinaciones interiorizadas, que desembocan en una comprensión repentina o insight. Por ejemplo: el niño, ante una caja de cerillas apenas entreabierta, en la que se ha repetido un dato, trata, en primer lugar, de abrir la caja mediante tanteos materiales (reacción del V estadio), pero después del fracaso presenta esa reacción muy nueva, de un paro en la acción y un examen atento de la situación (durante el cual abre y cierra lentamente la boca; en otro sujeto, la mano, como para imitar el resultado es decir, la ampliación de la apertura); tras la cual, bruscamente, desliza su dedo en la hendidura, y consigue así abrir la caja (Piaget e Inhelder; 2008:26).

Ahora bien, los planteamientos de Piaget respecto de los progresos en las acciones cognitivas, implican una transición por parte del infante, en la que éste

registra los procesos perceptuales internos de su propio cuerpo. Ello implica la adquisición de la capacidad de control intencionado de los movimientos voluntarios del cuerpo, en atención o como respuesta a los deseos del infante.

Todo lo cual prepara al niño para cuando llegado el momento, el infante sea capaz de interiorizar la percepción de los movimientos intestinales; anticipar, mediante un esquema mental interiorizado una acción, y emitir la psicomotricidad propicia para descargar los contenidos intestinales, logrando de esta manera, el control intencionado de los desechos corporales.

Mientras que, ya durante el periodo preoperatorio, los logros cognoscitivos; principalmente la construcción del lenguaje, así como en el control del propio cuerpo como instrumento, se vuelven los medios para que los infantes logren mayor autonomía en la exploración del medio en el que se desarrollan. Es al final del periodo sensorio-motor y al principio del periodo preoperatorio, que de acuerdo con Piaget e Inhelder, el niño acaba por situarse como un objeto entre otros, en un universo formado por objetos permanentes, estructurado de manera espacio-temporal y sede de una causalidad a la vez especializada y objetivada en las cosas (Piaget e Inhelder; 2008: 35).

Es posible considerar al periodo sensorio-motor como un periodo del orden del control armónico del cuerpo, a fin de que éste sea utilizado por el niño, como un medio a la vez que como un fin. Mientras que *al periodo preoperatorio* (que va de los dos a los cinco años), se le puede considerar el preámbulo de las operaciones cognoscitivas y simbólicas. Es en este periodo en el que se consolidan las nociones de *espacio-tiempo, de causalidad, de representación de objeto permanente*, que en su conjunto, juegan un papel integrador de lo que el niño asimila en sus estructuras cognoscitivas (Piaget e Inhelder; 2008:38).

Procesos que van a ser la base de las construcciones de habilidades psicomotrices; de entre ellas, el ejercicio del control de los fluidos corporales es una.

2.2.2. Henri Wallon y la socialización del infante.

Henri Wallon, plantea que es en *la conciencia* donde reside el origen del progreso intelectual, pero ésta no se presenta en el momento del nacimiento sino que es una cualidad que se construye socialmente, por medio de lo que denomina la simbiosis afectiva. En consecuencia el objeto de su teoría psicológica respecto del desarrollo del niño, es el de la formación y desarrollo de la conciencia. Para este propósito, se deben estudiar tanto los aspectos biológicos como los sociales. Para ello, Wallon se centra especialmente en cuatro factores para explicar la evolución psicológica del niño: *la emoción, el otro, el medio* tanto físico-químico, biológico y social y *el movimiento* entendido como acción y actividad (Wallon, 1997:103).

Un concepto que es fundamental en el sistema teórico de Wallon es el de *simbiosis afectiva*, concepto que si bien, no es acuñado por él sino que pertenece al psicoanálisis, va a ser crucial, pues, de acuerdo con Wallon, es desde este vínculo entre la madre y su bebé, que se estructuran de un modo armónico diferentes niveles de organización del ser humano: biológico, psicológico y social (Wallon, 1997:105).

Wallon afirma que en el desarrollo humano se produce *una transición desde lo biológico o natural, a lo social o cultural*. Esta transición se va a producir gracias a la presencia del otro. En este planteamiento es muy importante tener en cuenta dos consideraciones: La primera es que tanto los factores sociales como los biológicos pueden ser considerados innatos o adquiridos, dado que unos se construyen gracias a la presencia de los otros. La segunda consideración, es la que Wallon plantea cuando afirma que las diferencias biológicas se pueden acabar convirtiéndose en sociales. El desarrollo biológico, gracias a la información genética, hace posible que se cree la función, pero dicha función sin un medio sobre el que actuar quedaría atrofiado. De este modo, según Wallon, lo biológico y lo social constituyen un dúo dialéctico (Wallon, 1997:106).

Es de esta manera que Wallon afirma que el niño es un ser social desde que nace y que es en la interacción con los demás en donde va a residir la clave de su desarrollo. Por ello, afirma Wallon, “la individuación se produce gracias al papel que desempeña *la emoción* en el desarrollo y es gracias a ella que los niños construyen su psiquismo. Los primeros gestos del recién nacido y del niño de menos de tres meses, son llamadas de atención para los adultos que le rodean. Estos gestos expresivos se convierten en culturales en la medida que son capaces de suscitar en los otros un conjunto de reacciones dirigidas a satisfacer sus necesidades, sean éstas biológicas o afectivas y en la medida que los adultos atribuyen intenciones a las conductas de los niños que inicialmente no las tienen, es que a partir de estos primeros momentos, el bebé establece una simbiosis afectiva con sus cuidadores que le posibilita el desarrollo” (Wallon, 1997:109).

Lo anterior, es fundamental para ubicar en un plano interactivo e intersubjetivo el proceso de entrenamiento esfinteriano en los niños pequeños, pues, es esta interacción la que hace posible, o bien, la que estatiza y retrasa el control autónomo por parte de los infantes.

Otro concepto que utiliza Wallon para explicar el *Yo psíquico* es el de *alter social* (el otro social). Este se representa a través de la simbiosis afectiva que se establece con el Otro, y del proceso tanto de simbiosis como de diferenciación.

Afirma De Brito, que de acuerdo con Wallon: “el resultado de la expresión emocional provoca una especie de simbiosis afectiva entre el niño y su entorno, su iniciación a la vida psíquica consiste en una participación en situaciones que se encuentran bajo la estricta dependencia de quienes le cuidan. Dice Wallon, que es por medio de esa mutua comprensión afectiva, que se establece entre el niño y sus allegados, que se van a desarrollar los primeros estadios de su personalidad” (De Brito; 1998:30).

Ahora bien, al igual que Piaget, Wallon utiliza el concepto de *estadio* definiéndolo como: “un conjunto de características específicas que se establecen a partir de las relaciones que el sujeto mantiene con el medio, en un momento dado del desarrollo” (Wallon, 1997:117).

Y señala que, en consecuencia, para la definición de cada estadio habría que tener en cuenta, tanto *la función dominante* que está presente en el mismo (actividad dominante), como *la orientación de la actividad que desarrolla el sujeto* (hacia sí mismo o hacia fuera). De este modo, la transición de un estadio a otro se produce por el cambio de función dominante. A su vez, la secuencia y organización de los estadios se regula por dos leyes: *ley de alternancia funcional* y *ley de preponderancia e integración funcional* (Wallon, 1997:120).

Para Wallon, *la ley de alternancia funcional* es la ley principal que regula el desarrollo psicológico del niño. Plantea que las actividades del niño, unas veces se dirigen a la construcción de su individualidad y otras al establecimiento de relaciones con los otros; alternándose la orientación progresivamente en cada estadio.

Desde esta perspectiva, Wallon propone un proceso de construcción de la personalidad desde el medio social (Wallon, 1997:121).

Dice Wallon que: “el medio más importante para la formación de la personalidad no es el medio físico sino el social. Alternativamente, la personalidad se confunde con él y se disocia. Su evolución no es uniforme, sino hecha de oposiciones y de identificaciones. Es dialéctica...No hay apropiación rigurosa y definitiva entre el individuo y su medio. Sus relaciones son de transformación mutua (Wallon, 1997:124).

Una segunda ley que enuncia Wallon es la de *preponderancia e integración funcional*. Consiste en que no existe ni ruptura, ni continuidad funcional en la

transición de un estadio a otro. De este modo, las funciones antiguas no desaparecen sino que se integran con las nuevas.

En el cuadro siguiente se sintetizan algunos procesos del desarrollo infantil que van de lo biológico a lo psicológico y lo social, a partir de los estadios propuestos por Wallon (De Brito; 1998:72).

Tabla 1. Los estadios de desarrollo, de acuerdo con Henri Wallon.

Estadio	Edades	Función dominante	Orientación
De impulsividad motriz y emocional	0-1 años	La emoción permite construir una simbiosis afectiva con el entorno.	Hacia dentro: dirigida a la construcción del individuo
Sensorio-motriz y proyectivo	2-3 a.	La actividad sensorio-motriz presenta dos objetivos básicos. El primero es la manipulación de objetos y el segundo la imitación.	Hacia el exterior: orientada a las relaciones con los otros y los objetos
Del personalismo	3-6 a.	Toma de conciencia y afirmación de la	Hacia dentro: necesidad de afirmación. Subperiodos: - (Entre 2 y 3) oposicionismo,

		personalidad en la construcción del yo.	intento de afirmación, insistencia en la propiedad de los objetos. - (3-4) Edad de la gracia en las habilidades expresivas y motóricas. Búsqueda de la aceptación y admiración de los otros. Periodo narcisista. - (Poco antes de los 5a.). Representación de roles. Imitación.
Del pensamiento categorial	6/7 - 11/12 a.	La conquista y el conocimiento del mundo exterior	Hacia el exterior: especial interés por los objetos. Subperiodos: - (6-9ª) Pensamiento sincrético: global e impreciso, mezcla lo objetivo con lo subjetivo.
De la pubertad y la adolescencia	12 a.	Contradicción entre lo conocido y lo que se desea conocer. Conflictos y ambivalencias afectivas. Desequilibrios.	Hacia el interior: dirigida a la afirmación del yo

2.2.3. John Bolwby y el apego infantil.

De acuerdo con Cantón y Cortés, la teoría formulada por John Bolwby sobre el apego o vínculo afectivo que se establece entre madre e hijo constituye uno de los planteamientos teóricos más sólidos en el campo del desarrollo socio-emocional. Alejándose de los planteamientos teóricos psicoanalíticos, que habían considerado que *el estrecho vínculo afectivo* que se establecía entre el bebé y su madre era un amor interesado que surgía a partir de las experiencias de alimentación con la madre, John Bolwby supo elaborar una elegante teoría en el marco de la etología. No obstante, a pesar de mostrar una indudable orientación etológica al considerar el apego entre madre e hijo como una conducta instintiva con un claro valor adaptativo (Cantón y Cortés; 2000:15).

Bolwby planteó que la conducta instintiva no es una pauta fija de comportamiento que se reproduce siempre de la misma forma ante una determinada estimulación, sino un plan programado con corrección de objetivos en función de la retroalimentación, que se adapta, modificándose, a las condiciones ambientales (Cantón y Cortés; 2000:17).

Lo anterior es especialmente importante cuando los procesos de crianza, ya no le pertenecen exclusivamente a la madre, en el hecho de que los niños son llevados a las estancias infantiles. De esta manera, el apego como mecanismo de adaptación, propicia que los infantes, se apeguen a otras figuras como las educadoras, sin esta capacidad adaptativa del apego, los vínculos con otras personas diferentes de la madre, serían impensables.

El modelo de apego propuesto por Bolwby se basa en la existencia de *cuatro sistemas de conductas relacionados entre sí: el sistema de conductas de apego, el sistema de exploración, el sistema de miedo a los extraños y el sistema afiliativo* (Bowlby; 2011:46).

El sistema de conductas de apego se refiere a todas aquellas conductas que están al servicio del mantenimiento de la proximidad y el contacto con las figuras de apego (sonrisas, lloros, contactos táctiles, etc.). Se trata de conductas que se activan cuando aumenta la distancia con la figura de apego o cuando se perciben señales de amenazas, poniéndose en marcha para restablecer la proximidad.

El sistema de exploración está en estrecha relación con el anterior, ya que muestra una cierta incompatibilidad con él: cuando se activan las conductas de apego disminuye la exploración del entorno.

Mientras que *el sistema de miedo a los extraños* muestra también su relación con los anteriores, ya que su aparición supone la disminución de las conductas exploratorias y el aumento de las conductas de apego.

Por último, y *el sistema afiliativo* se refiere al interés que muestran los individuos, no sólo de la especie humana, por mantener proximidad e interactuar con otros sujetos, incluso con aquellos con quienes no se han establecido vínculos afectivos (Bowlby; 2011:48).

De este modo, de acuerdo con Bowlby, el apego hace referencia a una serie de conductas diversas, cuya activación y desactivación, así como la intensidad y morfología de sus manifestaciones, va a depender de diversos factores contextuales e individuales.

Con base en la teoría del apego de Bowlby, Oliva, informa de una investigación, cuyo propósito fue en de estudiar de las diferencias en la calidad de la interacción madre-hijo y su influencia sobre la formación del apego. Sus informes revelaron la importancia de la sensibilidad de la madre a las peticiones del niño, y afirma que es posible identificar **tres patrones principales de apego**: niños de apego seguro que lloraban poco y se mostraban contentos cuando exploraban en presencia de la madre; niños de apego inseguro, que lloraban frecuentemente,

incluso cuando estaban en brazos de sus madres; y niños que parecían no mostrar apego ni conductas diferenciales hacia sus madres (Oliva; 2004:67).

Ahora bien, desde estos tipos de apego, es posible realizar un análisis en el nivel de confianza con que el niño explora otros espacios diferentes al del hogar y con la presencia de la madre. Esto es particularmente importante, cuando los niños se encuentran en estancias infantiles. Dado que, el nivel de confianza adquirido del apego con la madre, tiene a su vez, un efecto en el nivel de confianza con el que los niños van a establecer o no, nuevos apegos con sus cuidadores. Lo que es importante para los procesos de entrenamiento en el control de los esfínteres al que son sometidos los infantes.

Otro estudio citado por Oliva es el de Ainsworth (1990). Oliva afirma que de acuerdo con este investigador, existen claras diferencias individuales en el comportamiento de los niños en situaciones de estrés, en la que un desconocido rompe el vínculo de apego, y se introduce como un extraño entre la relación madre-hijo (lo que en parte, sucede cuando las madres dejan a sus hijos a cargo de las educadoras en las estancias infantiles).

Estas diferencias le permitieron describir tres patrones conductuales que eran representativos de los distintos tipos de apego establecidos:

1. *Niños de apego seguro:* Inmediatamente después de entrar en la sala de juego, estos niños usaban a su madre como una base a partir de la que comenzaban a explorar. Cuando la madre salía de la habitación, su conducta exploratoria disminuía y se mostraban claramente afectados. Su regreso les alegraba claramente y se acercaban a ella buscando el contacto físico durante unos instantes para luego continuar su conducta exploratoria.

2. *Niños de apego inseguro-avoidante*: Se trataba de niños que se mostraban bastante independientes en la Situación del Extraño. Desde el primer momento comenzaban a explorar e inspeccionar los juguetes, aunque sin utilizar a su madre como base segura, ya que no la miraban para comprobar su presencia, sino que la ignoraban. Cuando la madre abandonaba la habitación no parecían verse afectados y tampoco buscaban acercarse y contactar físicamente con ella a su regreso. Incluso si su madre buscaba el contacto, ellos rechazaban el acercamiento.

De acuerdo con el autor, trataba de niños con dificultades emocionales; su desapego era semejante al mostrado por los niños que habían experimentado separaciones dolorosas.

3. *Niños de apego inseguro-ambivalente*: Estos niños se mostraban tan preocupados por el paradero de sus madres que apenas exploraban en la Situación del Extraño. Pasaban un mal rato cuando ésta salía de la habitación, y ante su regreso se mostraban ambivalentes. Estos niños vacilaban entre la irritación, la resistencia al contacto, el acercamiento y las conductas de mantenimiento de contacto (Oliva; 2004:77).

Ahora bien, los diferentes comportamientos del niño, frente a la ausencia de la madre y a la presencia de un extraño, como las educador en este caso, puede explicarse como una respuesta a un padre o una madre mínima o inestablemente disponible; el niño puede desarrollar una estrategia para conseguir su atención: *exhibir mucha dependencia*. Esta estrategia consistente en acentuar la inmadurez y la dependencia puede resultar adaptativa a nivel biológico, ya que sirve para mantener la proximidad de la figura de apego. No obstante, a nivel psicológico no resulta tan adaptativa, ya que impide al niño desarrollar sus tareas evolutivas. Esta misma estrategia de acentuación de la inmadurez se observa en otras situaciones, como por ejemplo; ante el nacimiento de un hermanito, o bien, ante la forma en que el infante logra o no el control autónomo de los esfínteres.

Otra noción teórica que propone Bowlby es *el modelo interno activo o modelo representacional*. Bowlby dice que los vínculos con las figuras de apego, hacen que el niño construya representaciones mentales de sí mismo y de las relaciones con los otros. Este modelo se va a construir a partir de las relaciones con las figuras de apego y va a servir al sujeto para percibir e interpretar las acciones e intenciones de los demás y para dirigir su conducta (Bowlby; 2011:55).

Un aspecto clave de estos modelos, que incluyen componentes afectivos y cognitivos, es la noción de quiénes son las figuras de apego, dónde han de encontrarse y qué se espera de ellas. Lo que se de particular importancia para que el infante establezca un apego con sus educadoras, distintas a la madre.

De ahí que los vínculos que las educadoras establecen con los niños pequeños, supone para él que distintas experiencias lo llevarán a distintas representaciones mentales. Bowlby afirma que el aspecto determinante de la relación con el cuidador es su reacción ante los intentos del niño de buscar su proximidad (Bowlby; 2011:50).

De acuerdo con esto, las posibles respuestas del cuidador pueden clasificarse en tres tipos: mostrarse sensible a las llamadas del niño y permitir su acceso, que llevaría a *un modelo de apego seguro*; mostrarse insensible e impedir el acceso del niño que supondría *un modelo de apego inseguro* evitativo; y atender y permitir el acceso del niño de forma imprevisible, sólo en algunas ocasiones, lo que generaría *un modelo inseguro-ambivalente* (Bowlby; 2011:54).

Estos modelos de apego, pueden ser observados en la interacción cotidiana entre las educadoras y los infantes en las estancias infantiles, de ahí la importancia de la sensibilidad afectiva de las educadoras frente a las necesidades físicas, afectivas y sociales de los niños pequeños a su cargo. Puesto que los modelos representacionales pueden construirse también en ausencia de interacción con la figura de apego, ya que si el niño llora y pide la proximidad del adulto y éste no está

presente, lo importante será la falta de respuesta del cuidador, que de acuerdo con las observaciones en la estancia infantil, esta ausencia de respuesta por las agentes educativas frente a las solicitudes físicas, afectivas y sociales de los niños, lamentablemente son parte de la cotidianidad.

2.2.4. Sigmund Freud y el desarrollo psicosexual.

En 1905, Sigmund Freud publica su obra *Tres ensayos de teoría sexual*. En esta obra, y más concretamente en el segundo de estos ensayos titulado *La sexualidad infantil*, Freud afirma que: “forma parte de la opinión popular a cerca de la pulsión sexual la afirmación de que ella falta en la infancia y sólo se despierta en el periodo de la vida llamado pubertad” (Freud; 1905/1993:157).

Dice Freud que esa creencia que supone que la sexualidad falta durante la infancia, no apareciendo hasta el período de la pubertad. Constituye un error de consecuencias graves, pues a ella se debe principalmente el desconocimiento de las circunstancias fundamentales de la vida sexual (Freud; 1905/1993:157).

En este ensayo, Freud va a establecer la cronología de las etapas por las que pasa la sexualidad infantil a lo largo del desarrollo.

Freud afirma que, existen *zonas erógenas*, es decir; regiones del cuerpo susceptibles de producir placer, preponderantes según las edades; cada una de estas zonas determinará las sucesivas fases por las que irá atravesando el niño, y que del éxito o del fracaso en superar cada una de las fases, dependerá, en parte, la personalidad adulta. Freud habla de que se producen fijaciones en cada una de las etapas, las cuales, posteriormente, originarían un tipo peculiar de carácter (Freud; 1905/1993:166).

Freud afirma que la sexualidad de los niños no es una sexualidad genitalizada, es decir no está basada exclusivamente en la zona genital.

La primera de estas fases es la denominada **fase oral** y su duración abarca desde el nacimiento hasta aproximadamente el año y medio de vida. En ella, la zona erógena predominante es la boca. Las manifestaciones típicas consisten en tres actividades: la succión del pulgar, el chupeteo y el acto de morder. Para el niño, el contacto con el mundo se produce principalmente a través de la boca; así, además de conocer e identificar los objetos, obtiene placer. Esta etapa se caracteriza por el desarrollo de un sentimiento de confianza por parte del niño (Freud; 1905/1993:167).

La necesidad básica de alimento se convierte, además, en una experiencia sensual y placentera y, para bebé, es muy importante la sensación de que sus necesidades están cubiertas. De ahí que el momento del destete puede ser vivido por el niño con ansiedad, pues si el destete se lleva a cabo de una manera brusca o si el niño es sometido a una reglamentación excesivamente rígida de su alimentación se podría generar un sentimiento de desconfianza por su parte.

La segunda de estas fases es la **fase anal**, que dura desde el primer año y medio hasta los tres años. En ella, la sensibilidad irá dirigida a la mucosa anal y al acto de la defecación sin olvidar el placer bucal, la cual aparecerá como nuevo foco de sensaciones placenteras, reforzado por *el aprendizaje del control de esfínteres*. Este aprendizaje supondrá la aparición de las primeras prohibiciones, y también de los primeros regalos (las heces). En paralelo con el placer que el niño obtiene a través de la defecación, está la realidad de la limpieza, y el control al que es sometido por parte del entorno. El niño aprende que produce algo valioso y que su control de los esfínteres o la ausencia de este control le permite, en cierta medida, manipular a su madre (Freud; 1905/1993:168-169).

Tausk, uno de los primeros discípulos de Freud, afirma que una de las razones por las que los infantes se resisten al entrenamiento esfinteriano, es porque

ellos experimentan un gran placer al retener los esfínteres, por lo que los niños tienden a mentir para evitar ir a deponer sus desechos. Tausk dice: “en el curso del primer año de vida no son raras las mentiras. En niños que se oponen al aprendizaje reglamentario del aseo y que intentan con la ayuda de fingimientos, gestos o balbuceos, engañar a los educadores haciéndoles creer que ya han ido al retrete de acuerdo con el reglamento, cuando sólo con reticencia acceden a hacerlo, sino es que prefieren hacer sus necesidades en la cama antes que en el bacín” (Tausk, 1916/1983:199).

Zulliger, señala que, con el logro en el control de los esfínteres, el niño pequeño establece además, una nueva forma de relación que puede ser vivida como algo beneficioso: el niño se percata que estar limpio le produce alegría a la madre o a sus cuidadoras, lo que a su vez, a él mismo le produce satisfactorio. O bien, como una imposición difícil de aceptar. Es en esta etapa que se inician los juegos con las heces o con sustitutos: arena, plastilina, lodo, por ejemplo. La fase anal del desarrollo psicosexual es una etapa en la que se inicia un cierto proceso de autonomía y de autoafirmación. En esta etapa va a empezar a manifestarse también, con intensidad, la necesidad de explorar el cuerpo, lo cual le hace contactar con sus órganos genitales que manipulará para obtener placer (Zulliger; 2001:74).

La tercera fase es la denominada **fase fálica**, que comprende aproximadamente de los tres a los cinco o seis años. En ella, la zona erógena preponderante es el pene en el caso de los niños y el clítoris en el caso de las niñas, aunque en menor grado. En esta etapa se despierta el interés sexual propiamente dicho: la curiosidad conduce a una intensa exploración sexual y al descubrimiento de los órganos genitales como fuente de placer. La curiosidad, asimismo, se centra básicamente en el propio origen y en las diferencias entre los sexos, que intentan aclarar a través del juego y de la exhibición de sus genitales (Freud; 1905/1993:170).

En esta etapa los niños y las niñas tienen la necesidad de ser el centro de atracción y, de aquí, la explicación de determinadas conductas que llevan a cabo y,

en algunos casos, de sus celos. También se produce una especial sensibilidad ante las actitudes sexuales de los adultos, las cuales pueden influir de manera determinante en su proceso evolutivo y en su posterior vivencia de la sexualidad. En este sentido, todos los actos o afirmaciones por parte de los adultos en la dirección de reprimir las manifestaciones de la sexualidad en esta etapa van a tener especial importancia (Freud; 1907/1992:171).

Especial importancia va a tener en esta etapa la posible aparición de los *complejos de Edipo y de castración*. *El complejo de Edipo* se refiere al conjunto de sentimientos que afloran en el niño en relación con el progenitor del sexo contrario; para el psicoanálisis el complejo de Edipo desempeña un papel fundamental en la estructuración de la personalidad y en la orientación del deseo humano. Mientras que, *el complejo de castración* está centrado en la fantasía de castración, la cual aporta una respuesta al enigma que plantea al niño la diferencia anatómica de los sexos (presencia o ausencia de pene): esta diferencia se atribuye al cercenamiento del pene en la niña. La estructura y los efectos del complejo de castración son diferentes en el niño y en la niña. El niño teme la castración como una amenaza paterna en respuesta a sus actividades sexuales, lo cual le provoca una intensa angustia de castración (Freud; 1907/1992:177).

En la niña, la ausencia de pene es sentida como un perjuicio sufrido que intenta negar, compensar o reparar. El complejo de castración guarda íntima relación con el complejo de Edipo y, más especialmente, con su función prohibitiva y normativa. Esta etapa culminará con la adquisición de la identidad de género, es decir la conciencia acerca de sí mismo/a, en relación a la propia individualidad como varón o hembra (Freud; 1907/1992:177).

Ahora bien, es importante precisar que para efectos del cuidado, el entrenamiento y el logro en el control de esfínteres, y de acuerdo con Zulliger (2001), en la fase fálica debería de diferenciarse dos niveles: de los 0-3 años y de los 3-6 años. El primer nivel se puede considerar que es competencia directa de los padres,

mientras que en el segundo ya se puede intervenir desde la escuela, sin perder de vista que ya en los centros de desarrollo infantil, la influencia de los padres y las educadoras interacciona, de ahí la importancia del trabajo común entre unos y otras (Zulliger; 2001:83).

Por lo que se refiere al segundo nivel, dice Zulliger que un primer bloque de intereses a tener en cuenta puede ser el relativo a *la figura corporal y la identidad sexual*. En estas edades, la atención de niños y niñas se centra, fundamentalmente, sobre el propio cuerpo, sus partes y funciones, diferencias entre el cuerpo del niño y el de la niña, características elementales y morfología de los genitales, la propia identidad como niño o niña, diferencias en el vestir, etc. Zulliger sostiene que es en este momento, en el que niños y niñas deberían empezar a utilizar correctamente el vocabulario referente a la anatomía sexual, aunque compartido con otras palabras utilizadas familiarmente (Zulliger; 2001:86).

Todo lo anterior es importante para el desarrollo integral del niño, ello, aunado al proceso de entrenamiento en el control de los esfínteres, el cual es un aspecto relacionado con la higiene corporal y el cuidado del propio cuerpo. Pues el entrenamiento del control de los fluidos corporales tendría que ser oportuno y eficaz. Pues eso le permite a los niños que aún no logran el control, adquirir seguridad y confianza básica, estar en igualdad de circunstancia respecto a los compañeros y, establecer relaciones con ellos y con las educadoras, basadas en la confianza, en la autonomía y en el logro de procesos corporales y cognoscitivos acordes a lo esperado de acuerdo con su edad.

CAPÍTULO III. MODELO DIDÁCTICO PARA EL CONTROL DE LOS ESFÍNTERES EN NIÑOS DE DOS Y TRES AÑOS.

3.1. El modelo didáctico para el control de esfínteres en niños de dos y tres años.

En este capítulo se presenta el modelo didáctico para el control de esfínteres en niños de dos y tres años; sus objetivos; su organización curricular; las situaciones didácticas; los escenarios y los sujetos en cada una de las dos líneas de acción en las que se desarrolló el presente modelo.

3.1.1. Objetivos

Es entonces que se decide la creación de un *modelo didáctico para el control de esfínteres en niños de dos y tres años*, como respuesta a la problemática detectada tomando en cuenta los aspectos revisados en el diagnóstico. Para la creación de este modelo didáctico tuvo lugar un proceso de cuatro pasos: establecer los objetivos curriculares, concebir el plan de estudio, hacer las cartas descriptivas y establecer el sistema de evaluación.

Al establecer de los objetivos curriculares que “son concebidos como una descripción de los resultados generales que deben obtenerse en un proceso educativo, considerados valiosos por una institución porque con ellos se contribuye a satisfacer una necesidad o un conjunto de necesidades sociales” (Arnaz (s/f)) se trazan como objetivos curriculares los siguientes:

Objetivo general:

La agente educativa será capaz de aplicar los conocimientos teóricos, técnicos y didácticos adquiridos para generar las condiciones de implementación de las actividades destinadas a estimular el control de esfínteres.

Objetivos específicos:

- La agente educativa obtendrá un panorama de la educación inicial y el desarrollo infantil que le permitirá desempeñarse mejor en su práctica.
- La agente educativa comprenderá el proceso del control de esfínteres de manera integral tomando en cuenta su conceptualización, los sujetos implicados y las necesidades para realizar el proceso didáctico que culmine con el logro del control de esfínteres en los niños a su cargo.
- La agente educativa podrá crear situaciones didácticas para el entrenamiento del control de esfínteres.

3.1.2. Organización curricular.

La organización curricular del modelo didáctico está apoyada en un enfoque de formación basado en competencias. Las competencias son procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto y con responsabilidad, para su construcción recomienda los siguientes componentes: un verbo de desempeño, un objeto, una finalidad y una condición de calidad. Cuando ya se formuló la competencia se establecen las unidades de competencia y los elementos de competencia con los mismos componentes que la competencia. (Tobón, 2006:1).

Es así que la competencia a alcanzar por parte de la agente educativa para el manejo y aplicación de situaciones didácticas que estimulen el proceso del control de los esfínteres en los niños a su cargo, es que: ***la agente educativa adquiera herramientas teórico-metodológicas que le permitan la creación de situaciones didácticas para estimular el control de esfínteres.***

Una vez establecida la competencia se continuó con la búsqueda, la identificación, el análisis de su idoneidad y de su consistencia didáctica de los contenidos temáticos del modelo didáctico. A este respecto, los contenidos son definidos como todo aquello que puede ser objeto de aprendizaje: conocimiento, actitudes, habilidades, etc. (Arnaz, s/f:92).

La selección de contenidos consistió en elegir, de entre todos los posibles objetos de aprendizaje, aquellos que son pertinentes para el logro de los objetivos previamente formulados. Para su elección se buscó una lista de contenidos que correspondieran a cada categoría y de esa lista se hizo una discriminación para elegir los que fueran viables.

Una vez delimitada la lista de contenidos, se procedió a elegir la forma y secuencia de su organización. La organización del plan se diseñó y organizó en tres bloques: el primero sobre desarrollo infantil, el segundo de control de esfínteres y el tercero de metodologías para el control de esfínteres, cada una con sus respectivos contenidos jerarquizados.

De modo que la organización curricular del *Modelo didáctico para el control de esfínteres en niños de dos y tres años* es la siguiente:

COMPETENCIA

La agente educativa adquiera herramientas teórico-metodológicas que le permitan la creación de situaciones didácticas para estimular el control de esfínteres.

Resultado de aprendizaje: Aplicar las habilidades teórico-metodológicas para crear situaciones didácticas para el entrenamiento del control de esfínteres.

Producto final: Diseño de situaciones didácticas para estimular el control de esfínteres.

BLOQUE I. DESARROLLO INFANTIL

UNIDAD DE COMPETENCIA:

La agente educativa comprende conceptos del desarrollo infantil para crear situaciones didácticas mediante el tratado del Modelo de atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial, sus ámbitos de experiencia, los ambientes de aprendizaje y el desarrollo psicomotriz, cognitivo, de lenguaje, socio-afectivo en la primera infancia.

CONTENIDOS:

- Educación inicial.
- Los ámbitos de experiencia en educación inicial.
- Papel del agente educativo.
- Ambientes de aprendizaje.
- La planificación.
- Desarrollo psicomotriz.
- Desarrollo cognitivo.
- Desarrollo del lenguaje.
- Desarrollo socio-afectivo.
- Dificultades en los menores.

Resultado de aprendizaje: Dominio de elementos teóricos y conceptuales básicos del desarrollo infantil.

Producto: Compendio de situaciones didácticas para estimular las diversas áreas del desarrollo infantil.

BLOQUE II. EL CONTROL DE ESFÍNTERES

UNIDAD DE COMPETENCIA:

La agente educativa explica el proceso de control de esfínteres para identificar su conceptualización, los procesos neurológicos, fisiológicos y psicológicos implicados en él y las necesidades de los agentes que intervienen en el mismo.

CONTENIDOS:

- Teoría freudiana.
- Conceptualización del control de esfínteres.
- Procesos que participan para lograr el control de esfínteres.
- Condiciones necesarias en el niño para lograr el control de esfínteres.
- Condiciones del adulto para guiar el control de esfínteres: agente educativo.
- Condiciones del adulto para guiar el control de esfínteres: padres.

Resultado de aprendizaje: Explica el proceso neurológico, fisiológico y psicológico del control de esfínteres y las funciones de la agente educativa para generar las condiciones en aras del control de esfínteres.

Producto: Esquemas de información del control de esfínteres.

BLOQUE III. METODOLOGÍAS PARA EL CONTROL DE ESFÍNTERES

UNIDAD DE COMPETENCIA:

La agente educativa analiza metodologías y procedimientos sobre la estimulación del control de esfínteres para que con base a ellas, sea capaz de crear situaciones didácticas para estimular el control de los esfínteres.

CONTENIDOS:

- Ozmy. Control de esfínteres.
- Temas para educación: control de esfínteres.
- Aprendizaje del control de esfínteres.
- Control de esfínteres. Programa pedagógico: Fase I.
- Control de esfínteres. Programa pedagógico: Fase II.
- Control de esfínteres. Programa pedagógico: Fase III.

Resultado de aprendizaje: Herramientas teórico-metodológicas para crear situaciones didácticas de estimulación del control de esfínteres.

Producto: Compilación de situaciones didácticas para estimular el control de esfínteres.

3.1.3. Situaciones didácticas.

Una vez integrada la organización curricular, se procedió a la creación de las situaciones didácticas pertinentes para el logro de cada elemento de competencia, lo que a su vez tuvo como consecuencia la concreción de las unidades de competencia.

Las situaciones didácticas son el medio por el cual se organizan las acciones a realizar en cada sesión, a partir de planear y diseñar experiencias que incorporan el contexto cercano a los sujetos de intervención por lo que son pertinentes para el desarrollo de la competencia.

El formato del modelo didáctico para el control de esfínteres en niños de dos y tres años de edad que a continuación se expone, contiene número y nombre de la situación didáctica, competencia general, bloque, unidad de competencia, elemento de competencia, marco referencial, material, tiempo aproximado, desarrollo de la situación (inicio, desarrollo y cierre) e indicadores a evaluar con el objetivo de facilitar su manejo al interventor y la comprensión a los lectores, de igual manera, se integra el apoyo bibliográfico utilizado en cada situación didáctica en el apartado de marco referencial.

BLOQUE I. DESARROLLO INFANTIL.

Tabla 2. Situación didáctica 1. La educación inicial.

SITUACIÓN DIDÁCTICA 1. LA EDUCACIÓN INICIAL	
Competencia general: La agente educativa adquiera herramientas teórico-metodológicas que le permitan la creación de situaciones didácticas para estimular el control de esfínteres.	
Bloque I. Desarrollo Infantil	
Unidad de competencia: La agente educativa comprende conceptos del desarrollo infantil para crear situaciones didácticas mediante el tratado del Modelo de atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial, sus ámbitos de experiencia, los ambientes de aprendizaje y el desarrollo psicomotriz, cognitivo, de lenguaje, socio-afectivo en la primera infancia.	
Elemento de competencia: Describe los propósitos de la educación inicial para adquirir elementos teóricos que sirvan de base en la creación de situaciones didácticas.	
Material: <ul style="list-style-type: none">• Hojas• Lapiceros y lápices.• Crayolas• Texto “Educación inicial. Nuevos escenarios”• Pizarrón• Marcadores	Tiempo: 1 hora.
Marco referencial: Educación inicial: proceso con fines educativos propios e implicaciones en el desarrollo y aprendizaje de los niños. Derecho de las niñas y los niños para garantizar su óptimo desarrollo, destacando la importancia de una atención oportuna y una educación de calidad, que responda a todas sus necesidades.	

Principios rectores (¿para qué se creó?): responder a las demandas sociales, orientar las prácticas de crianza y centrarse en el desarrollo y construcción de capacidades de las niñas y los niños.

Propósitos de la educación inicial:

En Educación Inicial, de manera progresiva, se espera:

- Adquieran confianza en sí mismos y fortalezcan su interés por otros niños y adultos con los que se relacionan de manera cotidiana.
- Se vinculen afectivamente con otros y reconozcan sus características, necesidades y preferencias para respetarlas.
- Desarrollen una imagen positiva de sí mismos y fortalezcan su identidad y autonomía.
- Avancen en un proceso paulatino de autorregulación, que vaya desde el control de funciones básicas, como el sueño, la alimentación y las emociones, hasta la identificación de sus sentimientos propios, regulación de expresiones y planeación de actividades con un propósito definido.
- Fortalezcan su capacidad para aprender, potencien su creatividad e imaginación a través de diversas oportunidades.
- Desarrollen habilidades para resolver de manera autónoma las situaciones problemáticas que se les presenten.
- Conozcan a través del juego sus derechos y respeten los de otros.
- Comuniquen sus pensamientos y sentimientos a través de diferentes medios.
- Exploren y descubran con libertad el medio que les rodea.
- Desarrollen su creatividad mediante diversas actividades de juego y aprendizaje.
- Desarrollen habilidades que les permitan iniciar su cuidado personal y mantener su salud.
- Desarrollen capacidades de autocuidado y fortalezcan mecanismos que les permitan incrementar progresivamente su capacidad de resiliencia.
- Tengan libertad de movimiento en todas las actividades que realcen para que

paulatinamente logren el control de su cuerpo.

Apoyo bibliográfico: Criterios pedagógicos para la Educación Inicial. En: Modelo de Atención Integral. 2013. México: SEP. p. 18

Desarrollo de la actividad:

Inicio:

- Presentación Técnica: Adivina quién es.

Adivina quién es: Escribir tres características de su persona en un hoja sin nombre por cada participante, colocarlos en una urna y revolverlos, cada participante tomará una hoja y tratará de adivinar el nombre de la persona que se describe, expresarlo en voz alta para corroborar de quién se trata hasta presentar a todos los integrantes.

- Después de la presentación, dar a conocer la el elemento de competencia de la sesión.
- Mediante una lluvia de ideas plasmar en el pizarrón lo que conoce de la educación inicial.

Desarrollo:

- Proporcionar el texto “Educación inicial. Nuevos escenarios”
- Lectura del texto.
- Establecer parámetros de análisis de la lectura en el pizarrón (qué es educación inicial, principios rectores, propósitos).
- Comentar estos parámetros después de la lectura.
- Releer el elemento de competencia de la sesión y enfocarse en él.
- Dividir el número de propósitos entre el número de participantes y cada participante ilustrará en hojas blancas los que les corresponda.
- Pegar los propósitos en el muro del salón.
- Explicación de los propósitos de la educación inicial por cada participante.

<p>Final:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Para concluir, cada participante escribirá cuál es la importancia del contenido tratado en su práctica profesional.
<p>Evaluación/ Indicadores a observar:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Comenta los parámetros de qué es educación inicial y sus propósitos. ➤ Rescata los propósitos de la educación inicial en hojas ilustradas. ➤ Explica los propósitos de la educación inicial. ➤ Escribe cuál es la importancia del contenido tratado para su práctica.

Tabla 3. Situación didáctica 2. Los ámbitos de experiencia en educación inicial.

<p>SITUACIÓN DIDÁCTICA 2. LOS ÁMBITOS DE EXPERIENCIA EN EDUCACIÓN INICIAL.</p>	
<p>Competencia general: La agente educativa adquiera herramientas teórico-metodológicas que le permitan la creación de situaciones didácticas para estimular el control de esfínteres.</p>	
<p>Bloque I. Desarrollo Infantil</p>	
<p>Unidad de competencia: La agente educativa comprende conceptos del desarrollo infantil para crear situaciones didácticas mediante el tratado del Modelo de atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial, sus ámbitos de experiencia, los ambientes de aprendizaje y el desarrollo psicomotriz, cognitivo, de lenguaje, socio-afectivo en la primera infancia.</p>	
<p>Elemento de competencia: Analiza los ámbitos de experiencia para conocer la organización curricular del modelo de atención para la educación inicial.</p>	
<p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hojas • Lapiceros • Modelo de Atención con Enfoque Integral • Papel bond 	<p>Tiempo: 1 hora.</p>

- Marcadores

Marco referencial:

Las capacidades que desarrollan los menores desde el nacimiento hasta los tres años se agrupan en tres ámbitos de experiencia en el Modelo de Atención con Enfoque Integral.

Los ámbitos de experiencia se definen como el conjunto de capacidades que sirven como base para organizar y dar sentido a los procesos de aprendizaje y desarrollo de las niñas y los niños pequeños y representan el referente principal para guiar el trabajo del Agente Educativo, pues a partir de estos se da la posibilidad de planear, organizar y realizar actividades cotidianas con los menores en diversos contextos.

Los ámbitos de experiencia son:

- **Vínculo e interacciones:** tiene como propósito que las niñas y los niños desarrollen vínculos afectivos que les permitan aprender a relacionarse con otros niños y con los adultos.
- **Descubrimiento del mundo:** énfasis en el conocimiento del mundo natural y sociocultural para que las niñas y los niños enriquezcan sus vivencias acerca de los fenómenos naturales, precisen sus representaciones y se apropien de los modos de intercambio con el mundo natural para que puedan explorarlo, lo que les permitirá descubrir, representar y comprender las relaciones entre hechos y objetos.
- **Salud y bienestar:** el bienestar emocional está asociado a las relaciones cercanas, cálidas y de sostenimiento que favorezcan en los niños la capacidad de expresar sentimientos de alegría, tristeza, frustración o miedo, y desarrollar estrategias para hacer frente a situaciones difíciles o estresantes. También manifiesta la importancia de adquirir hábitos de

prevención, cuidado, atención, higiene y nutrición, porque ellos contribuyen a que la persona esté sana para una vida plena; de igual manera, se busca ayudarles en la toma de decisiones.

Cada ámbito de experiencia contiene diversas capacidades que favorece.

Apoyo bibliográfico: Criterios pedagógicos para la Educación Inicial. EN: Modelo de Atención Integral. México: SEP. p. 64-81

Desarrollo de la actividad:

Inicio:

- Recordar el tema tratado en la sesión anterior.
- Mostrar los dibujos realizados para que se mencione a cuál objetivo de la educación inicial pertenece.
- Mostrar el friso con el elemento de competencia de la sesión.

Desarrollo:

- Tomar el Modelo de Atención con Enfoque Integral.
- Realizar una lectura del apartado de ámbitos de experiencia.
- Identificar los ámbitos de experiencia.
- Comentar la lectura.
- Plasmar en papel bond la definición de ámbito de experiencia.
- En un cuadro sinóptico escribir las capacidades correspondientes a cada ámbito de experiencia

Final:

- Socializar la definición y el cuadro sinóptico por medio de una exposición.
- Durante la socialización comentar ejemplos de cómo estimular algunas de las capacidades de cada ámbito.

Evaluación/ Indicadores a observar:

- Identifica los ámbitos de experiencia de la educación inicial por medio de la lectura del texto.
- Plasma en el papel bond la definición de ámbito de experiencia.

- Realiza el cuadro sinóptico de las capacidades de los ámbitos de experiencia.
- Expone su cuadro sinóptico y comenta como estimular algunas capacidades tratadas en los ámbitos.

Tabla 4. Situación didáctica 3. El papel del agente educativo.

SITUACIÓN DIDÁCTICA 3. EL PAPEL DEL AGENTE EDUCATIVO.	
Competencia general: La agente educativa adquiera herramientas teórico-metodológicas que le permitan la creación de situaciones didácticas para estimular el control de esfínteres.	
Bloque I. Desarrollo Infantil	
Unidad de competencia: La agente educativa comprende conceptos del desarrollo infantil para crear situaciones didácticas mediante el tratado del Modelo de atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial, sus ámbitos de experiencia, los ambientes de aprendizaje y el desarrollo psicomotriz, cognitivo, de lenguaje, socio-afectivo en la primera infancia.	
Elemento de competencia: Trata el Modelo de Atención con Enfoque Integral para extraer el papel del agente educativo mediante su papel como facilitadores del desarrollo, formación de la personalidad y creación de ambientes enriquecidos.	
Material: <ul style="list-style-type: none"> • Hojas • Lapiceros • Plumón • Papel bond • Texto “Ser agente educativo” 	Tiempo: 1 hora.
Marco referencial: Corresponde a las instituciones y los servicios y de manera específica a los distintos Agentes Educativos, poner en práctica los planteamientos pedagógicos, desde la	

nueva mirada que se propone en el Modelo de Atención con Enfoque Integral, para impulsar cambios y replantear significativamente la manera de ver a los niños y relacionarse con ellos, así como las formas de intervención educativa para el trabajo con los más pequeños.

Las tareas del Agente Educativo son:

- Garantizar los derechos de las niñas y los niños.
- Ser mediador del conocimiento y desarrollo de las capacidades infantiles.
- Ser soporte emocional de las niñas y los niños.
- Atender las diferencias individuales y sociales.
- Favorecer la interacción con las familias.
- Establecer relaciones afectivas para favorecer el aprendizaje.

Apoyo bibliográfico: Criterios pedagógicos para la Educación Inicial. En: Modelo de Atención Integral. México: SEP. p. 11, 46-47, 83.

Desarrollo de la actividad:

Inicio:

- Comentar ¿cómo se le denomina a ella por estar a cargo de un grupo de maternal?
- Dialogar sobre sus funciones como agente educativo.

Desarrollo:

- Proporcionar el texto “Ser Agente Educativo”.
- Lectura del texto.
- Rescate de ideas principales.
- La agente subrayara las ideas referentes a lo que le corresponde hacer en su papel de agente educativo.
- En un papel bond plasmar las tareas del agente educativo.
- Comentar la lectura con ayuda del papel bond.

<p>Final:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Con los elementos rescatados hacer una reflexión sobre su práctica respecto a lo que marca el Modelo de Atención con Enfoque Integral con respecto al papel del agente educativo. ➤ Exponer el tema a las demás integrantes en el inicio de la siguiente sesión.
<p>Evaluación/ Indicadores a observar:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Rescata las ideas principales del texto. ➤ Identifica las tareas del agente educativo. ➤ Reflexiona sobre su práctica en base a las tareas del agente educativo tratadas en el texto.

Tabla 5. Situación didáctica 4. Ambientes de aprendizaje.

<p>SITUACIÓN DIDÁCTICA 4. AMBIENTES DE APRENDIZAJE.</p>	
<p>Competencia general: La agente educativa adquiera herramientas teórico-metodológicas que le permitan la creación de situaciones didácticas para estimular el control de esfínteres.</p>	
<p>Bloque I. Desarrollo Infantil</p>	
<p>Unidad de competencia: La agente educativa comprende conceptos del desarrollo infantil para crear situaciones didácticas mediante el tratado del Modelo de atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial, sus ámbitos de experiencia, los ambientes de aprendizaje y el desarrollo psicomotriz, cognitivo, de lenguaje, socio-afectivo en la primera infancia.</p>	
<p>Elemento de competencia: Trata los ambientes de aprendizaje para crear uno mediante la facilitación del conocimiento, promoción de la curiosidad y conciencia de su proceso de descubrimiento.</p>	
<p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hojas 	

<ul style="list-style-type: none"> • Lapiceros • Revistas para recortar. • Tijeras • Resistol • Lectura “Ambientes de aprendizaje y sus elementos” 	<p>Tiempo: 1 hora.</p>
<p>Marco referencial:</p> <p>El ambiente enriquecedor es el entorno que rodea al niño, está formado por personas, objetos, relaciones personales, espacio físico, clima afectivo y físico.</p> <p>Lograr un ambiente enriquecedor fomentará el óptimo desarrollo integral de los niños y las niñas y potenciará en armonía sus capacidades en un ambiente seguro, con vínculos afectivos sanos, que fomentará la manipulación de objetos, el movimiento, la creatividad y que sea estimulante.</p> <p>El concepto de ambientes enriquecidos ayuda a entender la influencia de los factores externos en el desarrollo de las capacidades de los niños; el hecho de que las niñas y los niños interactúen en un ambiente con múltiples recursos y tareas, a diferencia de otro con pocos recursos y tareas monótonas, establece una diferencia significativa.</p> <p>Los ambientes enriquecidos ayudan a crear y fortalecer conexiones nerviosas que mejoran el desempeño de los niños y desarrollan otras capacidades necesarias para la vida.</p> <p>El éxito del ambiente enriquecedor radica en que los niños y las niñas se muestren contentos, por lo que el agente educativo deberá observar cuidadosamente los estados de ánimo de éstos.</p> <p>Apoyo bibliográfico: Criterios pedagógicos para la Educación Inicial. En: Modelo de Atención Integral. México: SEP. p. 11, 46-47</p>	

Desarrollo de la actividad:**Inicio:**

- Comentar ¿qué es un ambiente de aprendizaje para ella?
- En una hoja blanca realizar el plano de su salón y por medio de una revista disponible para recortar, ambientarlo de forma que estimule el aprendizaje de los pequeños a su cargo.
- Preguntar qué elementos consideró para crear en el plano de su salón un ambiente de aprendizaje.
- Pegar en la pared el ambiente de aprendizaje realizado.

Desarrollo:

- Proporcionar el texto “Ambientes de aprendizaje y sus elementos”
- Lectura del texto
- Rescate de ideas principales.
- Realizar un cuadro sinóptico del tema y explicarlo.

Final:

- Con los elementos rescatados en el cuadro sinóptico volver a hacer un plano de su salón y ambientarlo con recortes.
- Hacer una comparación de los planos y exponer su opinión al respecto y sobre la importancia del tema para su práctica.

Evaluación/ Indicadores a observar:

- Crea un ambiente de aprendizaje al inicio de la sesión.
- Rescata las ideas principales del texto en un cuadro sinóptico.
- Complementa el ambiente de aprendizaje creado en base a las ideas del texto.
- Comenta la transformación de su ambiente de aprendizaje justificando los cambios.
- Opina sobre la importancia del tema para su práctica.

Tabla 6. Situación didáctica 5. La planificación.

SITUACIÓN DIDÁCTICA 5. LA PLANIFICACIÓN.	
Competencia general: La agente educativa adquiriera herramientas teórico-metodológicas que le permitan la creación de situaciones didácticas para estimular el control de esfínteres.	
Bloque I. Desarrollo Infantil	
Unidad de competencia: La agente educativa comprende conceptos del desarrollo infantil para crear situaciones didácticas mediante el tratado del Modelo de atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial, sus ámbitos de experiencia, los ambientes de aprendizaje y el desarrollo psicomotriz, cognitivo, de lenguaje, socio-afectivo en la primera infancia.	
Elemento de competencia: Aborda la planificación para realizar situaciones didácticas por medio de un formato sugerido.	
Material: <ul style="list-style-type: none"> • Formato sugerido. • Lapiceros • Escrito “La planificación”. • Pizarrón • Marcadores 	Tiempo: 1 hora.
Marco referencial: La planificación. Planificar significa pensar y organizar anticipadamente tanto los ambientes físicos como las actividades e intervenciones que se van a realizar con los niños. Un aspecto a destacar es que la planificación en educación inicial debe integrar la tarea de sostener los vínculos y las interacciones con los menores. Esta idea incluye sobre todo el acompañamiento en los procesos de adaptación de los niños, las reacciones de las familias frente a la responsabilidad de la crianza, la construcción	

de nuevos vínculos de apego entre los niños y los agentes educativos, el pasaje de la lactancia a la alimentación sólida, el sueño, el control de esfínteres, el ingreso a la vida en grupo y las relaciones entre los niños. La intervención del agente educativo necesita diseño de estrategias, organización de las actividades y selección de materiales que fortalezcan las capacidades de los niños.

Planificar es un ejercicio intelectual de anticipación, de evaluación y de proyección que permite al agente educativo conocer los saberes de los niños, sus posibilidades, dificultades, dudas, proyectos que se diseñarán, materiales, espacios que se pondrán a su disposición, y los estímulos con que se elige acompañarlos. Sin embargo, esta planificación es solo un guión que puede presentar modificaciones en la práctica.

Características de la planificación:

1. Se adapta a las necesidades de cada niño, por lo tanto es abierta y flexible.
2. Permite organizar los procesos de aprendizaje, así como las intervenciones para fortalecer los vínculos y el desarrollo emocional de los niños.
3. Su punto de partida, en cuanto a las interacciones, reside en considerar que todos los niños cuentan con capacidades.
4. Es dinámica y evoluciona; las pautas de atención se conservan, las que no, se mejoran o se sustituyen.
5. Se basa en el vínculo, el sostenimiento (alojar física y mentalmente a los menores, pensarlos y acompañarlos mental y afectivamente) y la creatividad (impulso de búsqueda, de acción, propio del niño cuando comienza a relacionarse con el mundo, abierto al descubrimiento, a la creación de imágenes nuevas, que se traduce tanto en acciones como en palabras, movimientos, sonidos, relacionarse entre y con los objetos, es lo contrario a la reproducción).
6. Se fundamenta en el juego, en la exploración, en el arte, en el movimiento, en la investigación por parte de los niños.

7. Tiene propósitos relacionados con los ámbitos de experiencia para favorecer las capacidades que se prioricen.
8. Se organiza toda la actividad de la jornada completa.
9. Tiene por objetivo la organización de la tarea, por lo tanto, es flexible, moldeable, con una cuota de imprevisibilidad. “No controla el hacer, sino que organiza”.
10. Es compartida entre todas las personas que están a cargo de los niños, no es un ejercicio individual, sino un trabajo colectivo.

¿Cómo planificar?

La planificación no requiere centrarse en un formato específico, el agente educativo lo organizará en correspondencia con los niños que atiende y de acuerdo con sus actividades y necesidades.

FORMATO SUGERIDO PARA LA ACTIVIDAD DIRECTRIZ

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD:	EDAD:
PROPÓSITO:	ÁMBITO DE EXPERIENCIA:
	CAPACIDADES QUE SE FAVORECEN:
MARCO REFERENCIAL:	TIEMPO:
	MATERIALES:
Apoyo bibliográfico:	
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD:	
INICIO:	
DESARROLLO:	
CIERRE:	
EVALUACIÓN/ INDICADORES A OBSERVAR:	

Apoyo bibliográfico: Criterios pedagógicos para la Educación Inicial. En: Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial. México, SEP (2013) p. 93 – 104

Desarrollo de la actividad:**Inicio:**

- La agente educativa mostrará su plan de trabajo y explicará cómo planea sus actividades diarias.

Desarrollo:

- Lluvia de ideas para indagar el concepto de planificación de la agente educativa.
- Lectura del escrito “La planificación” y realizar comentarios del mismo.
- Explicar el formato sugerido a la agente educativa para clarificar cada elemento.
- Proporcionar un formato sugerido donde se incluye el marco referencial para optimizar el tiempo.
- Crear una situación didáctica de acuerdo al referente teórico proporcionado.
- La creación de la situación se hará en conjunto con el agente educativo para guiarlo en caso de dudas.
- Explicar la situación didáctica creada, señalando los elementos de la misma y la forma en que los estableció, externando si se le dificultó algún apartado del formato.

Final:

- La agente educativa externa su opinión sobre el formato sugerido y si tomará algunos elementos para planear sus actividades.

Evaluación/ Indicadores a observar:

- Explica cómo planifica sus actividades.
- Comenta las ideas principales del texto revisado.
- Se planifica una situación didáctica siguiendo el formato sugerido.
- Expone la situación didáctica creada y cómo realizó cada apartado del formato.
- Opina sobre el formato sugerido y la pertinencia de su uso.

Tabla 7. Situación didáctica 6. Desarrollo psicomotriz.

SITUACIÓN DIDÁCTICA 6. DESARROLLO PSICOMOTRIZ.	
Competencia general: La agente educativa adquiriera herramientas teórico-metodológicas que le permitan la creación de situaciones didácticas para estimular el control de esfínteres.	
Bloque I. Desarrollo Infantil	
Unidad de competencia: La agente educativa comprende conceptos del desarrollo infantil para crear situaciones didácticas mediante el tratado del Modelo de atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial, sus ámbitos de experiencia, los ambientes de aprendizaje y el desarrollo psicomotriz, cognitivo, de lenguaje, socio-afectivo en la primera infancia.	
Elemento de competencia: Comprende el desarrollo psicomotriz para crear una situación didáctica con base en la relación al propio cuerpo, en relación a los objetos o en relación a la socialización.	
Material: <ul style="list-style-type: none"> • Hojas. • Lapiceros. • Escrito “Desarrollo psicomotriz”. • Pizarrón. • Marcadores. • Cinta adhesiva o masking tape. • Recipiente pequeño en forma de cilindro, puede ser un vaso. • Cuentas o materiales del tamaño de una canica. 	Tiempo: 1 hora.
Marco referencial: DESARROLLO PSICOMOTRIZ El diccionario de la <u>Real Academia Española (RAE)</u> reconoce tres significados del término psicomotricidad. El primero de ellos menciona la facultad de moverse que	

nace en la psiquis. El segundo hace referencia a integrar las funciones psíquicas y motrices, mientras que el tercero se orienta a las técnicas que permiten coordinar estas funciones.

El concepto de psicomotricidad, por lo tanto, está asociado a diversas facultades sensoriomotrices, emocionales y cognitivas de la persona que le permiten desempeñarse con éxito dentro de un contexto. La educación, la prevención y la terapia son herramientas que pueden utilizarse para moldear la psicomotricidad de un individuo y contribuir a la evolución de su personalidad.

Objetivos de la psicomotricidad:

- En relación al propio cuerpo: Tomar conciencia del propio cuerpo a nivel global, acciones realizadas de forma autónoma, actividad postural: activa y pasiva, tensión y distensión muscular, etc.
- En relación a los objetos: descubrir el mundo de los objetos, conocer el objeto: observación, manipulación, construcción, etc.
- En relación a la socialización: aplicar la comunicación motora y verbal: relación niño-niño y relación niño-adulto, relacionarse con sus compañeros: responsabilidad, juego, trabajo, cooperativismo, etc.
- En relación al espacio-tiempo: descubrir el suelo como punto de apoyo, captación del plano horizontal, vertical e inclinado, captación de medida natural y espacio limitado, etc.
- En relación al tiempo: descubrir la secuencia temporal: pasado, presente y futuro reciente, descubrir el ritmo espontáneo, etc.

Comportamientos psicomotores característicos a los 2 años:

- Caminar, trepar y correr.
- Señalar objetos o imágenes cuando alguien dice su nombre (por ejemplo: nariz, ojos).
- Hacer garabatos si se le da un lápiz.

- Imitar la conducta de los demás.
- Comenzar a comer por su cuenta.
- Mantienen de rodillas y se levanta sin ayuda para caminar.
- Sube y baja escaleras solo, un escalón cada vez, apoyándose en el pasamanos.
- Anda en triciclo con alguna dificultad (en círculo).
- Corre bien y no se cae.
- Aproxima el pulgar al meñique por imitación.
- Opone el pulgar al meñique.
- Presenta presión de tipo pinza inferior.
- Construye una torre con 6 o 7 cubos.
- Trepa a una silla para alcanzar un objeto.
- Gira una perilla de la puerta.
- Usa las tijeras.
- Ensarta cuentas usando las dos manos.
- Pasa páginas de libros o revistas una por una.

Apoyo bibliográfico: A. Costa y M. Mir. Educación psicomotriz. En antología del curso: Los Procesos Evolutivos del Desarrollo Integral en la Primera Infancia. UPN, pp.107-108.

UNICEF. El desarrollo infantil y el aprendizaje temprano. En antología del curso: Los Procesos Evolutivos del Desarrollo Integral en la Primera Infancia. UPN, pp. 518 – 524.

Consulta electrónica: <http://definicion.de/psicomotricidad/#ixzz30uCr1J6x>

Desarrollo de la actividad:

Inicio:

- Cubrir los dedos de la agente educativa con la cinta adhesiva o masking tape en los nudillos de forma que no pueda doblarlos.
- Unir los dedos índice y medio y después los dedos meñique y anular de forma que quede como si la agente tuviera tres dedos pero sin poder doblar los nudillos.
- Pedir a la agente que introduzca las cuentas en el recipiente utilizando sus

dedos vendados y que las extraiga.

- Posteriormente desvendar los dedos y que repita el ejercicio con las cuentas y explique cuál fue la diferencia.
- Ubicar el ejercicio con alguna situación de su grupo.

Desarrollo:

- Proporcionar la información sobre la sesión por medio del escrito “Desarrollo psicomotriz”.
- Dar lectura al escrito y realizar comentarios del mismo con base a la definición de desarrollo psicomotriz y la forma de estimularlo.
- Con ayuda de la información presentada, realizar una situación didáctica que estimule el desarrollo psicomotriz.
- Explicar la situación didáctica creada.

Final:

- Explicar cómo le ayuda la información conocida, cómo la puede aplicar en la planeación de sus actividades diarias y describir cómo es el desarrollo motor de sus alumnos.

Evaluación/ Indicadores a observar:

- Tratado del texto en base a la definición de desarrollo psicomotriz y la forma de estimularlo.
- Diseña una situación didáctica para estimular el desarrollo psicomotriz.
- Explica su situación didáctica creada.
- Describe el desarrollo motor de sus alumnos.

Tabla 8. Situación didáctica 7. Desarrollo cognitivo.

SITUACIÓN DIDÁCTICA 7. DESARROLLO COGNITIVO	
Competencia general: La agente educativa adquiera herramientas teórico-metodológicas que le permitan la creación de situaciones didácticas para estimular el control de esfínteres.	
Bloque I. Desarrollo Infantil	
Unidad de competencia: La agente educativa comprende conceptos del desarrollo infantil para crear situaciones didácticas mediante el tratado del Modelo de atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial, sus ámbitos de experiencia, los ambientes de aprendizaje y el desarrollo psicomotriz, cognitivo, de lenguaje, socio-afectivo en la primera infancia.	
Elemento de competencia: Aborda el desarrollo cognitivo para crear una situación didáctica mediante los procesos de asimilación y acomodación.	
Material: <ul style="list-style-type: none"> • Hojas. • Lapiceros • Texto: Desarrollo cognitivo. • Venda • Sal, azúcar y arena. • Caja pequeña con piedras estilo sonaja. 	Tiempo: 1 hora.
Marco referencial: Desarrollo cognitivo. Cognitivismo es una palabra que se deriva del latín cognosere que significa conocer. El desarrollo cognitivo, pues, debe ser entendido como la evolución del conocimiento de los individuos, en su sentido más amplio. En el proceso del desarrollo cognitivo el sujeto juega un papel primordial, pues se puede decir que el niño aprende mediante su actividad en dos planos:	

- Interna: a través de la determinación de sus expectativas y objetivos.
- Externa: mediante la interacción con el contexto físico, social y cultural

Los mecanismos mediante los cuales la inteligencia infantil se desarrolla están en la base del pensamiento evolutivo de Piaget y son la asimilación y la acomodación. Y se describen así:

- Asimilación: proceso que va de la experiencia a la mente por medio de esquemas.
- Acomodación: proceso que va de la mente a la nueva experiencia.

Con estos procesos da como resultado una adaptación como estado de equilibrio entre ambos.

Apoyo bibliográfico: Palau Valls, Eliseo. Aspectos básicos del desarrollo infantil. La etapa de 0 a 6 años. Ediciones Ceac. España, 2001. pp. 41 – 49

Desarrollo de la actividad:

Inicio:

- Cubrir los ojos de la agente con la venda.
- Proporcionarle al agente la sal, el azúcar y la arena para que las toque las yemas de los dedos e intente adivinar qué es cada una.
- Pedir al agente que pruebe la sal y el azúcar y las distinga y a partir de esto intente decir que es el tercer material (arena).
- Mover la caja con piedras y que trate de adivinar de que se trata, posteriormente que la toque y diga qué es el material.
- Desvendar los ojos al agente para que observe los materiales e interrogarla sobre cuál fue el material más fácil de adivinar y cuál fue el procedimiento para hacerlo.

Desarrollo:

- Proporcionar la información sobre la sesión por medio del texto “Desarrollo

cognitivo”.

- Dar lectura al escrito y realizar comentarios del mismo explicando los conceptos de asimilación y acomodación e identificarlos en el ejercicio de inicio.
- Con ayuda de la información presentada, realizar una situación didáctica que estimule el desarrollo cognitivo
- Explicar la situación didáctica creada.

Final:

- Buscar en su planeación actividades que estimulen el desarrollo cognitivo e identificar los procesos de asimilación y acomodación.

Evaluación/ Indicadores a observar:

- Se trata el texto para identificar los procesos de asimilación y acomodación
- Identifica de los procesos de asimilación y acomodación en el ejercicio de inicio con ayuda de la información del texto.
- Crea una situación didáctica con ayuda de los elementos sugeridos.
- Explica su situación creada destacando cómo tratan los procesos de asimilación y acomodación.
- Identifica los procesos de asimilación y acomodación en una actividad de su planeación.

Tabla 9. Situación didáctica 8. Desarrollo del lenguaje.

SITUACIÓN DIDÁCTICA 8. DESARROLLO DEL LENGUAJE	
Competencia general: La agente educativa adquiera herramientas teórico-metodológicas que le permitan la creación de situaciones didácticas para estimular el control de esfínteres.	
Bloque I. Desarrollo Infantil	
Unidad de competencia: La agente educativa comprende conceptos del desarrollo infantil para crear situaciones didácticas mediante el tratado del Modelo de atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial, sus ámbitos de experiencia, los ambientes de aprendizaje y el desarrollo psicomotriz, cognitivo, de lenguaje, socio-afectivo en la primera infancia.	
Elemento de competencia: Describe el desarrollo del lenguaje para crear una situación didáctica para la etapa pre-lingüística y lingüística y las formas de estimulación recomendadas para cada una.	
Material: <ul style="list-style-type: none"> • Videos: “Bebés hablando entre ellos”, “Etapa prelingüística” y “El habla y el lenguaje en niños de 3 a 5 años”. • Computadora. • Texto: “Los bebés en la escuela infantil” • Lapicero. • Hojas. 	Tiempo: 1 hora.
Marco referencial: El lenguaje como forma de comunicación es adquirido en los primeros años pues desde su nacimiento, el bebé se comunica a través del llanto, ya que al convivir con un bebé, en especial su madre, se puede diferenciar e interpretar distintos tipos de llanto, por ejemplo de hambre, dolor, molestia, etc.	

El desarrollo del lenguaje pasa por dos etapas: prelingüística y lingüística. La primera etapa hace referencia al periodo anterior a la aparición de las primeras palabras y recorre las etapas de llanto, arrullo, balbuceo, protoconversación e imitación de lenguaje.

Por otra parte la etapa lingüística que da comienzo a los dos años con un aumento considerable después de adquirir las primeras diez palabras pues va añadiendo significados y hacia el final de los dos años puede dominar 300 palabras y elaborar frases de tres o cuatro palabras.

El desarrollo del lenguaje es directamente proporcional a la estimulación. Entre las formas de estimulación destacan:

- Hablar y escuchar a los menores (palabras y objetos)
- Música y canciones infantiles.
- Libros y cuentos.

Esto sin olvidar cuidar siempre el ruido de fondo para evitar inhibir a los menores en su desarrollo lingüístico.

Apoyo bibliográfico: Goldschmied, Elinar y Jackson, Sonia. “Los bebés en la escuela infantil”. En: Antología básica del curso El Lenguaje en la Primera Infancia, UPN, México, 2002. pp. 82 - 94

Desarrollo de la actividad:

Inicio:

- Presentar al agente educativo el video “Bebés hablando entre ellos” y realizar comentarios del mismo.

Desarrollo:

- Proporcionar el texto “Los bebés en la escuela infantil”.
- Dar lectura al texto y realizar comentarios del mismo.
- Presentar los videos: “Etapa prelingüística” y “El habla y el lenguaje en niños

de 3 a 5 años”.

- Hacer una clasificación de sus alumnos en etapa lingüística y prelingüística.
- Con ayuda de la información presentada, realizar una situación didáctica para la estimulación del lenguaje.
- Explicar la situación creada.

Final:

- En su planeación identificar las actividades que ha realizado para la estimulación del lenguaje y cuáles le faltarían reforzar con respecto a las tres formas de estimulación del lenguaje: hablar y escuchar a los niños (palabras y objetos), música y canciones infantiles y libros y cuentos.

Evaluación/ Indicadores a observar:

- La agente comenta el video presentado.
- Identifica las ideas principales del texto y las comenta.
- Clasifica a sus alumnos por su nivel de lenguaje en las etapas lingüística o prelingüística
- Diseña y explicación una situación didáctica para estimular el lenguaje en sus alumnos.
- Identifica cuáles son las formas de estimulación en las que es necesario reforzar en base a las formas de estimulación del lenguaje: hablar y escuchar a los niños (palabras y objetos), música y canciones infantiles y libros y cuentos.

Tabla 10. Situación didáctica 9. Desarrollo socio-afectivo.

SITUACIÓN DIDÁCTICA 9. DESARROLLO SOCIO-AFECTIVO.	
Competencia general: La agente educativa adquiera herramientas teórico-metodológicas que le permitan la creación de situaciones didácticas para estimular el control de esfínteres.	
Bloque I. Desarrollo Infantil	
Unidad de competencia: La agente educativa comprende conceptos del desarrollo infantil para crear situaciones didácticas mediante el tratado del Modelo de atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial, sus ámbitos de experiencia, los ambientes de aprendizaje y el desarrollo psicomotriz, cognitivo, de lenguaje, socio-afectivo en la primera infancia.	
Elemento de competencia: Explica el desarrollo socio-afectivo para crear una situación didáctica con base al apego, conductas sociales y conductas antisociales.	
Material: <ul style="list-style-type: none"> • Hojas. • Lapiceros. • Texto: Desarrollo afectivo y desarrollo social. 	Tiempo: 1 hora.
Marco referencial: Desarrollo socio –afectivo. Apego: Durante los primeros años de vida se establece una relación entre el niño y los cuidadores que redundará en el futuro ajuste social. Así, las relaciones que se establece entre el niño y los adultos se convierten en predominantes y más influyentes en el desarrollo del niño. Estas relaciones sentarán la base para el desarrollo cognitivo, emocional, social, lenguaje, etc. Teniendo esto en consideración, cuando nos referimos al afecto hacemos referencia a un conjunto de vínculos afectivos que se crean entre las persona. Este vínculo	

afectivo tiene por objetivo lograr una proximidad física y/o comunicativa con otra persona de referencia para conseguir seguridad y protección.

Socialización.

En el proceso de socialización se distinguen tres fases de suma importancia:

- a) Adquisición de conductas prosociales. Coincide con el desarrollo de la ética social, e implica la interiorización de creencias, normas y cultura que hacen que el niño pueda comportarse en sociedad dentro de las pautas que el grupo social de referencia le marca.
- b) Adquisición de conocimientos y habilidades sociales. Coincide con el desarrollo cognitivo-social del niño, que favorece la aparición y desarrollo de una conducta prosocial. Surge a partir de los 18 meses. Poco a poco se constituye el conocimiento social y se hace de manera bidireccional (del exterior al interior), integrando toda la información que el niño recibe de sus interacciones con los demás.
- c) Actitudes de sociabilidad. Desarrollo afectivo-social: son los vínculos emocional y afectivo que establece el niño con los adultos los que forman la base sólida del desarrollo social.

Apoyo bibliográfico: Muñoz Gracia, Antonio (Coordinador). "Desarrollo afectivo, emocional y de la personalidad" y "Desarrollo social". En: Psicología del desarrollo en la etapa de educación infantil. España: Pirámide. 2012. pp. 121- 152.

Desarrollo de la actividad:

Inicio:

- Dar un abrazo al agente educativo y cuestionar qué se hizo y cuál es el significado social que tiene.

Desarrollo:

- Proporcionar el texto "Desarrollo afectivo y desarrollo social".
- Dar lectura al escrito y realizar comentarios del mismo.

<ul style="list-style-type: none"> ➤ Con ayuda de la información presentada, realizar una situación didáctica para favorecer el desarrollo socio-afectivo en los menores. ➤ Explicar la situación creada. <p>Final:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Explicar cuál es la importancia de su papel como agente educativo con respecto al desarrollo socio-afectivo y cómo benefician a los menores realizar actividades dirigidas a este campo.
<p>Evaluación/ Indicadores a observar:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Identifica las ideas principales del texto y las comenta. ➤ Crea y explica una situación didáctica para favorecer el desarrollo socio-afectivo ➤ Explica la importancia de su papel como agente educativo con respecto al desarrollo socio-afectivo. ➤ Explica el beneficio para los menores de las situaciones dirigidas al desarrollo socio-afectivo.

Tabla 11. Situación didáctica 10. Dificultades en los menores.

<p>SITUACIÓN DIDÁCTICA 10. DIFICULTADES EN LOS MENORES.</p>
<p>Competencia general: La agente educativa adquiera herramientas teórico-metodológicas que le permitan la creación de situaciones didácticas para estimular el control de esfínteres.</p>
<p>Bloque I. Desarrollo Infantil</p>
<p>Unidad de competencia: La agente educativa comprende conceptos del desarrollo infantil para crear situaciones didácticas mediante el tratado del Modelo de atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial, sus ámbitos de experiencia, los ambientes de aprendizaje y el desarrollo psicomotriz, cognitivo, de lenguaje, socio-afectivo en la primera infancia.</p>

Elemento de competencia: Analiza algunas dificultades presentes en la primera infancia para adquirir herramientas de planeación y actuación mediante la descripción del niño colérico.

Material:

- Hojas.
- Lapiceros.
- Texto: El niño colérico
- Texto: Todo lo que necesito lo aprendí en arenero de preescolar.

Tiempo:

1 hora.

Marco referencial:

El niño colérico

Montar en cólera es perder el control de las propias reacciones, se ve en todas las edades y proviene de una insatisfacción. Entre el segundo y tercer año de edad, los ataques de cólera son muy frecuentes.

Motivos principales de las cóleras:

- El niño aspira a que le quieran.
- Quiere ser independiente.
- Momento difícil.

Acciones a emprender:

En el momento de la cólera el niño no entiende razones por lo que se recomienda:

- Aliviarlo,
- No ceder sistemáticamente o sus arranques.

Pues las consecuencias podrán manifestarse en su edad adulta como nerviosismo, ansiedad o falta de defensa y principalmente mal carácter.

Apoyo bibliográfico: BERGE, A. Las dificultades de nuestro hijo: El niño colérico. En: Antología básica del curso Familia y Comunidad como Agentes Educativos. UPN. México, 2002. pp. 167-171.

Desarrollo de la actividad:**Inicio:**

- Describir las formas de actuar de sus alumnos en sus actividades y juegos, en especial cuando no obtienen lo que quieren.

Desarrollo:

- Lectura al texto “El niño colérico”.
- Rescatar ideas principales y plasmarlas en un escrito tipo resumen bajo los indicadores de: definición, motivos de las cóleras y recomendaciones de acción.
- Lectura de su resumen.

Final:

- Escribir una conclusión del tema con base en la importancia de este para su práctica.
- Caracterización de sus alumnos coléricos y cuáles de las estrategias revisadas ha utilizado.
- Proporcionar el texto “Todo lo que necesito lo aprendí en arenero de preescolar” para concluir el bloque I del curso.

Evaluación/ Indicadores a observar:

- Describe las formas de actuar de sus alumnos en sus actividades y juegos, en especial cuando no obtienen lo que quieren
- Rescata las ideas principales del texto.
- Realiza un resumen bajo los indicadores de: definición, motivos de las cóleras y recomendaciones de acción.
- Escribe una conclusión del tema con base en la importancia de este para su práctica.
- Caracteriza a sus alumnos coléricos y cuáles de las estrategias revisadas ha utilizado.

BLOQUE II. EL CONTROL DE ESFÍNTERES.

Tabla 12. Situación didáctica 11. Teoría Freudiana.

SITUACIÓN DIDÁCTICA 11. TEORÍA FREUDIANA.	
Competencia general: La agente educativa adquiera herramientas teórico-metodológicas que le permitan la creación de situaciones didácticas para estimular el control de esfínteres.	
Bloque II. Control de esfínteres.	
Unidad de competencia: La agente educativa explica el proceso de control de esfínteres para identificar su conceptualización, los procesos neurológicos, fisiológicos y psicológicos implicados en él y las necesidades de los agentes que intervienen en el mismo.	
Elemento de competencia: Trata la teoría freudiana para identificar las edades del control de esfínteres mediante las fases oral, anal, fálica, latencia y genital.	
Material: <ul style="list-style-type: none">• Hojas• Lapiceros• Texto “Desarrollo psicosexual”	Tiempo: 1 hora.
Marco referencial: Desarrollo psicosexual. Para Freud, el comportamiento constituye una relación de orden libidinal a partir de los impulsos del ello, que es el primer núcleo constitutivo del niño, con el mundo exterior. Según Freud a lo largo de su desarrollo el individuo pasa por una serie de etapas que están relacionadas con el desarrollo de su sexualidad y están vinculadas a zonas corporales, estas son: fase oral, fase anal, fase fálica, periodo de latencia	

Fase anal: el ano se convierte en la zona erógena y se encuentra placer en la eliminación o retención de las heces. Es la etapa en la que aprenden a eliminar en lugares determinados, estableciendo un control de los esfínteres y sobre las funciones corporales: el niño puede atender las demandas de los padres o resistirse a ellas.

Apoyo bibliográfico: Delval, Juan. El desarrollo Humano. Siglo XXI, España editores, 1999. pp.54-56

Desarrollo de la actividad:

Inicio:

- Con tarjetas de letras que estarán revueltas formar la frase “Desarrollo psicosexual. Sigmund Freud”.
- Cuestionar por qué la frase y que le trae a la mente.

Desarrollo:

- Proporcionar el texto “La teoría psicoanalítica”
- Lectura del texto
- Rescate de ideas principales.
- Plasmar las ideas principales en un esquema y destacar la edad y fase en la que se encuentran los menores a su cargo.
- Exponer su esquema.

Final:

- Comentario final sobre la teoría freudiana y como la relaciona con el control de esfínteres y su grupo de maternal.

Evaluación/ Indicadores a observar:

- Rescata las ideas principales del texto
- Realiza un esquema sobre las ideas principales del texto y destaca la edad y fase en la que se encuentran los menores a su cargo.
- Comenta sobre la teoría freudiana y como la relaciona con el control de esfínteres y su grupo de maternal.

Tabla 13. Situación didáctica 12. Conceptualización del control de esfínteres.

<p>SITUACIÓN DIDÁCTICA 12. CONCEPTUALIZACIÓN DEL CONTROL DE ESFÍNTERES.</p>	
<p>Competencia general: La agente educativa adquiera herramientas teórico-metodológicas que le permitan la creación de situaciones didácticas para estimular el control de esfínteres.</p>	
<p>Bloque II. Control de esfínteres.</p>	
<p>Unidad de competencia: La agente educativa explica el proceso de control de esfínteres para identificar su conceptualización, los procesos neurológicos, fisiológicos y psicológicos implicados en él y las necesidades de los agentes que intervienen en el mismo.</p>	
<p>Elemento de competencia: Presentar el control de esfínteres para conceptualizarlo mediante los procesos de control de micción y defecación.</p>	
<p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hojas • Lapiceros • Textos de conceptualización de control de esfínteres. 	<p>Tiempo: 1 hora.</p>
<p>Marco referencial:</p> <p>El control de esfínteres es un proceso de aprendizaje de los hábitos higiénicos, relacionados con la micción y la defecación que tiene lugar durante la infancia.</p> <p>El control de esfínteres supone el paso de un comportamiento reflejo automático a una conducta voluntaria y controlada. Viene dado por el desarrollo y crecimiento del niño, tanto físico como psicológico.</p> <p>La mayoría de los niños adquieren el control diurno entre los dos y los tres años de edad.</p>	

Apoyo bibliográfico: El control de esfínteres en los niños/as de 3 a 6 años. Revista digital para profesionales de la enseñanza: "Temas para la educación" N° 13, Marzo 2011

Desarrollo de la actividad:

Inicio:

- ¿Cuál es la primera idea que se remonta a tu mente al mencionar "control de esfínteres"?

Desarrollo:

- Escribir en una hoja cómo define al control de esfínteres.
- Proporcionar los textos: manual para el control de esfínteres, aprendizaje de control de esfínteres y fundamentos del control de esfínteres.
- Lectura de la conceptualización de control de esfínteres en los textos.
- Identificar las palabras clave de los conceptos y cuáles comparten.
- Complementar su definición realizada y darle lectura.

Final:

- Análisis de cómo cambió su concepto de control de esfínteres.

Evaluación/ Indicadores a observar:

- La agente conceptualiza el control de esfínteres.
- Compara las definiciones presentes en los textos sobre el control de esfínteres.
- Identificar las semejanzas y diferencias en las definiciones de control de esfínteres.
- Realiza una conceptualización final de control de esfínteres. .

Tabla 14. Situación didáctica 13. Procesos que participan para lograr el control de esfínteres.

<p>SITUACIÓN DIDÁCTICA 13. PROCESOS QUE PARTICIPAN PARA LOGRAR EL CONTROL DE ESFÍNTERES.</p>	
<p>Competencia general: La agente educativa adquiera herramientas teórico-metodológicas que le permitan la creación de situaciones didácticas para estimular el control de esfínteres.</p>	
<p>Bloque II. Control de esfínteres.</p>	
<p>Unidad de competencia: La agente educativa explica el proceso de control de esfínteres para identificar su conceptualización, los procesos neurológicos, fisiológicos y psicológicos implicados en él y las necesidades de los agentes que intervienen en el mismo.</p>	
<p>Elemento de competencia: Conoce los procesos que intervienen para controlar esfínteres mediante el tratado de las vertientes neurológica, fisiológica y psicológica.</p>	
<p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hojas • Lapiceros • Texto “Comprensión del proceso del control de esfínteres”. • Papel bond • Marcadores 	<p>Tiempo: 1 hora.</p>
<p>Marco referencial:</p> <p>El proceso del control de esfínteres es un acontecimiento que ocurre en la primera infancia. La edad promedio para lograrlo está entre los 24 y los 30 meses y ya como máximo se marcan los tres años.</p> <p>Este proceso se explica desde tres vertientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Neurológica: se refiere a la madurez de las estructuras cerebrales que posibilitan a la persona, en nuestro caso al niño, poder llevar funciones 	

superiores que poseen mayor grado de complejidad. Al hablar de <<control cortical>> se hace referencia a esta nueva capacidad que ahora tiene el niño y que le posibilita para someter a control voluntario una función refleja.

- Fisiológica: se refiere a la comprensión en general de las funciones que entrarán en juego en el desarrollo de esta habilidad, particularmente las que desempeñan los músculos que intervienen en este proceso, en relación a contener o facilitar la micción de la orina o de las heces fecales. Es inseparable de la vertiente neurológica ya que al hacer alusión a una, indefectiblemente nos estamos refiriendo a la otra.
- Psicológica: en esta vertiente se explican los procesos mentales por los que atraviesa el niño en relación con su control de esfínteres, y la regulación de las intervenciones del adulto con base en ellos, considerando las especificidades de la etapa infantil por la que cursa el niño que es iniciado en este aprendizaje.

Apoyo bibliográfico: Lujano Leyva, Claudia. 1998. Comprensión del proceso de control de esfínteres en el niño. En: Control de esfínteres: una propuesta pedagógica para la escuela infantil y el hogar. Editorial Laertes, Barcelona, España. pp. 55-62

Desarrollo de la actividad:

Inicio:

- Lluvia de ideas ¿Qué necesita un menor para poder controlar esfínteres?

Desarrollo:

- Proporcionar El texto “Comprensión del proceso de control de esfínteres”
- Lectura del texto y rescate de las ideas principales.
- Comentar el texto.
- En un papel bond dibujar una silueta de un menor y en ella marcar donde se realiza cada uno de los procesos y colocar las características de los mismos.
- Exponer la silueta dando cuenta de los procesos.

<p>Final:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Conclusión en base a la cuestión ¿qué le aporta el tema a su práctica?
<p>Evaluación/ Indicadores a observar:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Lectura del texto e identificación de las ideas clave. ➤ Realiza una silueta y en ella ubica los procesos para el control de esfínteres. ➤ Expone la silueta donde describe los procesos para el control de esfínteres. ➤ Da una conclusión del aporte del tema a su práctica.

Tabla 15. Situación didáctica 14. Condiciones necesarias en el niño para lograr el control de esfínteres.

<p>SITUACIÓN DIDÁCTICA 14. CONDICIONES NECESARIAS EN EL NIÑO PARA LOGRAR EL CONTROL DE ESFÍNTERES.</p>	
<p>Competencia general: La agente educativa adquiera herramientas teórico-metodológicas que le permitan la creación de situaciones didácticas para estimular el control de esfínteres.</p>	
<p>Bloque II. Control de esfínteres.</p>	
<p>Unidad de competencia: La agente educativa explica el proceso de control de esfínteres para identificar su conceptualización, los procesos neurológicos, fisiológicos y psicológicos implicados en él y las necesidades de los agentes que intervienen en el mismo.</p>	
<p>Elemento de competencia: Identifica las condiciones necesarias en el niño para lograr el control de esfínteres para crear actividades para estimular este proceso mediante lo innato, evolutivo y características particulares de cada sujeto.</p>	
<p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hojas • Lapiceros • Texto de condiciones del niño para la adquisición del 	<p>Tiempo:</p> <p>1 hora.</p>

control de esfínteres.

Marco referencial:

Condiciones del niño para la adquisición del control de esfínteres.

Al hablar de las condiciones del niño para adquirir su control de esfínteres nos estamos refiriendo fundamentalmente a una serie de características que hemos agrupado en tres categorías:

- a) Características innatas comunes a todo ser humano.
- b) Rasgos del desarrollo en relación con la etapa evolutiva por la que atraviesa el niño.
- c) Las particularidades propias de cada sujeto que se presentan o aparecen fruto de la herencia o carga genética que trae consigo la persona, pero que en gran medida también son la consecución de lo estimulante o no, de lo enriquecedor o no que resulte el medio y las relaciones con los distintos adultos que rodean al niño.

Lo anterior son en parte las condiciones que le permitirán al menor controlar voluntariamente sus esfínteres en mayor o menor plazo; con poco, mucho o el desgaste necesario que esta actividad requiere, tanto para los niños como para los adultos.

Apoyo bibliográfico: Lujano Leyva, Claudia. 1998. Condiciones del niño para la adquisición del control de esfínteres. En: Control de esfínteres: una propuesta pedagógica para la escuela infantil y el hogar. Editorial Laertes, Barcelona, España. pp. 69 – 80.

Desarrollo de la actividad:

Inicio:

- ¿Cómo saber cuándo un niño está preparado para iniciarle en el proceso de control de esfínteres? Realizar comentarios.

Desarrollo:

- Lectura del texto “Condiciones del niño para la adquisición del control de

esfínteres”.

- Identificar los conceptos clave.
- Realizar un esquema donde se plasmen las características necesarias en los menores.
- Explicación de su esquema.

Final:

- Hacer un análisis de su grupo de maternal para saber si ya cumple con las condiciones necesarias para iniciar el proceso.

Evaluación/ Indicadores a observar:

- Identificación de conceptos clave del texto “Condiciones del niño para la adquisición del control de esfínteres”.
- Realización del esquema donde se plasmen las características necesarias en los menores para iniciar el proceso de estimulación del control del control de esfínteres.
- Analiza su grupo de maternal para saber si ya cumple con las condiciones necesarias para iniciar el proceso de control de esfínteres.

Tabla 16. Situación didáctica 15. Condiciones del adulto para guiar el control de esfínteres: agente educativa.

SITUACIÓN DIDÁCTICA 15. CONDICIONES DEL ADULTO PARA GUIAR EL CONTROL DE ESFÍNTERES: AGENTE EDUCATIVA.

Competencia general: La agente educativa adquiera herramientas teórico-metodológicas que le permitan la creación de situaciones didácticas para estimular el control de esfínteres.

Bloque II. Control de esfínteres.

Unidad de competencia: La agente educativa explica el proceso de control de esfínteres para identificar su conceptualización, los procesos neurológicos,

fisiológicos y psicológicos implicados en él y las necesidades de los agentes que intervienen en el mismo.

Elemento de competencia: Trata las condiciones del agente educativo para guiar el control de esfínteres con base en la paciencia, capacidad de observación, asertividad, ternura y firmeza.

Material:

- Hojas
- Lapiceros
- Texto: Condiciones del adulto para guiar el proceso de control de esfínteres.

Tiempo:

1 hora.

Marco referencial:

Condiciones del adulto para guiar el proceso de control de esfínteres.

Así como el niño requiere de ciertas condiciones personales que le son favorables para llevar a cabo su control de esfínteres de la mejor manera posible, de la misma forma el adulto que le acompaña o que lo va a condicionar por este proceso necesita desarrollar ciertas capacidades y habilidades que le permitan proporcionar una guía eficaz para el niño durante todo el tiempo que dure su proceso de control de esfínteres.

Las condiciones requeridas para el agente educativo son:

- Paciencia.
- Capacidad de observación.
- Asertividad
- Ternura y firmeza.
- Conocimiento claro y objetivo respecto a algunos conceptos referentes el tema como: hábito, reforzadores.

Apoyo bibliográfico: Lujano Leyva, Claudia. 1998. Condiciones del adulto para guiar el proceso de control de esfínteres. En: Control de esfínteres: una propuesta pedagógica para la escuela infantil y el hogar. Editorial Laertes, Barcelona, España. pp. 81-86

Desarrollo de la actividad:**Inicio:**

- ¿Quién tiene más peso, el agente o los padres en el logro del control de esfínteres? Argumentar su respuesta.

Desarrollo:

- Proporcionar el texto: “Condiciones del adulto para guiar el proceso de control de esfínteres”.
- Lectura e identificar las ideas principales.
- Hacer una escala de valoración con las condiciones necesarias que debe tener el agente educativo y con los criterios: excelente, buena, regular y mala.

Final:

- Realizar la explicación de su evaluación, tomando un estilo como de informe oral.

Evaluación/ Indicadores a observar:

- Identificar las condiciones necesarias para el agente educativo en el proceso de estimulación del control de esfínteres.
- Realizar la escala de valoración con las condiciones necesarias que debe tener el agente educativo y con los criterios: excelente, buena, regular y mala.
- Hace una autoevaluación e identifica qué condiciones presenta y cuáles faltan reforzar.

Tabla 17. Situación didáctica 16. Condiciones del adulto para guiar el control de esfínteres: padres.

<p>SITUACIÓN DIDÁCTICA 16. CONDICIONES DEL ADULTO PARA GUIAR EL CONTROL DE ESFÍNTERES: PADRES.</p>	
<p>Competencia general: La agente educativa adquiera herramientas teórico-metodológicas que le permitan la creación de situaciones didácticas para estimular el control de esfínteres.</p>	
<p>Bloque II. Control de esfínteres.</p>	
<p>Unidad de competencia: La agente educativa explica el proceso de control de esfínteres para identificar su conceptualización, los procesos neurológicos, fisiológicos y psicológicos implicados en él y las necesidades de los agentes que intervienen en el mismo.</p>	
<p>Elemento de competencia: Identifica las condiciones de los padres para guiar el control de esfínteres por medio de la eliminación de vicios personales y la intensidad y capacidad de buscar ayuda.</p>	
<p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hojas • Lapiceros • Texto: Condiciones del adulto para guiar el proceso de control de esfínteres. 	<p>Tiempo:</p> <p>1 hora.</p>
<p>Marco referencial:</p> <p>Condiciones de los padres.</p> <p>El papel de los padres de familia que no llevan a su hijo a ninguna institución de cuidado y de enseñanza infantil es ciertamente un tanto distinto de quienes sí tienen este servicio para sus hijos, pero en esencia, las actitudes que deben prevalecer son las mismas: el interés y el esfuerzo al trabajar con el niño durante su proceso de control de esfínteres:</p>	

Hay dos condiciones que deben de desarrollar los padres con respecto a sí mismos para guiar a sus hijos:

- Trabajar para eliminar los vicios personales que inciden en la educación y la formación de los hijos.
- Intensidad y capacidad para buscar ayuda.

Aunque los padres lleven a sus hijos al centro infantil, ellos siguen siendo los primeros responsables de la educación de sus hijos en todos los aspectos, entre ellos destaca el control de esfínteres.

Apoyo bibliográfico: Lujano Leyva, Claudia. 1998. Condiciones del adulto para guiar el proceso de control de control de esfínteres. En: Control de esfínteres: una propuesta pedagógica para la escuela infantil y el hogar. Editorial Laertes, Barcelona, España. pp. 86 -91

Desarrollo de la actividad:

Inicio:

- Describir la participación de los padres en el proceso de control de esfínteres.

Desarrollo:

- Lectura del texto: “Condiciones del adulto para guiar el proceso de control de esfínteres”.
- Identificar las dos condiciones clave de los padres.
- Realizar una tabla donde se caracterice el actuar de los padres de familia de su grupo.
- Explicación de su tabla.

Final:

- Análisis de cómo podría mejorar la participación de los padres.

Evaluación/ Indicadores a observar:

- Identifica las condiciones que los padres deben conocer y cubrir en el acompañamiento del control de esfínteres.
- Realiza una tabla donde se valore el nivel de actuación y apoyo de los padres de familia de su grupo.
- Identifica acciones que puede realizar para mejorar la participación de los padres de familia.

BLOQUE III. METODOLOGÍAS PARA EL CONTROL DE ESFÍNTERES.**Tabla 18. Situación didáctica 17. Ozmy. Control de esfínteres.**

SITUACIÓN DIDÁCTICA 17. OZMY. CONTROL DE ESFÍNTERES.	
Competencia general: La agente educativa adquiera herramientas teórico-metodológicas que le permitan la creación de situaciones didácticas para estimular el control de esfínteres.	
Bloque III. Metodologías para el control de esfínteres.	
Unidad de competencia: La agente educativa analiza metodologías y procedimientos sobre la estimulación del control de esfínteres para que con base a ellas, sea capaz de crear situaciones didácticas para estimular el control de los esfínteres.	
Elemento de competencia: Trata el método Ozmy para crear una situación didáctica para el control de esfínteres mediante las etapas de percepción, transmisión y retención.	
Material: <ul style="list-style-type: none">• Hojas• Lapiceros• Texto Manual para el control de esfínteres de Ozmy	Tiempo: 1 hora.

- Muñeca y bacinica de la muñeca (adaptación).

Marco referencial:

Manual para el control de esfínteres.

Información General

La función neuromuscular que conduce al control de la vejiga y el esfínter anal tiene lugar en un periodo aproximadamente de 3 años, pocos niños alcanzan un control completo antes de los 2 años y la mayoría no tiene ningún problema después de los 5 años. Existen grados de variaciones en el orden y en el tiempo en que cada niño lo alcanza, para esto se requiere:

- Ser capaz de deambular, comprender y expresarse verbalmente.
- Encontrarse en un nivel de maduración afectiva, física y fisiológica
- Estar la familia preparada y dispuesta a acompañar y guiar el proceso del niño.
- Como referente cronológico es después del año y medio de edad que los niños empiezan a transcurrir la primera etapa y es alrededor de los dos años, que para la mayoría se establecen las etapas dos y tres.

Habitualmente en estas etapas el niño siente fuerte predilección por jugar con su cuerpo y con sustancias plásticas. Estos materiales en manos del niño crean situaciones placenteras de juegos que deberían ser facilitadas y permitidas por los padres. Son recomendables el agua, la arena, las pinturas, plastilina, etc. y es preciso que los padres sean tolerantes con la suciedad implícita en estos juegos.

Normalmente se controla primero el esfínter anal y luego se realiza el control de la vejiga. Clásicamente se describen tres etapas:

ETAPA 1

El niño es capaz de percibir que ha hecho pipí o popó y es capaz de decirlo.

ETAPA 2

Percibe y transmite en los momentos previos o durante el acto, pero es incapaz de retener.

ETAPA 3

Puede retener o decidir la expulsión, ambas sensaciones placenteras.

Puntos importantes que se deberán tomar en cuenta:

- En la primera y segunda etapa cuando su hijo indique que ha hecho pipí o popó se le mostrará el pañal sucio y la bacinica simultáneamente, expresándole con claridad que en el futuro hará allí y que para eso sirve el objeto.
- En la tercera etapa los padres deben responder al pedido del niño quitándole el pañal, para sentarlo en la bacinica.
- Es habitual que el niño logre retener hasta sentarse y que realice exitosamente la evacuación. Deberá expresársele la satisfacción por el logro, pero sin convertirlo en el evento del siglo, porque el niño puede confundir el objetivo de ir al baño.
- En la segunda y tercera etapa puede dejarse al niño sin pañales de a ratos para que tenga un contacto más inmediato con su excretas.
- El retiro definitivo se hará cuando los pañales dejen de ser necesarios o cuando el control sea relativamente confiable. Suele ser primero diurno y luego nocturno.
- Se evitaran conductas que impliquen para el pequeño un desafío superior a sus posibilidades.

Programa

En la Educación Infantil tiene gran importancia la adquisición de buenos hábitos de salud, higiene, y nutrición. Estos hábitos no sólo contribuyen al cuidado del propio cuerpo y de los espacios en los que vive, sino que son también fundamentales en el proceso de autonomía del niño. En Ozmy Estancia + Jardín apoyamos en este importante proceso de construcción de la identidad y autonomía personal de cada pequeño. Para que su hijo obtenga las habilidades necesarias para el control ideal de esfínteres contamos con la siguiente Programa:

1. Aprender a diferenciar las sensaciones de mojado-seco, limpio-sucio, y actuar de acuerdo con ellas, así como identificarlas y respetar las de los otros.
2. Manifestar, regular y controlar las necesidades básicas relacionadas con el control de esfínteres.
3. Dar la oportunidad al niño de sentir comodidad e interés ante los aprendizajes.
4. Diferenciar los momentos y lugares apropiados para las necesidades fisiológicas

de los que no lo son.

5. Adquirir hábitos de autonomía personal relacionadas con el control de esfínteres.

Los siguientes contenidos serán muy apropiados

A) Conceptos:

1. Conocimiento de las diferentes partes del cuerpo y conocer las diferencias entre niños y niñas.
2. Diferencias: “Limpio-sucio” / “Seco-mojado” / “Pipí-Popó”
3. Conocimiento de las distintas partes del aula infantil: cocina, aula, aseo,...

B) Procedimientos:

1. Manifestación de las diferentes sensaciones corporales.
2. Identificación de todas las partes del cuerpo.
3. Diferenciación entre los lugares apropiados para satisfacer las necesidades fisiológicas de aquellos que no lo son.
4. Adquisición total de la autonomía e independencia en el control de esfínteres.

C) Actitudes, valores y normas:

1. Adquirir un buen concepto de sí mismo.
2. Actitud de respeto hacia las características de los demás.
3. Confianza en las posibilidades propias y en la propia capacidad para realizar aquellas tareas y conductas que estén al alcance del niño.

También tendremos que utilizar una metodología:

1. Tener en cuenta el momento psicoevolutivo del niño y hacer un tratamiento individual.
2. Ponernos en contacto con los padres para un trabajo conjunto y paralelo en la escuela y en casa.
3. Hay que tener en cuenta que el ambiente donde se va a trabajar el hábito sea tranquilo.
4. Cuando un niño no realice bien la conducta volveremos hacia atrás sin preocuparnos que sea un síntoma de no aprendizaje. Esto puede servir para

afianzar el posterior aprendizaje y desarrollo.

5. Tomar nota del antes, durante y después del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Ejemplos de actividades para llevar a cabo pueden ser las siguientes:

1. Familiarizar al niño con elementos y lugares que tengan relación con el control de esfínteres, como por ejemplo las bacinicas.

2. Prestarle atención y elogiar todos sus logros por mínimos que sean.

3. Al principio ir con él siempre al baño y poco a poco apartar éste refuerzo.

4. Pedirle al niño que colabore en las actividades de aseo, vestido, higiene,... por ejemplo pedirle que se enjabone las manos cuando las tenga sucias.

5. Poner muñecos a hacer pipí, Popó, vestirlos, etc....

6. En el paso de la bacinica a la taza del baño, permitirle que tire de la palanca, que tome él el papel,...

7. Cambiarle de estar de pie en vez de sentado (en caso de los niños), porque así se sentirá mayor.

Evaluación del proceso

Haremos una evaluación continua observando los siguientes aspectos:

1. ¿Controla esfínteres?

2. ¿Cuándo lo ha conseguido?

3. ¿Qué sabía de la conducta antes de trabajarla?

4. ¿En qué aspectos se ha encontrado con una mayor dificultad?

5. ¿Se siente orgulloso de lo que ha conseguido?

6. ¿Ha mostrado interés por ir avanzando en la adquisición del hábito?

Problemas con los que nos podemos encontrar en la adquisición de este hábito:

-Que el niño no se muestre activo ni con interés.

-Que el ambiente en el que vive el niño no colabore con la escuela en la formación del hábito.

-Que el niño no quiera avanzar porque ve que así se le presta más atención.

¿Cómo se le apoyará a mi hijo en la escuela?

Se programarán actividades acordes a las necesidades del control, donde se podrán manipular diferentes materiales como plastilina, arena, esponjas, agua, entre otras; también se designaran áreas especiales para estas actividades, donde el personal se enfocará principalmente en llevarlas a acabo, por ejemplo, cambiar calzoncitos y limpiar constantemente a los pequeños. Para que los resultados sean como los esperamos, se le pide su colaboración en casa.

Apoyo bibliográfico: Manual para el control de esfínteres. Consultado en: www.ozmy.com.mx

Desarrollo de la actividad:

Inicio:

- Con ayuda de la muñeca ejemplificar un relato con las tres etapas que atraviesa el menor para controlar esfínteres según la metodología de Ozmy: 1-La muñeca se toca su pañal y dice “pipi-popo”, 2-La muñeca avisa que quiere hacer “pipi” y se orina al decirlo y 3-La muñeca logra el control avisando y corriendo al baño.

Desarrollo:

- Lectura del texto: “Manual para el control de esfínteres de Ozmy”.
- Rescate de ideas principales.
- Identificar los aspectos de definición del control de esfínteres, pasos para lograrlo y lo que se debe hacer y no hacer.
- Con ayuda de la metodología identificada realizar una situación didáctica para estimular el control de esfínteres y explicarla.

Final:

- Con ayuda de la muñeca ejemplificar lo que se debe y no se debe hacer en el

<p>proceso de estimulación del control de esfínteres.</p> <p>➤ Con ayuda de la muñeca ejemplificar su actividad diseñada.</p>
<p>Evaluación/ Indicadores a observar:</p> <p>➤ Con ayuda del texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Identificar la definición de control de esfínteres. *Identifica los pasos para realizar el proceso de control de esfínteres. *Identifica lo que se debe hacer y no hacer en la estimulación del control de esfínteres. <p>➤ Realiza una situación didáctica para estimular el control de esfínteres.</p>

Tabla 19. Situación didáctica 18. Temas para educación: control de esfínteres.

<p>SITUACIÓN DIDÁCTICA 18.TEMAS PARA EDUCACIÓN: CONTROL DE ESFÍNTERES.</p>	
<p>Competencia general: La agente educativa adquiera herramientas teórico-metodológicas que le permitan la creación de situaciones didácticas para estimular el control de esfínteres.</p>	
<p>Bloque III. Metodologías para el control de esfínteres.</p>	
<p>Unidad de competencia: La agente educativa analiza metodologías y procedimientos sobre la estimulación del control de esfínteres para que con base a ellas, sea capaz de crear situaciones didácticas para estimular el control de los esfínteres.</p>	
<p>Elemento de competencia: Aborda la metodología del control de esfínteres en los niños de 3 a 6 años para crear una situación didáctica mediante la definición del proceso, necesidades, etapas y papel de los responsables.</p>	
<p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hojas 	<p>Tiempo:</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Lapiceros • Texto “Entorno de aprendizaje” • Video: “Sr. Inodoro” (http://www.youtube.com/watch?=&wi2bQhEOTco) • Pizarrón • Marcadores 	<p>1 hora.</p>
<p>Marco referencial:</p> <p>El control de esfínteres en los niños/as de 3 a 6 años</p> <p>1. ¿Qué es el control de esfínteres?</p> <p>El control de esfínteres es un proceso de aprendizaje de los hábitos higiénicos, relacionados con la micción y la defecación que tiene lugar durante la infancia.</p> <p>El control de la micción se realiza en torno a los tres años y el de la defecación hacia los dos años y medio.</p> <p>El control de esfínteres supone el paso de un comportamiento reflejo automático a una conducta voluntaria y controlada. Viene dado por el desarrollo y crecimiento del niño, tanto físico como psicológico. No se aprende, se adquiere cuando el niño está maduro para ello ya que son adquisiciones paulatinas y lentas que llevan mucho tiempo.</p> <p>La mayoría de los niños alcanzan el control diurno entre los dos y los tres años. Sobre los cinco años ha adquirido ya el control nocturno. Es importante saber que cualquier situación que suponga tensión o ansiedad puede interferir en el control de esfínteres.</p> <p>El control de esfínteres pertenece a un momento del desarrollo que se verá favorecido, siempre, por un ambiente relajado y una actitud serena.</p> <p>Controlar esfínteres no es solo una cuestión orgánica, que se acabará logrando en un momento u otro. Controlar esfínteres tiene unas consecuencias psicológicas, es un aprendizaje importantísimo para el niño y no debiéramos restarle importancia.</p> <p>El autocontrol tiene que ver con inhibir acciones y el control de esfínteres hace madurar al niño en este sentido. Aprender a controlar los esfínteres es una cuestión de gran envergadura dentro del aprendizaje. Es una gran conquista mental.</p>	

Aprender a hacer pis, como aprender a leer, aportan madurez al cerebro. Desde luego: Nunca hay que obligar al niño a hacer algo que no puede.

Y aunque es verdad que la máxima seguridad de maduración la encontramos a los dos años, muchos niños pueden controlar el pis y la caca después de los doce meses.

No existe una edad a la que quitar el pañal, debemos tener en cuenta la madurez del niño. El sistema nervioso debe estar maduro para que el pañal sea quitado pero si actuamos convenientemente en el tiempo, lo que hacemos es estimular las funciones cerebrales, por lo que el niño ejercitará más y mejor su sistema nervioso.

Entre los 12 y los 18 meses, el niño comienza a tomar conciencia de su necesidad de orinar al reconocer las señales de distensión y de llenado procedentes de su vejiga.

Este avance se produce como consecuencia de la maduración del sistema nervioso. En este momento puede ser que el niño empiece a hacer alusiones al pis, por ejemplo, adopta ciertas posturas como las piernas en tijera, pone caras, gestos, muecas, muestra molestas ante el pañal y el pis o la caca que hay en él, se le quita el pañal y lo tiene seco (en la siesta), indica necesidad de ir al baño con ademanes o muecas.

A los 3 años la mayoría de los niños ya han aprendido a contraer los músculos pélvicos, son capaces de inhibir el vaciado y retener la orina durante cierto tiempo cuando su vejiga está llena, y de iniciar voluntariamente la micción. En esta etapa la capacidad de la vejiga aumenta progresivamente.

2. ¿Qué necesita un niño/a para adquirir el control de esfínteres?

- Que sean respetadas sus iniciativas.
- Confiar en sus capacidades.
- Respetar los ritmos propios de desarrollo.
- Sentirse seguros a través de relaciones personales afectivas, estables, continuas y cálidas.
- Acompañarlo en el desarrollo del sentimiento de eficacia y autoestima.
- Ser acompañados con empatía comprensiva en sus esfuerzos.

- Respetar la iniciativa de asumir la responsabilidad que los posiciona cada vez más satisfactoriamente frente a lo esperado por los adultos.
- Tener conciencia de sí, utilizando el YO y el MIO.
- Poseer lenguaje comunicacional. (poder ser entendido)
- Tener noción de su esquema corporal básico. (brazos, piernas cabeza, etc.)
- Reconocer las nociones de arriba, abajo, adentro afuera, delante detrás.
- Tener experiencias de primeras elecciones (ropa, juguetes)
- Tener experiencia de algunas despedidas previas (chupete, mamadera, cuna con barrotes)
- Poseer destrezas motrices que le permitan agacharse, girar, subir, bajar, saltar.
- Tener habilidad para subirse y bajarse el pantalón, calzoncillo o bombacha solito o solita.

3. Etapas que atraviesan los niños/as en el proceso de aprendizaje del control de esfínteres

1. Hacen pis y caca en el pañal, sin mostrar ningún interés respecto al tema.
 2. Avisan que se hicieron luego de que están sucios.
 3. Avisan mientras están evacuando sus esfínteres.
 4. Registran la necesidad fisiológica de hacer pis y caca y pueden avisar antes.
 5. Tienen ganas, avisan y llegan al baño sin que se les escape. Pueden esperar.
- Por lo general comienzan a controlar primero de día y luego de noche.
 - Por lo general se controla primero la orina y luego las heces.
 - Existe "el shock de la primera vez", entre la primera vez que deposita su pis y/o su caca en el inodoro, y las siguientes, pueden pasar entre 1 semana ó varios meses.
 - Las nenas suelen lograr el control un tiempo antes que los varones.
 - El 90% de los niños controla esfínteres entre los 2 y 3 años sin necesidad de ser entrenados.
 - El control definitivo se da aproximadamente a los 6 años.
 - Ante cualquier situación especial es esperable que se den retrocesos.
 - Entre los pañales y la ropa interior existen bombachas y calzoncillos de aprendizaje que son útiles para favorecer este período de transición.

4. ¿A qué edad debe dejar el niño/a los pañales?

Los niños pueden dejar los pañales cuando están maduros para hacerlo biológica, psicológica y afectivamente. Por lo tanto se toma un período entre los dos y tres años como un parámetro estadístico y una referencia, ya que cada niño y sus circunstancias son particulares y se desenvuelve dentro de un entorno sociocultural que lo determina un niño controla esfínteres, deja los pañales, cuando él retiene y deposita su pis y su caca cuándo y dónde desee y no cuando y donde le indiquen. Por lo tanto hay que esperar su propio tiempo.

El niño de dos años generalmente está preparado para iniciar el control intestinal unos cuantos meses antes que el de la micción.

El tema del control de esfínteres es muy delicado e importante, no hay que apresurarse para conseguir buenos resultados. Generalmente los niños a los 2 años de edad comienzan a tener percepción de los deseos de hacer pis o caca, pero el momento justo es muy variable.

Hay que respetar cada etapa para no favorecer problemas como la constipación o la incontinencia fecal o urinaria. Cuando su hijo camine y hable va a poder referir ganas de hacer pis o caca y, además va a haber madurado adecuadamente.

Pero hay tres etapas que son cruciales: dice caca o pis cuando ya se hizo, lo dice cuando se está haciendo, avisa que se está por hacer. Cada etapa es evolutiva y toma un tiempo variable.

Generalmente es mejor comenzar con el control de orina, teniendo paciencia y nunca castigarlos por no lograr la continencia. Cuando diga que se hizo, cámbielo y felicítelo por avisar, luego muéstrole que tira el pañal sucio y saludelo alegremente para que no piense que es algo malo o feo.

En esta etapa déjelo jugar con barro, plastilina o masas, y use recipientes para ir pasando agua de uno a otro; estos juegos refuerzan la idea de continencia. En la segunda etapa no vaya corriendo al baño y lo desvista intempestivamente, por el contrario déjelo solo y tranquilo, dale confianza y luego cámbielo como lo hizo en la primera etapa.

Con el tiempo vaya pidiéndole que le avise antes, y muéstrole el inodoro adaptado

para su comodidad.

Cuando a avise que está por hacer vaya rápidamente al baño y siéntelo para que haga, luego como antes despida alegremente los desechos.

No lo rete si algún día vuelve a la etapa anterior. Recuerde nunca sentarlo en el inodoro mientras ve la tele durante horas, porque eso no es lo que debe hacer cuando tenga ganas de hacer pis o caca, y tenga en cuenta que el control de esfínteres nocturno es más tardío.

Este es un camino algo largo pero que todos los niños sanos en uno u otro momento terminan de recorrer exitosamente.

5. Actuaciones de los padres y madres para ayudar al niño/a durante este proceso:

El control de esfínteres es una destreza configurada en el ámbito de la autonomía personal que preocupa a muchos padres ya que es indispensable para participar en los ambientes sociales, y quien no lo ha logrado, ve limitado su acceso a muchas actividades.

Para llegar a la consecución de dicho proceso será necesario llevar a cabo una serie de actuación por parte de los padres:

- Tener muy claro y presentes los hábitos que queremos conseguir.
- Acompañar a los niños en estas actividades e indicarles como hacerlas.
- Su realización deberá llevarse a cabo en un ambiente relajado, tranquilo y comprensivo ya que estamos empezando.
- Evitaremos etiquetar a los niños con palabras o expresiones como “eres un meón” ya que la angustia puede provocar más ganas de hacer pipí.
- El control del pis por la noche comenzará una vez que se haya controlado bien durante el día.
- Recordar que cada niño tiene su propio ritmo y por lo tanto hay que confiar en su desarrollo estimulándolo positivamente y enseñándole pero nunca exigiéndole.
- Llevar un control sobre las horas en las que el niño orina o hace caca durante una semana.
- No volver a poner el pañal aunque tengamos que estar cambiándole

continuamente.

- Conseguir unos correctos hábitos higiénicos requiere por parte de padres y madres el seguimiento de una rutina, orden y horarios fijos que permitan al niño interiorizar el hábito que queremos conseguir y propiciar una mayor autonomía.
- Para afrontar todo este proceso son necesarias por parte de los padres actitudes de perseverancia y paciencia, además de buen sentido del humor.

6. Pautas a tener en cuenta para llevar a cabo el control de orina diurno:

El aprendizaje del control de esfínteres durante el día (pis y caca) tiene lugar en los primeros tres años de vida del niño. La enseñanza del control de la vejiga y del intestino es recomendable comenzarla alrededor del año y medio, con paciencia y haciendo de ello una experiencia agradable y divertida para el niño y para la niña. El Psicólogo Escolar ofrece orientaciones sobre cuál es la edad más adecuada para empezar este entrenamiento, sin perder de vista que el niño debe tener suficiente madurez para este aprendizaje. El aprendizaje del control de esfínteres (pis y caca) durante el día depende de cada niño, de su nivel de madurez.

El comienzo de la enseñanza del control de esfínteres se puede iniciar alrededor de los 18 meses, como norma general, pero antes debemos asegurarnos que el niño está maduro para ello.

¿Cómo saber si el niño tiene suficiente nivel de madurez? ¿Qué prerequisites deben darse antes de que se pueda aprender dicho control? Vamos a detallarlos:

- El niño debe saber algunas palabras relacionadas con el uso del váter, como por ejemplo, pis, caca, orinal, etc. (aunque las diga a su manera), y debe diferenciarlas y entender lo que significan.
- También debe conocer las partes y funciones del cuerpo relacionadas con el pis y la caca, por donde salen, etc. Aprovechar la hora del baño para que el niño las aprenda. El niño debe ver a sus padres, especialmente al de su mismo sexo, como utiliza el váter.
- Debe ser capaz de sentarse en la taza y/o en el orinal, y no debe tener miedo al agujero del váter ni al ruido de la cisterna, etc.

- Debe distinguir entre estar mojado y estar seco. Cuando el niño se da cuenta de que se ha mojado puede asociarlo con las sensaciones de hacer pis, y de ese modo puede llegar a anticipar las ganas de orinar. Para ayudarlo a diferenciar seco/mojado podemos preguntarle a menudo si va mojado, tocándole el pañal y haciendo que lo compruebe por sí mismo.

- Debe diferenciar también entre ir limpio e ir sucio. Cuando observemos que el niño se va a un rincón o hace gestos de estar haciendo caca en el pañal, hay que decirle lo que está ocurriendo. También preguntarle si va limpio o sucio, que él lo compruebe, etc.

- El niño debe saber ir al cuarto de baño por sí mismo.

- También debe ser capaz de bajarse los pantalones y braguitas, y luego de subírselas.

- Debe dar señales de cierta madurez y control de la vejiga y del intestino. Por ejemplo, el niño ya no se hace caca más de una vez al día, o permanece varias horas seco, o se despierta con frecuencia seco de la siesta.

Todos estos aspectos deben estar presentes para iniciar la enseñanza del control de esfínteres durante el día. Si alguno/s no los tuviera adquiridos, es preferible centrarnos en que los aprenda antes de comenzar el entrenamiento.

Dado que se trata de habilidades que todos los niños acaban consiguiendo no hay por qué precipitarse, es preferible que este proceso resulte una experiencia agradable para nuestro hijo.

Apoyo bibliográfico: Marchesi, A. Coll, C. (1991). Desarrollo Psicológico y Educación. Madrid. Alianza.

Desarrollo de la actividad:

Inicio:

- Observar el video “SR. Inodoro” y externar su opinión del mimo.

Desarrollo:

- Lectura del texto: “El control de esfínteres en los niños de 3 a 6 años”.

- Rescate de las ideas principales, subrayándolas.
- Extraer del texto la definición de control de esfínteres.
- Identificar y rescatar la metodología sugerida en el texto.
- Clasificar en una tabla las acciones que se deben hacer y las que se deben evitar en el proceso.
- Con ayuda de la metodología realizar una situación didáctica para estimular el control de esfínteres.

Final:

- Compartir su actividad realizada y justificarla con ayuda de la metodología tratada.

Evaluación/ Indicadores a observar:

- Con ayuda del texto:
 - *Identificar la definición de control de esfínteres.
 - *Identifica los pasos para realizar el proceso de control de esfínteres.
 - *Identifica lo que se debe hacer y no hacer en la estimulación del control de esfínteres.
- Realiza una situación didáctica para estimular el control de esfínteres.

Tabla 20. Situación didáctica 19. Aprendizaje del control de esfínteres: Cáceres.

<p>SITUACIÓN DIDÁCTICA 19. APRENDIZAJE DEL CONTROL DE ESFÍNTERES: CÁCERES.</p>	
<p>Competencia general: La agente educativa adquiera herramientas teórico-metodológicas que le permitan la creación de situaciones didácticas para estimular el control de esfínteres.</p>	
<p>Bloque III. Metodologías para el control de esfínteres.</p>	
<p>Unidad de competencia: La agente educativa analiza metodologías y procedimientos sobre la estimulación del control de esfínteres para que con base a ellas, sea capaz de crear situaciones didácticas para estimular el control de los esfínteres.</p>	
<p>Elemento de competencia: Trata la metodología de aprendizaje del control de esfínteres (Cáceres) para crear una situación didáctica a través de la definición del proceso, cambios en los menores, algunos problemas y acciones para favorecer dicho proceso.</p>	
<p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hojas • Lapiceros • Texto “Aprendizaje del control de esfínteres” • Pizarrón • Marcadores • Plastilina. • Muñeco. 	<p>Tiempo:</p> <p>1 hora.</p>
<p>Marco referencial:</p> <p>Control de esfínteres.</p> <p>En un porcentaje elevado de casos, el aprendizaje del control de esfínteres se logrará de forma sencilla y natural, sin graves trastornos y debería estar conseguido en torno a los 3 años de edad como máximo. Sin embargo, hay niños que siguen sin</p>	

controlar, sobre todo en lo nocturno, hasta los 4 años o incluso más.

También son frecuentes casos en los que un niño que ya controlaba perfectamente, vuelve a hacerse pis ya sea por la noche o la noche.

Otros niños no interpretan aun adecuadamente las señales de su vejiga y tardan mucho en decidir que tiene que ir al baño. Cuando lo deciden han de ir “urgentemente” y con frecuencia, llegan tarde.

Recomendaciones para guiar el proceso:

- Entrenar la vejiga del niño acostumbrándola a que puede aguantar periodos más largos.
- No alargar el tiempo en el que el niño lleva pañal.
- Es importante establecer rutinas y mantener horarios aproximados para sugerirle al menor que vaya al baño.
- Debe hablársele del tema al niño.
- Premiar con afectos los pequeños avances del menor.
- Evite los castigos.
- La permisividad excesiva no es buena.
- No es aconsejable levantar al niño por la noche.
- Es aconsejable hacer una cartulina de control por medio de dibujos y hacer parte al menor de su uso.

Apoyo bibliográfico: Cáceres, J. (2006). ¿Cómo ayudar a su hijo si se hace pis en la cama?
Madrid: Siglo XXI

Desarrollo de la actividad:

Inicio:

- Con la plastilina y l muñeco explicar el proceso desde que la comida entra a la boca hasta que es expulsada del cuerpo de forma resumida: hacer un pan con la plastilina y dárselo a comer al muñeco, después el pan se va al estómago

dónde es procesado, aplastar la plastilina. Ahí es separado en nutrientes y residuos, los residuos que no le sirven al cuerpo son enviados al intestino grueso y expulsados en forma de “popo”.

Desarrollo:

- Lectura del texto “Aprendizaje del control de esfínteres”.
- Rescatar la definición de control de esfínteres y la metodología sugerida.
- Realizar una tabla de las acciones que se deben hacer y las que se deben evitar.
- Crear una situación didáctica para el control de esfínteres con ayuda de la información obtenida.

Final:

- Explicar su actividad y opinar sobre la actividad de inicio.

Evaluación/ Indicadores a observar:

- Con ayuda del texto:
 - *Identificar la definición de control de esfínteres.
 - *Identifica los pasos para realizar el proceso de control de esfínteres.
 - *Identifica lo que se debe hacer y no hacer en la estimulación del control de esfínteres.
- Realiza una situación didáctica para estimular el control de esfínteres.

Tabla 21. Situación didáctica 21. Orientaciones a los padres para desarrollar el control de esfínteres.

<p>SITUACIÓN DIDÁCTICA 20. ORIENTACIONES A LOS PADRES PARA DESARROLLAR EL CONTROL DE ESFÍNTERES.</p>	
<p>Competencia general: La agente educativa adquiera herramientas teórico-metodológicas que le permitan la creación de situaciones didácticas para estimular el control de esfínteres.</p>	
<p>Bloque III. Metodologías para el control de esfínteres.</p>	
<p>Unidad de competencia: La agente educativa analiza metodologías y procedimientos sobre la estimulación del control de esfínteres para que con base a ellas, sea capaz de crear situaciones didácticas para estimular el control de los esfínteres.</p>	
<p>Elemento de competencia: Trata las orientaciones a los padres para desarrollar el control de esfínteres para crear una situación didáctica mediante definición, acciones que se debe realizar y cuales evitar y metodología sugerida.</p>	
<p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hojas • Lapiceros • Texto “Orientaciones a los padres para desarrollar el control de esfínteres” • Pizarrón • Marcadores • Fotografías del cuento Prosper va al baño. 	<p>Tiempo: 1 hora.</p>

Marco referencial:

Orientaciones a los padres para desarrollar el control de esfínteres.

El control de esfínteres supone el paso de un comportamiento reflejo automático a una conducta voluntaria y controlada.

La mayoría de los niños normales logran el control diurno entre los dos y tres años.

Es importante señalar que cualquier situación que produzca tensión o ansiedad puede estorbar o interferir el control de esfínteres.

Control intestinal:

- Es preferible comenzar a habituarle al uso del orinal o sentarle en el WC justo después de las comidas.
- Al comenzar la enseñanza del control intestinal aproveche el momento de cambiar el pañal sucio.

No debe:

- Tener prisa
- Amenazarle, reñirle, gritarle, castigarle.
- Ridiculizarle en público.
- Forzar a usar el inodoro.
- Poner dificultades involuntarias como ropa difícil de manejar

Apoyo bibliográfico: Equipo de orientación educativa y psicopedagógica. Orientaciones a los padres para desarrollar el control de esfínteres. Consultado de: www.educastur.princast.es/eoep/eeaovied

Desarrollo de la actividad:**Inicio:**

- Mediante las fotografías ir contando el cuento “Prosper va al baño” y preguntarle si se le hace conocido o si lo llevo a utilizar alguna vez.

Desarrollo:

- Proporcionar el texto “Orientaciones a los padres para desarrollar el control de esfínteres”
- Lectura del texto
- Rescate de ideas principales bajo las consignas de definición, recomendaciones, cosas que debemos evitar y pasos a seguir.
- Con ayuda de la información obtenida realizar una situación didáctica para el control de esfínteres.

Final:

- Explicar las ideas rescatadas y su actividad.

Evaluación/ Indicadores a observar:

- Con ayuda del texto:
 - *Identificar la definición de control de esfínteres.
 - *Identifica los pasos para realizar el proceso de control de esfínteres.
 - *Identifica lo que se debe hacer y no hacer en la estimulación del control de esfínteres.
- Realiza una situación didáctica para estimular el control de esfínteres.

Tabla 22. Situación didáctica 21. Control de esfínteres. Programa pedagógico.

<p>SITUACIÓN DIDÁCTICA 21. CONTROL DE ESFÍNTERES. PROGRAMA PEDAGÓGICO.</p>	
<p>Competencia general: La agente educativa adquiera herramientas teórico-metodológicas que le permitan la creación de situaciones didácticas para estimular el control de esfínteres.</p>	
<p>Bloque III. Metodologías para el control de esfínteres.</p>	
<p>Unidad de competencia: La agente educativa analiza metodologías y procedimientos sobre la estimulación del control de esfínteres para que con base a ellas, sea capaz de crear situaciones didácticas para estimular el control de los esfínteres.</p>	
<p>Elemento de competencia: Analiza el programa de control de esfínteres para crear una situación didáctica mediante las fases de diagnóstico, realización y evaluación.</p>	
<p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hojas • Lapiceros • Texto “El programa de control de esfínteres” • Video: “Pipí-popo” 	<p>Tiempo:</p> <p>1 hora</p>
<p>Marco referencial:</p> <p>El programa de control de esfínteres.</p> <p>El programa de control de esfínteres es una acción educativa particular sucede en sujetos concretos. Busca la autonomía.</p> <p>Contempla las fases de:</p> <ul style="list-style-type: none"> I-Diagnóstico-Planeación II-Realización-Operación III-Evaluación-Seguimiento 	

Apoyo bibliográfico: Lujano Leyva, Claudia. 1998. El programa de control de esfínteres. En: Control de esfínteres: una propuesta pedagógica para la escuela infantil y el hogar. Editorial Laertes, Barcelona, España. pp. 99-134.

Desarrollo de la actividad:

Inicio:

- Mostrar el video “Pipí-popo” al agente educativo.

Desarrollo:

- Proporcionar el texto “El programa de control de esfínteres”
- Lectura del texto.
- Subrayar las ideas principales y comentarlas.
- Rescatar las tres fases que rescata el programa.
- Crear una situación didáctica donde se muestren las tres fases propuestas por el método.

Final:

- Compartir su actividad y justificar cada fase.

Evaluación/ Indicadores a observar:

- Con ayuda del texto:
 - *Identificar la definición de control de esfínteres.
 - *Identifica los pasos para realizar el proceso de control de esfínteres.
 - *Identifica lo que se debe hacer y no hacer en la estimulación del control de esfínteres.
- Realiza una situación didáctica para estimular el control de esfínteres.

Tabla 23. Situación didáctica 22. Metodología para el control de esfínteres.

<p>SITUACIÓN DIDÁCTICA 22. METODOLOGÍA PARA EL CONTROL DE ESFÍNTERES.</p>	
<p>Competencia general: La agente educativa adquiera herramientas teórico-metodológicas que le permitan la creación de situaciones didácticas para estimular el control de esfínteres.</p>	
<p>Bloque III. Metodologías para el control de esfínteres.</p>	
<p>Unidad de competencia: La agente educativa analiza metodologías y procedimientos sobre la estimulación del control de esfínteres para que con base a ellas, sea capaz de crear situaciones didácticas para estimular el control de los esfínteres.</p>	
<p>Elemento de competencia: Examina las metodologías presentadas para crear ordenar los pasos para estimular el control de esfínteres.</p>	
<p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hojas • Lapiceros • Definición de metodología. • Compilación de la información rescatada de cada metodología del control de esfínteres. 	<p>Tiempo:</p> <p>1 hora.</p>
<p>Marco referencial:</p> <p>Qué es metodología:</p> <p>La metodología es la ciencia que estudia el método. Proviene del griego μέθοδος (méthodos), que significa ‘método’, y el sufijo -logía, que deriva de λόγος (lógos) y traduce ‘ciencia, estudio, tratado’.</p> <p>Metodología también se refiere a la serie de métodos y técnicas de rigor científico que se aplican sistemáticamente durante un proceso de investigación para alcanzar un resultado teóricamente válido. En este sentido, la metodología funciona como el soporte conceptual que rige la manera en que aplicamos los procedimientos en una</p>	

investigación.

Podemos encontrar metodología en distintas áreas de estudio, como la metodología didáctica en Educación, o la jurídica en Derecho, del mismo modo como para la solución de problemas determinados podemos aplicar una serie de pasos específicos que, en suma, funcionan como una metodología.

Apoyo bibliográfico: Búsqueda en línea: <http://www.significados.com/metodologia/>

Desarrollo de la actividad:

Inicio:

- Mostrar a la agente educativa la compilación de la información rescatada de cada metodología del control de esfínteres.
- Dar un repaso rápido.

Desarrollo:

- Dar una explicación de qué es una metodología.
- Pedirle que con ayuda de las metodologías analizadas en el bloque integre una metodología para el control de esfínteres.
- Explique la metodología y la justifique.

Final:

- Comentar sobre esta actividad y la integración de la metodología.

Evaluación/ Indicadores a observar:

- Integra una metodología para estimular el control de esfínteres.

3.2. Primera línea de acción: Capacitación de una agente educativa para la aplicación del modelo didáctico.

3.2.1. El escenario.

Para el desarrollo de la primera línea de acción, de toda la institución se toma el grupo de maternal al estar conformado por menores cuyas edades oscilan en el parámetro de la educación inicial.

El salón de maternal cuenta con diversos materiales como juguetes, material de ensamble, frutas y verduras de plástico, un tocador, entre otros; los materiales se encuentran ubicados en canastillas y divididos en áreas como se realiza en educación preescolar. También cuenta con sillas, mesas, colchonetas y libros de cuentos.

3.2.2. Los sujetos de intervención.

El grupo de maternal está formado por nueve menores, cinco varones y cuatro mujeres en edades de entre un año y ocho meses y dos años ocho meses. Tiene una conformación de sujetos en situaciones variadas pues están presentes un menor con Síndrome de Down y una menor con autismo. Además de la atención de la agente educativa, los menores reciben clases de música, educación de la fe y educación física.

La agente educativa a cargo del grupo tiene perfil de licenciatura en pedagogía, ha trabajado en grupos de primero, segundo y tercero de educación preescolar por ocho años en esta misma institución y este es su primer año con un grupo de maternal.

3.3. Segunda línea de acción: una experiencia personal.

3.3.1. El escenario.

Para el inicio del ciclo escolar 2014-2015 la agente educativa que estaba a cargo del grupo de maternal decidió no continuar en la institución por diversas razones personales, entre las que destacan la oferta de trabajo de otra institución con un sueldo mayor y su inconformidad por cuestiones laborales que suscitaron al final del ciclo anterior, además de un recorte de personal en la institución.

Por lo anterior se me hace la oferta de cambio del nivel primaria a preescolar, para estar frente a grupo de primer grado que se uniría con maternal pues en maternal solo estaba presente un alumno.

Al comenzar el ciclo escolar en las semanas del diagnóstico se identifica que el control de esfínteres está ausente en cuatro menores de primer grado de preescolar y en el menor de maternal; por lo que se decide retomar el modelo didáctico, en específico el apartado correspondiente al bloque III, donde se trataron las metodologías sugeridas para el entrenamiento del control de esfínteres y en base a ellas crear situaciones didácticas para estimular este proceso que se encuentra necesario en algunos menores del grupo.

3.3.2. Los sujetos de intervención.

Ya para la segunda línea de acción, el escenario fue el grupo de maternal y primero de preescolar que comparten el mismo espacio, pues en maternal solo está un menor (Diego) y de primero de preescolar son 10 (Ana, Sebastián, Matías, Jesús, Mateo, Ivana, Nicole, Nahomí, Alejandra y Renata).

Del total de alumnos de primero de preescolar cuatro no controlan esfínteres, tampoco el menor de maternal, dando un total de 5 alumnos: Diego, Jesús, Matías, Ana y Sebastián. Sin embargo, solo se realizó la evaluación con 4 menores pues Sebastián presenta Síndrome de Down y su edad mental es de un año y seis meses atrás con respecto a su edad biológica por lo que el proceso de entrenamiento del control de esfínteres no se realizaba completamente con él, solo participó en algunas actividades.

1. Diego

Diego nació el día 28 de febrero de 2012, duerme solo, su abuela materna se encarga de su cuidado no permanece seco ni en el día ni en la noche y la persona con la que más se identifica es con mamá. Es el segundo hijo de una familia nuclear, ambos padres trabajan por lo que en las tardes lo cuida su abuela. La distancia de edad entre él y su hermano son 8 años y el embarazo los tomó por sorpresa aunque deseaban tener otro hijo.

2. Jesús

Jesús es hijo único, vive con su madre y sus abuelos maternos, su mamá y papá no están juntos pero el menor si tiene contacto ocasional con su padre. Solo emite sonidos guturales para referirse a las cosas, personas y a él mismo. Presenta ausencia total del control de esfínteres.

3. Ana Sofía

Es hija única, diagnosticada con espectro autista, sus padres no están juntos aunque se frecuentan tres veces por semana y tienen planes de irse a vivir juntos. Ambos padres trabajan por lo que la menor está a cargo de los abuelos maternos y viven en su casa. La menor permanece seca de día solo si la acompaña al baño alguien que sea de su confianza de lo contrario se moja y no permanece seca de noche.

4. Matías

Matías es el segundo hijo de una familia nuclear, ambos padres trabajan por lo que después de salir del colegio su cuidado está a cargo de una muchacha de 19 años. Su nivel de lenguaje está en etapa prelingüística pues solo presenta protoconversación e imitación del lenguaje pero sin articular palabras concretas. Se mantiene seco durante el día si se le está monitoreando sobre el deseo de asistir al baño, de caso contrario se moja.

3.3.3. Situaciones didácticas e indicadores de logro del control de esfínteres.

Para la segunda línea de acción, del total del modelo didáctico se tomaron en específico las situaciones didácticas correspondientes a los bloques II y III, esto por lo detectado en el diagnóstico.

Del bloque II se identifica que los menores cumplían con las condiciones necesarias para realizar el proceso de estimulación del control de esfínteres, a excepción del menor con Síndrome de Down debido a que su edad mental y su desarrollo en general no lo permitían, por ejemplo su desarrollo motor y de lenguaje. Del bloque III se retoman todas las situaciones didácticas pues con base a ellas y las metodologías tratadas se realizan las situaciones didácticas para los menores.

Aunque eran solo cuatro menores los que no concretaban el control de esfínteres, en las semanas de diagnóstico también se identifica que los horarios y formas de higiene de los menores que si controlaban eran muy variados, lo que tenía consecuencias en el desarrollo de las clases, tanto en el salón como en las clases extra pues todo el tiempo había salidas al baño, en la seguridad de los menores esto debido a que la ubicación de los sanitarios requería el uso de escaleras, el desarrollo psicomotriz de algunos menores no les permitía acudir solos al baño y podría tener repercusiones en la conformidad de los padres con respecto a la higiene.

Es entonces que se deja clara la necesidad de retomar las metodologías tratadas en el modelo didáctico y realizar tres acciones que comparten todas las metodologías y son: establecer los objetivos que se quieren lograr, trabajo con los menores por medio del diseño de situaciones didácticas con la temática del control de esfínteres y concientizar a los padres de la importancia de su participación en el proceso.

Los objetivos quedaron establecidos de la siguiente manera:

Objetivo general:

Lograr el control total de los esfínteres en los menores del grupo que no lo han concretado y que cumplen con las condiciones necesarias para realizar el proceso de estimulación.

Objetivos específicos:

- Establecer una rutina con horarios establecidos para ir al baño.
- Diseñar situaciones didácticas para el control de esfínteres y llevarlas a la práctica.
- Establecer acciones permanentes para la concreción del control de esfínteres.

Ya para el trabajo con los menores se diseñaron situaciones didácticas con base en cada una de las metodologías tratadas.

Antes de la aplicación de las situaciones didácticas se establecieron las actividades permanentes a realizar con los menores, las cuales fueron:

- Salir al baño en tres momentos específicos: 9:00 a.m. (entrada), 10:30 a.m. (antes de la hora de la comida cuando se lavan las mano) y 11:30 a.m. (al terminar el recreo).
- Comunicar a los padres el avance y las recomendaciones para actuar en casa.
- Retirar el pañal a los menores y utilizar ropa interior de tela.
- Evitar llevarlo corriendo al baño.
- Premiar avances con aplausos.

Tabla 24. Situación didáctica 1. Mojado o seco.

SITUACIÓN DIDÁCTICA 1. MOJADO O SECO.	
Propósito: Los menores identifican las sensaciones de mojado – seco por medio de diferentes materiales.	
Material: <ul style="list-style-type: none"> • Cubeta con agua. • Vasos • Ropa mojada y ropa seca. • Hojas o papel seco y mojado. • Gis 	Tiempo: 1 hora.
Marco referencial: Manual para el control de esfínteres. En la Educación Infantil tiene gran importancia la adquisición de buenos hábitos de salud, higiene, y nutrición. Estos hábitos no sólo contribuyen al cuidado del propio cuerpo y de los espacios en los que vive, sino que son también fundamentales en el proceso de autonomía del niño. En Ozmy Estancia + Jardín apoyamos en este importante proceso de construcción de la identidad y autonomía personal de cada pequeño. Para que su hijo obtenga las habilidades necesarias para el control ideal	

de esfínteres contamos con la siguiente Programa:

1. Aprender a diferenciar las sensaciones de mojado-seco, limpio-sucio, y actuar de acuerdo con ellas, así como identificarlas y respetar las de los otros.
2. Manifestar, regular y controlar las necesidades básicas relacionadas con el control de esfínteres.
3. Dar la oportunidad al niño de sentir comodidad e interés ante los aprendizajes.
4. Diferenciar los momentos y lugares apropiados para las necesidades fisiológicas de los que no lo son.
5. Adquirir hábitos de autonomía personal relacionadas con el control de esfínteres.

Los siguientes contenidos serán muy apropiados

A) Conceptos:

1. Conocimiento de las diferentes partes del cuerpo y conocer las diferencias entre niños y niñas.
2. Diferencias: “Limpio-sucio” / “Seco-mojado” / “Pipí-Popó”
3. Conocimiento de las distintas partes del aula infantil: cocina, aula, aseo,...

B) Procedimientos:

1. Manifestación de las diferentes sensaciones corporales.
2. Identificación de todas las partes del cuerpo.
3. Diferenciación entre los lugares apropiados para satisfacer las necesidades fisiológicas de aquellos que no lo son.
4. Adquisición total de la autonomía e independencia en el control de esfínteres.

C) Actitudes, valores y normas:

1. Adquirir un buen concepto de sí mismo.
2. Actitud de respeto hacia las características de los demás.
3. Confianza en las posibilidades propias y en la propia capacidad para realizar aquellas tareas y conductas que estén al alcance del niño.

Apoyo bibliográfico: Manual para el control de esfínteres. Consultado en:
www.ozmy.com.mx

Desarrollo de la actividad:**Inicio:**

- Salir al patio y cuestionar a los menores ¿qué es la lluvia?, ¿qué sentimos cuando nos caen las gotas de la lluvia? Y ¿por qué nos protegemos de la lluvia?
- Mojarse las manos y ejemplificar las gotas de lluvia.

Desarrollo:

- Repartir a cada menor vasos, prendas de ropa y hojas de papel y cuestionar cómo se sienten sus materiales, secos o mojados.
- Si quisiéramos que los materiales estuvieran mojados, ¿qué deberíamos hacer?
- Con un gis se harán dos círculos en el piso. A uno de ellos se le rociará agua y se le dará el nombre de mojado, al otro solo se le dará el nombre de seco.
- Se pedirá que los menores coloquen los materiales en el círculo que corresponda según su sentir de seco o mojado.
- Se hará la pregunta ¿cómo deben estar nuestros materiales para estar en el círculo de mojado?
- Tomarán sus materiales y los mojarán en la cubeta para poderlos colocar en el círculo de mojado.
- Se observará el círculo y algún voluntario explicará la diferencia entre seco y mojado.

Final:

- Lavarse las manos, preguntar ¿cómo están nuestras manos?
- Secarse las y preguntar ¿cómo están nuestras manos ahora?
- Pasar al salón y dibujar unas manos secas y otras mojadas.

Evaluación/ Indicadores a observar:

- Clasifica sus materiales en el círculo seco.
- Moja sus materiales para colocarlos en el círculo de mojado.
- Responde las preguntas sobre el estado de sus manos.
- Dibuja unas manos secas y otras mojadas (pedir la explicación de sus dibujos).

Tabla 25. Situación didáctica 2. Limpio o sucio.

SITUACIÓN DIDÁCTICA 2. LIMPIO O SUCIO.	
Propósito: Los menores identifican los estados de sucio - limpio por medio de diferentes materiales y lo asocian a sentirse bien o mal con cada estado.	
Material: <ul style="list-style-type: none">• Charolas• Agua• Tierra• Hojas blancas	Tiempo: 1 hora.
Marco referencial: Manual para el control de esfínteres. En la Educación Infantil tiene gran importancia la adquisición de buenos hábitos de salud, higiene, y nutrición. Estos hábitos no sólo contribuyen al cuidado del propio cuerpo y de los espacios en los que vive, sino que son también fundamentales en el proceso de autonomía del niño. En Ozmy Estancia + Jardín apoyamos en este importante proceso de construcción de la identidad y autonomía personal de cada pequeño. Para que su hijo obtenga las habilidades necesarias para el control ideal de esfínteres contamos con la siguiente Programa: <ol style="list-style-type: none">1. Aprender a diferenciar las sensaciones de mojado-seco, limpio-sucio, y actuar de acuerdo con ellas, así como identificarlas y respetar las de los otros.2. Manifestar, regular y controlar las necesidades básicas relacionadas con el control de esfínteres.3. Dar la oportunidad al niño de sentir comodidad e interés ante los aprendizajes.4. Diferenciar los momentos y lugares apropiados para las necesidades fisiológicas de los que no lo son.5. Adquirir hábitos de autonomía personal relacionadas con el control de esfínteres.	

Los siguientes contenidos serán muy apropiados

A) Conceptos:

1. Conocimiento de las diferentes partes del cuerpo y conocer las diferencias entre niños y niñas.
2. Diferencias: “Limpio-sucio” / “Seco-mojado” / “Pipí-Popó”
3. Conocimiento de las distintas partes del aula infantil: cocina, aula, aseo,...

B) Procedimientos:

1. Manifestación de las diferentes sensaciones corporales.
2. Identificación de todas las partes del cuerpo.
3. Diferenciación entre los lugares apropiados para satisfacer las necesidades fisiológicas de aquellos que no lo son.
4. Adquisición total de la autonomía e independencia en el control de esfínteres.

C) Actitudes, valores y normas:

1. Adquirir un buen concepto de sí mismo.
2. Actitud de respeto hacia las características de los demás.
3. Confianza en las posibilidades propias y en la propia capacidad para realizar aquellas tareas y conductas que estén al alcance del niño.

Apoyo bibliográfico: Manual para el control de esfínteres. Consultado en: www.ozmy.com.mx

Desarrollo de la actividad:

Inicio:

- Salir al patio y proporcionarle una charola con tierra a cada menor.
- Proporcionarle un vaso lleno de agua
- Recordar el tema de seco – mojado (tierra y agua).

Desarrollo:

- Observar sus manos y expresar si están limpias o sucias.
- Invitar a revolver el agua y la tierra en la charola, para observar cómo quedan sus manos.

- Repartir las hojas blancas explicando que están limpias y si agregamos nuestra mezcla se ensuciaran.
- Ensuciar su hoja con los dibujos o marcas que deseen hacer con la mezcla.
- Cuestionar ¿podemos saludar a alguien con las manos llenas de mezcla? ¿nos respondería el saludo? ¿qué nos diría? ¿cómo nos sentiríamos? ¿podemos escribir en la hoja llena de mezcla?
- Observar sus manos preguntar ¿cómo están nuestras manos, sucias o limpias? ¿Qué debemos hacer para tenerlas limpias?

Final:

- Lavar sus manos y preguntar ¿cómo están nuestras manos ahora?
- Dibujarse cuando están sucios y cuando están limpios y explicar cómo se sienten estando limpios y estando sucios.

Evaluación/ Indicadores a observar:

- Expresa las condiciones de las manos y de la hoja en las diferentes etapas de la actividad bajo los parámetros de limpio y sucio.
- Responde los cuestionamientos de: ¿podemos saludar a alguien con las manos llenas de mezcla? ¿nos respondería el saludo? ¿qué nos diría? ¿cómo nos sentiríamos? ¿podemos escribir en la hoja llena de mezcla?
- Identifica cómo pasar de sucio a limpio.
- Dibuja cuando está limpio y cuando está sucio.
- Expresa su sentir cuando está limpio y cuando está sucio.

Tabla 26. Situación didáctica 3. ¿Por qué hacemos pipí?

SITUACIÓN DIDÁCTICA 3. ¿POR QUÉ HACEMOS PIPÍ?	
Propósito: Los menores comprenden el proceso de la orina como una necesidad fisiológica provocada por la ingestión de líquidos.	
Material: <ul style="list-style-type: none"> • Globo • Agua en una llave. • Vaso. • Video: “Sr. Inodoro” (http://www.youtube.com/watch?wi2bQhEOTco). • Títere y un vaso de agua de juguete. • Agua para que tomen los menores. 	Tiempo: 1 hora.
Marco referencial: El control de esfínteres en los niños/as de 3 a 6 años Pautas a tener en cuenta para llevar a cabo el control de orina diurno: El aprendizaje del control de esfínteres durante el día (pis y caca) tiene lugar en los primeros tres años de vida del niño. La enseñanza del control de la vejiga y del intestino es recomendable comenzarla alrededor del año y medio, con paciencia y haciendo de ello una experiencia agradable y divertida para el niño y para la niña. El Psicólogo Escolar ofrece orientaciones sobre cuál es la edad más adecuada para empezar este entrenamiento, sin perder de vista que el niño debe tener suficiente madurez para este aprendizaje. El aprendizaje del control de esfínteres (pis y caca) durante el día depende de cada niño, de su nivel de madurez. El comienzo de la enseñanza del control de esfínteres se puede iniciar alrededor de los 18 meses, como norma general, pero antes debemos asegurarnos que el niño está maduro para ello. ¿Cómo saber si el niño tiene suficiente nivel de madurez? ¿Qué prerequisites deben darse antes de que se pueda aprender dicho control? Vamos a detallarlos:	

- El niño debe saber algunas palabras relacionadas con el uso del váter, como por ejemplo, pis, caca, orinal, etc. (aunque las diga a su manera), y debe diferenciarlas y entender lo que significan.
- También debe conocer las partes y funciones del cuerpo relacionadas con el pis y la caca, por donde salen, etc. Aprovechar la hora del baño para que el niño las aprenda. El niño debe ver a sus padres, especialmente al de su mismo sexo, como utiliza el váter.
- Debe ser capaz de sentarse en la taza y/o en el orinal, y no debe tener miedo al agujero del váter ni al ruido de la cisterna, etc.
- Debe distinguir entre estar mojado y estar seco. Cuando el niño se da cuenta de que se ha mojado puede asociarlo con las sensaciones de hacer pis, y de ese modo puede llegar a anticipar las ganas de orinar. Para ayudarlo a diferenciar seco/mojado podemos preguntarle a menudo si va mojado, tocándole el pañal y haciendo que lo compruebe por sí mismo.
- Debe diferenciar también entre ir limpio e ir sucio. Cuando observemos que el niño se va a un rincón o hace gestos de estar haciendo caca en el pañal, hay que decirle lo que está ocurriendo. También preguntarle si va limpio o sucio, que él lo compruebe, etc.
- El niño debe saber ir al cuarto de baño por sí mismo.
- También debe ser capaz de bajarse los pantalones y braguitas, y luego de subírselas.
- Debe dar señales de cierta madurez y control de la vejiga y del intestino. Por ejemplo, el niño ya no se hace caca más de una vez al día, o permanece varias horas seco, o se despierta con frecuencia seco de la siesta.

Todos estos aspectos deben estar presentes para iniciar la enseñanza del control de esfínteres durante el día. Si alguno/s no los tuviera adquiridos, es preferible centrarnos en que los aprenda antes de comenzar el entrenamiento.

Dado que se trata de habilidades que todos los niños acaban consiguiendo no hay por qué precipitarse, es preferible que este proceso resulte una experiencia agradable para nuestro hijo.

Apoyo bibliográfico: Marchesi, A. Coll, C. (1991). Desarrollo Psicológico y Educación. Madrid. Alianza.

Desarrollo de la actividad:

Inicio:

- Observar el video “Sr. Inodoro”.
- Todos los menores tomaran agua y de cuestionará ¿qué pasa con el agua que acabamos de tomar?

Desarrollo:

- Con ayuda del títere y el vaso de agua de juguete explicar a grandes rasgos el proceso de la expulsión de líquidos, tomando a la vejiga como un globo que se llena: el títere toma agua y les platica que esa agua se va un globo donde permanece por un tiempo, cuando ese globo se llena es necesario ir al baño y vaciar su globo.
- El títere pregunta ¿quieren saber cómo es nuestra vejiga?
- Salir al patio y repartir a los menores un globo explicando que es su vejiga antes de que tomaran su vaso de agua y estaba vacía.
- Ir a la llave y llenar su globo un poco explicando que ahora su vejiga está así porque tomaron un vaso de agua. El globo no se debe amarrar, los menores evitaran que el agua salga del globo agarrándolo con sus manos.
- Cuestionar ¿cómo sabemos cuándo vaciar nuestra vejiga? ¿a dónde debemos ir a vaciar la vejiga?
- Repartir un vaso a cada menor y explicar que representa el inodoro y recordar lo observado en el video.
- Con ayuda del globo ejemplificar cuando vamos al baño, vaciando el contenido del globo en el vaso.
- Posteriormente el agua del vaso será tirada en las plantas, asociando esta acción a cuando se baja la palanca del inodoro.

<p>Final:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Asistir al baño con los menores bajo la premisa de ¿quién quiere vaciar su vejiga?
<p>Evaluación/ Indicadores a observar:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Identifica cómo sabemos cuándo vaciar la vejiga. ➤ Identifica el lugar adecuado para orinar. ➤ Asiste al baño a orinar (aplicar la actividad calculando finalizarla en uno de los horarios establecidos para asistir al baño).

Tabla 27. Situación didáctica 4. ¿Por qué hacemos popó?

<p>SITUACIÓN DIDÁCTICA 4. ¿POR QUÉ HACEMOS POPÓ?</p>	
<p>Propósito: Los menores comprenden el proceso de defecación como una necesidad fisiológica provocada por la ingestión de alimentos.</p>	
<p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Muñeca o muñeco favorito de cada menor. • Muñeca que tendrá pegadas imágenes del sistema digestivo, de forma sencilla. • Plastilina. • Imágenes de estómagos. • Imágenes de inodoros, impresos y recortados. • Cajas de cartón pequeñas. 	<p>Tiempo: 1 hora.</p>
<p>Marco referencial:</p> <p>El control de esfínteres en los niños/as de 3 a 6 años</p> <p>Pautas a tener en cuenta para llevar a cabo el control de orina diurno:</p> <p>El aprendizaje del control de esfínteres durante el día (pis y caca) tiene lugar en los primeros tres años de vida del niño. La enseñanza del control de la vejiga y del intestino es recomendable comenzarla alrededor del año y medio, con paciencia y haciendo de ello una experiencia agradable y divertida para el niño y para la niña. El Psicólogo Escolar ofrece orientaciones sobre cuál es la edad más adecuada para</p>	

empezar este entrenamiento, sin perder de vista que el niño debe tener suficiente madurez para este aprendizaje. El aprendizaje del control de esfínteres (pis y caca) durante el día depende de cada niño, de su nivel de madurez.

El comienzo de la enseñanza del control de esfínteres se puede iniciar alrededor de los 18 meses, como norma general, pero antes debemos asegurarnos que el niño está maduro para ello.

¿Cómo saber si el niño tiene suficiente nivel de madurez? ¿Qué prerequisites deben darse antes de que se pueda aprender dicho control? Vamos a detallarlos:

- El niño debe saber algunas palabras relacionadas con el uso del váter, como por ejemplo, pis, caca, orinal, etc. (aunque las diga a su manera), y debe diferenciarlas y entender lo que significan.
- También debe conocer las partes y funciones del cuerpo relacionadas con el pis y la caca, por donde salen, etc. Aprovechar la hora del baño para que el niño las aprenda. El niño debe ver a sus padres, especialmente al de su mismo sexo, como utiliza el váter.
- Debe ser capaz de sentarse en la taza y/o en el orinal, y no debe tener miedo al agujero del váter ni al ruido de la cisterna, etc.
- Debe distinguir entre estar mojado y estar seco. Cuando el niño se da cuenta de que se ha mojado puede asociarlo con las sensaciones de hacer pis, y de ese modo puede llegar a anticipar las ganas de orinar. Para ayudarlo a diferenciar seco/mojado podemos preguntarle a menudo si va mojado, tocándole el pañal y haciendo que lo compruebe por sí mismo.
- Debe diferenciar también entre ir limpio e ir sucio. Cuando observemos que el niño se va a un rincón o hace gestos de estar haciendo caca en el pañal, hay que decirle lo que está ocurriendo. También preguntarle si va limpio o sucio, que él lo compruebe, etc.
- El niño debe saber ir al cuarto de baño por sí mismo.
- También debe ser capaz de bajarse los pantalones y braguitas, y luego de subírselas.
- Debe dar señales de cierta madurez y control de la vejiga y del intestino. Por

ejemplo, el niño ya no se hace caca más de una vez al día, o permanece varias horas seco, o se despierta con frecuencia seco de la siesta.

Todos estos aspectos deben estar presentes para iniciar la enseñanza del control de esfínteres durante el día. Si alguno/s no los tuviera adquiridos, es preferible centrarnos en que los aprenda antes de comenzar el entrenamiento.

Dado que se trata de habilidades que todos los niños acaban consiguiendo no hay por qué precipitarse, es preferible que este proceso resulte una experiencia agradable para nuestro hijo.

Apoyo bibliográfico: Marchesi, A. Coll, C. (1991). Desarrollo Psicológico y Educación. Madrid. Alianza.

Desarrollo de la actividad:

Inicio:

- Cada menor traerá de casa su muñeco o muñeca favorita y lo presentará a sus compañeros.

Desarrollo:

- Cuestionar a los menores: su muñeca tiene hambre ¿qué vamos a hacer?
- Proporcionar a los menores plastilina con la que harán comida para darle a su muñeco.
- Ejemplificar con la muñeca y alimentos de plastilina que al comer los alimentos se van al estómago donde son convertidos en nutrientes para que el cuerpo tenga energía para hacer todas las acciones necesarias como jugar y aprender, pero una parte de esos alimentos sobra y se va al intestino grueso, ahí permanece por un tiempo y después le dan ganas de ir al baño.
- Todos le darán de comer a sus muñecos y mezclarán los alimentos en la imagen del estómago que se les proporcionará.
- En lo que pasa el tiempo en que los alimentos deben estar en el estómago, los menores prepararan el inodoro, se les proporcionará la imagen del inodoro, la cual será pegada en la caja de cartón.

<p>Final:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Llevar a sus muñecos al inodoro que adecuaron. ➤ Los alimentos que mezclaron serán depositados en la caja de cartón. ➤ Los menores explicarán a sus muñecos que deben hacer cuando van al baño (hábitos de higiene).
<p>Evaluación/ Indicadores a observar:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Realiza alimentos con plastilina. ➤ Alimenta a sus muñecos. ➤ Mezcla los alimentos de plastilina y los coloca en la imagen de estómago. ➤ Adecua su caja con la imagen para crear un inodoro. ➤ Lleva a su muñeco al baño. ➤ Identifica los hábitos de higiene que deben realizarse después de ir al baño. ➤ Explican hábitos de higiene para después de ir al baño.

Tabla 28. Situación didáctica 5. Llevo a mi muñeca al baño.

<p>SITUACIÓN DIDÁCTICA 5. LLEVO A MI MUÑECA AL BAÑO.</p>	
<p>Propósito: Los menores identifican el lugar, la rutina y los hábitos de higiene para asistir al baño, con ayuda de su muñeca preferida.</p>	
<p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Muñeca o muñeco preferido de los menores. • Hojas con forma de pañal. • Cinta masking tape. • Calendario en papel bond. • Caritas felices. 	<p>Tiempo:</p> <p>1 hora.</p>
<p>Marco referencial:</p> <p>Control de esfínteres.</p> <p>En un porcentaje elevado de casos, el aprendizaje del control de esfínteres se</p>	

logrará de forma sencilla y natural, sin graves trastornos y debería estar conseguido en torno a los 3 años de edad como máximo. Sin embargo, hay niños que siguen sin controlar, sobre todo en lo nocturno, hasta los 4 años o incluso más.

También son frecuentes casos en los que un niño que ya controlaba perfectamente, vuelve a hacerse pis ya sea por la noche o la noche.

Otros niños no interpretan aun adecuadamente las señales de su vejiga y tardan mucho en decidir que tiene que ir al baño. Cuando lo deciden han de ir “urgentemente” y con frecuencia, llegan tarde.

Recomendaciones para guiar el proceso:

- Entrenar la vejiga del niño acostumbrándola a que puede aguantar periodos más largos.
- No alargar el tiempo en el que el niño lleva pañal.
- Es importante establecer rutinas y mantener horarios aproximados para sugerirle al menor que vaya al baño.
- Debe hablársele del tema al niño.
- Premiar con afectos los pequeños avances del menor.
- Evite los castigos.
- La permisividad excesiva no es buena.
- No es aconsejable levantar al niño por la noche.
- Es aconsejable hacer una cartulina de control por medio de dibujos y hacer parte al menor de su uso.

El programa de control de esfínteres.

El programa de control de esfínteres es una acción educativa particular sucede en sujetos concretos. Busca la autonomía.

Contempla las fases de:

I-Diagnóstico-Planeación

II-Realización-Operación

III-Evaluación-Seguimiento

Entre las recomendaciones sugeridas en la fase II están:

- Uso de libros relacionados con funciones excretoras.
- Utilizar videos del tema.
- Uso de reforzadores.

Apoyo bibliográfico: Cáceres, J. (2006). ¿Cómo ayudar a su hijo si se hace pis en la cama? Madrid: Siglo XXI

Lujano Leyva, Claudia. 1998. El programa de control de esfínteres. En: Control de esfínteres: una propuesta pedagógica para la escuela infantil y el hogar. Editorial Laertes, Barcelona, España. pp. 99-134.

Desarrollo de la actividad:

Inicio:

- Proporcionar a los menores el pañal para que sea colocado a sus muñecos, utilizar el masking tape para asegurarlo.

Desarrollo:

- Motivar a los menores para que platiquen con sus muñecos sobre el tema de aprender a ir al baño.
- Los menores retiraran el pañal a sus muñecos y lo tiraran al bote de basura.
- Separar a los menores en grupo de género y acudir al baño con sus muñecos, pedir ayuda a la asistente para llevar primero a las niñas y después a los niños, mientras asisten las niñas la asistente recordará a los menores los pasos que deberán realizar cuando lleven a sus muñecos al baño.
- Salir con sus muñecos al baño e ir realizando la rutina para ir al baño: llegar al baño, bajarse la ropa, sentarse en el inodoro, asearse, subir su ropa, bajar la palanca y lavarse las manos.

<p>Final:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Regresar al salón y cada menor felicitará a su muñeco por haber realizado el proceso de asistir al baño, le dará abrazos y aplausos. ➤ Cada menor colocará una carita feliz en el día actual del calendario como reconocimiento a los menores y sus muñecos por completar el proceso para asistir al baño.
<p>Evaluación/ Indicadores a observar:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Coloca el pañal a su muñeco. ➤ Platica con él y le explica que va a enseñarle a aprender a ir al baño. ➤ Lleva a su muñeco al baño. ➤ Realiza la rutina para ir al baño junto con hábitos de higiene. ➤ Realiza el reconocimiento a su muñeco por completar el proceso para ir al baño. ➤ Coloca su carita feliz en el calendario.

Tabla 29. Situación didáctica 6. Llevo a mi muñeca al baño.

<p>SITUACIÓN DIDÁCTICA 6. SOY UN NIÑO GRANDE Y VOY AL BAÑO.</p>	
<p>Propósito: Los menores identifican la rutina para ir al baño y la aplican al ir al baño.</p>	
<p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Video “Pipí-popó” • Cuanto “Prosper va al baño” • Calendario utilizado en la sesión anterior. • Caritas felices. 	<p>Tiempo:</p> <p>1 hora.</p>
<p>Marco referencial:</p> <p>Orientaciones a los padres para desarrollar el control de esfínteres.</p> <p>El control de esfínteres supone el paso de un comportamiento reflejo automático a una conducta voluntaria y controlada.</p>	

La mayoría de los niños normales logran el control diurno entre los dos y tres años. Es importante señalar que cualquier situación que produzca tensión o ansiedad puede estorbar o interferir el control de esfínteres.

Control intestinal:

- Es preferible comenzar a habituarle al uso del orinal o sentarle en el WC justo después de las comidas.
- Al comenzar la enseñanza del control intestinal aproveche el momento de cambiar el pañal sucio.

No debe:

- Tener prisa
- Amenazarle, reñirle, gritarle, castigare.
- Ridiculizarle en público.
- Forzar a usar el inodoro.
- Poner dificultades involuntarias como ropa difícil de manejar

El programa de control de esfínteres.

El programa de control de esfínteres es una acción educativa particular sucede en sujetos concretos. Busca la autonomía.

Contempla las fases de:

I-Diagnóstico-Planeación

II-Realización-Operación

III-Evaluación-Seguimiento

Entre las recomendaciones sugeridas en la fase II están:

- Uso de libros relacionados con funciones excretoras.
- Utilizar videos del tema.
- Uso de reforzadores.

Apoyo bibliográfico: Equipo de orientación educativa y psicopedagógica. Orientaciones a los padres para desarrollar el control de esfínteres. Consultado de: www.educastur.princast.es/eoep/eeaovied

Lujano Leyva, Claudia. 1998. El programa de control de esfínteres. En: Control de esfínteres: una propuesta pedagógica para la escuela infantil y el hogar. Editorial Laertes, Barcelona, España. pp. 99-134.

Desarrollo de la actividad:

Inicio:

- Observar el video “Pipí-popó”

Desarrollo:

- Utilizar el cuento interactivo “Prosper va al baño”, contar la historia.
- Rotar el cuento entre los menores para que ellos narren la historia.
- Relacionar la historia con los menores y explicar que cada día que permanezcan secos podrán poner una carita feliz en el día actual del calendario.
- Acudir al baño con los menores.

Final:

- A final de la jornada escolar, colocar una carita feliz a los menores que permanecieron secos durante el día.

Evaluación/ Indicadores a observar:

- Narra la historia con ayuda del cuento.
- Coloca una carita feliz por permanecer seco durante el día.

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS Y EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DEL MODELO DIDÁCTICO PARA EL CONTROL DE ESFÍNTERES

En función de tomar como definición de evaluación un proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos impactados (Stufflebeam y Shinkfiel en Jiménez, 2002: 24). Se realiza la evaluación del *modelo didáctico para el control de esfínteres en menores de 2 a 3 años* en dos niveles: cualitativo y cuantitativo.

En la primera línea de acción, para el nivel cualitativo se muestran los informes de aplicación de cada una de las situaciones didácticas aplicadas con la agente educativa y que son valorados en función de tres niveles de logro:

- T: totalmente logrado.
- P: parcialmente logrado.
- NL: no logrado.

Ya para el nivel cuantitativo y con el propósito de obtener un estándar de desempeño respecto de los dominios teóricos, didácticos y técnicos que adquiere la agente educativa, le son asignados valores numéricos a el grado con que se poseen dichos dominios y/o niveles de logro: **2 para totalmente logrado, 1 para parcialmente logrado y 0 para no logrado.**

Mientras tanto en la segunda línea de acción, en el nivel cualitativo se evalúan a los cuatro menores que no lograban el control de esfínteres en función a su avance

en la percepción de los procesos de expulsión y los niveles de logro se precisan de la siguiente manera: **con asistencia; parcialmente y; de manera autónoma.**

Ahora bien, y con el propósito de establecer estándares cuantitativos de los dominios que logran los infantes en el control de los esfínteres, se determinó asignar valores numéricos para cada uno de ellos por lo que se puntúa con: 2 al logro autónomo; con 1 al logro parcial y; con 0 a la ausencia de logro o a la asistencia total para la excreción esfinteriana.

4.1. Evaluación y resultados de la primera línea de acción: del proceso de la capacitación de la agente educativa.

4.1.1. Evaluación cualitativa.

INFORME 1.

Las sesiones de la primera línea de acción comenzaron a aplicarse el 25 de febrero de 2014 en el grupo formado por cuatro personas que son: un agente educativo, el auxiliar educativo de la institución y las educadoras de primer y segundo grado de preescolar. El lugar destinado para la aplicación fue el salón de maternal donde las participantes toman asiento en las sillas de los menores. El grupo está formado por cuatro personas debido a que fue una invitación de la agente y de la dirección a que se integraran, aunque en un inicio estaba dirigido solo a la agente educativa.

Se comenzó con una dinámica de presentación a través de tarjetas con las características de la persona, las cuales fueron intercambiadas. Una vez realizada la presentación, a través de una lluvia de ideas sobre la definición de educación inicial y con apoyo de su Modelo de Atención con Enfoque Integral se consensuó una definición.

Se realizó una lectura entre todos los participantes sobre cada uno de los propósitos de la educación inicial, posteriormente estos fueron repartidos y cada agente educativo realizó un dibujo correspondiente, el cual fue expuesto y explicado en el grupo. Finalmente las agentes educativas realizaron una reflexión y escribieron cual era la importancia del tema tratado en su práctica.

Entre lo que escribieron con respecto a la importancia del contenido tratado para su práctica se encuentran: “saber porque dejó de ser asistencial (la educación inicial), nos permite explorar las capacidades de los niños y que tengan un buen desarrollo, además de poder responder oportunamente todas sus necesidades”; “para crecer y saber más acerca de la educación inicial y así tener unas mejores herramientas para estar frente a grupo”; “amplió el panorama de cómo debemos trabajar con los niños de una forma más completa”.

La actividad se desarrolló de forma amena y cuando tenían alguna duda fue resuelta, sin embargo se presentó la limitante de que la sesión fue terminada con un tiempo justo pues en la realización de la lectura se empleó mucho tiempo y provocó que en la exposición de sus dibujos en lo que ilustraban los propósitos de la educación inicial fuera realizada de forma rápida.

El interventor se mostró de forma abierta a todos los comentarios de los agentes y el clima se propició agradable acompañado de algunas bromas y el interés de los agentes educativos con respecto al curso crea muchas expectativas, pues solo iba a asistir una persona y las otras tres al ser invitadas por ella aceptaron por el tema.

Cumplíendose entonces de manera total los indicadores de evaluación que fueron: comenta los parámetros de qué es educación inicial y sus propósitos, rescata los propósitos de la educación inicial en hojas ilustradas, explica los propósitos de la educación inicial y escribe cuál es la importancia del contenido tratado para su práctica.

Tabla 30. Niveles de logro del elemento de competencia de la de la sesión uno.

SITUACIÓN DIDÁCTICA	INDICADOR	T	P	NL
1	Comenta los parámetros de qué es educación inicial y sus propósitos.	x		
	Rescata los propósitos de la educación inicial en hojas ilustradas.	x		
	Explica los propósitos de la educación inicial.	x		
	Escribe cuál es la importancia del contenido tratado para su práctica.	x		

Cabe aclarar que en cada situación didáctica serán evaluados los indicadores con respecto a tres niveles de logro: totalmente, parcialmente y no se logró.

INFORME 2.

Por diversas razones, la segunda sesión se llevó a cabo el día 11 de marzo de 2014, comenzó con recordar los objetivos de la educación inicial con ayuda de los dibujos realizados en la sesión anterior y mostrar un friso con el elemento de competencia de la sesión.

Posteriormente se realizó una lectura comentada del apartado de ámbitos de experiencia en el Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial, se tenía planteado que cada agente leyera el texto destinando un tiempo, después comentarios, ejemplos sobre actividades para estimular las capacidades de cada ámbito y posteriormente realizar un cuadro sinóptico, sin embargo por cuestiones de tiempo se modificó y se realizó una lectura comentada y al mismo tiempo cada participante comentaba. El cuadro sinóptico en el que se pretendía recuperar las capacidades que se desarrollan en cada ámbito (vínculo e interacciones, descubrimiento del mundo y salud y bienestar) no fue realizado.

Fue un tema que resulto tedioso pues las agentes educativas tuvieron muchas dudas y lo relacionaban con los campos formativos que se trabajan en educación preescolar ya que todas trabajan con base a ellos y las capacidades se encasillaban.

Es entonces que se tuvo que elegir un ámbito, dar una explicación y realizar sugerencias de actividades para estimular las capacidades del mismo.

Una vez que las dudas surgidas fueron resueltas se dispuso a realizar el cuadro sinóptico que era un producto para realizarse entre todas, sin embargo se responsabilizó de su realización principalmente a dos de ellas y una solo observaba mientras que otra salió pues tenía que recibir a los menores ya que era la hora de entrada. Y el cuadro sinóptico solo quedó iniciado.

El tiempo destinado sesión se terminó y el cuadro no estaba realizado, es entonces que las agentes se comprometieron a realizarlo en su tiempo libre de la tarde, sin embargo nunca fue concluido, es entonces que no resultó atractivo, dando como resultado pensar que el material y la actividad no fue adecuada para el tratado del tema y que el tema no fue totalmente comprendido.

Con respecto a la evaluación los resultados fueron los siguientes: se identificó parcialmente los ámbitos de experiencia de la educación inicial, sin embargo no se logró plasmar la definición de ámbito de experiencia, ni se realizó el cuadro sinóptico con las capacidades de cada ámbito y tampoco se realizó la exposición. Por lo que las siguientes situaciones debe mejorarse la organización del tiempo y planificación de las mismas.

Tabla 31. Niveles de logro del elemento de competencia de la de la sesión dos.

SITUACIÓN DIDÁCTICA	INDICADOR	T	P	NL
2	Identifica los ámbitos de experiencia de la educación inicial por medio de la lectura del texto.		x	
	Plasma en el papel bond la definición de ámbito de experiencia.			x
	Realiza el cuadro sinóptico de las capacidades de los ámbitos de experiencia.			x
	Expone su cuadro sinóptico y comenta como estimular algunas capacidades tratadas en los ámbitos.			x

INFORME 3.

Para el desarrollo de esta sesión se hizo un ajuste debido al tiempo. Esta sesión se realizó solo con la agente educativa a cargo del grupo de maternal y fue realizada en su casa, pues debido al puente escolar y a diversas actividades de la institución laboral, las sesiones se veían interrumpidas o no realizadas, además de que las demás asistentes externaron que dejarían de asistir debido a que fueron comisionadas para organizar los programas de la institución.

La actividad sufrió cambios en el elemento de competencia y también en las actividades. Para su realización se acudió a la casa de la agente educativa y una vez explicado el elemento de competencia de la sesión y las actividades a realizar la agente mostró mucha disponibilidad.

Sin embargo como era la casa del agente, ella tenía a sus hijos y como tiene un bebé, este lloraba o interrumpía la sesión, por lo que el interventor realizó el papel de nana y con la hija mayor de acompañarla a comer mientras el agente realizaba las lecturas y subrayaba lo más importante con respecto al elemento. Al mismo tiempo se iban resolviendo dudas que surgían en la lectura.

La sesión fue terminada satisfactoriamente pues se llegó a la reflexión sobre la práctica ya que el agente comentaba las limitaciones que le presenta la institución para el desempeñar su rol completo como agente por ejemplo le comisionan actividades que están fuera de su campo como la organización de eventos, además de que no le es permitido entregar a los menores a sus padres personalmente, momento que ella aprovecharía para cumplir la tarea de favorecer la interacción con las familias, que está en el tema de la sesión. También expresa como limitación el tener a menores especiales (autismo y síndrome de Down) pues al no saber mucho de esos casos siente que no cumple su papel como agente educativo y en ocasiones solo los “atiende” (asistencia y cuidado).

Finalizando de esta manera la evaluación, con un cumplimiento total de los indicadores.

Tabla 32. Niveles de logro del elemento de competencia de la de la sesión tres.

SITUACIÓN	INDICADOR	T	P	NL
3	Rescata las ideas principales del texto.	x		
	Identifica las tareas del agente educativo.	x		
	Reflexiona sobre su práctica en base a las tareas del agente educativo tratadas en el texto.	x		

INFORME 4.

Por la limitante del tiempo, esta sesión se realizó en dos días diferentes, pues para aplicar las actividades solo se tienen los días martes y jueves por la mañana 45 minutos, entonces en el primer día se trató lo teórico. Comenzó la sesión con la creación de su ambiente de aprendizaje con los recortes, posteriormente se hizo una lluvia de ideas sobre la definición de ambiente de aprendizaje y sus elementos, posteriormente se mostró el dibujo que la agente educativa realizó de su salón y analizar si faltaba algo.

Al tratar lo teórico, ellas expresaban las limitantes que tienen para formar un ambiente de aprendizaje con las características del deber ser y la principal resultaba el espacio de sus aulas. Entre las limitantes identificadas están que el espacio de la sala de maternal es reducido y que aunque el horario de salida de los menores debería darle un margen de dos horas para organizar su salón hay mucho menores por los que vienen hasta tarde y debe cuidarlos, además de que comisionan para abrir la puerta por lo que debe estar pendiente del timbre.

Para el segundo día se recordaron las características y elementos de un ambiente de aprendizaje y la agente armó un ambiente de aprendizaje según el deber ser a través de un dibujo, el cual expusieron en plenaria, destacando los

aspectos de manipulación de objetos y el movimiento y expresando el motivo por el cual colocaban las cosas.

En esta sesión los indicadores de logro fueron totalmente cumplidos.

Tabla 33. Niveles de logro del elemento de competencia de la de la sesión cuatro.

SITUACIÓN	INDICADORES	T	P	NL
4	Crea un ambiente de aprendizaje al inicio de la sesión.	X		
	Rescata las ideas principales del texto en un cuadro sinóptico.	X		
	Complementa el ambiente de aprendizaje creado en base a las ideas del texto.	X		
	Comenta la transformación de su ambiente de aprendizaje justificando los cambios.	X		

INFORME 5.

En esta sesión se realizó un ajuste para optimizar el tiempo pues como había se había manifestado como una cuestión en contra en las sesiones anteriores, ahora se tomó la iniciativa de llevar el formato realizado, ya listo para su llenado.

Con respecto a los indicadores que se evaluaron, la explicación de la forma en la que la agente educativa planifica sus actividades no fue clara pues en un principio comienza diciendo que lo hace dependiendo de las necesidades que identifica en su grupo, también expresa que le interesa terminar los libros y algunas otras las saca de internet. Al preguntarle cómo identifica las necesidades en su grupo solo comenta que observando y al cuestionarle sobre el uso del Modelo de Atención con Enfoque Integral manifiesta que se lo habían entregado en físico, pero no lo había revisado hasta que fue tratado en las sesiones anteriores del curso.

Para la creación de la situación didáctica se realizó el acompañamiento pues surgieron dudas sobre el aspecto del ámbito de experiencia y el marco referencial, las cuales fueron aclaradas y se realizó la situación didáctica.

Al exponer la situación didáctica creada y expresar su opinión sobre el formato y la pertinencia de su uso manifiesta que el aspecto de marco referencial no lo cree pertinente para usar en su planificación por las razones de tiempo y los requerimientos de la institución, pues no tiene mucho tiempo para planear y el buscar la información para el marco referencial le implicaría mucho tiempo, además de que solo se le haría pertinente en internet debido a que en la escuela no hay muchos libros de consulta y con respecto a lo institucional expresa que tiene la exigencia de terminar los libros que adquieren los padres en la institución por lo que solo ve esos temas, de igual manera las clases extra de los menores no le proporcionan tiempo para tratar otros temas y que lo principal que los padres le piden es un cambio de conducta.

Expresa igual que lo que podría hacer es ubicar sus actividades en los ámbitos de experiencia, sin embargo casi no lo realiza por la falta de tiempo y además que los libros de los menores ya traen un propósito definido para cada actividad.

Tabla 34. Niveles de logro del elemento de competencia de la de la sesión cinco.

SITUACIÓN	INDICADOR	T	P	NL
5	Explica cómo planifica sus actividades.		x	
	Comenta las ideas principales del texto revisado.	x		
	Se planifica una situación didáctica siguiendo el formato sugerido.	x		
	Expone la situación didáctica creada y cómo realizó cada apartado del formato.	x		
	Opina sobre el formato sugerido y la pertinencia de su uso.	x		

INFORME 6.

Para esta sesión el tiempo planeado fue escaso, lo que provoco que la actividad quedara interrumpida y se finalizara después, pues no fue suficiente para crear la situación didáctica de forma completa, solo se realizó el inicio y ya la agente educativa la termino en casa.

En el desarrollo de la sesión las actividades de inicio cumplieron la función de poner en situación de aprendizaje al agente educativo pues al venderle los dedos y realizarlas la agente se mostró entusiasta y participativa y describió a algunos integrantes de su grupo sin necesidad de decir y en un principio solo manejaba que se imaginaba que las características de cada uno de sus alumnos era por la edad y opina sobre la actividad de inicio: “fue buena porque ahora la actividad fue práctica y así de esa manera más rápida y precisa los temas con mis niño”. Esto da muestra que el material fue diseñado fue adecuado para realizar la actividad y el logro del elemento de competencia diseñado para esta situación didáctica. También con respecto a las actividades de inicio, fueron motivadoras pues al pedir alguna sugerencia el agente expresa: “que las actividades de inicio sean prácticas para entrar al tema con más ideas o tomando las experiencias de mi trabajo”.

Una vez realizadas las actividades de inicio prosiguió la lectura del texto en el que el agente educativo pedía que se aclararan algunas palabras y con ayuda del texto, del cual lo que más le interesó fue el listado de características que sus menores debían cumplir, creo su situación didáctica.

En el diseño de la situación didáctica presenta: propósito, ámbito de experiencia, capacidades que favorecen y desarrollo de la actividad, resultando faltantes: edad, marco referencial, indicadores a evaluar y papel y actitud del agente educativo contemplados en el formato de planeación sugerido en la situación didáctica 5. Aunque pareciera que no se cumple con la creación de la situación didáctica de manera adecuada, en la evaluación de la sesión se valora como logrado

totalmente el indicador de diseña una situación didáctica para estimular el desarrollo psicomotriz, pues no hay un formato establecido para la planeación como se trató en la situación anterior y la agente creó su actividad en función al formato de planeación que le exige la institución donde labora, sin embargo rescata lo esencial de las sesiones anteriores que son el propósito, el ámbito de experiencia y las capacidades que favorecen. Ha dejado de utilizar los campos del programa de educación preescolar y comenzó a basarse en el Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial.

Con respecto al cierre de la actividad resultó adecuada para que el agente educativo realizará la metacognición pues ella considera: “me ayudó mucho porque después de la sesión realice mi planeación y tuve muchas ideas con mis niños” y aunque la opinión de ella pudiera tomarse de manera subjetiva, se pudo corroborar que la situación didáctica diseñada fue aplicada y para el siguiente día los menores salieron con su parche de pirata, pues la agente diseño la actividad con respecto a los temas que estaba tratando en la semana.

Tabla 35. Niveles de logro del elemento de competencia de la de la sesión seis.

SITUACIÓN	INDICADOR	T	P	NL
6	Tratado del texto en base a la definición de desarrollo psicomotriz y la forma de estimularlo.	x		
	Diseña una situación didáctica para estimular el desarrollo psicomotriz.	x		
	Explica su situación didáctica creada.	x		
	Describe el desarrollo motor de sus alumnos.		x	

INFORME 7.

Para la aplicación de la actividad 7, se toma en cuenta la opinión del agente educativo quien en la sesión anterior plantea que las actividades de inicio al hacerse prácticas pues de esa manera el tema le queda más claro, es por ello que el inicio de la actividad se plantea con diversos materiales y logra poner en situación de aprendizaje al agente educativo y al mismo tiempo con ayuda del material escrito se ayuda al logro del elemento de competencia.

En un principio el tema no quedaba muy claro por lo que la agente decidió estipular dos palabras para identificar los procesos planteados en el apoyo escrito proporcionado para el desarrollo de la sesión. Estas palabras fueron: “asimilación = nuevo, lo que va conociendo” y “acomodación = hay un aprendizaje antes o se relaciona con algo que ya conoce, tomar lo de su entorno conocido”. Al establecer estas relaciones a la agente le resultó más fácil la comprensión de los procesos de aprendizaje.

Ya para el aspecto de la creación de la situación didáctica, la agente acudió a su planeación y lo que hizo fue buscar en su planeación actividades que ya había realizado y eligió una que rediseñó en función a los procesos de asimilación y acomodación.

Finalmente, en su planeación identificó los procesos de asimilación y acomodación aunque se mostraba un poco de confusión debido a que la agente llegó a la conclusión de que lo que planea siempre está en relación al entorno de los menores y por eso no encontraba el proceso de asimilación y antes de ver un tema pedía en la tarea que los padres observaran videos o platicaran con los menores del mismo.

En las sesiones anteriores el factor del tiempo había provocado que las sesiones resultaran incompletas y al realizar un ajuste y llevar el apoyo escrito ya resumido, en esta sesión el tiempo fue adecuado.

Tabla 36. Niveles de logro del elemento de competencia de la de la sesión siete.

SITUACIÓN DIDÁCTICA	INDICADOR	T	P	NL
7	Se trata el texto para identificar los procesos de asimilación y acomodación	X		
	Identifica de los procesos de asimilación y acomodación en el ejercicio de inicio con ayuda de la información del texto.	X		
	Crea una situación didáctica con ayuda de los elementos sugeridos.		X	
	Explica su situación creada destacando cómo tratan los procesos de asimilación y acomodación.	X		
	Identifica los procesos de asimilación y acomodación en una actividad de su planeación.			X

INFORME 8.

En el inicio de la sesión la agente solo explica que en el video “hay dos niños hablando” sin dar más referente o descripción, esto debido a que no tenía ningún referente teórico sobre desarrollo de lenguaje, solo su experiencia como madre.

Una vez tratado el material teórico, la agente identificó cómo se da el desarrollo del lenguaje a grandes rasgos y explicó la etapa de desarrollo lingüístico de sus alumnos de forma acertada y de forma descriptiva, ubicándolos en etapa pre-lingüística o lingüística y dando ejemplo de cada una de ellas.

Para la creación de la situación didáctica eligió el uso de títeres para contar cuentos y al explicarla expresa que fue creada en base al texto y los videos tratados por lo que se dice que el material fue el adecuado para realizar la actividad y el logro

del elemento de competencia de esta sesión, pues describe el desarrollo del lenguaje e identifica cuáles son las formas de estimulación en las que es necesario reforzar en base a las formas de estimulación del lenguaje. Destaca que es necesario trabajar más con música y canciones infantiles, libros y cuentos, para complementar con la clase de música.

Tabla 37. Niveles de logro del elemento de competencia de la de la sesión ocho.

SITUACIÓN DIDÁCTICA	INDICADOR	T	P	NL
8	La agente comenta el video presentado.		X	
	Identifica las ideas principales del texto y las comenta.	X		
	Clasifica a sus alumnos por su nivel de lenguaje en las etapas lingüística o prelingüística	X		
	Diseña y explica una situación didáctica para estimular el lenguaje en sus alumnos.	X		
	Identifica cuáles son las formas de estimulación en las que es necesario reforzar en base a las formas de estimulación del lenguaje: hablar y escuchar a los niños (palabras y objetos), música y canciones infantiles y libros y cuentos.	X		

INFORME 9.

Haciendo una valoración de la actividad 9 se puede decir que resultó deficiente pues no se logró el elemento de competencia, esto debido diversos factores.

Con respecto al diseño y contenido, se dice que las actividades planteadas no fueron las adecuadas pues la lectura resultó muy larga y un poco tediosa y todo el tiempo se invirtió en la lectura, de igual forma el espacio no resultó adecuado pues había menores que interrumpían la sesión y había mucho ruido, entonces la sesión se canceló.

Se pasó para otro día y el agente ofreció su casa, al estar continuando con la sesión llegaron personas y la actividad quedó incompleta.

En esta situación didáctica solo se identificaron las ideas las ideas del texto y se comentaron y la agente explicó sobre su papel con respecto al desarrollo socio-afectivo de los menores.

La agente expresó que su “papel es muy importante porque los menores son como esponjas con todo lo que ven”. Y ella se toma como responsable de que los menores respeten a sus compañeros y adquieran reglas, esto aunado a que la mayoría de los padres y madres de los menores trabajan casi todo el día y no pueden dedicarles mucho tiempo y todos los menores están a cargo de sus familiares. No se realizó la situación didáctica.

Tabla 38. Niveles de logro del elemento de competencia de la de la sesión nueve.

SITUACIÓN DIDÁCTICA	INDICADOR	T	P	NL
9	Identifica las ideas principales del texto y las comenta.	X		
	Crea y explica una situación didáctica para favorecer el desarrollo socio-afectivo			X
	Explica la importancia de su papel como agente educativo con respecto al desarrollo socio-afectivo.		X	
	Explica el beneficio para los menores de las situaciones dirigidas al desarrollo socio-afectivo.			X

INFORME 10.

En esta sesión se trató el niño colérico pues fue detectado durante el diagnóstico. En esta sesión se logra el elemento de competencia pues se detecta las características del niño colérico, sus causas y las formas de actuar en el momento de la cólera y logrando que la agente identificara las situaciones en su sala y las formas de actuar, lo anterior expresado en el resumen y la conclusión realizadas.

En su conclusión la agente expresa: “El niño colérico es un pequeño al que debemos poner atención e informarnos para ayudarlo en cada una de sus etapas para superar y tener una buena guía. Es muy posible, que por el contrario, un niño cuya cólera se ha conseguido sofocar sea, más tarde un individuo nervioso, ansioso

y sin defensa. Debemos distinguir los casos de cólera porque algunos pueden tener justificación y tengan razón. En mi práctica como agente educativa me ayuda ya que estoy con niños de 2 a 3 años y es cuando apenas están socializando y entrando al mundo de las reglas. Tengo niños coléricos y el informarme de cómo ayudarlos a superar esta etapa y sacarla satisfactoriamente como guía de ellos y de sus padres. Para que en un futuro estos niños seas unos adultos que sepan controlar sus impulsos, enojos y puedan socializar de manera adecuada.”

El material resultó atractivo y apropiado por su fácil abordaje y fácil comprensión y por lo mismo el tiempo resultó adecuado.

Tabla 39. Niveles de logro del elemento de competencia de la de la sesión diez.

SITUACIÓN DIDÁCTICA	INDICADOR	T	P	NL
10	Describe las formas de actuar de sus alumnos en sus actividades y juegos, en especial cuando no obtienen lo que quieren	X		
	Rescata las ideas principales del texto.	X		
	Realiza un resumen bajo los indicadores de: definición, motivos de las cóleras y recomendaciones de acción.	X		
	Escribe una conclusión del tema con base en la importancia de este para su práctica.	X		
	Caracteriza a sus alumnos coléricos y cuáles de las estrategias revisadas ha utilizado.	X		

INFORME 11.

Con esta sesión da inicio el bloque II, la situación didáctica 11 fue aplicada en la casa del agente educativo debido a que las diversas actividades en la institución no permitieron su realización en el colegio.

Se realizó la lectura del texto y se elaboró el esquema para de esta manera identificar la fase anal, que es por donde transitan los menores de maternal. Por esto se dice que las actividades planteadas ayudaron al logro del elemento de competencia.

La agente realizó un mapa de ideas donde rescata las etapas del desarrollo psicosexual propuestas por Freud y destaca iluminando con rojo la fase anal donde destaca tres elementos clave que son: la zona erógena es el ano, es de uno a tres años y es experimentada por los que superan la oral.

En su cometario final expresa que las etapas ya las había tratado pero no las recordaba, además de que la etapa anal es donde se debe empezar el proceso de estimulación del control de esfínteres y manifiesta como lo más relevante que los menores deben superar una etapa para poder pasar a la otra, de ahí la importancia de que los menores a su cargo superen de manera adecuada la fase anal, que es en la que se encuentran.

Tabla 40. Niveles de logro del elemento de competencia de la de la sesión once.

SITUACIÓN DIDÁCTICA	INDICADOR	T	P	NL
11	Rescata las ideas principales del texto	X		
	Realiza un esquema sobre las ideas principales del texto y destaca la edad y fase en la que se encuentran los menores a su cargo.	X		
	Comenta sobre la teoría freudiana y como la relaciona con el control de esfínteres y su grupo de maternal.	X		

INFORME 12.

La actividad 12 fue aplicada en la casa de la agente educativa pues el tiempo en el colegio es limitante y como el agente permite el desarrollo ameno de las sesiones.

Entre los aspectos que facilitaron su aplicación fue que el tiempo ya no se cortó, que el material permitía su fácil comprensión y el interventor resolvía las dudas del agente.

Las actividades planteadas permitieron el logro del elemento de competencia, pues el agente creó su definición de control de esfínteres y además la complementó

con la información de los textos, de los que se expresa en forma positiva pues son de fácil comprensión.

La agente educativa escribe la definición del control de esfínteres, una vez complementada con los textos de la siguiente manera:

- Es cuando un pequeño en edad de 2 a 3 años aprendan y controlan el ir al baño con ayuda de sus padres y si están en guardería con ayuda del maestro a cargo.
- Es un proceso que requiere de la consecución de pasos del niño tanto físico como psicológico. Este se aprende cuando el niño está maduro, es por eso que es por pasos y mucho tiempo.

En esta sesión se identifica que la agente ocupa las palabras “maestro” en lugar de agente educativo que ya había sido abordado en el bloque anterior.

Tabla 41. Niveles de logro del elemento de competencia de la de la sesión doce.

SITUACIÓN DIDÁCTICA	INDICADOR	T	P	NL
12	La agente conceptualiza el control de esfínteres.	X		
	Compara las definiciones presentes en los textos sobre el control de esfínteres.	X		
	Identificar las semejanzas y diferencias en las definiciones de control de esfínteres.	X		
	Realiza una conceptualización final de control de esfínteres.	X		

INFORME 13.

En esta actividad se advierte que el agente no tiene mucha idea sobre el tema, lo que queda aclarado por medio de las actividades planteadas y que dan paso al logro del elemento de competencia.

Durante la aplicación se realiza la adecuación de hacer la silueta en hoja blanca, pues se tenía planeado que fuera realizado en papel bond, pero el interventor

olvido el papel bond y como la sesión fue en casa del agente pues no se tuvo acceso a este.

Una vez leído el material escrito e identificado las ideas principales se realizó la silueta de una menor y se ubicaron el proceso psicológico, el neurológico y el fisiológico necesarios para iniciar el proceso del control de esfínteres. Sin embargo, aunque en la silueta se muestran los tres procesos que intervienen en el control de esfínteres realizada por el agente, al realizar la exposición de la misma se advierte cierta confusión entre el psicológico y el neurológico, de lo cual la agente hace preguntas sobre ello y queda aclarado.

Por último manifiesta en la importancia del tema para su práctica que al saber los procesos ella podrá valorar quienes de sus alumnos pueden iniciar el proceso de control de esfínteres y cuando tenga otro ciclo de maternal hacer la estimulación desde el inicio y así lograrla en su totalidad.

Tabla 42. Niveles de logro del elemento de competencia de la de la sesión trece.

SITUACIÓN DIDÁCTICA	INDICADOR	T	P	NL
13	Lectura del texto e identificación de las ideas clave.	X		
	Realiza una silueta y en ella ubica los procesos para el control de esfínteres.	X		
	Expone la silueta donde describe los procesos para el control de esfínteres.	X		
	Da una conclusión del aporte del tema a su práctica.	X		

INFORME 14

En la situación didáctica 14 la evaluación resultó de la siguiente manera:

Tabla 43. Niveles de logro del elemento de competencia de la de la sesión catorce.

SITUACIÓN DIDÁCTICA	INDICADOR	T	P	NL
14	Identificación de conceptos clave del texto “Condiciones del niño para la adquisición del control de esfínteres”.	X		
	Realización del esquema donde se plasmen las características necesarias en los menores para iniciar el proceso de estimulación del control del control de esfínteres.	X		
	Analiza su grupo de maternal para saber si ya cumple con las condiciones necesarias para iniciar el proceso de control de esfínteres.	X		

Cumpléndose el elemento de competencia pues la agente identificó las condiciones necesarias en el niño para lograr el control de esfínteres por medio del material escrito de la sesión y esto fue plasmado en un esquema donde explica que para iniciar el proceso de estimulación del control de esfínteres debe tomarse en cuenta las condiciones innatas, las evolutivas y las características particulares de cada sujeto.

También explica que los menores de su grupo ya cumplen con las condiciones necesarias para el entrenamiento del control de esfínteres y ya platicó con los padres a quienes les manifestó que el proceso lo deben empezar en casa y ella solo reforzará las acciones realizadas en el colegio y que de ellos depende el avance en el control de los menores, pues el ciclo escolar está casi terminado.

De la totalidad del grupo, dos menores no cumplen con las condiciones para estimular el proceso de control de esfínteres pues presentan espectro autista y síndrome de Down. Ambos menores asisten a terapia y por indicaciones de sus terapeutas no es adecuado pues el menor con síndrome de Down no lo permite su madurez neurológica y motriz y la menor con espectro autista casi no asiste a la escuela y el proceso lo iniciará la madre en casa al ser una persona de la confianza

de la menor. Aunque se llevan a cabo acciones en general donde la agente cuestiona a los menores si ya ensuciaron su pañal o si quieren ir al baño.

INFORME 15.

En la situación didáctica 15 el material escrito proporcionaba las condiciones necesarias en el agente educativo para seguir el proceso del control de esfínteres. Del material la agente rescata la paciencia, la capacidad de observación, la asertividad, la ternura y la firmeza.

La agente plasmó estas condiciones en una escala de valoración y expresaba el motivo de la valoración, aunque cabe destacar que fue realizada de manera subjetiva pues todos los criterios fueron bueno y excelente, por lo que en su autoevaluación los resultados son muy buenos y solo expresa como condición a reforzar la paciencia.

Sin embargo en su actuar profesional denota lo contrario pues solo estimula el control de esfínteres en los menores que sus padres lo requieren y se lo hacen saber, además que el ciclo está por concluir y ha tenido faltas recurrentes cada semana por lo que los menores se quedan a cargo de otra docente que tiene la función de apoyo y maestra de inglés de preescolar. Los menores que presentan un avance en el control de esfínteres son aquellos que sus padres lo realizan en casa.

Tabla 44. Niveles de logro del elemento de competencia de la de la sesión quince.

SITUACIÓN DIDÁCTICA	INDICADOR	T	P	NL
15	Identificar las condiciones necesarias para el agente educativo en el proceso de estimulación del control de esfínteres.	X		
	Realizar la escala de valoración con las condiciones necesarias que debe tener el agente educativo y con los criterios: excelente, buena, regular y mala.	X		
	Hace una autoevaluación e identifica qué condiciones presenta y cuáles faltan reforzar.		X	

INFORME 16.

En la situación didáctica 16 se logró el elemento de competencia parcialmente pues aunque se identifica el papel de los padres en el control de esfínteres solo se hace de forma teórica y descriptiva pero no se identifican acciones que puede realizar para mejorar la participación de los padres. Pareciera más bien que el proceso se hace de forma invertida pues la agente pide a los padres las recomendaciones para estimular el control de esfínteres en los menores. Esto resulta justificable hasta el momento pues las metodologías para estimular el control de esfínteres serán tratadas en el bloque III del modelo didáctico.

En las condiciones de los padres la agente rescata del texto: trabajar para eliminar los vicios personales que inciden en la educación y formación de sus hijos en el proceso del control esfinteriano y la búsqueda de ayuda.

Y en la descripción del actuar de los padres de sus alumnos, la agente destaca los vicios que presentan los padres en el proceso de estimulación, destacando que el proceso no tiene secuencia porque los padres prefieren la comodidad del pañal y “consentir” a sus hijos. También se advierte que describe un proceso avanzado en algunos menores que no está siendo realizado como los menores en condiciones especiales.

Esta situación complementa a la situación 15 pues los adultos principales que intervienen en el proceso de control de esfínteres son los padres y la agente educativa y algunas pautas para su inclusión en el logro del proceso.

Tabla 25. Niveles de logro del elemento de competencia de la de la sesión dieciséis.

SITUACIÓN DIDÁCTICA	INDICADOR	T	P	NL
16	Identifica las condiciones que los padres deben conocer y cubrir en el acompañamiento del control de esfínteres.	X		
	Realiza una tabla donde se valore el nivel de actuación y apoyo de los padres de familia de su grupo.	X		
	Identifica acciones que puede realizar para mejorar la participación de los padres de familia.			X

INFORME 17

La situación didáctica 17 representó el inicio del bloque III donde la unidad de competencia fue: la agente educativa analiza metodologías y procedimientos sobre la estimulación del control de esfínteres para que con base a ellas, sea capaz de crear situaciones didácticas para estimular el control de los esfínteres.

Para esta situación didáctica el elemento de competencia fue trata el método Ozmy para crear una situación didáctica para el control de esfínteres mediante las etapas de percepción, transmisión y retención, el cual fue casi totalmente logrado.

Como definición de control de esfínteres la agente rescata que es la función neuromuscular que conduce al control de vejiga y esfínter anal. Como pasos para lograrlo identifica:

1. El niño sea capaz de percibir pipí y popó y sea capaz de decirlo.
2. Percibe y transmite en los momentos previos o durante el acto, pero es incapaz de retener.
3. Puede retener o decir la expulsión, ambas sensaciones placenteras.

También rescata lo que se debe hacer y evitar en el proceso de estimulación. Sin embargo en la creación de una situación didáctica, la agente solo escribe una

sugerencia de actividades y se esperaba que tomara en cuenta los aspectos de la planeación tratados en el bloque I, aunque solo fueran algunos.

Tabla 46. Niveles de logro del elemento de competencia de la de la sesión diecisiete.

SITUACIÓN DIDÁCTICA	INDICADOR	T	P	NL
17	Identifica la definición de control de esfínteres.	X		
	Identifica los pasos para realizar el proceso de control de esfínteres.	X		
	Identifica lo que se debe hacer y no hacer en la estimulación del control de esfínteres.	X		
	Realiza una situación didáctica para estimular el control de esfínteres.		X	

INFORME 18

La evaluación de la situación 18 resultó de la siguiente manera:

Tabla 47. Niveles de logro del elemento de competencia de la de la sesión dieciocho.

SITUACIÓN DIDÁCTICA	INDICADOR	T	P	NL
18	Identifica la definición de control de esfínteres.	X		
	Identifica los pasos para realizar el proceso de control de esfínteres.	X		
	Identifica lo que se debe hacer y no hacer en la estimulación del control de esfínteres.	X		
	Realiza una situación didáctica para estimular el control de esfínteres.		X	

Para la definición de control de esfínteres la agente escribe: es un proceso de aprendizaje de los hábitos higiénicos relacionados con la micción y la defecación que tiene lugar durante la infancia. Y para los pasos sugeridos recata:

1. Hace pis en el pañal, sin mostrar interés.
2. Avisan que se hicieron luego de que están sucios.
3. Avisan mientras están evacuando.
4. Tienen ganas, avisan, a controlar y se les escapa.
5. El 90 % de los niños avisan entre los 2 y 3 años.

6. Evitar los retrocesos.
7. Utilizar la ropa adecuada.

También identifica lo que se debe hacer y lo que no en el proceso de estimulación y en esta identificación coloca como primer punto y más importante tener claro lo que queremos conseguir.

Para la creación de la situación didáctica solo se realizó sugerencia de actividades.

INFORME 19

Para esta situación didáctica el elemento de competencia que fue: trata la metodología de aprendizaje del control de esfínteres (Cáceres) para crear una situación didáctica a través de la definición del proceso, cambios en los menores, algunos problemas y acciones para favorecer dicho proceso, se logró parcialmente.

Se logra parcialmente pues como definición de control de esfínteres la agente solo identifica que es parte del resultado del proceso de maduración de cada niño y como pasos para lograrlo identifica:

1. Premiar al niño con besos y abrazos dedicándole un poco de tiempo.
2. No castigar.
3. No tener permisividad excesiva.
4. Evitar levantar al niño por la noche.

Si se identifica lo que se debe hacer y no hacer en el proceso de estimulación. Sin embargo para la creación de la situación didáctica solo escribe una sugerencia de actividades.

Tabla 48. Niveles de logro del elemento de competencia de la de la sesión diecinueve.

SITUACIÓN DIDÁCTICA	INDICADOR	T	P	NL
19	Identifica la definición de control de esfínteres.		X	
	Identifica los pasos para realizar el proceso de control de esfínteres.		X	
	Identifica lo que se debe hacer y no hacer en la estimulación del control de esfínteres.	X		
	Realiza una situación didáctica para estimular el control de esfínteres.		X	

INFORME 20

Se abrió la sesión mostrando a la agente educativa las imágenes del libro “Prosper va al baño” y contando la historia, la agente educativa reconoció el libro y eso facilitó ponerla en situación de aprendizaje.

Posteriormente se prosiguió con la lectura del texto y mientras se iba realizando la agente identificó como definición de control de esfínteres: “el control de esfínteres supone el paso de un comportamiento reflejo automático a una conducta voluntaria. La mayoría de los niños normales logran el control diurno entre los 3 años. Es importante señalar que cualquier situación que produzca tensión o ansiedad que pueda estorbar o inferir el control de esfínteres.”

Como pasos a seguir para lograr el control de esfínteres, la agente educativa rescató:

1. Iniciación.
2. Usar recompensas.
3. Poner al niño ropa fácil de quitar.
4. Aprovechar el momento.
5. Retirar el pañal durante el día.
6. Poner al niño en el WC cada dos horas durante 15 días.
7. Después cada tres horas hasta que se logre el control.

8. Una vez conseguido el control durante el día y este seco, se quitará el pañal durante la noche definitivamente.
9. Hacer pipí antes de acostarse.
10. Levantarlo a hacer pipí.

Por último se realizó otra sugerencia de actividades con base en la metodología tratada.

La agente se sintió muy identificada con la lectura debido a que expresa que contiene algunos de los pasos que los padres del grupo de maternal que estaba a su cargo realizaban para estimular el control de esfínteres y también algunos que ella aplicaba como las recompensas y retirar el pañal a los menores al entrar al salón.

Tabla 49. Niveles de logro del elemento de competencia de la de la sesión veinte.

SITUACIÓN DIDÁCTICA	INDICADOR	T	P	NL
20	Identifica la definición de control de esfínteres.	X		
	Identifica los pasos para realizar el proceso de control de esfínteres.	X		
	Identifica lo que se debe hacer y no hacer en la estimulación del control de esfínteres.	X		
	Realiza una situación didáctica para estimular el control de esfínteres.		X	

INFORME 21

La actividad directriz número 21 cierra las metodologías del control de esfínteres que se trataron y en cada una de ellas se concreta con una sugerencia de actividades para estimular el control de esfínteres.

Para esta actividad se abrió con un video que la agente educativa evalúa como muy bueno y en el momento de su proyección el hijo de la agente de un años y

seis meses quien se quedó impactado que lo repitió en forma de balbuceo toda la sesión.

Posteriormente se trató la propuesta pedagógica para el control de esfínteres, la cual era evaluada por el interventor como la más completa para integrar las metodologías anteriores, sin embargo para la agente educativa resultó tediosa y al crear su situación hizo varios borradores.

La agente, como definición de control de esfínteres, escribe que “es una acción particular del desarrollo infantil, es un paso importante del niño a su autonomía.”

En los pasos para lograrlo aunque identifica los tres pasos para lograrlo: diagnóstico (planeación), realización (operación) y evaluación (seguimiento), no los describe. Aunque se destaca que la agente toma en cuenta el seguimiento como algo necesario y que debe hacerse junto con los padres.

En la evaluación de la sesión se registra como logrado totalmente la creación de la situación didáctica porque identifica las acciones a realizar en cada uno de los pasos sugeridos en la metodología tratada.

Tabla 50. Niveles de logro del elemento de competencia de la de la sesión veintiuno.

SITUACIÓN DIDÁCTICA	INDICADOR	T	P	NL
21	Identifica la definición de control de esfínteres.		X	
	Identifica los pasos para realizar el proceso de control de esfínteres.		X	
	Identifica lo que se debe hacer y no hacer en la estimulación del control de esfínteres.	X		
	Realiza una situación didáctica para estimular el control de esfínteres.	X		

INFORME 22

Con esta actividad directriz se finaliza la aplicación del Modelo didáctico para estimular el control de esfínteres en menores de 2 a 3 años, esta actividad concreta el bloque III y al mismo tiempo se integran como base los bloques I y II.

Se comenzó mostrando las metodologías tratadas y posteriormente tratando la definición de metodología para crear la metodología siguiente:

- Corroborar y verificar que la edad del niño sea la adecuada para iniciar el proceso.
- Comenzar este proceso con videos, láminas, títeres, cuentos, muñecos.
- Poner al tanto a los padres de familia del inicio de este proceso.
- Realizar una reunión informar a los padres y seguir el mismo procedimiento.
- Tener calendarios y horarios fijos para llevar el registro.
- Tener un diario del maestro para llevar un seguimiento.
- Tener un diario de los papás del mismo para observar su refuerzo.
- Revisar este cada ocho días, y la maestra anexara observaciones y sugerencias.
- Realización de reforzadores en casa y aula.
- Realización de actividades que impliquen un reto para ellos.
- Tener infraestructura adecuada y aseada.
- Con láminas y ejemplificar los hábitos de higiene para los niños.

Al integrar metodología la agente educativa expresa la utilidad de ésta en los ámbitos laboral y personal y ya empieza a trabajarlo con su hijo, que al año seis meses ya identifica si ya hizo del baño.

4.1.2. Evaluación cuantitativa.

En el nivel de evaluación cuantitativa se le asignan valores a los tres niveles de logro resultando:

- TL (Totalmente logrado) = 2
- P (Parcialmente logrado) = 1
- NL (No Logrado) = 0

Y concretándose de la siguiente manera:

Tabla 51. Evaluación cuantitativa de la primera línea de acción.

SITUACIÓN DIDÁCTICA	INDICADOR	T 2 puntos	P 1 punto	NL 0 puntos
1	Comenta los parámetros de qué es educación inicial y sus propósitos.	X		
	Rescata los propósitos de la educación inicial en hojas ilustradas.	X		
	Explica los propósitos de la educación inicial.	X		
	Escribe cuál es la importancia del contenido tratado para su práctica.	X		
	Identifica los ámbitos de experiencia de la educación inicial por medio de la lectura del texto.		X	
2	Plasma en el papel bond la definición de ámbito de experiencia.			X
	Realiza el cuadro sinóptico de las capacidades de los ámbitos de experiencia.			X
	Expone su cuadro sinóptico y comenta como estimular algunas capacidades tratadas en los ámbitos.			X
3	Rescata las ideas principales del texto.	X		
	Identifica las tareas del agente educativo.	X		
	Reflexiona sobre su práctica en base a las tareas del agente educativo tratadas en el texto.	X		
	Crea un ambiente de aprendizaje al inicio de la sesión.	X		
4	Rescata las ideas principales del texto en un cuadro sinóptico.	X		
	Complementa el ambiente de aprendizaje creado en base a las ideas del texto.	X		

	Comenta la transformación de su ambiente de aprendizaje justificando los cambios.	X	
	Explica cómo planifica sus actividades.		X
5	Comenta las ideas principales del texto revisado.	X	
	Se planifica una situación didáctica siguiendo el formato sugerido.	X	
	Expone la situación didáctica creada y cómo realizó cada apartado del formato.	X	
	Opina sobre el formato sugerido y la pertinencia de su uso.	X	
	Tratado del texto en base a la definición de desarrollo psicomotriz y la forma de estimularlo.	X	
6	Diseña una situación didáctica para estimular el desarrollo psicomotriz.	X	
	Explica su situación didáctica creada.	X	
	Describe el desarrollo motor de sus alumnos.		X
	Se trata el texto para identificar los procesos de asimilación y acomodación	X	
	Identifica de los procesos de asimilación y acomodación en el ejercicio de inicio con ayuda de la información del texto.	X	
7	Crea una situación didáctica con ayuda de los elementos sugeridos.		X
	Explica su situación creada destacando cómo tratan los procesos de asimilación y acomodación.	X	
	Identifica los procesos de asimilación y acomodación en una actividad de su planeación.		X
	La agente comenta el video presentado.		X
	Identifica las ideas principales del texto y las comenta.	X	
	Clasifica a sus alumnos por su nivel de lenguaje en las etapas lingüística o prelingüística	X	
8	Diseña y explica una situación didáctica para estimular el lenguaje en sus alumnos.	X	
	Identifica cuáles son las formas de estimulación en las que es necesario reforzar en base a las formas de estimulación del lenguaje: hablar y escuchar a los niños (palabras y objetos), música y canciones infantiles y libros y cuentos.	X	
	Identifica las ideas principales del texto y las comenta.	X	
	Crea y explica una situación didáctica para favorecer el desarrollo socio-afectivo		X
9	Explica la importancia de su papel como agente educativo con respecto al desarrollo socio-afectivo.		X
	Explica el beneficio para los menores de las situaciones dirigidas al desarrollo socio-afectivo.		X
	Describe las formas de actuar de sus alumnos en sus actividades y juegos, en especial cuando no obtienen lo que quieren	X	

	Rescata las ideas principales del texto.	X	
10	Realiza un resumen bajo los indicadores de: definición, motivos de las cóleras y recomendaciones de acción.	X	
	Escribe una conclusión del tema con base en la importancia de este para su práctica.	X	
	Caracteriza a sus alumnos coléricos y cuáles de las estrategias revisadas ha utilizado.	X	
	Rescata las ideas principales del texto	X	
11	Realiza un esquema sobre las ideas principales del texto y destaca la edad y fase en la que se encuentran los menores a su cargo.	X	
	Comenta sobre la teoría freudiana y como la relaciona con el control de esfínteres y su grupo de maternal.	X	
	La agente conceptualiza el control de esfínteres.	X	
	Compara las definiciones presentes en los textos sobre el control de esfínteres.	X	
12	Identificar las semejanzas y diferencias en las definiciones de control de esfínteres.	X	
	Realiza una conceptualización final de control de esfínteres.	X	
	Lectura del texto e identificación de las ideas clave.	X	
13	Realiza una silueta y en ella ubica los procesos para el control de esfínteres.	X	
	Expone la silueta donde describe los procesos para el control de esfínteres.	X	
	Da una conclusión del aporte del tema a su práctica.	X	
	Identificación de conceptos clave del texto "Condiciones del niño para la adquisición del control de esfínteres".	X	
14	Realización del esquema donde se plasmen las características necesarias en los menores para iniciar el proceso de estimulación del control del control de esfínteres.	X	
	Analiza su grupo de maternal para saber si ya cumple con las condiciones necesarias para iniciar el proceso de control de esfínteres.	X	
	Identificar las condiciones necesarias para el agente educativo en el proceso de estimulación del control de esfínteres.	X	
15	Realizar la escala de valoración con las condiciones necesarias que debe tener el agente educativo y con los criterios: excelente, buena, regular y mala.	X	
	Hace una autoevaluación e identifica qué condiciones presenta y cuáles faltan reforzar.		X
	Identifica las condiciones que los padres deben conocer y cubrir en el acompañamiento del control de esfínteres.	X	
16	Realiza una tabla donde se valore el nivel de actuación y apoyo de los padres de familia de su grupo.	X	

	Identifica acciones que puede realizar para mejorar la participación de los padres de familia.			X
	Identifica la definición de control de esfínteres.	X		
17	Identifica los pasos para realizar el proceso de control de esfínteres.	X		
	Identifica lo que se debe hacer y no hacer en la estimulación del control de esfínteres.	X		
	Realiza una situación didáctica para estimular el control de esfínteres.		X	
	Identifica la definición de control de esfínteres.	X		
18	Identifica los pasos para realizar el proceso de control de esfínteres.	X		
	Identifica lo que se debe hacer y no hacer en la estimulación del control de esfínteres.	X		
	Realiza una situación didáctica para estimular el control de esfínteres.		X	
	Identifica la definición de control de esfínteres.		X	
	Identifica los pasos para realizar el proceso de control de esfínteres.		X	
19	Identifica lo que se debe hacer y no hacer en la estimulación del control de esfínteres.	X		
	Realiza una situación didáctica para estimular el control de esfínteres.		X	
	Identifica la definición de control de esfínteres.	X		
	Identifica los pasos para realizar el proceso de control de esfínteres.	X		
20	Identifica lo que se debe hacer y no hacer en la estimulación del control de esfínteres.	X		
	Realiza una situación didáctica para estimular el control de esfínteres.		X	
	Identifica la definición de control de esfínteres.		X	
	Identifica los pasos para realizar el proceso de control de esfínteres.		X	
21	Identifica lo que se debe hacer y no hacer en la estimulación del control de esfínteres.	X		
	Realiza una situación didáctica para estimular el control de esfínteres.	X		
22	Integra una metodología para estimular el control de esfínteres.	X		

Los resultados que arroja la evaluación cuantitativa son:

- Bloque I: el logro de la unidad de competencia fue de 80.2%.
- Bloque II: el logro de la unidad de competencia fue de 92.5%.
- Bloque III: el logro de la unidad de competencia fue de 80.9%.

Obteniendo como resultado final un logro del 84.5% en la competencia de la primera línea de acción del *Modelo didáctico para el control de esfínteres en menores de 2 y 3*.

4.2. Evaluación y resultados de la segunda línea de acción: la experiencia personal.

4.2.1 Evaluación cualitativa.

En este apartado se muestra la evaluación a nivel cualitativo de los cuatro menores que no lograban el control de esfínteres y con quienes se desarrolló el modelo, en función a su avance en el dominio de los procesos de expulsión bajo tres niveles de logro: **con asistencia, parcialmente y de manera autónoma**.

Tabla 52. Evaluación cualitativa de la segunda línea de acción.

SUJETO	PERCEPCIÓN DE LOS PROCESOS DE EXPULSIÓN	NIVEL DE LOGRO		
		CON ASISTENCIA TOTAL	PARCIALMENTE	DE MANERA AUTÓNOMA
Diego	1)Avisa para usar el sanitario:	a) Se expresa verbalmente.	x	
		b) Usa señas o sonidos.	x	
	2) El proceso de expulsión de los esfínteres.	a) Se quita la ropa		x
		b) Se sienta en el retrete. c) Se higieniza.		x

Matías	1)Avisa para usar el sanitario:	a) Se expresa verbalmente.		x
		b) Usa señas o sonidos.		x
	2) El proceso de expulsión de los esfínteres.	a) Se quita la ropa		x
		b) Se sienta en el retrete. c) Se higieniza.		x
Ana	1)Avisa para usar el sanitario:	a) Se expresa verbalmente.	x	
		b) Usa señas o sonidos.		x
	2) El proceso de expulsión de los esfínteres.	a) Se quita la ropa	x	
		b) Se sienta en el retrete. c) Se higieniza.	x	
Jesús	1)Avisa para usar el sanitario:	a) Se expresa verbalmente.		x
		b) Usa señas o sonidos.		x
	2) El proceso de expulsión de los esfínteres.	a) Se quita la ropa		x
		b) Se sienta en el retrete. c) Se higieniza.		x

4.2.2. Evaluación cuantitativa.

Con el fin de establecer estándares de desempeño se realiza una evaluación de corte cuantitativo, para lo cual se establecen los siguientes valores:

- De manera autónoma = 2
- Parcialmente = 1
- Con asistencia total = 0

Con base a los valores asignados a cada nivel de logro los resultados de la evaluación de cada menor, se procede a realizar una sumatoria y a determinar un

porcentaje de logro; así por ejemplo, de acuerdo a los indicadores el logro del control de esfínteres en un 100% está dado por un puntaje total igual a 10, ello se calcula el nivel de logro caso por caso:

- Diego completa en un 80% el proceso de control de esfínteres, pues se suscitaron algunas ocasiones en las mojababa su ropa al no avisar. .
- Matías completa en un 100% el proceso de control de esfínteres al permanecer seco y realizar la rutina de higiene.
- Ana completa en un 60% el proceso de control de esfínteres, pues el proceso de expulsión lo completaba parcialmente, al igual que la forma de avisar y estos aspectos estaban condicionados por la situación de espectro autista que presenta la menor pues no siempre dormía y si había ingerido o no medicamento; de igual manera los resultados dependían de los días que la menor asistiera a la escuela pues acudía a terapias.
- Jesús completa en un 100% el proceso de control de esfínteres pues avisa, permanece seco todo el día y se higieniza.

Obteniendo un resultado de 85% en el logro del objetivo establecido para la segunda línea de acción, no obstante que el porcentaje está bajo la condición de espectro autista de una menor y quien fue tratada para su entrenamiento esfinteriano en términos de equidad y sin adecuaciones didácticas relevantes.

CONCLUSIONES

Este trabajo tuvo como propósito presentar un proyecto de desarrollo educativo en el que se elaboró un modelo didáctico para el entrenamiento y consolidación del control de los esfínteres en niños de dos y tres años de edad de un grupo de maternal. Con este modelo didáctico, se llevaron a cabo dos líneas de acción específicas:

La primera de las cuales consistió en un proceso de capacitación de una agente educativa, para que a su vez, ella misma llevara a cabo la implementación del modelo con los niños a su cargo que aún no consolidaban el control esfinteriano. Este proceso de capacitación consistió de 22 sesiones, en 10 de ellas se abordaron conceptos teóricos referentes a desarrollo infantil tales como: la conceptualización de educación inicial, el análisis del modelo de atención con enfoque integral para la educación inicial; las dimensiones del desarrollo integral infantil como lenguaje, desarrollo motriz, desarrollo cognitivo y desarrollo socio-afectivo. Ya para las siguientes seis sesiones se trató el proceso de control de esfínteres y se identificó su conceptualización, los procesos neurológicos, fisiológicos y psicológicos implicados en él y las necesidades de los agentes que intervienen en el mismo. Y en sesiones restantes se analizaron metodologías y procedimientos sobre la estimulación del control de esfínteres.

De entre los resultados más relevantes de esta primera línea, se pudo establecer que antes del proceso de capacitación, la agente educativa poseía dominios generales y de sentido común respecto a desarrollo infantil en general. Mientras que con respecto al control de esfínteres, los conocimientos y dominios eran aquellos adquiridos por su experiencia como madre. Ahora bien, una vez concluido el proceso de capacitación, se establecieron elementos de competencia por sesión, unidades de competencia por bloque y competencia general. De estos resultados se vuelven preponderante aquellos que tienen que ver con la adopción

del Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial que se convierte en sustituto del programa de educación preescolar que era usado por la agente. De igual manera, la adquisición de formas de estimulación de las dimensiones del desarrollo infantil. Con respecto al control de esfínteres la agente educativa adquirió una perspectiva integral del proceso de estimulación del control de esfínteres, así como las habilidades para la implementación de las diferentes metodologías de estimulación del control. Además que, la agente educativa se adueña de un panorama de actuación que ya no solo es empírico, lo cual le permite integrar procesos sistematizados para realizar la estimulación y el entrenamiento del control de los esfínteres entre los niños su cuidado.

Ahora bien, y dado que los niveles de logro y de desempeño se evaluaron además, con indicadores de corte cuantitativo, fue posible el establecimiento de estándares de desempeño, en donde por ejemplo, en el primer bloque dada la unidad de competencia: que la agente educativa comprendiera conceptos del desarrollo infantil para crear situaciones didácticas mediante el tratado del Modelo de atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial, sus ámbitos de experiencia, los ambientes de aprendizaje y el desarrollo psicomotriz, cognitivo, de lenguaje, socio-afectivo en la primera infancia; de la cual se logra un 80.2%.

Mientras que en el bloque II donde el logro de la unidad de competencia establecida como la agente educativa explica el proceso de control de esfínteres para identificar su conceptualización, los procesos neurológicos, fisiológicos y psicológicos implicados en él y las necesidades de los agentes que intervienen en el mismo; se obtiene un 92.5%.

En tanto que, para el bloque III, con un logro de 80.9% cuya unidad de competencia fue la agente educativa analiza metodologías y procedimientos sobre la estimulación del control de esfínteres para que con base a ellas, sea capaz de crear situaciones didácticas para estimular el control de los esfínteres. Con lo que se

obtuvo un porcentaje final de 84.5% en la competencia general de la primera línea de acción del *Modelo didáctico para el control de esfínteres en menores de 2 y 3*.

Mientras que, por otra parte, la segunda línea de acción que se desarrolló en este trabajo y a la cual se denominó *una experiencia personal* tuvo como objetivo el de la aplicación, la evaluación y el análisis del modelo puesto en práctica desde mi propia experiencia, lo que a su vez, me exigía lograr el control total de los esfínteres en los menores del grupo de primero de preescolar que no lo habían concretado y que cumplían con las condiciones necesarias para realizar el proceso de estimulación.

Esta segunda línea de acción fue denominada y vivenciada como una como experiencia personal puesto que pude aplicar y probar los alcances, la afectividad y las limitaciones del modelo, así como las metodologías transmitidas a la agente educativa. Cabe destacar la eficacia del modelo didáctico, puesto que desde él me fue posible se crear las situaciones didácticas para estimular el control de esfínteres, las cuales fueron aplicadas y evaluadas. Dicha aplicación se efectuó con cuatro niños de un grupo de primero de preescolar que no habían concretado el proceso de control de esfínteres.

En esta segunda línea de acción, al hacer la evaluación se obtuvo un 80% de logro del control autónomo del control de los esfínteres en uno de los niños; mientras que en dos menores adquirieron el control de sus esfínteres al 100%. Se destaca también, el avance de una menor con condición de espectro autista quien fue tratada para su entrenamiento esfinteriano en términos de equidad y sin adecuaciones didácticas relevantes y obtuvo un 60% de logro con respecto al proceso de control autónomo del conteo de los esfínteres.

Ahora bien, durante el desarrollo del presente proyecto se hicieron evidentes algunas dificultades que limitaron los alcances, las metas, así como la réplica del modelo didáctico por la agente educativa. De estas dificultades, las que se destaca,

son las limitantes en los tiempos de aplicación, los cuales eran establecidos con antelación, pero que, por lo general debieron modificarse.

Una limitante más, fue la ausencia en forma repetitiva de la agente educativa, la finalización del ciclo escolar y el cambio de institución de la agente educativa, lo que provocó que la agente educativa no pudiera replicar el modelo con los infantes de maternal.

Cabe señalar que si bien la segunda línea de acción del presente proyecto fue ampliamente enriquecedora para mí, Esta segunda línea de acción fue consecuencia de una de las limitantes de la primera línea de acción; es decir; que la ausencia de la agente educativa provoca que el grupo me sea asignado y aunque no estaba previsto que en primero de preescolar estuvieran presentes menores que no controlaban sus esfínteres, esta situación provoco la posibilidad de la aplicación del modelo didáctico.

En esta segunda línea de acción la limitante presentada fue que no se pudo continuar con el seguimiento del proceso de los dos menores que no habían logrado el control esfinteriano al 100%, esto debido a mi salida de la institución.

También, de forma personal, puedo decir que la creación del modelo didáctico me permitió hacerme de un repaso y cumulo teórico referente a educación inicial, principalmente lo concerniente a la situación de la educación inicial en México pues en la indagación teórica realizada se aclaran algunas lagunas de información referentes al Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial, ya que aunque había un conocimiento se desconocía el proceso de su creación y actualización.

De igual manera, el ahondar en el tratado teórico sobre el proceso de control de esfínteres y las metodologías para realizarlo dota de las herramientas para estimularlo y que se ven reflejadas en la aplicación de la segunda línea de acción.

En esta segunda línea de acción la limitante presentada fue que no se pudo continuar con el seguimiento del proceso de los dos menores que no habían logrado el control esfinteriano al 100%, esto debido a mi salida de la institución.

También, de forma personal, puedo decir que la creación del modelo didáctico me permitió hacerme de un repaso y cumulo teórico referente a educación inicial, principalmente lo concerniente a la situación de la educación inicial en México pues en la indagación teórica realizada se aclaran algunas lagunas de información referentes al Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial, ya que aunque había un conocimiento se desconocía el proceso de su creación y actualización.

De igual manera el ahondar en el tratado teórico sobre el proceso de control de esfínteres y las metodologías para realizarlo dota de las herramientas para estimularlo y que se ven reflejadas en la aplicación de la segunda línea de acción.

REFERENCIAS

- Agenda escolar.** (2013-2014). Colegio CENATI. México.
- AMEI.** (2006). Concepto, objetivos y fines de la educación de la primera infancia. En: Antología básica del curso El Campo de la Educación Inicial. UPN. México.
- Ander Egg, Ezequiel.** (2006). Como realizar una investigación y diagnóstico preliminar. En Antología básica del curso Diagnóstico Socioeducativo. UPN. México.
- Ander Egg, Ezequiel.** (2006). Pautas y orientaciones para elaborar un diagnóstico comunitario. En Antología básica del curso Diagnóstico Socioeducativo. UPN. México
- Arnaz, A. José.** (s/f). El currículo y el proceso de enseñanza-aprendizaje. En Antología básica del curso Diseño curricular. UPN. México.
- Bain, C., Kim, A., Mesones, H., y Shikiya, H.** (2011). Algunos elementos para la planificación estratégica. Centro Regional Ecuménico de Asesoría y Servicio (Creas). Buenos Aires, Argentina.
- Barraza, Arturo.** (2010). Propuestas de Intervención Educativa. Universidad Pedagógica Nacional Durango. México.
- Bassedas, Eulalia.** (2006). El diagnóstico psicopedagógico. En Antología básica del curso Diagnóstico Socioeducativo. UPN. México.
- Bertely, María.** (2000). Construcción de un objeto etnográfico. En Antología básica del curso Elementos Básicos de Investigación Cualitativa. UPN. México.
- Bowlby, John.** (2011). El vínculo afectivo. Paidós. Buenos Aires.
- Cantón, D. José y Cortés, A. Rosario.** (2000). El apego del niño a sus cuidadores. Alianza Editorial. Madrid.
- De Brito, Luisa.** (1998). La contribución de Henri Wallon a la Psicología contemporánea. Universidad Central de Venezuela. Venezuela.
- Frabboni, Franco.** (2006). La escuela infantil entre la cultura de la infancia y la ciencia pedagógica y didáctica. En Antología básica del curso El Campo de la Educación Inicial. UPN. México.

- Freud, Anna.** (1927/1946). Psicoanálisis del niño. Imán. Buenos Aires.
- Freud, Sigmund.** (1907/1992). El esclarecimiento sexual del niño. En Obras completas. Vol. IX. Amorrortu. Argentina.
- Freud, Sigmund.** (1905/1999). Tres ensayos de teoría sexual. En Obras completas. Vol. VII. Amorrortu. Argentina.
- Gutiérrez, Carlos.** (2005). Control de esfínteres en los niños. Sociedad de Pediatría de Asturias, Cantabria y Castilla y León. España.
- Instructivo de titulación para la Licenciatura en Intervención Educativa.** (2005). Universidad Pedagógica Nacional.
- Jiménez, Bonifacio.** (2002). La evaluación: Su conceptualización. En Antología básica del curso Evaluación Educativa. UPN. México.
- Marchesi, A. y Coll, C.** (1991). Desarrollo Psicológico y Educación. Alianza. Madrid.
- Martínez, Rodrigo y Fernández, Andrés.** (s/n). Árbol de problemas y área de intervención. En Metodología e instrumentos para la formulación, evaluación y monitoreo de programas sociales. COMFAMA/ CEPAL
- Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial.** (2013). SEP. México.
- Monje, Carlos Arturo.** (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica. Universidad Surcolombiana: Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Programa de Comunicación Social y periodismo. NEIVA. Colombia.
- Oliva, D. Alfredo.** (2004). Estado actual de la teoría del apego. En Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente. Vol.4 pp. 65-81.
- Peralta, M. Victoria y Fujimoto, Gaby.** (2006). Marcos políticos y legislativos en función a la atención integral de la primera infancia. En Antología básica del curso El Campo de la Educación Inicial. UPN. México.
- Pérez Aguilar, Nidia.** (s/f). El diagnóstico socioeducativo y su importancia para el análisis de la realidad social. UPN, Unidad 291, Tlaxcala, México.
- Piacente, Telma.** (2004). Evaluación del desarrollo en la primera infancia. Diagnóstico del desarrollo normal y anormal del niño de Arnold Gesell y

Amatruda y otras escalas del desarrollo. Universidad Nacional de la Plata. Argentina.

Piaget. Jean. (2005). La representación del mundo en el niño. Morata. Madrid.

Piaget. Jean e Inhelder. Barbel. (2008). Psicología del niño. Morata. Madrid.

Tausk, Víctor. (1983). Trabajos psicoanalíticos. Gedisa. México.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1900). La entrevista en profundidad. En: Antología básica del curso Elementos Básicos de Investigación Cualitativa. UPN. México.

Wallon. Henri. (1997). Psicología y educación del niño. Una comprensión dialéctica del desarrollo y la educación Infantil. Morata. Madrid.

Woods, Peter. (1989). Materiales escritos. En: Antología básica del curso Elementos Básicos de Investigación Cualitativa. UPN. México.

Zulliger. Hans. (2001). Evolución psicológica del niño. Herder. Barcelona.