



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



**“ACTIVIDADES DIRECTRICES COMO EJE DIDÁCTICO PARA FAVORECER
EL DESARROLLO INTEGRAL DE NIÑOS DE 1-3 AÑOS”.**

**JULIO FABIAN ATANACIO RUIZ
MARÍA GUADALUPE ORTÍZ GÓMEZ**

TULANCINGO DE BRAVO., HGO.

AGOSTO 2016



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



**“ACTIVIDADES DIRECTRICES COMO EJE DIDÁCTICO PARA FAVORECER
EL DESARROLLO INTEGRAL DE NIÑOS DE 1-3 AÑOS”.**

PROYECTO DE DESARROLLO EDUCATIVO

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA

P R E S E N T A N:

JULIO FABIAN ATANACIO RUIZ
MARÍA GUADALUPE ORTÍZ GÓMEZ

TULANCINGO DE BRAVO., HGO.

AGOSTO 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/DI/Of. No. 590/2016-II
DICTAMEN DE TRABAJO

Pachuca de Soto, Hgo., 11 de agosto de 2016.

C. JULIO FABIAN ATANACIO RUIZ
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 "*ACTIVIDADES DIRECTRICES COMO EJE DIDÁCTICO PARA FAVORECER EL DESARROLLO INTEGRAL DE NIÑOS DE 1-3 AÑOS*" presentado por su tutora MTRA. SOFÍA JIMÉNEZ ESTRADA, ha sido **DICTAMINADO** para obtener el título de Licenciado 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



S. E. P. H.
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
HIDALGO

C. c. p. - Depto. de Titulación - Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo.
Documento válido por 90 días a partir de la fecha de expedición.

ATH/SCA/jahm.



Pachuca de Soto, Hgo., 11 de agosto de 2016.

C. MARIA GUADALUPE ORTIZ GOMEZ,
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 "*ACTIVIDADES DIRECTRICES COMO EJE DIDÁCTICO PARA FAVORECER EL DESARROLLO INTEGRAL DE NIÑOS DE 1-3 AÑOS*" presentado por su tutora MTRA. SOFÍA JIMÉNEZ ESTRADA, 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



S. E. P. H.
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
HIDALGO

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.

AGRADECIMIENTOS

Mary

Muchas gracias por todo el apoyo y cariño que siempre me brindaste a lo largo de la carrera, en el proyecto de titulación y en todo momento, es un hecho que sin ti nada de esto hubiera sido posible. Siempre te voy a estar agradecido...

Mis Papás

A mis padres por todo el apoyo que siempre han brindado, por haberme permitido tener una carrera. Muchas Gracias.

Tutora

Por el gran apoyo que siempre nos brindaste durante la licenciatura y para ir estructurando el proyecto, así como los consejos que siempre nos diste.

Asesores

Agradezco a todos nuestros asesores de la licenciatura en intervención educativa, que han contribuido a que todo esto fuera posible.

JULIO FABIAN

Agradezco a los profesores y profesoras de la Universidad Pedagógica Nacional sede Tulancingo de Bravo, por haber sido pilar de la construcción de las competencias adquiridas a lo largo de mi formación profesional.

Especial agradecimiento a la profesora Sofía Jiménez Estrada que, como tutora de este trabajo, me ha orientado, apoyado y corregido para concretar este proceso de titulación.

Dedico este trabajo a mis padres el Sr. Mario Ortiz Meza y la Sr. María Guadalupe Gómez Atento, que han sido y seguirán siendo un ejemplo de vida, de superación y que gracias a su acompañamiento he concluido etapas significativas en mi vida respecto a mi formación académica y profesional.

Agradezco, con especial cariño, a Julio Fabián Atanacio Ruiz por compartir esta experiencia formativa a lo largo de ocho semestres, superar conflictos y concluir de manera satisfactoria una meta de nuestras vidas.

Mary Ortiz

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

CÁPITULO I CONTEXTO DE LA PROBLEMÁTICA

1.1 Educación Inicial.....	12
1.1.1 Marco Legal	14
1.1.2 Enfoque integral de la Educación Inicial.	17
1.1.3 Estancias infantiles.....	18
1.2 Entorno de intervención	19
1.3 Diagnóstico.....	22
1.3.1 Diagnóstico social	24
1.3.2 Metodología del diagnóstico.....	26
1.4 Resultados del diagnóstico	32
1.4.1 Desarrollo de actividades en la sala de infantes de 12 meses a 36 meses de edad.....	32
1.4.2 Atención Integral	41
1.5 Problemas detectados	43
1.5.1 Delimitación del problema	44
1.5.2 Planteamiento del problema.....	45

CAPITULO II MARCO DE REFERENCIA

2.1 El papel del agente educativo en la educación inicial.	46
2.1.1 El infante y sus características físicas y cognitivas	47
2.1.2 Contenidos Temáticos.....	52
2.1.3 Ambientes de aprendizaje	52
2.1.4 Enfoque inclusivo	53
2.1.5 Carácter abierto y flexible de la educación inicial	54

2.2 Programación curricular en la educación inicial	55
2.3 Planeación de actividades pedagógicas	56
2.4 Actividades directrices	57

CAPITULO III INTERVENCIÓN EDUCATIVA

3.1 Diseño de la estrategia de intervención	60
3.2 Metodología de la estrategia de intervención	62
3.3.1 Bloque I Educación Inicial	71
3.3.2 Bloque II Eje didáctico laboral	84

CAPITULO IV EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN

4.1 Proyecto de Intervención	110
4.2 Evaluación de proyectos de intervención	111
4.3 Resultados de las sesiones	115
4.4 Alcances y Limitaciones del proyecto	140

CONSIDERACIONES FINALES

CONCLUSIONES

LISTA DE REFERENCIAS

ANEXOS

INTRODUCCIÓN

El trabajo realizado en el presente proyecto da un panorama del desarrollo de competencias adquiridas durante la formación académica como profesional en intervención educativa. Esta construcción del proyecto de desarrollo educativo se realizó de manera secuencial y en la modalidad de trabajo por equipo dentro de la estancia infantil “Pequeños Duendes” la cual atiende a niños de 12 meses a tres años de edad.

La entrada a la estancia infantil permitió formar parte del entorno y conocer la labor de las agentes educativas con los niños, así como el funcionamiento de las áreas de atención, la dinámica de los niños y la planeación del trabajo de las agentes educativas. Hasta llegar a la enunciación de una propuesta de intervención, como medio de reflexión de la labor en la educación inicial y puesta en práctica de las competencias profesionales del interventor. El presente proyecto se divide en cuatro capítulos, los cuales dan informe de las actividades realizadas.

El capítulo número uno da un panorama conceptual de la educación inicial, es decir, la edad de atención de esta etapa infantil, términos utilizados como estimulación temprana, agentes educativos y sociales inmersos en este campo de atención. Además de un marco legal, que alude a la situación en México en relación a este ámbito educativo, como la Ley de Educación, datos estadísticos (INEGI) y la reforma para un enfoque Integral de la educación inicial desarrollado por la Secretaría de Educación Pública y se denota y caracteriza el papel de las estancias infantiles. Por consiguiente, se desarrolla la descripción del contexto delimitado en el cual se llevaría a cabo el proceso de intervención. Esta relatoría de la estancia infantil “Pequeños Duendes” enmarca las características y recursos humanos, materiales, infraestructura y organización del personal. A partir del

primer acercamiento a la estancia se desarrolla el diagnóstico como proceso de indagación para conocer las necesidades llegando a un análisis para enunciar la problemática acerca de cómo mejorar el desempeño agentes educativas de la estancia infantil “Pequeños Duendes” en la elaboración y consolidación de su panificación con infantes de 12 a 36 meses de edad y que los mismos se vean favorecidos en su desarrollo integral.

El capítulo número dos alude al marco de referencia, el cual es fundamento del proyecto de desarrollo educativo, en el cual se habla de la educación inicial y el papel fundamental del agente educativo inmerso en este campo, además, se mencionan las características físicas, cognitivas y sociales del infante así mismo de los contenidos, carácter flexible e inclusivo y la creación de ambientes de aprendizaje. Se enfatiza la Programación Curricular en la Educación Inicial, que permite ahondar en elementos que sustentan el trabajo con infantes y la adaptación al contexto específico en la planeación y el tema de actividades directrices como eje fundamental para el trabajo significativo en la educación inicial.

El capítulo número tres aborda una dimensión del proceso de intervención, en el cual se menciona el diseño de la estrategia y metodología desarrollada, se denotan elementos fundamentales que organizan la práctica educativa y transformadora a la que se pretende llegar. Lo anterior en base al objetivo planteado el cual menciona desarrollar competencias teóricas y prácticas en las agentes educativas para la mejora del proceso educativo en la educación inicial con infantes de 12 a 36 meses de edad. Por lo cual se presenta la competencia general y plan de acción conformado por quince contenidos y organizados en dos bloques titulados; Educación Inicial y Eje didáctico laboral. Cada contenido es desarrollado en una actividad directriz la cual describe las sesiones que conforman el taller a implementar.

El capítulo número cuatro aborda la evaluación del proyecto de intervención, que da informe sobre las actividades aplicadas, indicadores de evaluación y la perspectiva del agente educativo sobre el trabajo del interventor. Es decir, se habla e emite juicios de valor sobre los resultados obtenidos en la estancia infantil, en relación a elementos como el diagnóstico, diseño, implementación en base a criterios como: eficacia, eficiencia, pertinencia, viabilidad y el impacto generado dentro de la estancia infantil.

Por último, se encuentran las conclusiones del trabajo y lo que aporta el proyecto en la estancia infantil, además de las consideraciones acerca de la experiencia en relación del saber teórico llevado a la práctica haciendo énfasis en la esencia de la intervención educativa mediante la acción transformadora en la educación inicial.

Como parte complementaria un referente bibliográfico y finalmente se presentan los anexos tales como; rutina diaria, formato de planeación de las agentes educativas, cuadro de análisis, registro de entrevista y actividades realizadas por las agentes educativas.

CÁPITULO I CONTEXTO DE LA PROBLEMÁTICA

1.1 Educación Inicial

En la actualidad la educación inicial se encuentra entre las funciones relevantes y primordiales en cuanto a su práctica y los resultados que esta ha dado a la sociedad. Siendo gestora e impulsora de elementos esenciales al desarrollo integral del individuo, ya que se presenta en los primeros años de vida del infante.

“Es indispensable distinguir el concepto de infante, que surge principalmente del campo psicológico y que se desprende de las divisiones que se hacen del ser humano en relación a sus diferentes etapas de desarrollo, por lo que considerar a la etapa infantil más allá de los 6 años, se identifica a los primeros años de vida con el término primera infancia” (Peralta y Fujimoto, 1998: 32).

Por lo cual, se utiliza el término de primera infancia para hacer referencia a los niños menores de seis años, en cualquier ámbito educativo o social. Configurándose como el periodo más significativo en el desarrollo del individuo, ya que se establecen y estructuran las bases fundamentales biológicas, fisiológicas, físicas y de las formaciones psicológicas de la personalidad.

Es preciso hacer referencia a que la educación inicial supera la barrera de la función asistencial y es encaminada a procesos educativos fundamentados y sustentados en la teoría para llevar a la práctica.

“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” (AMEI; 2005: 88)

Así es como la educación inicial como acción educativa engloba términos como estimulación oportuna, estimulación adecuada, educación infantil, educación inicial, estimulación temprana, educación parvularia, entre otras.

Es decir, que la educación inicial debe articular en su práctica el favorecer el aprendizaje y desarrollo de los infantes a partir del fortalecimiento de sus capacidades intelectuales, afectivas, sociales y físicas. Sin importar la diversidad de contextos, la condición cultural, social, económica, de género, situaciones de necesidades específicas.

Ya que es la educación inicial el periodo de vida indispensable para impulsar y fomentar la adquisición de experiencias significativas y potenciador del desarrollo humano, mediado principalmente por la familia y agentes educativos externos.

Por lo tanto, “El rol de la familia en el proceso educativo es de trascendental importancia: esta representa el núcleo básico que garantiza el desarrollo del niño y su interrelación con la sociedad. La familia es el medio natural más perfecto para la atención integral del niño” (Peralta y Fujimoto; 1998).

Sin embargo, la importancia que tienen los primeros años de vida en la formación del individuo y las necesidades sociales de los diversos contextos requiere; que en educación inicial el trabajo se conforme y se lleve a cabo de

manera paralela con agentes educativos que cuenten con conocimientos adecuados para elevar la calidad de la educación inicial actual y la familia.

Sin dejar atrás la relevancia e importancia de la familia como eje gestor y fundador de los primeros estímulos, sensaciones, percepciones, etc., que contribuyen de manera directa al desarrollo integral del infante.

En la educación inicial se asume el desarrollo integral como proceso de cambio en el que el niño y la niña adquieren el dominio de niveles cada vez más complejos de movimiento, pensamiento, sentimientos y relación con los otros, que se produce continuamente por medio de la interacción del niño con sus ambientes biofísicos y sociales (Peralta y Fujimoto; 1998).

Es decir, que la función de ambos (familia y agentes educativos) se complementan, aportando aspectos comunes y diferenciales que deben converger para potenciar aspectos relacionados a la educación inicial, actos determinados y caracterizados por el contexto social y educativo.

1.1.1 Marco Legal

La segunda parte del siglo XX pasara a los archivos pedagógicos como la etapa histórica que ha legitimado en cuanto a política de la infancia, el derecho del niño y de la niña al conocimiento y la creatividad. Se trata de un doble y sacrosanto derecho que requiere de una amplia y cualificada red de escuelas maternas. Se recupera histórica y conceptualmente un recorrido por la infancia para liberarse de los lazos de la protección institucional del adulto (Frabboni Franco, s/f). Se define como una conquista por parte del niño de su existencia cultural, individual y social.

Los inicios de la educación inicial en el marco internacional surgen en la Conferencia Mundial sobre “Educación para Todos” en Jomtien Tailandia (marzo 1990), en el cual se especifica que tanto los niños como los jóvenes y adultos tienen derecho a la educación. Se afirma también que el aprendizaje comienza desde el nacimiento y que, en consecuencia, es necesario extender las actividades de educación inicial a todos los niños y las niñas, sobre todo a los pobres en desventaja; aquellos que por vivir en lugares muy alejados no tienen acceso a este servicio, creando programas que involucren a la familia, la comunidad e instituciones diversas (Peralta y Fujimoto, 1998: 56).

Desde entonces y por consecuentes conferencias internacionales, la educación inicial se constituye en una necesidad social inherente a su desarrollo, constituye además un requisito indispensable para garantizar la atención de la niñez de manera que ésta ha trascendido de un simple cuidado y custodia a una medida realmente educativa, a un derecho de la niñez en el mundo.

La Ley General de Educación, de acuerdo al concepto de equidad contempla que la atención educativa deberá dar acceso y permanencia en igualdad de oportunidades a toda la población y en el artículo 39° se sostiene que la educación inicial queda comprendida en el sistema educativo Nacional y que ésta se impartirá de acuerdo a las necesidades específicas de la población, no se reconoce el carácter obligatorio, pero sí identifica la necesidad de la misma para el desarrollo integral de los menores de seis años de edad.

En la actualidad la educación inicial en el país no satisface la demanda existente, debido a que cubre una mínima parte de la demanda potencial. Según datos reportados por INEGI, en la modalidad escolarizada y no escolarizada se

atienden a lo que representa aproximadamente el 15% de la población total para este nivel educativo.

En México los servicios educativos destinados a la educación inicial de 0 a 6 años de edad tienen un desarrollo incipiente, a pesar del enorme potencial que éstos tienen en relación con el bienestar de los niños y con el mejor aprovechamiento de la formación escolar que es consecuencia de una adecuada estimulación temprana.

En congruencia con los fines y propósitos de la Educación Inicial y del sistema educativo Nacional (SEN) establecidos en los artículos primero, segundo y tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y en la Ley General de Educación, se elaboró el Modelo de Atención con Enfoque Integral. Educación Inicial, con el propósito de brindar atención de mayor calidad y orientar el trabajo educativo con las niñas y los niños, desde el nacimiento hasta los tres años de edad, independientemente de la institución, la modalidad o el servicio en que se atienda, con el fin de favorecer la construcción y el desarrollo de sus capacidades, para que enfrenten lo retos que se le presenten, tanto en su vida diaria como en su trayecto formativo escolar (Criterios Pedagógicos en al Educación Inicial: 15).

El enfoque mencionado anteriormente, es resultado de los programas de desarrollo social implementados en diversos contextos y de la experiencia obtenida de los mismos, de políticas públicas, así como de los estudios y avances recientes de investigaciones sobre procesos de desarrollo y aprendizaje en la primera infancia, además de constituir una respuesta a las necesidades individuales y sociales y los múltiples retos que enfrenta la transformación de la educación inicial en México.

1.1.2 Enfoque integral de la Educación Inicial.

El programa pedagógico de Educación Inicial tiene como columna vertebral el desarrollo del niño, para orientar el trato y la forma de interacción del educador con él. Sin embargo, las necesidades educativas obligan a fortalecer las etapas tempranas del desarrollo con medidas formativas sistemáticamente aplicadas (SEP; 1992, 7-51). En este sentido, corresponde a los agentes educativos y aportaciones multidisciplinarias poner en práctica los planteamientos pedagógicos, desde una perspectiva innovadora y con un sentimiento de correspondencia en la manera de interactuar y relacionarse con los niños.

El programa está dirigido a los niños en edad temprana, desde el nacimiento hasta los 4 años de edad; sin embargo, su operacionalización compete a todos los adultos que se relacionan con los menores y ejercen una influencia formativa en ellos. A estos grupos de personas se les denomina agentes educativos, y pueden ser personal de Educación Inicial, miembros de la familia del niño o de su comunidad. El programa de educación inicial constituye un modelo pedagógico desde donde pueden derivarse las medidas y recomendaciones operativas que permitan hacer realidad los propósitos establecidos (SEP; 1992, 7-51).

Marca una participación amplia y carácter incluyente, es decir, hacer partícipes a los padres de familia, tutores y diversas configuraciones familiares, haciendo énfasis en la atención oportuna y educación de calidad. El programa se estructuró en tres partes sustantivas:

- a) Marco conceptual, en el cual se resalta la importancia de las acciones de la Educación Inicial nacional e internacional, cómo se entiende la interacción

desde distintas perspectivas científicas y qué repercusiones resultan de los planteamientos.

- b) Marco Curricular, en donde se establecen los propósitos que persigue el presente programa, la delimitación de contenidos, su tratamiento metodológico, la estructura central para que los contenidos conduzcan a la cristalización de actividades y los lineamientos utilizados para la evaluación.
- c) Marco Operativo, donde se especifican por intervalos de edad aquellas actividades, recomendaciones e indicadores que deben tomarse en cuenta al momento de interactuar con los niños (SEP; 1992, 7-51).

1.1.3 Estancias infantiles

Educación inicial, significa, vincular el distinguido potencial formativo de los primeros años del infante con la potenciación de sus capacidades en el sistema educativo.

Este tipo de educación se proporciona en dos modalidades “escolarizada que opera a través de los Centros de Desarrollo Infantil (CENDI) con presupuesto del gobierno federal, estatal, municipal, del IMSS o del ISSSTE; también brindan este servicio el sector privado en situaciones heterogéneas; y la no escolarizada que funciona en zonas rurales, Indígenas y Urbano Marginadas” (CONAFE, 2002).

Los CENDI son instituciones que brindan educación integral a los niños y niñas desde los 45 días de nacidos hasta los 6 años de edad. Dichos centros ofrecen los siguientes servicios interdisciplinarios: el pedagógico, asistencial, médico, social, psicológico y nutricional.

En el caso de CONAFE, en la modalidad no escolarizada se capacita a los padres de familia y miembros de la comunidad para que lleven a cabo, con los niños entre los 0 y 4 años de edad, actividades que favorecen y estimulan su desarrollo intelectual, social y psicomotriz; además, se les orienta en otros aspectos que benefician al niño como son los de salud, higiene, alimentación y conservación del medio ambiente.

1.2 Entorno de intervención

La estancia infantil “Pequeños Duendes” se encuentra ubicada en prolongación plan de Ayala colonia centro, Tulancingo de Bravo en una zona urbana.

La institución está a cargo de la C. Diana Cruz Alfaro que funge como la directora de la estancia infantil y a quien denominaremos “Directora”. En el área de atención de niños de 2 a 3 años está a cargo la C. Karla María Cruz Santos a quien denominaremos “Agente 2” y en el área de atención de los infantes de 1-2 años la C. Jessica Méndez Navarrete que se identificara como “Agente 1”.

La estancia infantil atiende a nueve infantes de entre 24 a 36 meses de edad, son cinco niños y cuatro niñas. Uno de los niños presenta una necesidad física específica “paladar hendido”. También brinda sus servicios a seis infantes de 12 a 23 meses de edad.

Cabe mencionar que la estancia infantil se encuentra asentada en una infraestructura de casa. La entrada principal es una puerta de color blanco. Al ingresar hay dos puertas, la que se encuentra a lado izquierdo es la entrada a la dirección, este espacio mide 2 x 2 m aproximadamente, está conformada por un

escritorio, dos sillas y un librero de dos repisas. En una esquina de la habitación “dirección” hay una abertura de un metro de alto por 60 o 70 cm de ancho, la cual conecta con el comedor.

Hay otra puerta del lado contrario a dirección, esta puerta es el recibidor o filtro para los infantes. Este espacio es de dos metros de largo por uno de ancho aproximadamente, este mismo conecta con el pasillo principal para llegar a los salones o áreas de atención. El espacio físico está conformado por 3 cuartos, que están adecuados a salones interactivos.

En el salón donde desarrollan las actividades los niños de 2-3 años de edad, mide aproximadamente 3 x 4 m, está pintado de color verde pistache, tiene una ventana y puerta de madera. Este espacio, al cual se hará referencia como “salón 1”, está integrado por cuatro mesas infantiles con cuatro sillas de colores (rojo, azul, amarillo y verde), una pizarra verde, un perchero, un mueble de madera con cubículos para que los niños coloquen sus loncheras o mochilas, un mueble de plástico donde colocan fichas, dados, cuentos, crayolas, colores, pelotas de plástico suave, rompecabezas, muñecas, recipientes hondos y diversos juguetes de plástico. En una esquina del salón hay alfombra gruesa.

La siguiente habitación, como referente “salón 2”, se encuentra ocupado por los niños de 1-2 años de edad. Tiene una medida aproximada de 3 x 3 m está pintado de color blanco con morado, $\frac{3}{4}$ del piso está forrado con tatami de colores, tiene repisas en sus paredes y cuenta con dos puertas (una de ellas es la entrada y salida que da al pasillo principal y la otra puerta está sellada y es salida para el patio de la estancia). En las repisas están colocados juguetes de felpa, de plástico suave y duro, pelotas de peluche y cuentos. En el piso hay un bote en el cual hay dados de plástico, juguetes, muñecos de felpa, sonajeros, trastecitos, carritos,

figuras de plásticos suave (animales como patos, osos, peces). Hay un perchero y las loncheras de los niños las colocan en un mueble de madera con cubículos.

La habitación que sigue es el “área de juegos”, esta habitación mide 4 x 3 m aproximadamente. Es de color azul, tiene una salida sin puerta, una pizarra verde. Tiene una alberca de pelotas, osos de peluche, pelotas de plástico, muñecas de plástico, un área de cuentos, una camita, una casa de plástico para infantes, un carrito de supermercado, botes de plásticos, escoba, trapeador, recogedor y diversos juguetes de plástico y de madera.

Otro espacio es denominado “área de juntas” mide un metro de largo por dos de ancho, pintado de color naranja, con una ventana, este espacio conformado por una mesa, una televisión, un estante con libros y una puerta que da al patio trasero de la instalación. A un lado de esta área esta la cocina, tiene medidas similares y su puerta es de un metro de largo y tiene un gancho para atorarse a la pared, es de color de amarillo y tienen repiseros donde colocan el material respectivo a esta área. A un costado de la cocina está el comedor es de color naranja. Conformado por 7 mesas infantiles con cuatro sillas cada uno. También tiene 3 pericos para niños más pequeños.

La estancia infantil “Pequeños Duendes” ofrece servicios de cuidado y asistencia infantil, entre estos está; cambiar a los niños, darles de comer, control de esfínter, periodo del sueño. Además de ejercer funciones educativas, respetar reglas y límites, aspectos del lenguaje y configuración de relaciones sociales.

Esta estancia “Pequeños Duendes” está a cargo de SEDESOL y opera a través de una responsable capacitada por DIF Nacional quien se encarga de dar

seguimiento al funcionamiento y servicios ofrecidos por esta estancia infantil. El servicio que ofrece la misa enmarca el apoyo a la diversidad de configuraciones familiares, respondiendo a las necesidades y demandas de atención para sus hijos.

El contexto delimitado a investigar se centra en los niños de 24 a 36 meses de edad y en la “agente 2”, respecto al desarrollo de actividades dentro de su salón interactivo, área de juegos, patio y comedor. Así como la ineludible necesidad de interiorizar entre estas dinámicas de operación de servicios y de las relaciones e interacciones sociales que se establecen dentro de la estancia.

1.3 Diagnóstico

Para poder adentrarse en el conocimiento de las dinámicas sociales, operación de servicios, didácticas de enseñanza y entendimiento del medio es necesario llevar a cabo una indagación. Sin duda alguna el diagnóstico funge como un elemento esencial de la intervención educativa para conocer y comprender las necesidades e identificar la situación problemática del contexto, la estancia infantil “Pequeños Duendes”.

La realidad social se piensa como los fenómenos, hechos o situaciones ya sea físicas o abstractas, por ejemplo, la delincuencia, un campamento de verano o la situación de ancianos en la actualidad; “la realidad es todo lo que nos rodea: objetivos, seres animados e inanimados, situaciones, hechos históricos, fenómenos naturales y sociales” (Francia, 1993: 9).

Es decir, es indispensable conocer la realidad de la estancia infantil “Pequeños Duendes” esas condiciones y variantes ambientales que rodea a los infantes y agentes educativos, hechos directos o indirectos, mecanismos de funcionamiento, elementos que le dan esencia e identidad al servicio asistencial y educativo de la estancia infantil.

Cabe mencionar que el término diagnóstico proveniente del griego que en su terminología significa “apto para conocer”, es decir, “conocer a través” de un “conocer por medio de”, esta referencia nos aproxima al contenido y alcance del concepto tal como se utiliza en las ciencias humanas, haciendo referencia a la caracterización de una situación por medio del análisis/estudio de algunos signos, éste concepto viene de un término de la medicina que ha sido traspasado para utilizarlo en las ciencias sociales así como en las diferentes metodologías de intervención social (Egg, 2000: 25).

Es decir que el diagnóstico, en el campo de las ciencias sociales, es un proceso de indagación para conocer la realidad en un contexto y ámbito delimitado, de recolección de información para el análisis y de comprensión de la realidad convertida en conocimiento científico. Sentir, identificar, recopilar, reestructurar, reconstruir, etc., son acciones que conceptualizan al mismo.

El diagnóstico es un proceso mediante el cual se especifican las características del contexto, las interacciones de los actores sociales y la existencia de problemas o situaciones susceptibles de modificación, cuyo resultado facilita la toma de decisiones para intervenir. (Gómez, Teresa 2003). El diagnóstico nos pide estar en contacto con la realidad que se estudia. Se debe conocer el contexto determinado para poder describir y explicar el fenómeno que se estudia.

Cabe mencionar que existen variedad de entornos contextuales y de relaciones o dinámicas sociales, es dada esta condición y características específicas que existen diversos tipos de diagnóstico.

Estos son en función de su técnica, propósito y campo donde se realiza, por ejemplo; psicopedagógico, desarrollado en el ámbito formal protagonizado por el alumno en el marco escuela –aula, popular, consiste en investigar los problemas que tenemos de la realidad de nuestro entorno social, sociocultural, tiene el propósito de preparar un conjunto de decisiones dirigidas al logro de ciertos objetivos, participativo, realizado por un grupo de personas interesadas en el mismo objetivo y el social, es un proceso por el cual se estudia una realidad para transformarla usado en ciencias sociales y basado en principios teóricos que requiere un profundo entendimiento del comportamiento humano.

1.3.1 Diagnóstico social

Dado el contexto y ámbito de la estancia infantil “Pequeños Duendes” se utiliza el diagnóstico social. Este diagnóstico “es 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 y actores sociales involucrados en las mismas” (Egg, 2000: 25).

El diagnóstico social permite reconstruir la realidad de la estancia infantil “Pequeños Duendes”, a través de un proceso de planeación, recolección de

información y análisis con la finalidad de obtener datos para estar en condiciones de enunciar una situación problemática y sirva para formular las estrategias de actuación.

Se implementa el proceso para desarrollar el diagnóstico socioeducativo por la misma naturaleza del trabajo y sustentado por los sujetos que en él participan. El mismo permite integrarse en diversas dinámicas sociales, en particular en la estancia infantil “Pequeños Duendes”.

Con el desarrollo del proceso se conoce la práctica de los actores, los acontecimientos, las relaciones, los recursos, etc. La información es recolectada a través de técnicas de investigación, con sus precisos instrumentos, para registrarla y que mediante una reconstrucción de la realidad en la estancia infantil “Pequeños Duendes” generar datos relevantes.

El diagnóstico se lleva a cabo por medio de procesos sistemáticos para generar conocimiento, con el propósito de reconstruir la realidad y llegar a la profundidad de la información logrando de manera efectiva el objetivo planteado del mismo.

Aplicar una metodología permite abordar la investigación en relación a la estancia infantil “Pequeños Duendes”, es un proceso de construcción de respuestas a las variables planteadas.

1.3.2 Metodología del diagnóstico

Atendiendo al concepto etimológico de la palabra Metodología, proviene de los vocablos griegos métodos y logos que significa el estudio o tratado de los métodos. El término “designa el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas. En las ciencias sociales se aplica a la manera de realizar la investigación” (Taylor y R.; 1990: 15).

Por lo tanto, depende del propósito de la indagación y la perspectiva bajo la cual regimos y sustentamos teóricamente el estudio, es como determinamos el desarrollo del trabajo. El presente se desarrolla bajo una metodología cualitativa, en efecto, una investigación que produce datos meramente descriptivos. Así que se determina cómo recoger información, es decir, conductas, formas de comunicación y expresión tanto orales como escritas de los agentes educativos en la estancia infantil “Pequeños Duendes”. De igual forma, la comprensión y proceso de reconstrucción de la realidad contextual para llegar a la interpretación.

Por medio de una metodología cualitativa se definen métodos y técnicas aplicables acorde a la naturaleza de la indagación, por lo tanto, surge un plan de trabajo. Para este plan de trabajo se contempló a la directora, agente 1 y 2, los espacios donde se desarrollan las actividades con los infantes de la estancia infantil “Pequeños Duendes”, en efecto, se delimitaron fechas, horarios, objetivos, técnicas e instrumentos para la recolección de información (Anexo 1).

El plan de trabajo es susceptible a cambios, presentándose la necesidad de profundizar en algún elemento de la investigación. Cabe mencionar que una técnica es definida como un “conjunto de reglas y operaciones para el manejo de los instrumentos, ya que auxilian al individuo en la aplicación de los métodos.”

(Lases; 2006; 5). Las técnicas son una serie de habilidades y se utilizan instrumentos para la acotación de datos ya que se desea lograr una efectiva aplicación del método cualitativo.

El método cualitativo se basa en modelos de recolección de datos sin medición numérica, como descripciones y observaciones, es flexible por su capacidad de amoldarse a los hechos sociales, pretende captar el significado de las cosas mediante la descripción de hechos en la estancia infantil “Pequeños Duendes”. Las técnicas aplicadas son la observación, entrevista y la revisión de documentos.

A través de la observación se describen elementos del contexto donde está involucrado el objeto de estudio.

La observación “es una técnica que consiste en observar atentamente el fenómeno, hecho o caso, tomar información y registrarla para su posterior análisis” (Woods; 1989: 2). Es aplicada para la recolección de datos observables y el seguimiento atento del comportamiento de los actores inmersos en la realidad, es simple y proporciona información indispensable para la comparación y convergencia de lo que se argumenta en la forma de operación del trabajo.

Los tipos de observación son directa o indirecta, participante o no participante, conforme a la utilización de elementos técnicos estructurada y no estructurada, dependiendo el lugar donde se realice de campo o laboratorio y respecto al número de investigadores individual o en equipo (Lases: 2006: 25).

La observación participante se considera idónea para la obtención de información en la estancia infantil “Pequeños Duendes”, ya que no se puede obviar la presencia del investigador en el lugar de los hechos, ya que las relaciones y dinámicas observadas incluyen a las agentes, infantes y directora.

Se determinó qué observar, para evitar ser nativo y perder el sentido de recuperar datos significativos, y la utilización del diario de campo para registrar el fenómeno observado en forma descriptiva.

Algunos de estos elementos son; dinámicas, operación y formas de comportamiento de la “agente 2” con los infantes de 24 a 36 meses de edad en las diferentes áreas de trabajo y de asistencia, de igual forma con la “agente 1”. Así como el vínculo y gestión de la directora en las labores diarias de la estancia infantil “Pequeños Duendes” (Anexo 2).

La observación permite percibir más allá de lo que se dice, tales como, estados de ánimo y que complementa información que se recolecta con otras técnicas.

La siguiente técnica utilizada es la entrevista, para aclarar o profundizar en información observada. Es encuentro personal con el cual se tiene un contacto frente a frente con el sujeto o sujetos de estudio.

Por lo tanto, “la entrevista es una técnica cualitativa utilizada para obtener datos sobre algún tema y consiste en un diálogo entre dos o más personas. Existen diversos tipos de entrevistas; las hay estructuradas y no estructuradas,

individuales y grupales” (Woods, s/f; 4). Es decir, que se entabla un vínculo comunicativo con la persona entrevistada se obtiene información y diversas posiciones acerca de un tema o fenómeno.

Además de considerar idónea a la entrevista no estructurada para aplicar en este contexto, ya que se consideran indicadores y supuestos de preguntas en relación al objetivo de la misma. Para la aplicación de esta técnica de investigación se determina lo siguiente; características de los informantes y dar a conocer los motivos para generar un ambiente de confianza con la directora y las agentes educativas, tiempos y espacios de oportunidad para aplicar la entrevista.

La aplicación de la entrevista permite conocer características generales de la estancia infantil “Pequeños Duendes”, tales como formas de operación y recursos humanos, características de las agentes educativas 1 y 2 así como de la directora, así como la perspectiva personal de cada una de ellas. La información recabada en la entrevista se plasmó en un cuadro de registro, para estar en condiciones de recuperar cada aspecto de lo dicho y describir la postura de las agentes o directora en el desarrollo de la conversación (Anexo 3).

Las técnicas hasta el momento mencionadas permiten obtener información donde las agentes educativas son participes e involucradas en forma física, por lo tanto, se recurre a la técnica de revisión documental para obtener evidencia de índole secundaria.

Tal técnica de investigación “consiste en ponerse en contacto con esa parte de la realidad, en la que se ha de actuar. Los documentos son hechos o rastros de algo que ha pasado” (Ander:1982).

Así en la estancia infantil permitieron el acceso y revisión documentos como el reglamento general de la institución dirigido a las agentes educativas, el plano de la distribución de los espacios de la estancia infantil, la rutina general de la estancia, y una planeación realizada por la agente 2. (Anexo 4 y 5)

Por lo tanto, la revisión de los mismos representa información significativa para generar un análisis de lo que está escrito en interrelación con lo que se obtiene con otras técnicas. Para el análisis de la información plasmada en el diario de campo se tiene que transcribir a un formato que nos permita realizar el proceso de lectura y comprensión.

La autora Bertely (2000) describe la realización del proceso secuencial de análisis desde su trabajo etnográfico; primero se hacen conjeturas, injerencias, notas analíticas tentativas en lo que denomina cuadros de registro, posteriormente identifica un listado de patrones emergentes que se convierten en categorías de análisis para llegar a la conformación de categorías teóricas y la construcción del texto interpretativo. Cabe mencionar que estos términos están explicados en el texto “Construcción de un objeto etnográfico” de la misma autora, es decir, no hay una conceptualización de términos sino una descripción del trabajo realizado para conformar el proceso de análisis.

En este caso se utilizan cuadros de doble entrada denominado como cuadro de registro para realizar el proceso de transferencia de información recolectada (Anexo 6) y que permite organizar el trabajo de análisis. Estas tablas conformadas por dos columnas en la parte derecha se realizan inscripciones del análisis de la información y en la parte izquierda se transfiere la información recopilada.

Una vez terminada la actividad de transcripción de información se procede a la lectura y subrayado de lo que “llama la atención” y se realiza una interpretación de la misma. El análisis de la información, consiste en, leer cuantas veces sean necesarias las columnas de la información, esta lectura permite hacer preguntas, conjeturas, inferencias, etc.

Esto da paso a realizar una lista de “patrones emergentes”, es decir, conceptos. Que después de su revisión en una sábana analítica se identificaron coincidencias, lo que dio como resultado la conformación en categorías de análisis.

Esta sábana analítica, permitió que se pudiera manipular cada uno de los aspectos de la información, ir dando un orden y secuencia a esta información recolectada. En cada columna se anotaba el título del patrón y se pegaba debajo toda la información con su respectivo análisis de los cuadros de inscripción (Anexo 7).

Teniendo las categorías conformadas por en análisis y procesamiento de la información se procedió a realizar una tabla de doble entrada y reconocer el marco teórico en la relación con las categorías creadas (Anexo 8).

Las categorías conformadas son; desarrollo de actividades en la sala de infantes de 12 a 36 meses de edad y atención integral, las cuales se desarrollan en textos interpretativos. El texto interpretativo “es la exposición escrita y un tejido de perspectivas” (Bertely; 2000: 85). Es decir, una convergencia de datos teóricos, datos sociales y perspectiva del intérprete.

A continuación, se presenta la interpretación y redacción del informe como producto del proceso de diagnóstico social en la estancia infantil “Pequeños Duendes”.

1.4 Resultados del diagnóstico

1.4.1 Desarrollo de actividades en la sala de infantes de 12 meses a 36 meses de edad.

La directora menciona que no tienen ningún programa en el cual se basen las agentes educativas para realizar su planeación, que en la capacitación les muestran algunas actividades para trabajar con los niños (RE, 2013: 1).

Es importante que las personas que se involucran en el trabajo con los infantes conozcan y comprendan elementos esenciales a la función asistencial y educativa, como se menciona en el Modelo de Atención Integral con Enfoque Integral (2013) que la educación inicial es un 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

Además, el agente educativo debe involucrarse con términos como estimulación temprana, capacidades físicas y cognitivas del infante, planeación, actividades didácticas, áreas de trabajo con infantes.

Para planear un buen programa, es preciso saber sobre desarrollo infantil y cómo aprende el niño; asimismo, implica organizar actividades y tener materiales

de aprendizaje adecuados según los rangos de edad darles a los niños una sensación de seguridad mediante ocupaciones previsibles e idear un currículo que satisfaga sus necesidades (Jaramillo, 2008).

La agente 1, quien trabaja con los niños de 12 a 23 meses de edad, hace uso libros que la directora compro para poder hacer algunas actividades, además de implementar las que SEDESOL les enseña. Una de las actividades que implementa es para que los niños vayan al baño, esta estrategia consiste en darles agua a los niños y sentarlos a los quince minutos en las bacinicas. La agente 1 menciona que los tutores hacen énfasis a que enseñe a los niños a ir al baño (RE: 2).

Las niñas y los niños pequeños tienen las mismas necesidades básicas, son personas únicas. Si el adulto comprende lo que es único en cada niño, tiene mayores posibilidades de satisfacer sus necesidades en forma especial e individual, lo que apoya su desarrollo y aprendizaje.

Es decir, las actividades se implementan con todos los niños de la misma forma la agente educativa la utiliza de forma rutinaria y lo convierte en aprendizaje. Las agentes educativas deben conocer las características específicas de cada uno de los infantes que atienden ya que estas son significativas a la hora de aplicar las actividades.

Estos hábitos son aprendizajes que se adquieren y que se forman como acciones repetidas que generen satisfacción y bienestar en el menor. El padre debe estimular a realizar estos hábitos, generar estos ambientes de aprendizaje para generar la adquisición y practica de los mismos.

La agente 2, que tiene tres semanas laborando en la estancia infantil se encarga de realizar la planeación para los niños de dos a tres años de edad. Cuando se entrevistó a la agente 2 la directora se integró al espacio estando presente en el desarrollo de la entrevista.

Cabe mencionar que se conoce que hay un vínculo familiar entre la directora y a la agente educativa 2. Cuando se cuestiona a la agente educativa sobre el tiempo que lleva en la estancia infantil fue la directora quien respondió afirmando que la agente educativa lleva poco tiempo laborando con el equipo de trabajo.

La planeación de la agente dos del día 07 al 11 de octubre que tiene como objetivo “Hacer que los niños aprendan el origen de cada animal”. En la actividad lúdica plasman los contenidos o tema por día de semana, de la siguiente manera: animales de selva, animales de granja, animales acuáticos, animales del desierto y animales domésticos.

En general, el juego de casa y el juego de baúl es lo mismo en cada columna, por lo tanto, el material que indica es elección de los niños sin embargo lo planteado en el material no es congruente con la actividad a desarrollar. En los materiales necesarios se pide que se impriman de internet tres animales de la selva para colorear y en la descripción de la actividad menciona “Platicar a los niños los animales que existen en la selva y aprender a iluminarlos del color que son”.

Sin duda alguna, todo proceso de enseñanza-aprendizaje, debe partir de los conocimientos que tienen los infantes y a partir de estos generar nuevos y potenciarlos, esto significa darle un sentido significativo al aprendizaje.

El vínculo de lo que niño conoce y construcción de nuevos aprendizajes son susceptibles de adaptarse a las condiciones y ambiente de los individuos y partir de los conocimientos con los que se cuentan ya que se van relacionando obteniendo experiencias positivas en su desarrollo.

Es importante que la agente educativa 2 tenga en cuenta que el pensamiento del niño está basado en recuerdos que él tiene, de la experiencia que ha tenido con su entorno, entonces esta memoria o capacidad cognitiva del infante está determinada por aquellos aspectos de su entorno que ha percibido.

Proponer situaciones globales ya que en la primera infancia los aprendizajes parten del entorno más próximo y este es concebido por el niño como un todo, cualquier acción del pequeño implica todo su desarrollo, la globalidad permite establecer conexiones múltiples entre el conocimiento previo (experimentando o vivido) y el nuevo que se plantea (Justo, s/f; 270).

Una forma de adaptar el trabajo del agente educativo es organizar diversas modalidades de trabajo con los niños, una puede ser el trabajo en grupo, formar equipos en el cual los niños se agrupen por intereses y actitudes y actividades individuales, esto permitirá que los niños compartan experiencias y sus conocimientos o conceptos globales se enriquezcan.

Con la consigna planteada “aprender a iluminarlos del color que son”, la agente educativa esté imponiendo formas específicas de visión del medio natural y esto impide que los niños puedan ejercer creatividad en las actividades. Además de que los materiales para que los niños realicen la actividad lúdica son de índole diferente, por ejemplo; focos, fichas, ensamble y números.

Dentro de los materiales del aula, se preparan aquellos que son necesarios y adecuados para los objetivos y actividades planteadas, vigilando la capacidad de estímulo de cada objeto en los diferentes momentos y su renovación cuando sea necesario (Justo; s/f; 270).

En la planeación de actividades se deben considerar los materiales, ya que la falta o escases de los mismos pueden entorpecer el desarrollo de las mismas. Ya que deben adaptar las necesidades de los niños, no se puede poner en peligro la integridad física del niño o imposibilitar el trabajo del mismo con el material. El material puede ser variado en cantidad, forma etc., este material puede ser de aula y del centro educativo, este aportado por la institución o por las familias.

En el momento que se cuestiona a la agente 2 sobre las actividades desarrolladas de su planeación, ella solo asienta con la cabeza y se muestra indiferente a las preguntas. En el momento que se desarrollan algunas actividades la agente educativa 2 consulta a la agente 1 y también recurre a la directora.

Las edades y división de grupos de atención para los niños, significa que los intereses, capacidades, necesidades son diferentes y varía en relación al desarrollo del infante y por lo tanto su atención se desprende de estas

características, sin embargo, la experiencia laboral de la agente uno hace que el trabajo de la agente dos se complemente.

Las actividades planeadas, son diferentes en tiempo y espacio en su aplicación, ya que el día que se planeaba dibujar la agente dos les estaba leyendo un cuento. Esta consigna de cambio de actividades puede tener dos variantes la primera sería que se adapta a las condiciones y medios con los que cuenta para la realización de sus actividades o no sigue la planeación de ambientes enriquecedores que ella misma diseña.

La lectura de un cuento dura de veinte a treinta minutos, después de eso la agente propone leer otro, preguntando a los niños que si quieren, los pequeños no responden y se le quedan mirando a la agente.

Cuando los niños están jugando la agente 2 los observa y vigila, integra a los niños a los diversos juegos, la agente se mantiene sentada en la esquina de salón. Cuando los niños necesitan algo, ella se los da.

“El maestro debe pensar muy bien cada paso del plan de actividades, ya que en el desarrollo de la actividad se podrán presentar variedades de respuestas por parte del grupo de niños por lo que se sugiere que el maestro este bien preparado” (Jaramillo, 2008).

Existen diferentes situaciones son imprevisibles que intervienen factores como, que los niños se enferman, el material existente, la asistencia de los niños y la preparación de actividades de la agente educativa. La planeación se diseña en

secuencia de actividades, permitiendo poco a poco que el niño se vaya vinculando fácilmente en su proceso de aprendizaje, lo cual le permite ir respondiendo de manera positiva y acertada a las actividades programadas, sin embargo, la planeación es flexible y permite que se hagan modificaciones pertinentes para adaptarse a diversas condiciones sociales.

Respecto al trabajo de la agente 1, menciona que, los padres le piden que los niños aprendan hábitos de higiene, como dejar el pañal. Ella se encarga principalmente de cumplir con las expectativas de los padres de familia. Es entonces cuando ella hace uso de los conocimientos que ha adquirido en los cursos de capacitación a los cuales asiste, una de las estrategias que utiliza con los niños, es que les da a beber agua y después de quince o veinte minutos los sienta en sus bacinicas para que hagan del baño. La estrategia de la agente educativa ha dado como resultado que los niños tengan un hábito para ir al baño, la misma afirma que esto ayuda a que los niños avisen complementando la actividad con quitar el pañal a los infantes de su área.

El desarrollo de la actividad se presenta cuando los niños están en su área, la agente educativa les quita su pañal y los deja en su ropa interior. Los niños tienen la noción de que le deben avisar a la agente de cuando quieren ir al baño, cuando uno de los niños se orina la agente lo lleva al baño y le dice que lo que hizo está muy mal, diciendo la consigna “Eres un cochinito eh, ya sabes que eso no se debe de hacer, todos los demás ya me avisan cuando quieren ir al baño y tú siempre te estás haciendo”.

Al niño le quita la ropa interior y lo lleva al salón de clases, entonces la agente le canta una canción de lo que hizo estuvo muy mal, entonces los demás niños tararean la canción y se acercan al niño y lo señalan.

La agente educativa uno, se basa en la rutina de la estancia infantil para poder desarrollar algunas de las actividades de los niños. Afirma que esto se debe a que los niños pequeños necesitan más de un trabajo asistencial, como, mantenerlos limpios, enseñarles a comer.

Por otro lado, ella menciona tener la convicción de que el trabajo con niños pequeños requiere responsabilidad ya que hay que enseñar muchas cosas, sin embargo, la función del agente en el trabajo con los niños es asistencial poniendo énfasis en que los niños cumplan con la rutina, la cual contiene aspectos como la bienvenida, juego, higiene, colación, la hora de dormir.

A la hora de juego, la agente educativa uno, utiliza la caja de juegos en la cual contienen diversos juguetes, los niños eligen uno y lo comparten. El espacio de juego es su respectivo salón, el material es el necesario para los niños que asisten a la estancia infantil.

Algunos de los niños se enojan y se jalonean los juguetes, la agente educativa se los quita y lo pone en un estante, por lo cual los niños no los pueden alcanzar y se sientan en el piso y solo se quedan mirando a la agente educativa. Ella los mira y les dice “ya no van a ser niños malos , no se deben pelear cada quien tiene su juguete”.

En este sentido la agente educativa, tiene una forma de comunicación con los niños que no es verbal, los niños la miran y ella además de hablarles hace movimientos corporales. Esta forma de comunicación también funciona para la agente como un medio de imponer reglas para que los niños aprendan a convivir,

ya que la forma en la que los mira y hace manifestaciones corporales, los niños parecen entender.

La agente educativa 1 usa un lenguaje mímico en sus actividades con los niños, ya que cuando les cuenta un cuento utiliza movimientos corporales y los materiales que tiene a su alrededor. Algunos de los niños que la escuchan, tienen atención hacia lo que dice, un momento en el cual los niños ponen atención, es cuando la agente toca la puerta y les dice que viene el lobo.

El sonido fuerte en la trama del cuento llama la atención de los niños. Por otra parte, cuando los niños se levantan de la colchoneta, ella los vuelve a sentar, lo que remite a que las acciones realizadas por la agente sirven como punto de partida de comunicación con los niños.

Esta capacidad perceptiva de los infantes está vinculada con los sentidos, medios que utiliza para aprehender y aprender elementos esenciales para su desarrollo. Cuando el agente educativo se interesa por las necesidades del infante, debe fomentar una interacción continua ente el mismo y el infante, ya que, dado un ambiente de confianza, será capaz de expresar sus intereses, emociones, necesidades y el agente obtendrá una participación activa del niño en este proceso de aprendizaje significativo.

Cuando las actividades de las agentes se conjugan, se configura una relación entre los niños de juego e intercambio, por ejemplo, cuando los infantes bailan, las agentes no los condicionan a realizar la actividad, no hay instrucciones, por el contrario, los niños se levantan sus playeras y piden canciones específicas.

Implícitamente, las agentes educativas configuran un inicio, desarrollo y final de la actividad, es decir; la agente uno pide a los infantes que se formen en el pasillo y los lleva al área de comedor y como medio de para anunciar el inicio de la actividad utiliza la música. Cuando la música se empieza a reproducir, uno de los niños, gesticula y dice “ah, ah” y la agente educativa le dice esa no y el niño responde “ah, ah” entonces la agente educativa 1 menciona que a él infante le gusta la canción del “osito gominola”.

Cuando comienza la canción los niños comienzan a moverse de izquierda a derecha y se levantan la playera arriba del ombligo, se reproduce la canción tres veces y después mandan a los infantes a jugar en la casita.

Todas estas características mencionadas, son inherentes al diseño de actividades directrices que, si bien pretenden que la organización de la práctica del agente educativo se facilite, conociendo el propósito de cada una de las actividades, así como el desarrollo de la actividad, el material utilizado y los elementos e indicadores de evaluación.

Cuando se hace uso de una actividad directriz se debe conocer el referente teórico que fundamenta y orienta la práctica, además de tener la preparación acerca del inicio, desarrollo y final de la actividad para tener el material y espacio listo.

1.4.2 Atención Integral

Otras situaciones de convivencia entre los niños de ambas áreas, se generan en el comedor. Un aspecto que genera interés y atención en la directora, es una de

las niñas de dos años y medio de edad. La directora afirma que la niña cuando es la hora de la colación o la comida, tarda mucho en terminar el primer plato, la consigna de la directora es “nadie se levanta hasta que terminen de comer”, pero esto no parece tener algún efecto en la niña, ya que afirma la directora tarda más de hora y media en terminar un solo plato de comida. Esta situación, se acompaña de vómitos de la niña, además de que cuando está en su salón se muerde las uñas, pasa la mayor parte del tiempo sentada junto a la agente y en la presencia de otras personas comienza a sudar. La directora afirma que la niña se parece a una de sus hijas y decirle algo le produce un sentimiento de tristeza.

Por otro lado, el pequeño Wili, es un infante que tiene necesidades específicas, por su condición de hiperactividad y paladar hendido como lo menciona la directora. El comportamiento del infante, es ir de un lugar a otro, integrarse a los grupos de niños cuando la actividad que realizan es de interés para el pequeño y pregunta a las agentes ¿Qué hago?, sin embargo, por la rutina que siguen las agentes educativas él no se integra a los horarios y tiene que ver la televisión.

Parece que uno de los medios para trabajar con Wili es permitir que el niño haga lo que quiera moviéndose entre la dinámica de actividades de los salones de la agente uno y dos. Se contempla que el niño necesita una atención oportuna dada la condición de la no integración del infante en las actividades de su grupo de edad teniendo las agentes educativas la posibilidad de ser flexibles en las planeaciones de su trabajo.

El niño no quiere dormir cuando los demás niños duermen, cuando se presenta el hecho de que Wili se quita la ropa parece ser que para las agentes es algo normal y dejan que el niño haga las actividades o acciones que quiera.

En ocasiones los niños, necesitan sentirse como en casa, sentir la seguridad que este contexto les proporciona, es por eso que, en algunas estancias infantiles se pide que los padres que lleven un objeto con el cual el niño sienta la presencia de los padres y evita una sensación de abandono en la estancia infantil.

En todo el proceso de la planeación, el docente busca la manera de que el niño pueda sentirse bien desde el mismo momento en que comienza la jornada escolar, por lo que la preparación del aula, del plan diario y la elección de experiencias de aprendizaje es fundamental y esto depende del conocimiento y preparación del agente para su labor educativa.

La práctica de la agente educativa, se mantiene orientada a un sentido de satisfacción de necesidades físicas, higiénicas y de seguridad de los niños. Las actividades didácticas y uso de ambientes potenciadores de aprendizaje, son acciones que se desarrollan implícitamente. La consolidación de planeación puede generar la experiencia para la labor educativa con niños de dos a tres años de edad, además de que la didáctica promueve el uso de diversas estrategias que complementan un enfoque inclusivo para potenciar el desarrollo integral en la educación inicial.

1.5 Problemas detectados

A partir de la información recabada en la estancia infantil “Pequeños Duendes”, análisis, comprensión, interpretación y obtención de datos, se elabora una lista de situaciones problemáticas:

- Falta de conocimiento acerca de las capacidades físicas y cognitivas de los infantes de 12 a 24 meses.

- Actividades monótonas desarrolladas con los infantes de 24 a 36 meses de edad
- No hay capacitación continua para las agentes y directora respecto al trabajo educativo con los infantes.
- Ausencia de marcos de referencia para poder sustentar el trabajo desarrollado con los infantes.

1.5.1 Delimitación del problema

A partir del análisis de la información recabada y especificación del listado de situaciones problemáticas dentro de la estancia infantil “Pequeños Duendes” se identifica la necesidad imperiosa de capacitación en las agentes educativas para tener competencias que posibiliten el desarrollo de un buen proceso didáctico, así, favorecer el desarrollo integral del infante.

Las agentes requieren conocer las características del desarrollo físico y cognitivo en el infante de 12 a 36 meses de edad, para que en el desarrollo de su práctica educativa identifiquen líneas directrices para promover aprendizajes significativos en los educandos.

Las líneas directrices dan sentido a la planeación educativa, misma que se encarga de especificar los fines, objetivos y metas de la educación; ya que en la planeación es posible definir qué hacer y con qué recursos y estrategias, permite proveer la efectividad del proceso enseñanza-aprendizaje mediante la implementación de estrategias apropiadas, considerando el Sistema Educativo Nacional, el contexto de la escuela y el tipo de grupo e incluso al alumno en su individualidad (S/A, 2011: 3).

Llevar a cabo la planeación de las actividades pedagógicas de los niños permite proyectar las actividades que se van a desarrollar e implementar, así como el tiempo y los recursos que se utilizarán para cada una de ellas, evitando la monotonía del trabajo de las agentes educativas con los infantes.

La planeación en la vida cotidiana es un proceso mental en el cual las metas internas configuran acciones anticipadas. Cuando los niños planean un juego empiezan con una intención, meta o propósito personal, que depende de su edad y capacidad para comunicarse, los niños expresan sus intenciones en acciones.

Toda actividad tiene un fin, entonces debe ir plasmada en una planeación para que la agente educativa sea consciente de elementos que necesita y como realizara el trabajo con los infantes, para esto debe considerar un objetivo, los recursos, materiales y el tiempo que han de utilizarse para lograr los objetivos siempre fomentando el desarrollo integral del infante.

1.5.2 Planteamiento del problema

“El planteamiento del problema es una declaración clara y concisa que describe los síntomas del problema a abordar. Definir el enunciado del problema ayuda a enfocar la atención a un solo conflicto y describe los síntomas en términos medibles” (Arnaz: 2003; 69).

¿Cómo mejorar el desempeño agentes educativas de la estancia infantil “Pequeños Duendes” en la elaboración y consolidación de su panificación con infantes de 12 a 36 meses de edad y que los mismos se vean favorecidos en su desarrollo integral?

CAPITULO II MARCO DE REFERENCIA

El presente marco de referencia manifiesta las bases teóricas sobre las cuales el objeto de estudio se sustenta, ya que el establecimiento de principios favorece una forma de trabajo enfocada.

2.1 El papel del agente educativo en la educación inicial.

Un nuevo concepto de la educación y atención de la primera infancia exige necesariamente un nuevo tipo de centro, capaz en su estructura, organización y funcionamiento de adecuarse a las exigencias de los fines y propósitos de la misma.

En si el nuevo centro infantil implica una mentalidad de trabajo diferente, que a partir de condiciones mínimas estructurales se plantee:

- Una proyección al pasado asumiendo lo mejor de la cultura pedagógica precedente y adecuándola a las necesidades de la época contemporánea.
- Una proyección al presente, garantizando la atención y la educación más apropiada de los niños que asisten al centro infantil.
- Una proyección al futuro para formar hombres y mujeres capaces de jugar un rol activo y dinámico en la sociedad que les habrá de tocar vivir.

Los agentes educativos deben explorar y apropiarse de una nueva manera de entender el desarrollo infantil, alejado de los enfoques tradicionales que lo asumían como una sucesión de etapas con un inicio y un final, en el que cada etapa se relacionaba con una edad determinada. Desde esta nueva óptica se pretende invitar al agente educativo a cambiar su actitud ante los niños y las niñas,

a descubrirlos, a buscar las condiciones que impulsen sus capacidades y su desarrollo a lo largo de sus primeros años de vida. (Martín, 2000).

Un agente educativo es promotor del desarrollo de competencias, a partir de la observación, el acompañamiento intencionado, la generación de espacios educativos significativos y el conocimiento de las niñas y niños que le rodea. El papel del agente educativo es primero reconocer las capacidades y desde la cotidianidad, acompañarlos activamente en el desarrollo de sus competencias.

En este sentido los agentes educativos se verán en la necesidad de brindar una atención integral a los niños menores de seis años, por considerarse que estos primeros años de la vida son básicos para el desarrollo del individuo. Este concepto de atención integral implica, por una parte, la satisfacción de las necesidades básicas de los niños para la preservación de la vida y de su integridad, y por otra, aquellas relacionadas con su aprendizaje y desarrollo, acorde con las particularidades y condiciones que caracterizan a la edad.

2.1.1 El infante y sus características físicas y cognitivas

Hay que conocer que los niños son diferentes en cuanto a desarrollo, debido a las variables contextuales y genéticas que se presentan en cada uno de ellos. Estas características presentadas son un marco de referencia el cual permite tener una orientación hacia el logro de los propósitos en la educación inicial, en específico con los niños de 12 a 36 meses de edad.

Características generales por edad. (JUSTO, 2004; 114-126)	Psicomotricidad	Lenguaje	Socialización
Niño o niña de 12 a 15 meses.	<p>Domina la marcha autónoma y despliega una actividad arrolladora.</p> <p>Se pone en pie y camina sin ayuda con habilidad y rapidez.</p> <p>La prensión y relajación voluntaria de los dedos es más fina y precisa.</p> <p>Utiliza la manipulación y exploración.</p> <p>Desarrolla la noción de volumen, el sentido de la proporción.</p> <p>Comienza a percibir y discriminar entre el espacio y la forma.</p> <p>Amplía su sentido de verticalidad.</p> <p>Ejercita la acomodación y convergencia ocular constantemente.</p> <p>Hace torres con cubos con habilidad.</p> <p>Lanza o hace rodar una pelota.</p> <p>Busca objetos ocultos.</p> <p>Introduce y saca objetos de recipientes.</p>	<p>Utiliza holofrasias.</p> <p>Señala y nombra objetos, animales y cosas conocidas y partes de su propio cuerpo.</p> <p>Utiliza la jerga y la acompaña con sonidos y gestos.</p> <p>Su vocabulario puede constar de 5 a 30 palabras.</p> <p>Utiliza la imitación como base para el aprendizaje lingüístico.</p>	<p>Utiliza los cubiertos en la alimentación.</p> <p>Bebe solo en taza o vaso.</p> <p>Comienza a avisar cuando está sucio.</p> <p>Se entretiene jugando durante largos periodos.</p> <p>Reclama menos la ayuda de un adulto.</p> <p>Sigue instrucciones sencillas.</p> <p>Ensaya pautas de conducta por ensayo y error.</p>
Niño o niña de 16 a 18 meses.	<p>Los pies, las manos, la faringe y los esfínteres adquieren mayor control.</p> <p>Coordinación superior de todas las partes del cuerpo.</p> <p>Puede llevar objetos de diferentes tamaños.</p> <p>Sube escaleras gateando y las baja sentado o arrastrándose sobre el abdomen.</p> <p>Se sienta en una silla pequeña y en un triciclo (no utiliza bien los pedales).</p> <p>Da unos pasos hacia atrás.</p> <p>Mejora su sentido de verticalidad.</p> <p>Utiliza con independencia las manos.</p> <p>Hace torres con 3 ó 4 cubos, encajar recipientes.</p> <p>Realiza acciones de abrir y</p>	<p>Se comunica apoyándose en lenguaje gestual.</p> <p>Utiliza sustantivos.</p> <p>Empieza a comprender calificativos y nombra alguna acción.</p> <p>Junta dos palabras para formar una frase.</p> <p>Coloca las palabras según su valor afectivo.</p>	<p>Evoluciona su independencia.</p> <p>Concluye las acciones que empieza.</p> <p>Señala dibujos de personas, de animales y de cosas.</p> <p>Prefiere actividades novedosas y en la imitación de las mismas introduce variaciones.</p> <p>Interioriza donde están las cosas habitualmente y no le gustan los cambios de orden.</p> <p>Comienza la etapa de negación y oposición.</p> <p>Concreción de su identidad personal.</p> <p>Se atribuye autoría a sus acciones.</p>

	<p>cerrar. Domina relaciones geométricas. Desplaza coches por un circuito. Reúne muchos juguetes al mismo tiempo y desea agarrarlos al mismo tiempo.</p>		<p>Distingue entre yo y tú, también entre mío y tuyo. Tiene más marcado el sentido de propiedad y orden de las cosas. Inicia relaciones de juegos primarios. Aparecen rabietas y actitudes egocéntricas.</p>
<p>Niño o niña de 19 a 21 meses.</p>	<p>Mejora el equilibrio. Caminan con rapidez. No domina las curvas o parar de repente la marcha rápida. Puede mantenerse en un pie por unos segundos. Dobla la cintura para recoger objetos. Lanza una pelota de pie o sentado sin perder el equilibrio. Juega en posición de cuclillas. Sube y baja escaleras agarrándose y sin alternas los pies. Apila tres cubos. Apila cuatro cubos y suele derribarlos y apilar un quinto cubo. Sitúa cubos en fila. Garabatea e imita trazos sin dirección determinada. Disfruta pasando páginas de un libro y señalando ilustraciones.</p>	<p>Supera las etapas de holofrasias. Emiten dos o tres elementos en la construcción gramatical. Normalmente usa nombres, verbos y adjetivos. Inicia el uso de artículos, preposiciones y nombres. Pueden llegar a utilizar 96 palabras (dependiendo el desarrollo y el caso específico)</p>	<p>Demuestra más independencia en la alimentación, el vestir y la higiene personal. Desarrolla una identidad propia. Utiliza el nombre para referirse a si mismo. Señala partes del cuerpo cuando el adulto las nombra. Se identifica como miembro del grupo familiar. Le agrada el juego espontaneo. Juega solo, pero también participa en el juego grupal. Hay progreso en la entidad individual. Utiliza la negación.</p>
<p>Niño o niña de 22 a 24 meses.</p>	<p>Progreso en control postural Los tobillos y rodillas ganan en flexibilidad. Madura la organización funcional de las neuronas que la controlan. Domina movimientos y desplazamientos. Corre sin vacilar, pero aun no hace giros rápidos. Sube y baja escaleras agarrado de la mano. Se sienta solo en una silla con gran habilidad. Coloca las tres piezas de un tablero de formas, y realiza rompecabezas de dos piezas. Intenta doblar y enrollar un papel.</p>	<p>El vocabulario básico puede constar de unas doscientas palabras. Forma frases cortas y evoluciona en el lenguaje de la simbolización. Cuenta sus experiencias en tiempo presente, imita la conversación del adulto. Domina el uso de algunos pronombres personales y posesivos. Sus comunicaciones indican la intención y la acción. Realiza preguntas constantes</p>	<p>Comienza el control voluntario de esfínteres. Aumenta su curiosidad por explorar, conocer y dominar su entorno y le gustan los juegos de acción. Utiliza combinaciones mentales para resolver problemas. Aparece el simbolismo y consolida la concepción del objeto como entidad en sí mismo. Hace imitaciones diferidas y comienza a formar juicios comparativos y negativos. Expresa sus emociones de manera explosiva. Comienza a distinguir las categorías sexuales.</p>

			Surgen las conductas de colaboración, solidaridad y simpatía hacia otros niños o niñas. Tiene conducta egoísta y celosa.
Niño o niña de 2 a 3 años.	<p>Camina, cambia de dirección. Pasa de la posición de rodillas a estar de pie sin necesidad de apoyarse e incluso se sostiene sobre un solo pie. Se pone de puntillas para alcanzar algo. Sube y baja las escaleras apoyado en algo o de alguien, pero no alterna los pies. Baja un escalón saltando con los dos pies. Corre en línea recta. Pedalea un triciclo. Acto motor voluntario, que es intencionado y preciso, este movimiento sigue tres pasos: apreciación de la situación, imagen mental y realización. Mielinización de las fibras nerviosas sensoriales. Automatiza actos motores.</p> <p>ESQUEMA CORPORAL Toma conciencia de las partes de su cuerpo gracias a la propia actividad. Inhibición de los movimientos que no son necesarios. Organiza percepciones, ajustándolas a una estructura espacial y temporal según la realidad. Va formando una imagen corporal bastante ajustada.</p> <p>CONTROL Y MADURACIÓN TÓNICA Control de los procesos de atención y concentración. Influye en las reacciones emocionales El niño va descubriendo los distintos tonos musculares mediante el juego (movimiento-inmovilidad, flexión-extensión, fuerza-esfuerzo-mínimo esfuerzo, apretar-soltar, prensión, flexibilidad, etc.)</p>	<p>CONCEPTOS Utiliza más la memoria, no necesita ver algo para recordarlo. Desarrolla la comprensión de conceptos o ideas abstractas. A través de la experiencia comienza a comprender gradualmente estos conceptos o ideas. Debe ser capaz de realizar exploraciones y manipulaciones para conocer las cosas. Debe relatar series de algunos números.</p> <p>COMUNICACIÓN El lenguaje comprensivo progresa con rapidez. El niño comprende frases largas y complejas. Va entendiendo categorías y subcategorías. Reconoce el significado de muchos verbos y señala las imágenes de las acciones que nombra el adulto. El lenguaje puede constar de unas doscientas palabras, y puede llegar a incorporar hasta diez palabras diariamente. Cuando no conoce, hace composiciones con palabras que denomina. El niño forma frases de dos palabras. Medio plantea y responde preguntas con habilidad. Interés en entender y hacerse entender y comienza a utilizar el lenguaje como medio para su pensamiento.</p>	<p>Utiliza cubiertos para alimentarse. Deja el pañal. Se pone y se quita prendas de vestir. Sire agua de una jarra derramando un poco.</p>
		<p>El cumulo de pequeños fracasos, no permiten el desarrollo adecuado de capacidades, como la</p>	<p>Copia trazos horizontales y verticales. Puede copiar un círculo. ORGANIZACIÓN ESPACIAL Fusiona los espacios separados e independientes dando lugar a la noción espacial global. Aumenta la diferenciación del yo corporal y el mundo exterior. Adquiere un espacio topográfico comenzando a establecer relaciones espaciales de distancia, orden, desplazamientos. Se trabaja sobre dos tipos de espacio: real o práctico. ORGANIZACIÓN TEMPORAL Lo percibe por medio de los sentidos.</p>

	<p>RELAJACIÓN Esta puede ser global o segmentaria. Se consigue un estado físico y psicológico de bienestar, que rebaja la tensión muscular, modifica las conductas conflictivas y favorece la adaptación del a situaciones nuevas que le producen tensión y ansiedad.</p> <p>EL CONTROL RESPIRATORIO El acto de respirar está controlado por los centros respiratorios bulbares, por el acto reflejo pulmonar y las influencias corticales conscientes e inconscientes que adaptan el ritmo respiratorio a las necesidades del organismo en cada momento. El automatismo de la respiración provoca hiperventilación después de una hipoventilación voluntaria o al revés. La atención, la concentración y los movimientos precisos provocan hipoventilación y los factores emocionales pueden provocar tanto la hiperventilación como la hipoventilación. Tiene influencia en las emociones, la atención y la capacidad de concentración.</p> <p>EL CONTROL POSTURAL Cuando el niño tiene un equilibrio defectuoso no libera adecuadamente los brazos y las manos, lo que supone un obstáculo para los aprendizajes que requieren de manipulación. Agarra objetos muy pequeños. Hace dos dobleces en papel, corta con tijeras. Aumenta la precisión y el control utilizando el pulgar y los otros dedos. Los primeros garabatos suelen ser de lado a lado del papel.</p>	<p>autonomía, la iniciativa, la autoestima., y sobre todo le impide la estructuración y la orientación concretas de espacio debido a que en la cabeza se sitúan la mayoría de los analizadores de la sensibilidad de los aspectos exteriores y el sentido vestibular (analizadores de la orientación). El niño mantiene el equilibrio con distintos puntos de apoyo.</p> <p>MANIPULACIÓN El niño muestra continuo desarrollo de la coordinación visomotriz. Reconoce los pequeños detalles de las imágenes. Atornilla, enrosca, abre y cierra, amasa, rasga, etc. Hace torres con ocho o más elementos. Intenta verter líquidos en recipientes, y experimenta con sustancias como arena, arroz, harina.</p>	<p>Asociaciones de acontecimientos que realiza.</p> <p>ATENCIÓN El niño se distrae con facilidad y cualquier estímulo ajeno provoca que deje de escuchar el mensaje adulto. El niño necesita disfrutar de un ambiente tranquilo, de este modo ira acortando los momentos en que esta absorto en algo y aumentando la atención concentrada hacia el mensaje o propuesta de los demás.</p>
--	---	--	---

2.1.2 Contenidos Temáticos

Para el abordaje de contenidos, se consideran los siguientes puntos:

- * Las niñas y los niños tienen conocimientos y capacidades, lo cual es base para continuar aprendiendo.
- * Se partirá de los intereses de los niños, vinculando los contenidos con las experiencias que han vivido.
- * Se utilizarán diversos entornos para generar mayor interés e indagación de los niños.
- * Se fomentará el aprendizaje mediante la interacción con sus iguales y su entorno natural.
- * El juego fungirá como actividad y eje fundamental del abordaje de contenidos.
- * Se incluirá a la familia y diversos actores sociales para mediar el aprendizaje.
- * Flexibilidad para la adaptación a los diversos entornos.
- * Globalidad de contenidos y temas a tratar.
- * Enfoque inclusivo como característica educativa de igualdad de oportunidades para todos.
- * Fomentar y perpetuar en los infantes avidez de conocer, comprender y aprender de su entorno y experiencias vividas

2.1.3 Ambientes de aprendizaje

Sin duda alguna la creación de ambientes de aprendizaje constituye un eje fundamental para poder desarrollar el trabajo educativo con el infante, ya que tanto el espacio físico como el papel que cada uno de los actores juega en interacción recíproca, determina que el aprendizaje sea significativo y positivo.

Los ambientes de aprendizaje definidos por SEP (2011) son: “Escenarios contruidos para favorecer de manera intencionada las situaciones de aprendizaje.”

Es decir que, el ambiente de aprendizaje creado permitirá que el infante de forma autónoma aborde escenarios con los cuales tiene contacto directo fuera de una institución como medio para explorar, indagar, analizar, etc., para construir nuevos conocimientos y socializarlos creando experiencias personales positivas y preventivas que sean base para seguir aprendiendo.

Así que es tarea del docente crear e implementar condiciones y estrategias que le permitan integrar estos ambientes y permitir que se aprenda de la experiencia poniendo de relieve la práctica de valores, planear espacios y tiempos y considerar en todo momento las necesidades de los infantes, sus intereses y condiciones físicas empleando la comunicación e interacción como fuente para poder construir los mismos.

2.1.4 Enfoque inclusivo

El aprendizaje de los alumnos depende de las necesidades físicas y cognitivas, contextuales en la familia y sociedad y del agente educativo el cual determina procesos y actos para potenciar el desarrollo infantil. Lo cual implica reconocer cómo aprenden y considerarlo al plantear el proceso de enseñanza abordando las variables contextuales y personales de cada infante.

Lo anterior conlleva, a fomentar un trabajo inclusivo, es decir, atención a la diversidad de la población infantil aunado al derecho fundamental de todos los

niños a la educación y el énfasis de la importancia de la educación durante los primeros años.

La SEP (2012) en el Modelo de Atención con Enfoque Integral establece elementos fundamentales para generar ambientes inclusivos en la educación infantil, estos son:

- Considerar los diversos contextos familiares y culturales
- Tener en cuenta la expresión de distintas formas de pensamiento, niveles de desempeño, estilos y ritmos de aprendizaje.
- Propiciar esquemas de actuación docente para favorecer el desarrollo de competencias
- Aplicar estrategias diversificadas para atender de manera pertinente los requerimientos educativos que le demanden los distintos contextos de la población escolar.
- Promover ambientes de aprendizaje que favorezcan el logro de los aprendizajes esperados, la vivencia de experiencias y la movilización de saberes
- Orientar las acciones para que, en la convivencia, los infantes expresen sus descubrimientos, soluciones, reflexiones, dudas, coincidencias y diferencias a fin de construir en colectivo.

2.1.5 Carácter abierto y flexible de la educación inicial

El trabajo con infantes permite al agente educativo definir la intención y las formas organizativas adecuadas, prever los recursos didácticos y tener referentes claros para el desarrollo integral de los infantes.

Por consiguiente, el trabajo de agentes educativos e infantes se dinamiza entre un conjunto de supuestos teóricos y prácticos fundamentados, que se consideran pertinentes y viables para que niñas y niños avancen en su proceso de aprendizaje, pero se hace énfasis en la apertura a la reorientación y ajuste, a partir de la valoración que se vaya haciendo de la misma, adaptándose a las necesidades y contextos diversos.

2.2 Programación curricular en la educación inicial

La programación curricular en la educación está basada a partir de competencias en un campo determinado, estas definidas por la SEP (2011) como: “un conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiesta en su desempeño en situaciones y contextos diversos.”

Se deben conocer los fines que se establecen en el trabajo y así promover una educación inicial de calidad para todos los infantes. Algunos de los propósitos generales que se abordan en una programación curricular en la educación inicial son los siguientes:

- Potenciar la capacidad de indagación de los infantes utilizando estrategias básicas de exploración y resolución de problemas.
- Fomentar la práctica de valores al medio social y natural del entorno de los infantes.
- Fomentar el conocimiento de aspectos esenciales al mundo natural, medio en el cual se desarrolla.
- Sensibilizar acerca de la preservación del medio natural y cuidado de otros seres vivientes.

- Utilizar la experiencia cotidiana del niño en su medio para recrear experiencias significativas en su entendimiento del mundo y de la vida natural en el que se desenvuelve.
- Favorecer el pensamiento reflexivo del infante.

2.3 Planeación de actividades pedagógicas

Es importante que las agentes educativas consideren todas las áreas de desarrollo para elaborar las actividades pedagógicas para lograr el desarrollo integral.

En relación a lo anterior, para que se dé un desarrollo integral, es necesario que las áreas sean favorecidas por igual, dar la misma importancia para que haya un equilibrio esto significa conocer diversos aspectos infantiles y saber cómo desarrollarlos.

El plan de trabajo que structure el agente educativo debe ser flexible, por lo que la determinación de las metas en el plan deberá responder a las necesidades específicas de cada niño, es decir, tener en cuenta las diferencias individuales y planear con base en ellas (Jaramillo, s/a: 3).

El agente educativo debe tener conocimientos para poder identificar las necesidades e intereses de cada uno de los infantes y partiendo de esa premisa se planean las actividades. Para planear un programa se necesita saber sobre el desarrollo infantil y cómo aprende el niño; implica organizar actividades y tener materiales de aprendizaje adecuados según las características de cada edad,

implementar en el centro de trabajo el aprendizaje significativo como fuente de conocimiento del infante y ser un impulsor de su desarrollo integral posterior.

El agente educativo debe tener en cuenta que las actividades programadas pueden dividirse para distintas secciones, lo cual permitirá que el niño pueda tener un aprendizaje adecuado del tema a tratar.

2.4 Actividades directrices

Las actividades directrices ofrecen al profesional de la educación inicial la posibilidad de reconocer en cada periodo del desarrollo del niño, la actividad importante que direcciona su proceso de desarrollo que permitan accionar para favorecer este proceso. El diseño de actividades directrices pretende que la organización de la práctica del agente educativo se facilite, conociendo el propósito de cada una de las actividades, así como el desarrollo de la actividad, el material utilizado y los elementos e indicadores de evaluación.

Cuando se hace uso de una actividad directriz se debe conocer el referente teórico que fundamenta y orienta la práctica, además de tener la preparación acerca del inicio, desarrollo y final de la actividad para tener el material y espacio listo.

Es importante considerar las categorías fundamentales que definen la noción de actividades directrices en la primera infancia, para que se puedan considerar en el primer año de vida a la comunicación emocional entre el niño y el adulto, en el primer año de vida las actividades con objetos de uno a tres años y el juego de tres en adelante, como las actividades que orientan el desarrollo del niño.

CAPITULO III INTERVENCIÓN EDUCATIVA

En este punto del proceso de intervención, se cuenta con datos relevantes e inherentes que fundamentan una dimensión de la primera fase a través del desarrollo del proceso de diagnóstico. Lo que proyecta, desde un marco referencial, el planteamiento de la problemática detectada antes mencionada.

Es por ello que “La intervención educativa es un proceso de planeación y actuación, que permite a los agentes educativos tomar el control de su propia práctica profesional mediante un proceso de indagación-solución constituido por las siguientes fases; planeación, implementación, evaluación, socialización-difusión” (Barraza: 2010; 6). El interventor educativo debe tener las competencias teóricas, metodológicas y establecer el vínculo con el contexto social siendo un profesional capaz de responder a las necesidades sociales a través de la intervención.

Los tipos de propuestas se dividen según el actor y su ámbito de problematización y de apoyo a la docencia. La primera propuesta “tiene al profesor como su principal actor, por lo que su ámbito empírico de problematización es la docencia. En este tipo de propuestas se abordan necesariamente temas didácticos relacionados de manera directa con la práctica profesional desarrollada en el aula por el docente. En ese sentido, temas como la promoción de la comprensión lectora, la enseñanza de la historia, el uso de recursos didácticos, entre otros, son preocupaciones temáticas generadoras de una propuesta de actuación docente” (Barraza, 2010: 7).

Y la propuesta de apoyo a la docencia; “tiene una multiplicidad de actores: directores, orientadores, miembros del equipo paraprofesional, pedagogos, apoyos técnico pedagógicos, interventores educativos, etc. En este tipo de propuestas se abordan temáticas sumamente variadas que tienen que ver necesariamente con la práctica profesional que desarrolla su actor principal; en ese sentido, un apoyo técnico abordará temas relacionados con la asesoría o formación del profesor, mientras que un miembro del equipo paraprofesional abordará temas como la aceptación de un niño con discapacidad” (Barraza; 2010: 8)

Es decir que, dependiendo de nuestras variables contextuales y necesidades diagnosticadas, se procede al diseño de la estrategia. Mediante el conocimiento, planeación de procesos y acciones es como se estructura el diseño de la estrategia de intervención en la estancia infantil “Pequeños Duendes”.

Por lo tanto, el objetivo general de la presente intervención es:

- Desarrollar competencias teóricas y prácticas en las agentes educativas para la mejora del proceso educativo en la educación inicial con infantes de 12 a 36 meses de edad.

Planteando objetivos específicos tales como:

- Que las agentes educativas conozcan e identifiquen características de las etapas del desarrollo infantil para planear a partir de las mismas actividades directrices y favorecer el desarrollo integral del infante.

- Proporcionar a los agentes educativos elementos metodológicos para que diseñen las actividades directrices para infantes de 12 a 36 meses de edad.
- Identificar el perfil que desempeña un agente educativo en el proceso didáctico para favorecer el desarrollo integral en la educación inicial.

3.1 Diseño de la estrategia de intervención

Dentro del contexto de la estancia infantil se conocieron y comprendieron algunas situaciones problemáticas y necesidades lo cual derivó en enunciar el planteamiento de problema y que deriva en la tarea de desarrollar la estrategia de intervención. Proceso que conlleva a proyectar, desde un marco referencial, que se debe hacer en cuestión a la problemática detectada y objetivos de intervención planteados.

Cabe mencionar que el diseño de la estrategia de intervención tiene cuatro actividades principales; establecer objetivos, estructurar el conjunto de contenidos, desarrollar cartas descriptivas y establecimiento de un sistema de evaluación.

Es oportuno conocer y definir aspectos de cada actividad que conforma el diseño, por lo tanto, se aborda el concepto de contenido definido como; “todo aquello que puede ser objeto de aprendizaje ya sea un conocimiento, actitudes, habilidades, etc. Esta selección es de gran importancia ya que permite elegir sólo los que realmente sirven para lograr los objetivos, y posteriormente se seleccionan los que son viables con lo que se dispone” (Arnaz, 1995: 92).

La selección de contenidos es una parte fundamental y eje medular para alcanzar los objetivos planteados, ya que es lo que se aprenderá. Estos deben ser organizados de manera secuencial y lógica y además de definir cómo desarrollarlos para facilitar su abordaje de los mismos.

Para el abordaje de contenidos con las agentes educativas y directora de la estancia infantil “Pequeños Duendes” se pretende un trabajo dinámico, colaborativo y de participación continua a través de un taller desglosado por sesiones.

Por lo tanto, desde el punto de vista pedagógico “el taller es una palabra que sirve para indicar un lugar donde se trabaja, se elabora y se transforma algo para ser utilizado. Se trata de una forma de enseñar y sobre todo de aprender mediante la realización de “algo” que se lleva a cabo conjuntamente” (Egg, s/a: 14). Se considera que un taller es una forma proactiva de conocer, comprender y aprender con la práctica.

En cuanto a las características del taller, “es un aprender haciendo; los conocimientos se adquieren, asimismo la participación activa de todos los participantes ya que se enseña y se aprende a través de una experiencia realizada conjuntamente, permite desarrollar una actitud científica que es interrogarse y buscar respuestas, también un taller facilita que se articulen e integren diferentes perspectivas en la tarea de estudiar y de actuar sobre una realidad concreta asimismo exige un trabajo grupal y uso de técnicas”(Egg, s/a:15). Se trata entonces de un aprender haciendo obteniendo un producto del aprendizaje del participante. En un taller se participa activamente a través de una tarea conjunta y común en la que se enseña y se aprende a través de una tarea común y conjunta. A partir del trabajo desarrollado durante las sesiones que conforman un taller

surge la reflexión de lo que se está aprendiendo, llevarlo a la práctica y socializarlo, como una forma de integrar el aprendizaje significativo.

Las sesiones son planteadas en cartas descriptivas, definidas por Arnaz como “guías detalladas de los cursos, es decir, las formas de operativas en que se distribuyen y abordan los contenidos seleccionados” (Arnaz: 1995: 92).

Las cartas descriptivas funcionan como el punto de partida de la práctica, ya que es una descripción del trabajo y dinámicas de desarrollo de los contenidos planteados. En la presente estrategia se implementan las actividades directrices como cartas descriptivas.

Las actividades directrices se refieren a “un conjunto de actos que toma la dirección de un proceso de desarrollo, mediante la cual se puede accionar para favorecer dicho proceso” (Reyes, s/a: 1).

Las actividades directrices permiten describir el desarrollo de una actividad, vislumbrar cada paso que se deberá llevar además de integrar a la evaluación como medio de obtención de resultados acerca de la estrategia implementada.

3.2 Metodología de la estrategia de intervención

Los nuevos enfoques de la educación señalan que, se deben potenciar las capacidades personales del ser humano, pero a la vez, se debe permitir la socialización de estas capacidades para la solución de problemas colectivos, es decir un modelo basado en competencias.

Sergio Tobón define una competencia como “el conjunto de elementos cognitivos que se ponen en desempeño o en juego para la solución de problemas” (Tobón, 2000).

Es decir, la competencia es la capacidad de desempeñar una tarea en un contexto determinado, integrado al conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Por lo tanto, el modelo que adopta esta intervención, es el de competencias, mismo que se presenta como una combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes como vía de respuesta a un problema planteado.

Tobón menciona que la competencia debe de “contener cuatro elementos principales en su estructura, estas son; el verbo de desempeño, el objeto de conocimiento, finalidad y la condición de calidad” (Tobón: 2000).

Entendido cada uno de estos elementos, para la formulación de competencias, como:

- Verbo de desempeño: aquella acción que se empleará para desarrollar la competencia.
- Objeto de conocimiento: es el contenido teórico-temático que se quiere hacer con el verbo de acción.
- Finalidad: qué de los aspectos negativos de la estancia infantil se contribuirá a su solución.
- Condición de calidad: elementos que conforman el objeto de conocimiento.

Existen dos tipos de competencias, las competencias específicas que van por un objetivo en especial y las competencias generales que abarcan todo el contexto con sus integrantes.

Para la concreción de competencias en la presente alternativa se establece una general, la cual anticipa se desea hacer, es decir, se visualizó hacia donde se quería ir, que decisiones se quieren tomar.

Además de establecer unidades de competencia y elementos de competencia, que se desprenden de la competencia general y están en función de los contenidos que se desarrollan para el logro de la misma.

Es decir, el diseño y enunciación las competencias, va de un carácter general a particular, estas abstracciones permiten ahondar en cada elemento de forma y contenido dando coherencia y secuencia lógica a cada una.

La enunciación de la competencia general radica en el planteamiento del problema, por lo tanto, en la presente estrategia de intervención la competencia es: Elaborar un taller para la construcción de actividades directrices considerando fundamentos teóricos de la educación inicial, función asistencial y educativa del agente, capacidades y actitudes infantiles, así como elementos prácticos y estructurales de la planeación de actividades y evaluación infantil.

Esta competencia, en medida de su logro, permite proporcionar al agente un capital cognitivo-práctico para su labor en la estancia infantil. Es decir, que el taller es una situación natural de aprendizaje organizado por contenidos. Por lo

cual el diseño de este taller considera sujetos, tiempo y actividades adjudicándole ciertas características como:

1. Aprender haciendo
2. Promover la participación activa entre agentes e interventores
3. Realizar una tarea en común
4. Se hace necesario el trabajo grupal y el uso de técnicas adecuadas para la construcción de un producto final

Esta competencia general se desarrolla y concreta en un plan de acción, en el cual se definen contenidos organizados por bloques, productos, aprendizajes y las correspondientes unidades de competencia.

La configuración del plan de acción, es la tarea que deriva hacer una conformación de un cuerpo de conocimientos Arnaz lo define como “el conjunto de contenidos seleccionados para el logro de los objetivos curriculares, así como la organización y secuencia en que deben ser abordados dichos contenidos, su importancia relativa y el tiempo previsto para su aprendizaje” (Arnaz:1974).

La función del plan de acción es, comunicar y examinar los aprendizajes, así como su orden y circunstancias, es decir, una descripción general de lo que ha de ser o se pretende que sea aprendido, misma que debe de completarse con el contenido de cartas descriptivas.

Las actividades que se llevan a cabo para la conformación del plan de estudios son:

- La selección de contenidos, se realizó un listado de aquel cuerpo de conocimientos que coinciden y convergen para el logro de la competencia general.
- A partir de lo anterior, se derivó la tarea de organizar estos contenidos de acuerdo a tres aspectos (conceptuales, prácticos e instrumentales) jerarquizando cada uno de ellos determinando la pertinencia para su abordaje.

Esta jerarquización dio como resultado, la conformación de dos bloques temáticos: bloque I “Educación inicial” y bloque II “Eje didáctico laboral”

Posteriormente se derivó la tarea de conformar unidades de competencia y elementos de competencia, estos últimos facilitan el logro de la unidad. Y mismos que en su conjunto son un análisis de lo que se debe lograr, una pequeña parte para lograr un todo, ir de lo particular a lo general. Estas unidades y elementos de competencia se conforman mismos elementos estructurales de la competencia general.

Esta construcción progresiva y secuencial de unidades y elementos, generó algunas limitantes y obstáculos, esto se adjudica a la redacción de cada una de las finalidades. Ya que se deben orientar cada una de las palabras que la conforman y recordar que la indagación realizada previamente siempre está presente en el diseño.

Para la conformación del plan de acción se tomaron en cuenta los siguientes elementos de forma:

1. Numero de bloque y título del mismo.
2. Lista de contenidos de la unidad o bloque.
3. Resultado de aprendizaje de la unidad, que se espera desarrolle el agente al finalizar un conjunto de contenidos
4. Producto de la unidad, que se va a hacer el agente al finalizar el abordaje de un conjunto de contenidos

Establecer el resultado de aprendizaje y producto de la unidad, implica plantear la habilidad que adquiere el agente educativo y como lleva a la práctica el conocimiento adquirido. Por lo tanto, es necesario desarrollar el plan de acción en actividades directrices, anteriormente mencionadas, se desarrollan como una serie de actos que permiten la comunicación, interacción, vínculo y guía de lo que se ha de hacer en la aplicación proyecto o prospectiva que se tiene.

Las presentes actividades se estructuran por los siguientes elementos:

- Título del bloque
- Unidad de competencia
- Contenido
- Elemento de competencia
- Marco de referencia
- Recursos materiales
- Tiempo.
- Desarrollo de la actividad: considerando la apertura, desarrollo y cierre.

- Indicadores de evaluación: detallan que vamos a observar en la aplicación de la actividad relacionada con la condición de calidad del elemento de competencia.
- Papel y actitud del interventor

Estas actividades directrices no tienen un carácter prescriptivo, ya que el aplicador puede enriquecerlas de acuerdo a su experiencia, necesidades y características del grupo. Las actividades directrices pretenden ser una experiencia de aprendizaje, es una interacción que se establece para crear escenarios educativos para el usuario.

A continuación, se presentan 15 actividades directrices relacionadas con los contenidos del plan de acción, mismas que por la naturaleza del trabajo y para seguir una secuencia y progresión en sus contenidos han sido divididas en dos bloques.

El primer bloque está conformado por 5 contenidos que se relacionan a la educación inicial considerando necesario que las agentes conozcan qué es, sus características y organización de la práctica. El segundo conformado por 10 contenidos y se relacionan con el eje didáctico laboral, al adquirir un saber referencial de la educación inicial en el primer bloque, es necesario que se puedan abordar elementos para lograr actividades que fomente el desarrollo integral del infante.

Cabe mencionar que se entabla una conversación con la directora de la infantil, la C. para hacer de su conocimiento el contenido de la estrategia, cómo se trabajaría, además de acuerdos en cuestiones de tiempo y espacio y que emitiera sus respectivas observaciones en cuanto a los puntos abordados.

A continuación, se presenta el plan de acción conformado para el trabajo e implementación del taller con las agentes educativas y directora de la estancia Infantil “Pequeños Duendes” y las 15 actividades directrices diseñadas y planteadas para implementar.

Bloque	Nombre del bloque	Contenidos del bloque
I	“Educación Inicial”	Contenido 1: ubicación espacial y atribución de características”
		Contenido 2: Expresión oral y gráfica
		Contenido 3: Interacción con el ambiente
		Contenido 4: Personal y Social
		Contenido 5: Rutina Diaria
<p>Resultado de aprendizaje: Elabora un esquema cognitivo de las características de la educación inicial. Producto final: Esquema cognitivo</p>		
II	“Eje didáctico laboral”	Contenido 6: Planeación de actividades
		Contenido 7: Actividades directrices
		Contenido 8: Didáctica musical
		Contenido 9: Didáctica plástica
		Contenido 10: Didáctica literaria
		Contenido 11: Gimnasia Cerebral
		Contenido 12: Implementación de actividades
		Contenido 13: Incentivo Infantil
		Contenido 14: Evaluación infantil
		Contenido 15: Portafolio de Evidencias
<p>Resultado de aprendizaje: Construye una unidad de aprendizaje y una actividad directriz Producto final: unidad de aprendizaje y actividad directriz</p>		

3.3.1 Bloque I Educación Inicial

3.3.1.1 Ubicación espacial y atribución de características

BLOQUE I “Educación Inicial”
Unidad de competencia: Analizar las características de la educación inicial para elaborar actividades directrices, considerando, variables físicas, cognitivas, personales de los infantes de 12 a 36 meses de edad.
Elemento de competencia: Conocer el área lógico-matemático para construir actividades directrices, considerando capacidades y actitudes del infante de 12 a 36 meses de edad en esta área y actividades que se pueden implementar.
Marco de referencia Área lógico-matemática El origen del conocimiento lógico matemático hay que situarlo en la actuación del niño/a sobre los objetos y en las relaciones que a partir de su actividad establece con ellos y entre ellos, así como en la capacidad de abstraer dichas relaciones separándolas de los objetos concretos. La construcción de este tipo de conocimiento requiere de la actividad concreta, a partir de la cual niños y niñas van aproximándose a la abstracción a través de las interacciones que realizan con los objetos de su medio y que luego interiorizan en operaciones mentales a partir de la reflexión sobre lo hecho. El aprendizaje de ciertos contenidos matemáticos depende del nivel de desarrollo cognitivo, también es verdad que el aprendizaje matemático favorece el desarrollo de las capacidades cognitivas que son necesarias para todos los campos. La actividad lógico matemática contribuye también al desarrollo del pensamiento creativo, la capacidad de análisis y de crítica, y a la formación de actitudes como la confianza en sus propias habilidades, la perseverancia en la búsqueda de soluciones y el gusto por aprender. En la aproximación a la realidad, los niños y las niñas descubren y exploran los espacios vitales y van estableciendo progresivamente relaciones de ubicación con y entre los objetos.

El conocimiento lógico matemático es básico para el desarrollo cognitivo del niño y de la niña, funciones cognitivas aparentemente simples como la percepción, la atención o la memoria están determinadas en su actividad y resultados por la estructura lógica que posee el infante. Este conocimiento comienza con la formación de los primeros esquemas perceptivos y motores para la manipulación de los objetos, el juego de repetición que le ayudan a consolidar los nuevos esquemas.

Bibliografía: AMEI (2005), Programa curricular básico para niños y niñas de 0 a 4 años. Antología de programación curricular y la didáctica de la educación inicial. UPN-HGO, 2006.

Materiales:

Hoja blanca, lápiz, texto, papel bond.

Tiempo: 1hrs.

Apertura:

Se realizará la dinámica de “Ruleta”, en la cual las agentes deben girar la ruleta y dar respuesta a las preguntas como: ¿Qué características aborda esta área?, ¿se puede trabajar esta área en infantes de 12 meses?, ¿Qué habilidades físicas y cognitivas desarrolla el infante en esta área?

Desarrollo:

Pedir a las agentes educativas den lectura al texto de “Área lógico-matemática”

Pedir a las agentes que vuelvan a girar la ruleta y cada una de ellas deberá hallar la respuesta en el texto otorgado.

Final:

Pedir a las agentes educativas realicen la descripción de una actividad para esta área en una edad en específico del infante

Indicadores de evaluación

Identifica las características del área lógico-matemática.

Menciona las habilidades que por edades que el niño presenta en esta área.

Menciona actividades para poder trabajar en el área lógico-matemática por edades 12 meses-1 año y 2-3 años.

Identifica los dos aspectos de contenido de esta área (ubicación espacial y forma, tamaño, color).

Identifica las actitudes y capacidades que adquiere el infante en la ubicación espacial de 12 meses-3 años.

Identifica las actitudes y capacidades que adquiere el infante en el aspecto de forma-tamaño y color de niños de 12 meses-3 años.

Actitud del interventor

Conoce y domina la información teórica que se aborda.

Propicia un ambiente de participación

Tiene los materiales adecuados para el desarrollo de la actividad.

Se dirige con amabilidad y escucha opiniones de los agentes.

3.3.1.2 Expresión oral y gráfica

BLOQUE I “Educación Inicial”

Unidad de competencia: Analizar las características de la educación inicial para elaborar actividades directrices, considerando, variables físicas, cognitivas, personales de los infantes de 12 a 36 meses de edad.

Elemento de competencia: Exponer el área de comunicación integral para describir actividades para el contenido de la planeación semanal considerando capacidades y actitudes del infante de 2-3 años, identificación de aspectos de la comunicación oral y corporal, plástica o dramática musical, actividades para esta área, y características generales de la misma.

Marco de referencia

Área de comunicación integral

El área de Comunicación Integral tiene por finalidad favorecer el desarrollo de las competencias comunicativas en los niños y niñas. Por ello, desde esta área se contribuye al desarrollo de habilidades expresivas mediante el uso del lenguaje

oral, corporal, plástico, dramático y musical, lenguajes que de modo progresivo e intencional son utilizados por los niños y las niñas para entablar relaciones con los que los rodean. El área contribuye también a la creación de espacios de aprendizaje donde los niños y las niñas tengan la oportunidad de ejercitar una de las más complejas funciones del pensamiento: la representación simbólica, la misma que se hace concreta en la palabra hablada, el gesto, el modelado de una figura, el baile, etc.

Comunicación oral

A partir del llanto, grito, gorjeo como primeras expresiones orales se los estados de ánimo, necesidades e intereses los niños u las niñas desarrollan las habilidades que les llevan progresivamente a comunicarse con los de los demás a través del uso de un código social de signos convencionales: la lengua.

Comunicación corporal, plástica, dramática musical

El niño y la niña poseen otros potenciales comunicativos y es por ello que utilizan el gesto y todo su cuerpo como un medio de comunicación. Esto que denominamos el lenguaje corporal es utilizado desde los primeros meses de nacido y los gestos van formando parte del repertorio comunicativo que acompaña y completa, por lo general, el lenguaje oral.

La dramatización espontánea de situaciones o hechos que impactan en la vida del niño y de la niña que ocurren durante el juego simbólico o los juegos imitativos constituyen también oportunidades donde ellos hacen uso de otro tipo de lenguaje, el dramático, a través del cual comunican sus vivencias, emociones, necesidades e intereses.

El área de Comunicación Integral propicia el desarrollo de capacidades y actitudes que permiten enriquecer las posibilidades expresivas del niño/a, a través de la exploración y uso del lenguaje corporal, dramático, plástico y musical. Los niños aprenden jugando, por ello debemos utilizar estrategias lúdicas, que motiven la participación activa y el aprendizaje significativo. Por otro lado, el arte le permite expresar y comunicar sus ideas, sentimientos, emociones, su creatividad e imaginación con toda libertad, para ello no solo hará uso de palabras o textos sino de expresiones artísticas, su cuerpo, el movimiento, la música.

Bibliografía: AMEI (2005), Programa curricular básico para niños y niñas de 0 a 4 años. Antología de programación curricular y la didáctica de la educación inicial. UPN-HGO, 2006.

<p>Materiales:</p> <p>Hoja blanca, lápiz, texto, papel bond.</p> <p>Tiempo: 1hrs.</p>
<p>Apertura:</p> <ul style="list-style-type: none"> Realizar la técnica de “tómbola” en la que las agentes deberán sacar una pregunta como: ¿Qué es el área de comunicación integral?, ¿Qué características presenta esta área?, ¿cuáles son los aspectos que conforman esta área?, ¿Qué capacidades y actitudes se presentan los niños de 12 meses-2 años en la comunicación oral?, ¿Qué capacidades y actitudes presentan los niños de 1-3 años en la comunicación oral?, ¿Qué capacidades y actitudes presentan los niños de 12 meses-1 año en la comunicación corporal, plástica, dramática y musical?, ¿Qué capacidades y actitudes presentan los niños de 2-3 años en la comunicación corporal, plástica, dramática y musical? y ¿Cuáles son algunas actividades para esta área?. <p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> Pedir a las agentes educativas den lectura al texto de “Comunicación Integral”. Pedir a las agentes den respuesta a las preguntas de la tómbola (cada pregunta está plasmada en un color específico de hoja) y deben subrayar la respuesta en el texto dependiendo del color de hoja. <p>Final:</p> <ul style="list-style-type: none"> Solicitar a las agentes educativas socializar las respuestas. Solicitar a las agentes educativas describan una actividad de cada aspecto de la comunicación integral (oral y expresión corporal, plástico y musical), en las edades abordadas.
<p>Indicadores de evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> Identifica las características del área de comunicación integral. Menciona las habilidades que el niño adquiere en la comunicación oral de 12 meses-1 año. Menciona las habilidades que el niño adquiere en la comunicación gráfica, corporal y dramática musical. Identifica y describe actividades para poder trabajar en el aspecto de

<p>comunicación oral.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica y describe actividades para poder trabajar en el aspecto de comunicación gráfica, corporal y musical. • Identifica los aspectos y capacidades de la comunicación oral en el infante. • Identifica los aspectos y capacidades de la comunicación plástica, corporal y musical.
<p>Actitud del interventor</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conoce y domina la información teórica que se aborda. • Propicia un ambiente de participación • Tiene los materiales adecuados para el desarrollo de la actividad. • Se dirige con amabilidad y escucha opiniones de los agentes.

3.3.1.3 “Interacción con el ambiente”

<p>BLOQUE I “Educación Inicial”</p>
<p>Unidad de competencia: Analizar las características de la educación inicial para elaborar actividades directrices, considerando, variables físicas, cognitivas, personales de los infantes de 12 a 36 meses de edad.</p>
<p>Elemento de competencia: Exponer el área de ciencia y ambiente para consolidar elementos de contenido en las actividades directrices considerando capacidades y actitudes del infante de 2-3 años, aspectos de aproximación al medio físico y natural y actividad del infante sobre el medio.</p>
<p>Marco de referencia</p> <p>Área ciencia y ambiente.</p> <p>Como todos los seres vivos, niños y niñas mantienen intercambios permanentes con el medio ambiente en el que están inmersos, interactúan con él y van conociéndolo en la medida que este alcance de su percepción y experiencias.</p> <p>Por lo tanto, esta área considera los siguientes aspectos:</p> <p><i>Aproximación al medio físico y natural:</i> descubrirán los diversos elementos del</p>

mundo físico (objetos) y natural (sol, luna, estrellas, cielo, tierra, agua, aire, minerales, etc.), las formas de vida que se dan en los diferentes ambientes naturales (plantas y animales), captando algunas características, propiedades, funciones y organización de los mismos, así como identificando fenómenos propios de esta realidad (lluvia, granizo, viento, frío, calor, etc.)

Desde edad temprana y de manera progresiva, niños y niñas ampliarán sus posibilidades de observar, manipular aspectos del entorno con el objeto de conocer y comprender o que les rodea.

Actividad sobre el medio: permite que los niños y las niñas se inicien en la utilización de estrategias y procedimientos básicos, propios de la investigación científica: observar, hacer preguntas, recibir información, darse algunas explicaciones. De esta manera, no solo satisfacen sus necesidades de descubrimiento y de aprendizaje, sino que construirán las herramientas intelectuales para actuar inteligentemente en la solución de problemas que pudieran surgir en su relación con el medio en el que viven.

La interacción permanente con el medio físico y natural facilita a los niños y niñas su pronta integración en dicho ambiente, participando de manera cada vez más constructiva y creadora, lo que contribuye a desarrollar actitudes de interés y disfrute. De esta forma se está desarrollando desde temprana edad una educación para el cuidado, protección y conservación del medio ambiente.

Bibliografía: AMEI (2005), Programa curricular básico para niños y niñas de 0 a 4 años. Antología de programación curricular y la didáctica de la educación inicial. UPN-HGO, 2006.

Materiales:

Hoja blanca, lápiz, texto, papel bond, grabadora.

Tiempo: 1hrs.

- Apertura:
- Realizar el juego del “Avioncito”, en la que los agentes lanzaran una moneda al dibujo del avión y depende del número es la pregunta que le corresponde: ¿Qué habilidades adquiere el infante de 2-3 años en esta área?, ¿Qué aspectos conforman esta área de ciencia y ambiente?, ¿Qué capacidades y actitudes adquiere el infante en su aproximación al medio y su actividad sobre el mismo?
- Desarrollo:
- Pedir a las agentes educativas den lectura al texto de “Área ciencia y

<p>ambiente”.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pedir a las agentes den respuesta a la pregunta que les toco en la actividad de apertura a partir del texto leído. • Final: • Solicitar a las agentes educativas socializar las respuestas y anotarlas en sus respectivas hojas.
<ul style="list-style-type: none"> • Indicadores de evaluación: • Identifica y describe las características del área de ciencia y ambiente. • Menciona las habilidades que el niño adquiere en esta área. • Menciona actividades para poder trabajar esta área de ciencia y ambiente. • Identifica los dos aspectos de aproximación y actividad sobre el medio. • Identifica las actitudes y capacidades que adquiere el infante en su aproximación con el medio. • Identifica las actitudes y capacidades que adquiere el infante en la actividad sobre el medio.
<ul style="list-style-type: none"> • Actitud del interventor • Conoce y domina la información teórica que se aborda. • Propicia un ambiente de participación • Tiene los materiales adecuados para el desarrollo de la actividad. • Se dirige con amabilidad y escucha opiniones de los agentes.

3.3.1.4 “Personal y Social”

BLOQUE I “Educación Inicial”
Unidad de competencia: Analizar las características de la educación inicial para elaborar actividades directrices, considerando, variables físicas, cognitivas, personales de los infantes de 12 a 36 meses de edad.
Elemento de competencia: Exponer el área personal-social para describir el contenido en actividades directrices considerando capacidades y actitudes del infante de 12 meses-3 años, aspectos que conforman esta área su relación consigo mismo y su relación con el medio social, actividades para esta área.

Marco de referencia

ÁREA PERSONAL SOCIAL

El propósito contribuir al desarrollo integral del niño y la niña como personas individuales, como integrantes de las diversas organizaciones sociales (familia, vecindario, centro o programa educativo, comunidad). El desarrollo social es la capacidad de comportarnos en función de las normas sociales establecidas por un grupo sociocultural en un contexto determinado.

Las formas en que se transfieren las conductas del adulto a la nueva generación, se basan en la imitación, la enseñanza formal de algunas conductas y los premios y castigos destinados a reforzar o extinguir determinados comportamientos.

El niño y la niña en relación consigo mismo.

Considera el conocimiento que niño y niña van construyendo de sí mismos, así como la adquisición de una progresiva autonomía en las actividades cotidianas.

Se inicia el proceso de construcción de la identidad a partir de la diferenciación gradual entre él/ella y el mundo exterior.

Este logro comienza con el descubrimiento del cuerpo primero global y luego segmentario, con el reconocimiento de algunas características personales y el incremento de las posibilidades motrices, lo que permitirá, progresivamente, elaborar una imagen de sí mismos. La conciencia de las posibilidades y limitaciones en contextos de afecto y aceptación favorecerá paralelamente el desarrollo de sentimientos de confianza y seguridad y la autoevaluación positiva de sí mismos.

El niño y la niña adquirirán una paulatina autonomía en las rutinas cotidianas independizándose cada vez más del adulto, lo cual se irá consolidando en las etapas posteriores en la medida que se les brinden las condiciones necesarias para ello.

La adquisición de los hábitos relacionados con la alimentación e higiene, que son indispensables para el bienestar personal y conservación de la salud.

El niño y la niña en relación con el medio social. Dimensión que es resultado de las experiencias que tienen en la interacción con las personas de su entorno social.

El proceso comienza con el desarrollo del sentimiento de apego hacia la madre o persona que los atiende y se hace extensivo a otros miembros de la familia,

sentando en las bases de confianza para futuras relaciones interpersonales.

Si el primer vínculo afectivo brinda al niño/a seguridad y confianza, se promoverá en ellos un sentimiento positivo de pertenencia hacia su grupo familiar. El niño/a se integrará con otros adultos y pares en actividades de juego y recreación expresando sus sentimientos y necesidades y respetando las de los otros, desarrollando hábitos y actitudes relacionados con la convivencia social.

Bibliografía: AMEI (2005), Programa curricular básico para niños y niñas de 0 a 4 años. Antología de programación curricular y la didáctica de la educación inicial. UPN-HGO, 2006.

Materiales:

- Hoja blanca, lápiz, texto, papel bond.
- Tiempo: 1hrs.

Apertura:

- Realizar la técnica de la “papa caliente” en la cual la persona que se queme tendrá que responder a una de las siguientes preguntas: ¿Qué es el área de desarrollo personal social?, ¿Qué es la identidad personal?, ¿A qué se refiere la autonomía infantil?, ¿Qué hábitos personales se desarrollan en los infantes de 12 meses-3 años?, ¿Qué es el apego?, ¿A qué se refiere la pertenencia cultural en el infante?

Desarrollo:

- Pedir a las agentes educativas den lectura al texto de “Área personal y social”.
- Solicitar a las agentes, que las pregunta que les toco responder en la actividad de apertura las pueden responder con el texto que se les otorgo.
- Socializar las respuestas de las preguntas.

Final:

- Solicitar a las agentes educativas describan una actividad del aspecto personal y una en el aspecto social en las edades abordadas.

Indicadores de evaluación:

- Identifica las características del área personal y social del infante.

- Menciona las habilidades personales del infante de 12 meses-3años.
- Menciona las habilidades sociales del infante de 12 meses-3 años.
- Identifica y describe actividades para poder trabajar en el aspecto personal del infante.
- Identifica y describe actividades para poder trabajar en el aspecto social del infante.
- Describe el concepto de autonomía, apego, pertenencia cultural e identidad personal.
- Identifica los aspectos y capacidades de la relación del infante consigo mismo y su relación con el medio.
- Identifica los hábitos personales que presentes en los infantes en su relación consigo mismo.

Actitud del interventor

- Conoce y domina la información teórica que se aborda.
- Propicia un ambiente de participación
- Tiene los materiales adecuados para el desarrollo de la actividad.
- Se dirige con amabilidad y escucha opiniones de los agentes.

3.3.3.5 Rutina Diaria

BLOQUE I “Educación Inicial”

Unidad de competencia: Analizar las características de la educación inicial para elaborar actividades directrices, considerando, variables físicas, cognitivas, personales de los infantes de 12 a 36 meses de edad.

Elemento de competencia: Emplear características de la rutina diaria para organizar el contenido de la planeación semanal considerando los componentes del horario de vida –sueño, alimentación y vigilia-, y los elementos y tiempos que conforman estos momentos.

Marco de referencia

El horario o régimen de vida es la distribución racional del tiempo, de acuerdo con la satisfacción de las necesidades básicas del organismo del niño, tomando en consideración la edad y la secuencia correcta en que las mismas deben ser satisfechas. Entre dichas necesidades básicas, o componentes del horario de vida, están el sueño, la alimentación y la vigilia, que constituyen las partes integrantes del régimen de vida.

En la base del horario de vida se encuentra la formación de estereotipos dinámicos, que en el plano fisiológico se expresan por una secuencia de respuestas que se dan de manera uniforme ante la presentación de estímulos que se suceden en un orden general establecido.

Los componentes del horario de vida lo constituyen el sueño, la alimentación y la vigilia.

- El sueño es una necesidad vital del organismo, y constituyen un estado de inhibición de los centros corticales y subcorticales del cerebro, y que surge como consecuencia del cansancio natural producido después de una vigilia activa y prolongada. El sueño garantiza el descanso funcional de las células nerviosas, la recuperación de la capacidad de trabajo, y como consecuencia, la reducción de la fatiga. Un buen horario de vida, y particularmente en los niños pequeños es un elemento importante de su salud general.
- La vigilia es el estado activo del organismo, en el cual el niño permanece despierto y en contacto con el medio que le rodea. Una vigilia activa asegura una estimulación adecuada del sistema nervioso y posibilita el desarrollo psíquico, que se materializa a través del proceso de educación en el cual el niño asimila toda la experiencia social acumulada.
- La alimentación es una necesidad fisiológica fundamental de todo ser vivo. Mediante la misma se reponen las energías que se pierden en la actividad del organismo, y que se incorporan los componentes necesarios para el crecimiento y el desarrollo. De acuerdo con estos tres elementos del horario de vida, este puede considerarse bien estructurado si garantiza lo siguiente:

La cantidad normal de horas de sueño y vigilia diarias, son de acuerdo con la edad y las particularidades individuales de cada niño. El número normal de periodos de sueño y de vigilia, y la duración que debe tener cada uno de éstos.

El ritmo normal de los elementos componentes del horario, es decir, sueño, alimentación y vigilia. La elaboración de los horarios de vida es una tarea

complicada y laboriosa, y en la que hay que tomar en cuenta numerosos factores, en particular cuando se trata de una institución infantil.

MARTINEZ; Franklin Régimen de Vida y atención de la salud del niño y la niña de 0 a 4 años. En Antología "El desarrollo físico-motor, la salud y la nutrición en la infancia temprana. Licenciatura en Intervención Educativa, UPN-HGO. 2002.

Materiales:

- Hoja blanca, lápiz, texto, papel bond.
- Tiempo: 1hrs.

Apertura:

- Realizar la técnica "Elige una fruta", la cual consiste en elegir una fruta del rotafolios la cual tendrá una pregunta como: ¿Qué es el horario de vida?, ¿para qué sirve el horario de vida?, ¿Qué es la vigilia?, ¿Qué es el sueño?, ¿Qué es la alimentación?

Desarrollo:

- Pedir a las agentes educativas den lectura al texto de "Horario de Vida".
- Solicitar a las agentes, que describan el concepto de horario de vida, vigilia, sueño y alimentación.
- Socializar las respuestas acerca de los conceptos identificados.

Final:

- Solicitar a las agentes educativas poner en la rutina diaria qué aspecto es cada momento y el tiempo y periodos que se deben tomar en cuenta para cada uno de estos.

Indicadores de evaluación:

- Identifica el concepto de horario de vida.
- Reconoce la importancia de la rutina diaria.
- Identifica en los momentos de la rutina aspectos de vigilia, alimentación y sueño.
- Reconoce el tiempo y periodos de cada aspecto que conforma la rutina.
- Identifica el concepto de vigilia.
- Identifica el concepto de sueño.

- Identifica el concepto de alimentación.

Actitud del interventor

- Conoce y domina la información teórica que se aborda.
- Propicia un ambiente de participación
- Tiene los materiales adecuados para el desarrollo de la actividad.
- Se dirige con amabilidad y escucha opiniones de los agentes.

3.3.2 Bloque II Eje didáctico laboral

3.3.2.1 Planeación de actividades

BLOQUE // “Eje didáctico laboral”

Unidad de competencia: Desarrollar elementos didácticos y estructurales para realizar actividades directrices contemplando elementos artísticos, literarios, ejercicios neuróbicos, ambientes de aprendizaje, incentivo y evaluación en infantes de 12 a 36 meses de edad.

Elemento de competencia: Exponer los elementos de forma en la planeación para hacer llenado del formato utilizado en la estancia considerando características de la planeación, temporalidad, beneficios, elementos de estructura de forma y aspectos a desarrollar en cada uno de ellos.

Marco de referencia

La planeación es un instrumento en el cual se definen los logros de aprendizaje que los niños y las niñas alcanzarán, prevén y organizan las acciones y los recursos que los pondrán a su disposición y además se ordenan en el tiempo las actividades. El agente educativo toma decisiones y previamente establece hacia dónde quiere llegar, cómo y con qué va a lograrlo y en cuanto tiempo pretende conseguirlo.

La planeación sirve para:

- Definir, anticipar, organizar y prever lo que el agente educativo debe saber, para que los infantes construyan su propio conocimiento y logren un desarrollo equilibrado en sus diferentes

manifestaciones, es decir, integral.

La planeación permite:

- Saber hacia dónde se debe orientar las actividades con los niños y las niñas
- Organizar, valorar y revisar nuestro trabajo
- Prever, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje
- Orientar las acciones conforme los resultados que se esperan alcanzar
- Contar con un registro histórico del quehacer cotidiano.

La planificación del aprendizaje debe ser:

- Permanente
- Creativa
- Dinámica
- Variada y flexible

Existen dos momentos de la planeación:

- La planeación a largo plazo, organiza actividades de forma global para todo un periodo educativo en el centro.
- La planeación a corto plazo, se basa en la de largo plazo y es un medio para concretar la primera.

Elementos estructurales:

Eje transversal: es el elemento a través del cual se basan los logros del aprendizaje, las actividades y las evidencias de aprendizaje sugeridas.

Fecha: equivale al día, mes, año en que se desarrollara el plan.

Logros de aprendizaje: son los que, de manera organizada y planificada, se propone que alcancen los niños y las niñas, a fin de que desarrollen actitudes, destrezas, conocimientos, habilidades y valores como base para su desarrollo integral.

Tiempo aproximado: este tiempo se considera necesario para desarrollar cada una de las actividades

Actividades: éstas son el conjunto de experiencias organizadas que permiten al niño o niña, alcanzar los logros de aprendizaje. Aquí se describe ¿Qué se hará?, ¿Cómo se hará?, ¿Cuándo se hará?, ¿Dónde se hará?, ¿Con qué se hará?, es

decir describimos de forma general las acciones a desarrollar.

Para el desarrollo de las actividades, es determinante conocer y prever los recursos y la metodología que se utilizará, es decir, cómo se lograra que la niña o el niño se interesen por la actividad, lo que se puede realizar, a través de explicaciones pedirles su opinión, permitirles que elijan sus materiales, presentándoles elementos concretos.

Recursos: son los materiales que se van a utilizar.

Evidencias de aprendizaje: es el momento de reflexionar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y su producto, después de haber realizado las actividades del plan. Es el resultado de las evidencias de aprendizaje sirve para valorar y reflexionar sobre el desarrollo del plan y medir el grado de alcance de los aprendizajes propuestos.

AMEI, Celep Barranquilla Colombia “Componentes de proyecto curricular del aula”. En Antología: Programación Curricular u la dinámica de la educación inicial”.

Materiales:

Hoja blanca, lápiz, texto, papel bond.

Tiempo: 1:30 hrs.

Apertura:

- Realizar la técnica “Pincha Globos”, la cual consiste en que las agentes educativas elijan un color de globo y elijan quien debe sentarse sobre el mismo para poncharlo, dentro de cada globo abra preguntas como: ¿Qué elementos conforman la planeación?, ¿Qué es la planeación?, ¿Para qué sirve la planeación?

Desarrollo:

- Pedir a las agentes educativas den lectura al texto de “Planeación”
- Solicitar a las agentes, que den respuesta a las preguntas planteadas en la apertura con apoyo del texto.
- Socializar las respuestas acerca de los conceptos identificados.
- Presentar un ejemplo de planeación semanal, con los elementos que corresponden al mismo.

Final:

- Solicitar a las agentes educativas que desarrollen una planeación de una

<p>semana acerca de los animales considerando capacidades y actitudes de los infantes en las áreas anteriormente abordadas.</p>
<p>Indicadores de evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica elementos de forma de una planeación. • Reconoce los beneficios de la planeación. • Identifica la utilidad de planeación. • Reconoce el tiempo y periodo de realización de la planeación. • Identifica y desarrolla los elementos estructurales de la planeación. • Conformar y desarrollar una planeación. • Desarrolla de forma coherente cada uno de los elementos de contenido de la planeación.
<p>Actitud del interventor</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conoce y domina la información teórica que se aborda. • Propicia un ambiente de participación • Tiene los materiales adecuados para el desarrollo de la actividad. • Se dirige con amabilidad y escucha opiniones de los agentes.

3.3.2.2 Actividades directrices

<p>BLOQUE // “Eje didáctico laboral”</p>
<p>Unidad de competencia: Desarrollar elementos didácticos y estructurales para realizar actividades directrices contemplando elementos artísticos, literarios, ejercicios neuróbicos, ambientes de aprendizaje, incentivo y evaluación en infantes de 12 a 36 meses de edad.</p>
<p>Elemento de competencia: Explicar características de una actividad directriz para desarrollar el trabajo en el área de atención infantil contemplando su utilidad, finalidad, elementos estructurales y descripción de cada uno de estos elementos.</p>

Marco de referencia

Las actividades directrices se refieren a un conjunto de actos que toma la dirección de un proceso de desarrollo, mediante la cual se puede accionar para favorecer dicho proceso.

Las actividades directrices permiten describir el desarrollo de una actividad, vislumbrar cada paso que se deberá llevar a cabo para lograr el elemento de competencia que se plantea.

Las actividades directrices para el trabajo con los infantes, se estructuran por los siguientes elementos:

Nombre de la actividad: se le pone un nombre llamativo como; el Teatro del Dedo-oso.

Propósito: se enuncia que se desea lograr con el niño al trabajar con esta actividad.

Marco referencial: se especifica la referencia teórica en la cual se basa la actividad, por ejemplo, las áreas del desarrollo.

Edad: se identifica la edad en la que se debe aplicar la actividad para el logro del propósito.

Áreas desarrolladas: se especifica que áreas del desarrollo infantil se desarrollan con la actividad.

Recursos materiales: se especifican el material que abarca la actividad

Tiempo: se especifica el tiempo aproximado de la actividad

Desarrollo de la actividad: considerando la apertura, desarrollo y cierre, describiendo cada momento, siendo específico para evitar confusiones.

Indicadores: detallan que vamos a observar en el niño con aplicación de la actividad

Papel y actitud del interventor: como se debe actuar en el desarrollo de la actividad.

Antología Las actividades directrices del desarrollo en la infancia temprana.

Licenciatura en Intervención Educativa. UPN-HGO, s/a.

<p>Materiales:</p> <p>Hoja blanca, lápiz, texto, papel bond.</p> <p>Tiempo: 1hrs.</p>
<p>Apertura:</p> <ul style="list-style-type: none"> Realizar la técnica del “árbol” la cual consiste en ir tomando una hoja del mismo la cual contiene una pregunta como: ¿Qué es una actividad directriz?, ¿Para qué sirve una actividad directriz?, ¿Qué elementos conforman una actividad directriz? <p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> Pedir a las agentes educativas den lectura al texto de “Actividades directrices”. Solicitar a las agentes, que, a partir del texto, den respuesta a las preguntas de las hojas del árbol. Socializar las respuestas acerca de las respuestas identificadas y explicar cada elemento que conforma la actividad directriz. <p>Final:</p> <ul style="list-style-type: none"> Solicitar a las agentes educativas que, con la información de las áreas abordadas anteriormente, desarrollen una actividad directriz.
<p>Indicadores de evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> Identifica los elementos de forma de la actividad directriz. Reconoce la funcionalidad de las actividades directrices. Reconoce la que es cada elemento de la actividad directriz. Desarrolla los elementos de la actividad directriz con la información anteriormente abordada de las áreas infantiles.
<p>Actitud del interventor</p> <ul style="list-style-type: none"> Conoce y domina la información teórica que se aborda. Propicia un ambiente de participación Tiene los materiales adecuados para el desarrollo de la actividad. Se dirige con amabilidad y escucha opiniones de los agentes.

3.3.2.3 “Didáctica musical”

BLOQUE II “Eje didáctico laboral”
Unidad de competencia: Desarrollar elementos didácticos y estructurales para realizar actividades directrices contemplando elementos artísticos, literarios, ejercicios neuróbicos, ambientes de aprendizaje, incentivo y evaluación en infantes de 12 a 36 meses de edad.
Elemento de competencia: Exponer elementos de la didáctica musical para conformar actividades directrices considerando características de audio percepción musical infantil, expresión y representación musical y la finalidad de la educación musical.
Marco de referencia Educación Musical La música en estas edades no debe considerarse desde la perspectiva única del aprendizaje de la lecto-escritura musical, puesto que esta es una parte del amplio campo que abarca la Educación Musical y no el centro en torno al cual deben girar todas las actividades. Características Para desarrollar los procesos de audio-percepción no obstante se pueden planificar actividades específicas de percepción sonora que aborden conceptos, procedimientos y actitudes concretas. Las niñas y los niños de 0 a 6 años disponen de tres grandes vías de expresión musical: la expresión vocal, la expresión instrumental y la expresión del movimiento. La voz y el cuerpo constituirán los medios más elementales para la realización de las actividades musicales, la posibilidad de que ante un mismo hecho sonoro se pueden desarrollar procesos de observación, expresión y representación supone vivenciar en su totalidad dicho hecho y potenciar su interiorización para ser utilizado posteriormente en otro contexto. Los criterios que determinan la selección de las actividades <ul style="list-style-type: none">• La edad de las niñas y niños para quienes se selecciona la actividad

- La relación entre los contenidos que aborda la actividad y los que ya se poseen
- Que responde a los intereses de las niñas y los niños
- La capacidad que desarrollen
- Que reúnen las características enunciadas para las actividades musicales.

MUÑOZ, Muñoz Juan Rafael “Educación Musical” (2000). En Antología de “Programación Curricular y la Didáctica de la Educación Inicial” 2006.

Materiales:

Hoja blanca, lápiz, texto, papel bond.

Tiempo: 1:30 hrs.

Apertura:

- Realizar la técnica de “la caja de las sorpresas” en la cual las agentes educativas deben tomar un papel con preguntas o con alguna adivinanza, las preguntas como las siguientes: ¿Qué es la didáctica musical?, ¿Qué características abarca la didáctica musical?, ¿Qué elementos comprende a didáctica musical?

Desarrollo:

- Pedir a las agentes educativas analicen el mapa mental de “Didáctica musical”.
- Socializar el mapa mental.
- Solicitar a las agentes, que, a partir del mapa mental, den respuesta a las preguntas de la dinámica de apertura.

Final:

- Solicitar a las agentes educativas que identifiquen y hagan una actividad directriz musical de percepción auditiva, expresión y representación.

Indicadores de evaluación:

- Identifica características esenciales de la didáctica musical.

<ul style="list-style-type: none"> • Describe los conceptos de auto percepción, expresión y representación musical. • Reconoce las formas de implementación de la didáctica musical. • Identifican diversas actividades que impliquen didáctica musical.
<p>Actitud del interventor</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conoce y domina la información teórica que se aborda. • Propicia un ambiente de participación • Tiene los materiales adecuados para el desarrollo de la actividad. • Se dirige con amabilidad y escucha opiniones de los agentes.

3.3.2.4 “Didáctica plástica”

BLOQUE II “Eje didáctico laboral”
<p>Unidad de competencia: Desarrollar elementos didácticos y estructurales para realizar actividades directrices contemplando elementos artísticos, literarios, ejercicios neuróbicos, ambientes de aprendizaje, incentivo y evaluación en infantes de 12 a 36 meses de edad.</p>
<p>Elemento de competencia: Describir elementos didácticos de la plástica para conformar actividades directrices considerando la etapa de garabatos, materiales y técnicas.</p>
<p>Marco de referencia</p> <p>EDUCACIÓN PLÁSTICA</p> <p>La educación plástica constituye uno de los lenguajes con mayores posibilidades de expresión que, junto con la Educación Musical y La Dramatización, potencia el desarrollo de la comunicación no verbal. La riqueza de los medios que utiliza, junto a la sencillez de las técnicas de las que se sirve y la gran variedad de soportes sobre los que trabaja, han hecho de esta materia un componente indispensable en el ámbito educativo, sobre todo en la etapa infantil.</p> <p>Las etapas a las que nos referimos en la educación inicial son: Etapa del garabato y Etapa pre-esquemática.</p> <p>MUÑOZ, Muñoz Juan Rafael “Educación Plástica” (2000). En Antología de</p>

<p>“Programación Curricular y la Didáctica de la Educación Inicial” 2006.</p>	
<p>Materiales:</p> <p>Hoja blanca, lápiz, texto, papel bond.</p> <p>Tiempo: 1hrs.</p>	
<p>Apertura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realizar la técnica de “elige un dulce” en la cual las agentes educativas deben tomar una paleta la cual tendrá inscrita una pregunta como: ¿Qué es la plástica?, ¿Qué materiales se consideran indispensables para esta didáctica?, ¿Qué es la etapa de garabatos?, ¿Qué técnicas se pueden utilizar en la didáctica plástica? 	
<p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pedir a las agentes educativas den lectura al texto de “Didáctica plástica”. • Solicitar a las agentes, que, a partir del texto, den respuesta a las preguntas de la dinámica de apertura. • Socializar las respuestas. 	
<p>Final:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Solicitar a las agentes educativas que desarrolle una actividad directriz con didáctica plástica que contemple el garabato. 	
<p>Indicadores de evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica características esenciales de la didáctica plástica. • Describe las características de la etapa de garabatos. • Reconoce las formas de implementación de la didáctica plástica. • Desarrolla una actividad directriz que implique la didáctica plástica. 	
<p>Actitud del interventor</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conoce y domina la información teórica que se aborda. 	

- Propicia un ambiente de participación
- Tiene los materiales adecuados para el desarrollo de la actividad.
- Se dirige con amabilidad y escucha opiniones de los agentes.

3.3.2.5 “Didáctica literaria”

BLOQUE II “Eje didáctico laboral”
Unidad de competencia: Desarrollar elementos didácticos y estructurales para realizar actividades directrices contemplando elementos artísticos, literarios, ejercicios neuróbicos, ambientes de aprendizaje, incentivo y evaluación en infantes de 12 a 36 meses de edad.
Elemento de competencia: Describir elementos didácticos literarios para conformar actividades directrices considerando el valor educativo del cuento, los campos delimitados en la educación infantil, objeciones, características para la selección de historias, el acto de narrar y actividades.
<p>Marco de referencia</p> <p>LITERARUTA INFANTIL</p> <p>En cuanto a las actividades que se pretenden desarrollar en los niños destacamos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atención e interés hacia los textos de tradición cultural • Gusto y placer por oír y mirar un cuento que el adulto lee • Cuidado de los libros y deseo de manejarlos de forma autónoma. <p>La LOGSE propugna claramente una iniciación de niños/as en la literatura, fundamentalmente de tradición oral, que propicie un encuentro con ella lo suficientemente gozoso como para que vaya sembrando en él su curiosidad, su interés, su concepción de los libros como portadores de algo atractivo, maravilloso e interesante y a los que hay que cuidar.</p> <p>El cuento, su valor educativo.</p> <p>Se designa con la expresión cuentos de hadas un relato fantástico de origen popular, de transmisión oral, con abundancia de elementos maravillosos protagonizado por seres sobrenaturales: hadas, brujas, ogros, duendes, etc. O por animales humanizados que se mueven junto con otros personajes de la narración, en una esfera de temporalidad, en un mundo abstracto, de sueño, y que tienen</p>

como dotes fundamentales la gracia primitiva y la ingenua frescura.

Hoy se sabe que la variedad, el desafío y la calidad de las experiencias verbales y no verbales brindadas al bebé construyen su cerebro, y es igualmente cierto que la vida emocional está enraizada en el vínculo afectivo con las personas más cercanas, que lo envuelven entre múltiples lenguajes. Esa nutrición, tan importante como la nutrición fisiológica, ofrece seguridad emocional y oportunidades permanentes a la niña o al niño para saber quién es, qué siente, dónde termina y dónde comienzan los demás. Según afirma Bruner (1986), las facultades originales que posee el bebé para interpretar y construir significados se activan en la medida en que la madre, el padre o su cuidador lo involucran en ese juego de doble vía que él denomina “reciprocidad” y que ilustra la capacidad, cada vez mayor de la madre para diferenciar las razones de su llanto, así como la capacidad del niño de anticipar esos acuerdos. Saber que todo ser humano se nutre de palabras y símbolos y que inventa su historia en esa conversación permanente con las historias de los demás confiere al lenguaje un papel fundamental en la configuración del ser humano. Desde este punto de vista, el lenguaje, en el sentido amplio de capacidad de comunicación y simbolización, la lengua —oral y escrita—, como sistema de signos verbales compartido por la comunidad a la que se pertenece, y la literatura, como el arte que expresa la particularidad humana a través de las palabras, son esenciales en la educación inicial, puesto que el desafío principal que se afronta durante la primera infancia es tomar un lugar en el mundo de la cultura, es decir, reconocerse como constructor y portador de significado.

MUÑOZ, Muñoz Juan Rafael “Educación Literaria” (2000). En Antología de “Programación Curricular y la Didáctica de la Educación Inicial” 2006.

Materiales:

Hoja blanca, lápiz, texto, papel bond.

Tiempo: 1hrs.

Apertura:

- Realizar la técnica de “lluvia de ideas” en la cual las agentes educativas deben decir palabras que evoquen características de la didáctica literaria a partir de preguntas como: ¿Qué es la didáctica literaria?, ¿Qué características tomas en cuenta para la selección de cuentos?, ¿Qué significa narrar?, ¿Cuáles son los tipos de literatura que se abordan en la educación inicial?, ¿Cuáles son algunas actividades literarias que se pueden implementar con los

infantes?
<p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pedir a las agentes analicen el cuadro sinóptico de “Didáctica literaria”. • Solicitar a las agentes, que, a partir del cuadro, den respuesta a las preguntas de la dinámica de apertura. • Socializar las respuestas. <p>Final:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Solicitar a las agentes educativas que desarrollen una actividad directriz que aborde la didáctica literaria.
<p>Indicadores de evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica características esenciales de la didáctica literaria. • Describe las características didácticas literarias. • Reconoce las formas de implementación de la didáctica literaria. • Identifican diversas actividades que impliquen didáctica literaria.
<p>Actitud del interventor</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conoce y domina la información teórica que se aborda. • Propicia un ambiente de participación • Tiene los materiales adecuados para el desarrollo de la actividad. • Se dirige con amabilidad y escucha opiniones de los agentes.

3.3.2.6 “Gimnasia Cerebral”

BLOQUE II “Eje didáctico laboral”
<p>Unidad de competencia: Desarrollar elementos didácticos y estructurales para realizar actividades directrices contemplando elementos artísticos, literarios, ejercicios neuróbicos, ambientes de aprendizaje, incentivo y evaluación en infantes de 12 a 36 meses de edad.</p>
<p>Elemento de competencia: Describir elementos neuróbicos para conformar actividades directrices considerando actividades cotidianas, juegos de mesa, ubicación espacial, lateralidad y beneficios en el desarrollo del infante.</p>

Marco de referencia

La neuróbica, también conocida como gimnasia cerebral y gimnasia mental, son ejercicios, problemas y rompecabezas mentales que mejoran el rendimiento del cerebro. Un ejemplo de un ejercicio neuróbica es llevar a cabo una acción rutinaria, tales como marcar un número de teléfono o cepillarse los dientes con la mano no dominante.

La gimnasia cerebral ayuda a pensar y aprender y mantiene cuerpo/mente balanceado. El aprendizaje se encuentra tanto en el cuerpo como en la cabeza. Cuando experimentamos con el oído, olfato, el gusto y el tacto recogemos la información necesaria para nuestros sentidos y así obtener un aprendizaje.

La gimnasia cerebral al desarrollar los dos hemisferios del cerebro permite el desarrollo de la conectividad del niño, facilitando el proceso de aprendizaje. Entonces, es un manual que contiene estrategias, ejercicios, herramientas para desarrollar e incrementar tu creatividad de una manera efectiva y divertida.

Actividades infantiles:

- Realizar actividades de la vida cotidiana con la mano no dominante, tales como cepillarse los dientes, hacer garabatos, etc., esto ayuda a desarrollar la lateralidad cerebral.
- Cambiar de rutas para ir a diversos lugares, como: casa, escuela, rompe con las actividades rutinarias inconscientes y crea nuevas opciones.
- Cambiar las cosas de espacio, ya que al saber dónde esa todo el cerebro ya construyó un mapa y realiza mínimo esfuerzo.
- Armar un rompecabezas o mejor aún taparse un ojo mientras se realiza, esto hace que se pierda la percepción de profundidad, por lo que el cerebro tendrá que confiar en otras vías.
- Descifrar diversas imágenes u objetos.

Beneficios:

- Los niños mejoran atención, concentración, memoria, integrarse mejor con compañeros y mejora relaciones con padres.
- Ayuda a tener confianza al hablar en público con seguridad y soltura, mejorar relaciones con los iguales.
- desarrollo de la creatividad.
- Equilibra las emociones y parte racional

- Estimula la memoria

IBARRA, L. (2005). Aprender Mejor con Gimnasia Cerebral. México. En <https://es.wikipedia.org/wiki/Neur%C3%B3tica>

Materiales:

Hoja blanca, lápiz, texto, papel bond.

Tiempo: 1hrs.

Apertura:

- Realizar la técnica de “¿qué es lo que ves?” en la cual las agentes educativas deben decir palabras que evoquen características de las imágenes que se presentan, se irán anotando en un papel bond.
- Se harán preguntas sobre: ¿saben cómo se le llama a esta estrategia?, ¿Conocen la estrategia de Gimnasia cerebral?, ¿conocen la importancia de la Gimnasia Cerebral?, ¿para qué sirve la Gimnasia Cerebral?

Desarrollo:

- Pedir a las agentes educativas den lectura al texto de “Gimnasia Cerebral Infantil”.
- Solicitar a las agentes, que, a partir del texto, den respuesta a las preguntas de la dinámica de apertura.
- Socializar las respuestas, y ver el video de National Geographic “Gimnasia Cerebral Infantil”
- Socializar con las agentes educativas un video de Gimnasia Cerebral Infantil y los resultados que se obtienen con la implementación de esta estrategia.

Final:

- Solicitar a las agentes educativas que identifique y describa una actividad con las que se implemente la estrategia de gimnasia cerebral.

<p>Indicadores de evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conoce la definición de gimnasia cerebral o neuróbica. • Reconoce las características de la gimnasia cerebral infantil • Identifica actividades de gimnasia cerebral para aplicar con los infantes. • Reconoce a la gimnasia cerebral como estimulación infantil
<p>Actitud del interventor</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conoce y domina la información teórica que se aborda. • Propicia un ambiente de participación • Tiene los materiales adecuados para el desarrollo de la actividad. • Se dirige con amabilidad y escucha opiniones de los agentes.

3.3.2.7 “Implementación de actividades”

<p>BLOQUE II “Eje didáctico laboral”</p>
<p>Unidad de competencia: Desarrollar elementos didácticos y estructurales para realizar actividades directrices contemplando elementos artísticos, literarios, ejercicios neuróbicos, ambientes de aprendizaje, incentivo y evaluación en infantes de 12 a 36 meses de edad.</p>
<p>Elemento de competencia: Describir condiciones del ambiente de aprendizaje para implementar actividades directrices considerando elementos materiales y de actuación del agente educativo.</p>
<p>Marco de referencia</p> <p>Ambientes de aprendizaje</p> <p>Organización material. Consiste en aportar medidas preventivas necesarias en toda la infraestructura (edificio escolar, instalaciones, etc.) del centro.</p> <p>En el edificio escolar:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Evitar ventanas bajas o protegerlas adecuadamente. 2. Colocar sistemas de seguridad (llaves, pestillos...) a puertas de ventanas o balcones. 3. Los balcones deben tener barandillas altas, no existirán

huecos que permitan el paso de los niños. Con barrotes colocados a menos de 10 cm de ellos.

4. Las barandillas serán lisas, sin puntos por donde puedan trepar los niños y sin objetos próximos donde puedan escalar.
5. Las escaleras deben estar también protegidas por barandillas y pasamanos fuertes. No serán peldaños volados (abiertos).
6. Los huecos de las escaleras estarán protegidos.

En el patio:

- Los toboganes deben ser: anchos, con topes laterales que impidan las caídas; llegar hasta ras del suelo y de ser una sola pieza en el trayecto descendente.
- Con respecto a los columpios: los asientos deben ser de goma; sujetarse al arco superior con materiales rígidos, no con cuerdas ni cadenas; rodeados por vallas que impidan que los otros niños se acerquen cuando el columpio esté en movimiento: no serán excesivamente altos.
- La nivelación de los suelos influye en la gravedad de las lesiones producidas en las caídas al mismo nivel. Son más seguros los suelos de césped que los de asfalto o tierra.

En las actividades: Nunca improvisar nada. Las medidas de seguridad serían:

1. Aumentar la vigilancia en sitios de los baños, impidiendo que los niños se queden solos, aunque sea por escasos segundos.
2. Estimular la enseñanza de la prevención.

Organización de las actividades: Alternar los ejercicios físicos con trabajos teóricos, evitando el agotamiento. El uso de medios audiovisuales en la enseñanza conlleva las posibilidades de accidentes eléctricos en el colegio, por lo que hay que aumentar las precauciones en su uso, como son:

- Evitar que los niños toquen cables o enchufes con las manos o pies húmedos.
- No usar empalmes al alargar un cable.
- Enseñarle conceptos elementales sobre la electricidad y los peligros que entrañan su mal uso (quemaduras, etc.)
- Aconsejar sobre lo peligroso que es jugar con bolsas de plástico introduciendo la cabeza en ellas.

Loughlin, C.E. y Suina, J.H. (1987) El ambiente de aprendizaje: Diseño y

organización. En Antología de Creación de Ambientes de aprendizaje, UPN (2002).

Materiales:

Hoja blanca, lápiz, texto, papel bond.

Tiempo: 1hrs.

Apertura:

- Realizar la técnica de “lluvia de ideas” en la cual las agentes educativas deben decir palabras que evoquen las preguntas como: ¿qué características tienen el material para trabajar con los niños?, ¿Qué tipo de materiales son adecuados para trabajar con los niños?

Desarrollo:

- Pedir a las agentes educativas den lectura al texto de “Condiciones para un generar ambientes de aprendizaje”.
- Solicitar a las agentes, que, a partir del texto, den respuesta a las preguntas de la dinámica de apertura.
- Socializar las respuestas.

Final:

- Identifica y describe algunas condiciones de organización de materiales, de actividades y prevención de accidentes para desarrollar el trabajo con los niños.

Indicadores de evaluación:

- Identifica características de los materiales didácticos para niños de 12 mese-3 años.
- Describe las características del material para trabajar con niños de 12 meses- 3 años.
- Conoce que características tienen los materiales para niños de 12 meses-3 años.
- Identifica situaciones que ponen en riesgo la integridad del infante.

Actitud del interventor

- Conoce y domina la información teórica que se aborda.

- Propicia un ambiente de participación
- Tiene los materiales adecuados para el desarrollo de la actividad.
- Se dirige con amabilidad y escucha opiniones de los agentes.

3.3.2.8 “Incentivo infantil”

BLOQUE II “Eje didáctico laboral”
Unidad de competencia: Desarrollar elementos didácticos y estructurales para realizar actividades directrices contemplando elementos artísticos, literarios, ejercicios neuróbicos, ambientes de aprendizaje, incentivo y evaluación en infantes de 12 a 36 meses de edad.
Elemento de competencia: Conocer el concepto de incentivo infantil para estimular el aprendizaje en el infante considerando los tipos, formas adecuadas y momentos de incentivo en el trabajo con los infantes.
Marco de referencia
<p>EL INCENTIVO EN LOS NIÑOS</p> <p>Los cuadros de incentivos se utilizan desde hace unos años para mejorar y valorar el comportamiento de los niños a lo largo de la semana. Es una manera de valorar a los niños para mejorar su conducta.</p> <p>Cuando el niño se porta mal sistemáticamente los expertos aconsejan recurrir a los cuadros de comportamiento para reforzar de forma positiva sus logros y buenas actitudes. Se trata de evitar estar regañando y castigando siempre al niño e intentar premiarlo para motivarle a hacer cada vez las cosas mejor. Los niños, no por ser pequeños no tienen tareas que realizar. Los educadores deben lograr que los niños vayan asumiendo pequeñas responsabilidades que les ayuden a ganar independencia y autonomía. Pequeñas actividades como recoger sus juguetes, hacer los deberes, comer bien, no ser castigado en clase, lavarse los dientes o colaborar en las tareas de casa, son pequeñas rutinas que el niño puede aprender y adquirir.</p> <p>Los cuadros de incentivos ofrecen una herramienta efectiva para mejorar el comportamiento y rendimiento de los niños y conseguir que completen sus metas en diferentes contextos. Los halagos son la forma más efectiva de refuerzo positivo para generar un buen comportamiento en los niños, combinarlo con</p>

recompensas tangibles puede acelerar los resultados.

Un incentivo es un elemento importante en el comportamiento motivado. Básicamente consiste en premiar y reforzar el motivo mediante una recompensa al mismo.

Ventajas de los incentivos:

Los incentivos levantan el ánimo. Un simple “gracias” o “buen trabajo”, “muy bien”, “tu puedes”, “lo lograste”.

No se recomienda que sean incentivos materiales, ya que el propósito es el niño logre aprendizajes y competencias que le sirvan para la resolución de problemas, entonces es mejor darle ánimo a las acciones que realiza.

CARABALLO, Alba (2013).

<http://www.guiainfantil.com/articulos/educacion/conducta/cuadros-de-incentivos-para-el-comportamiento-de-los-ninos/>

Materiales:

Hoja blanca, lápiz, texto, papel bond.

Tiempo: 1hrs.

Apertura:

- Realizar la técnica de “El sol y los planetas” en la cual las agentes educativas deben decir palabras de incentivo o estímulo para los infantes y lograr no quemarse (estando en la posición del sol), las agentes que se “quemen” deben responder a preguntas como: ¿Qué es un incentivo?, ¿Qué tipos de incentivo conoces?, ¿en qué momento es adecuado el uso del incentivo infantil?, ¿Es importante incentivar a los niños en las actividades que realizan?

Desarrollo:

- Pedir a las agentes educativas den lectura al texto de “Incentivo infantiles”.
- Solicitar a las agentes que, a partir del texto, den respuesta a las preguntas de la dinámica de apertura.
- Socializar las respuestas.

<p>Final:</p> <ul style="list-style-type: none"> Solicitar a las agentes educativas que describan en que momentos deben utilizar el incentivo infantil, que tipo de incentivos son adecuados y que beneficios tiene en el trabajo con los niños.
<p>Indicadores de evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> Identifica características esenciales del incentivo infantil. Describe las características del incentivo infantil. Identifica algunas formas de incentivo infantil. Conoce los beneficios del uso del incentivo infantil.
<p>Actitud del interventor</p> <ul style="list-style-type: none"> Conoce y domina la información teórica que se aborda. Propicia un ambiente de participación Tiene los materiales adecuados para el desarrollo de la actividad. Se dirige con amabilidad y escucha opiniones de los agentes.

3.3.2.9 “Evaluación infantil”

<p>BLOQUE II “Eje didáctico laboral”</p>
<p>Unidad de competencia: Desarrollar elementos didácticos y estructurales para realizar actividades directrices contemplando elementos artísticos, literarios, ejercicios neuróbicos, ambientes de aprendizaje, incentivo y evaluación en infantes de 12 a 36 meses de edad.</p>
<p>Elemento de competencia: Describir las características de la evaluación infantil para consolidar un sistema de evaluación considerando una etapa inicial, procesual y final, técnicas e instrumentos de recolección de información.</p>
<p>Marco de referencia</p> <p>Trabajar con infantes, es un reto para los agentes educativos, ya que la evaluación no es para emitir juicios sino es una reconstrucción de los resultados de la aplicación de la actividad, esta información descriptiva sirve para que el agente educativo tome decisiones para mejorar su práctica laboral.</p>

Sin duda alguna el agente educativo, se basa en un programa en el cual desarrolla su práctica, pero hace uso de la programación para poder acomodar tiempos y espacios en función de sus necesidades y entornos de los niños con los que se va a trabajar. La programación permite un cambio significativo ya que se adapta tanto a las necesidades del infante como a las del agente educativo.

Ya que el agente educativo, establece los puntos de cambio de cómo desarrollara su práctica que sea congruente y funcional para su campo laboral. La evaluación mantendrá informados del proceso, esto necesita que la evaluación sea verídica de lo que realmente sucede en la práctica.

El tipo de evaluación radica en qué en la educación inicial, debe ser meramente descriptiva, es decir, saber si se está obteniendo lo esperado en el propósito descrito y que posibles cambios se podrán ejercer en la práctica también llamada evaluación formativa en cambio la evaluación sumativa considera un control de los resultados y se realiza al final de un proceso educativo.

La principal técnica utilizada y de la cual se hace uso para la aplicación de las demás es la observación. Esta es la técnica más simple pero la más eficaz en su aplicación y obtención de información, con la misma se puede complementar la información y enriquecer la práctica.

La observación se basará en los indicadores establecidos en el diseño de la actividad directriz. Observar implica no hacer juicios, pero si obtener evidencias. En ocasiones se confunde la evaluación de las actividades desarrolladas con los infantes, pero más bien es una valoración de nuestro trabajo con los niños no de las capacidades de los niños para desarrollar la actividad.

GALLEGO, José Luis (2000) Educación Infantil. En Antología “Programación Curricular y la Didáctica en la Educación Inicial” UPN-HGO. (2006).

Materiales:

Hoja blanca, lápiz, texto, papel bond.

Tiempo: 1hrs.

Apertura:

- Realizar la técnica de “Caja de frutas” en la cual las agentes educativas deberán elegir una fruta de la canasta que tendrá preguntas como: ¿Qué es la evaluación infantil?, ¿Qué características tiene la evaluación infantil?, ¿Cómo evaluamos a los infantes?, ¿Qué instrumentos conocemos para evaluar el

<p>Desarrollo:</p> <p>Final:</p>	<p>aprendizaje infantil?, ¿en qué momentos evaluamos el aprendizaje?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pedir a las agentes educativas den lectura al texto de “Evaluación Infantil”. • Solicitar a las agentes que, a partir del texto, den respuesta a las preguntas de la dinámica de apertura. • Socializar las respuestas. <ul style="list-style-type: none"> • Solicitar a las agentes educativas que realicen un bosquejo de los aspectos a tener en cuenta en la evaluación inicia, procesual y final así como la especificación del uso de un instrumento.
	<p>Indicadores de evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica características esenciales de los momentos de la evaluación. • Identifica las características de la evaluación infantil. • Identifica los instrumentos para recolectar información para la evaluación infantil. • Conoce la importancia de la evaluación infantil.
	<p>Actitud del interventor</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conoce y domina la información teórica que se aborda. • Propicia un ambiente de participación • Tiene los materiales adecuados para el desarrollo de la actividad. • Se dirige con amabilidad y escucha opiniones de los agentes.

3.3.2.10 “Portafolio de evidencias”

<p>BLOQUE II “Eje didáctico laboral”</p>
<p>Unidad de competencia: Desarrollar elementos didácticos y estructurales para realizar actividades directrices contemplando elementos artísticos, literarios,</p>

ejercicios neuróbicos, ambientes de aprendizaje, incentivo y evaluación en infantes de 12 a 36 meses de edad.

Elemento de competencia: Describir características del portafolio de evidencias para tener bases para la evaluación infantil considerando beneficios, utilidad y características de forma.

Marco de referencia

Portafolio de evidencias

El Portafolio es un método de enseñanza, aprendizaje y evaluación que consiste en la aportación de producciones de diferente índole por parte del infante a través de las cuáles se pueden considerar sus capacidades en el marco de una programación curricular.

Estas producciones informan del proceso personal seguido por el infante, permitiéndole a él y los demás ver sus esfuerzos y logros, en relación a los objetivos de aprendizaje y criterios de evaluación establecidos previamente.

El portafolio del infante responde a dos aspectos esenciales del proceso de enseñanza aprendizaje, implica toda una metodología de trabajo y de estrategias didácticas en la interacción entre docente y discente; y, por otro lado, es un método de evaluación que permite unir y coordinar un conjunto de evidencias para emitir una valoración lo más ajustada a la realidad.

El potencial que tiene el portafolio para identificar habilidades complejas ha contribuido a su uso expansivo en diferentes ámbitos.

Algunas de las ventajas que ofrece el portafolio de evidencias son:

- Brinda información amplia sobre el aprendizaje.
- Admite el uso de la evaluación continua para el proceso de aprendizaje.
- Tiene un carácter cooperativo, implica al agente educativo e infante en la organización y desarrollo del trabajo.
- Promociona la autonomía del infante y el pensamiento crítico reflexivo que por una parte asegura el aprendizaje mínimo y por otra aquél que cada uno desea adquirir y profundizar.
- Proporciona buenos hábitos cognitivos y sociales al infante.
- Tiene un gran componente motivador y de estímulo, al tratarse de un trabajo continuado donde se van comprobando rápidamente los esfuerzos y resultados conseguidos.

- Cuenta desde el principio con los criterios con los que serán evaluados los niños y niñas.

¿Qué debe llevar?

1. Una guía o un índice de contenidos que determinará el tipo de trabajo y estrategia didáctica, que puede estar totalmente determinado por el agente educativo
2. Un apartado introductorio al portafolio que detalle las intenciones, creencias y punto de partida inicial de un tema o área determinada.
3. Unos temas centrales que conforman el cuerpo del portafolio y que contienen la documentación de evidencias del infante que muestra el aprendizaje conseguido en cada uno de los temas seleccionados.
4. Un apartado de clausura como síntesis del aprendizaje con relación a los contenidos impartidos.

ROA,MAria

Araceli

s/a.

<http://www.itmina.edu.mx/subaca/Portafolio%20de%20evidencias.pdf>

Materiales:

Hoja blanca, lápiz, texto, papel bond.

Tiempo: 1hrs.

Apertura:

- Realizar la técnica de “lluvia de ideas” decir que es lo que entienden por: portafolio de evidencias.

Desarrollo:

- Pedir a las agentes educativas den lectura al texto de “portafolio de evidencias en la educación inicial”.
- Solicitar a las agentes, desarrollen el concepto de portafolio de evidencias.
- Socializar las respuestas.

Final:

- Solicitar a las agentes educativas que describan la importancia de llevar un portafolio de evidencias en el trabajo con los niños.

Indicadores de evaluación:

- Identifica características esenciales del portafolio de evidencias.
- Conoce los beneficios de conformar un portafolio de evidencias.
- Argumenta los beneficios de conformar un portafolio de evidencias.

Actitud del interventor

- Conoce y domina la información teórica que se aborda.
- Propicia un ambiente de participación
- Tiene los materiales adecuados para el desarrollo de la actividad.
- Se dirige con amabilidad y escucha opiniones de los agentes.

CAPITULO IV EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN

4.1 Proyecto de Intervención

Un proyecto de intervención “busca resolver un problema detectado en el proceso educativo en el que se especifica es motivo de intervención, las estrategias y fundamentos de la acción innovadora, las condiciones particulares de la aplicación, los recursos, los tiempos, así como las metas esperadas” (Diálogos de Investigación, s/a; 40).

En la conformación del proyecto de intervención evidencia competencias necesarias para desarrollar la capacidad reflexiva y transformadora de una realidad educativa. Se articulan herramientas teóricas, metodológicas, técnicas y didácticas para desarrollar el proceso de intervención articulado en las fases desarrolladas, además de que, se movilizan los saberes de un saber referencial a un saber hacer y saber convivir generando un trabajo colectivo y cooperativo con las agentes educativas de la estancia infantil.

La finalidad del proyecto desarrollado es replantar la situación educativa con infantes de 12 a 36 meses de edad, trascendiendo del trabajo teórico a la contextualización del entorno y contribuir a la transformación del mismo, esto bajo una perspectiva de evaluación formativa ya que se orienta a la toma de decisiones.

4.2 Evaluación de proyectos de intervención

Se considera que la evaluación de un proyecto de intervención socioeducativa “es un proceso por el cual se determina el establecimiento de cambios generados por dicho proyecto a partir de la comparación entre el estado final y el estado determinado por su planificación. Es decir, se intenta conocer hasta qué punto un proyecto ha logrado cumplir sus objetivos. Se pretende ir obteniendo una información depurada que fundamente la posterior toma de decisiones por lo cual también se puede considerar como una actividad orientada a mejorar la eficacia del proyecto en relación con sus fines, además de promover mayor eficiencia en la asignación de recursos (Evaluación de proyectos de intervención socioeducativa, s/a: 149:150).

La evaluación tiene como principales funciones la mejora continua y la toma de decisiones, ya que es un proceso en el cual los resultados se traducen en identificación de fortalezas y debilidades para mejorar el proyecto en todas sus fases.

Los objetivos principales que persigue esta evaluación son:

- Analizar la calidad de los procesos tanto de la fase de planificación como de la implementación.
- Analizar el funcionamiento, la coordinación y la participación de las acciones desarrolladas por los interventores y los destinatarios que son las agentes educativas y la directora.

Por consiguiente, los criterios que rigen a la evaluación y mismos que son un componente sustantivo del proceso, y que constituyen las pautas de las cuales

se lleva a cabo el análisis comparativo, la contrastación de la información y posibilitando así dar un juicio valorativo propio de la acción de evaluación (SECI, 2007), son los siguientes:

Eficacia: Relaciona los objetivos específicos del proyecto con los resultados centrandolo la atención en el grado de cumplimiento de ambos. En qué medida los resultados logrados por el proyecto han contribuido al logro de los objetivos específicos planteados en un lapso y contexto determinados.

Eficiencia: Es una medida de la productividad del proceso de ejecución, es decir hasta qué punto los resultados que se han alcanzado se corresponden con una adecuada utilización de los recursos.

Pertinencia: Es una medida de la adecuación de los resultados y los objetivos del proyecto al contexto en el que se ejecuta, para analizar la pertinencia es preciso considerar las demandas de los beneficiarios, las políticas u otro tipo de proyectos concurrentes y las capacidades técnicas con las que se cuenta.

Viabilidad: Es la medida en que los efectos positivos derivados del proyecto se prolongan en el tiempo aun cuando ya no existan apoyos externos. Darles continuidad a las acciones aún de manera autónoma, la viabilidad tiene una perspectiva del proceso en el largo plazo.

Impacto: Hace referencia directa a los efectos o consecuencias del proyecto sobre una población en particular incluso más allá de los objetivos propuestos originalmente. El impacto incluye las consecuencias y efectos tanto

positivos como negativos, previstos y no previstos. Este resulta ser el criterio más amplio y difícil de medir dada la amplitud de su horizonte temporal (SECI, 2007).

3.1 Evaluación del Proyecto

Para llevar a cabo la evaluación se realizó un instrumento llamado matriz de evaluación que en conjunto con los criterios brindan la posibilidad de considerar las fases del proyecto de intervención.

Ya que una matriz de evaluación “es una tabla de doble entrada donde se describen cada una de las fases en base a diferentes criterios que guían la evaluación...Esta matriz es una guía de puntuación utilizada principalmente en trabajos de intervención, estas describen las características específicas de un proyecto o tarea en varios niveles de rendimiento, con el fin de clarificar lo que se espera del mismo trabajo, de valorar su ejecución y de facilitar la retroalimentación o feedback, esta matriz así mismo permite la autoevaluación y la coevaluación” (Arias, 2008).

A continuación, se muestra la matriz estructurada a partir de los elementos ya mencionados y que sirve como herramienta para realizar la evaluación integral del proyecto.

EVALUACIÓN POR FASES DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN		
PLANIFICACIÓN	IMPLEMENTACIÓN	EVALUACIÓN
Diagnostico	Rol del interventor	Los cortes de evaluación
Planteamiento	Actuación de los destinatarios	Indicadores de evaluación
Competencia	Instrumentos de evaluación	Instrumento de recolección de datos
Plan	Los Informes (diseño, rol, instrumentos, contenidos)	Instrumento Participativo
Actividades directrices		

En los informes de seguimiento de las actividades directrices implementadas deben de aparecer las limitantes o aspectos favorecedores de su respectiva aplicación.

- Respecto a la eficacia, qué relación tienen los resultados obtenidos con los objetivos planteados.
- Respecto a la eficiencia el logro de los objetivos planteados, y en qué medida, se puede hablar de porcentaje y dar la explicación si es que no se logró a que se debió.
- Qué tan pertinentes fueron los tiempos, los cursos, las actividades, las estrategias, etc.
- Vialidad, impacto en el trabajo de las agentes educativas.

- Impacto, ya sean positivos o negativos después de la aplicación de la estrategia.

Lo que se evalúa en el proyecto de intervención educativa:

- Objetivos de la intervención.
- Experiencia en el desarrollo del diagnóstico.
- Los recursos, tiempos, contribuyeron o no al logro de los objetivos.
- Los instrumentos de seguimiento ayudaron a dar coherencia al trabajo, si fueron pertinentes, eficaces, eficientes, etc.

Con estos aspectos la evaluación se realiza con un análisis riguroso sobre el diseño del proyecto, la ejecución y seguimiento de las actividades, y el impacto generado en las agentes educativas y directora de estancia infantil Pequeños Duendes.

4.3 Resultados de las sesiones

En esta parte de implementación de la propuesta para la concreción de la intervención es que se logra observar algún cambio que se satisfaga las necesidades diagnosticadas en este contexto educativo no formal. Esto hace que tengamos presente que la implementación implica cambios y que puede o no generar un impacto en el medio donde se interviene.

Para la ejecución de la propuesta curricular se partió de establecer fechas y el personal con el cual se desarrollarían las actividades, además de una serie de

consideraciones necesarias para la implementación de las actividades previamente diseñadas, como:

1. La aplicación de las diferentes actividades que componen el proyecto se hace de una manera secuencial, es decir los contenidos temáticos abordados tienen coherencia en la interrelación de cada uno de ellos.
2. Los indicadores de evaluación son eje fundamental para desarrollar cada uno de los informes de la actividad aplicada.
3. El informe de aplicación de la actividad es un elemento que contiene información significativa para poder tomar decisiones respecto a la sucesión de las actividades, por ejemplo, adecuación de tiempos o material, secuencia de contenidos, cambio de entorno para la aplicación, es decir, cierta toma de decisiones que permiten llevar el curso de la implementación para el logro de las competencias planteadas.

En las primeras sesiones surgían comentarios, de la agente dos, como; ¿van a tardar mucho? o “¿ya casi terminan? Sin duda alguna, es la fase de la intervención que, además de contemplar espacios, recursos materiales o humanos, se deben prever circunstancias de las necesidades y disposición de las agentes.

Además, se hacen evidentes los cambios realizados en las actividades, por pequeños que fueran, generaban un cambio significativo tanto en aspectos de participación como secuencia y coherencia en los contenidos.

A continuación, se presentan 15 informes de seguimiento de la implementación de la alternativa, los cuales establecen juicios de valor, con base en la información recolectada, se describen los cambios efectuados en el proyecto, se realiza una síntesis de los principales cambios que se tuvieron durante la aplicación, se describen los factores facilitadores y obstaculizadores de la experiencia de la aplicación, al igual que consecuencias positivas y negativas.

3.2.1 “Ubicación espacial y atribución de características”

Esta actividad se aplica el día 26 de mayo del 2014 en estancia infantil. La directora y la agente 2 no estuvieron presentes en el desarrollo de la actividad. Lo que implicó que se hicieran asistencias (no acordadas), para poder encontrar espacios para implementar las actividades, en estas visitas se apoyó a la institución en labores de la misma. La actividad se desarrolló con la agente 1.

Para la aplicación de la actividad no se hace modificación del contenido. En la estructura de la actividad directriz sí se muestra coherencia entre la competencia, unidad de competencia y elemento de competencia, ya que hay una progresión, que va desde un proceso general hasta lo particular, ya que en la competencia general pide que se aborden bases teóricas para desarrollar actividades directrices, en la unidad se plantea analizar las características de la educación inicial y el elemento es conocer una de las áreas que establece el currículo para la atención de niños de 12 meses-3 años.

Así también, si hay relación entre los indicadores de la condición de calidad del elemento de competencia y el contenido desarrollado, ya que en ambos se consideran capacidades y actitudes del infante de 12 meses a 3 años, características de esta área, aspectos de ubicación espacial, forma, tamaño y color.

La estructura de la actividad directriz si permitió desarrollar de manera organizada la sesión, ya que se conocían y manejaban los contenidos y las acciones en que se debían implementar. Esto aunado a que la técnica de inicio si contribuyó a poner en situación de aprendizaje a la agente educativa 1 propiciando la participación e interés.

La técnica utilizada en el desarrollo de la actividad si fue pertinente para abordar el contenido de la información, mismo que si tenía coherencia con la condición de calidad del elemento de competencia, permitiendo desarrollar el producto final de la sesión.

El del material y tiempo fue pertinente, ya que permitió desarrollar de manera secuencial cada momento de la actividad directriz, permitiendo desarrollar la lectura del texto, dar respuesta a las preguntas de la dinámica de inicio, y socializar las respuestas. Además de que el producto final lo entregaron en tiempo, sin embargo, el trabajo de la agente uno, mencionaba diversas actividades sin describirlas, lo que da cuenta de la falta de concreción en la explicación de lo que se requiere como producto final.

Además de que sí hay coherencia entre los indicadores y el contenido de la actividad directriz, ya que los indicadores abarcan aspectos teóricos que las agentes educativas desarrollaron y las características del trabajo final que realizaron. Lo que da cuenta de que la actividad realizada al final de la sesión contribuyó a la reflexión sobre el tema.

Con el desarrollo de la actividad la agente Identificó las características generales del área lógico-matemática, tanto aspectos de ubicación espacial como

características de forma, tamaño y color, lo que generó las bases para realizar una descripción de una actividad para cada aspecto que abarca esta área.

La participación de la agente uno es constante y se genera un espacio de trabajo colectivo.

Para dar seguimiento a la alternativa se utilizaron instrumentos de corte cualitativo, cuantitativo y participativo, los dos primeros contribuyeron con información del diseño, papel del interventor, pertinencia de la actividad, de los materiales y del contenido teórico, pero cuando se trató del instrumento participativo se está obviando su carácter significativo para la mejora de la alternativa entonces se debe considerar plantear las preguntas de forma personal para obtener otra gama de respuesta a las planteadas por las agentes hasta este momento.

El papel de los interventores se consideró como suficiente ya que, casi en todas las situaciones demuestra el dominio de contenido del tema, también, se considera que su trabajo siempre se mantiene enfocado a las agentes educativas y fomenta la participación propiciando ambientes de aprendizaje, evidenciando una secuencia lógica y ordenada entre cada una de las acciones que realizan. Además, la agente consideró excelentes los materiales seleccionados por los interventores que son creativamente modificados y adaptados al desarrollo de la actividad.

Además de que los indicadores de los instrumentos cuantitativo y cualitativo, proporcionan información suficiente para redactar el informe.

3.2.2 “Expresión oral y gráfica”

La actividad se aplicó el día 28 de mayo en la estancia infantil. Para la aplicación de la actividad no se hace modificación del contenido temático, pero si se hacen las siguientes consideraciones: tener el dominio teórico que no se presentó en la sesión anterior, teniendo en cuenta la previa preparación en el dominio de conceptos o información relacionada con la temática de la sesión.

En la estructura de la actividad directriz si se mostró coherencia entre la competencia general, unidad de competencia y elemento de competencia, ya que en la primera se enmarca priorizar elementos teóricos para la elaboración de planeaciones, la segunda es abordar características de la educación inicial y la tercera aterriza en el abordaje de un área del currículum para niños de 0-4 años, teniendo un carácter de síntesis.

Por otro lado, si se muestra coherencia entre los indicadores de la condición de calidad del elemento de competencia y el contenido de la actividad directriz, ya que se abordan en ambos capacidades y aptitudes de la expresión oral y gráfica, características generales y elementos que lo conforman.

El contenido de la información si tiene relación directa con el desarrollo de la actividad directriz. La estructura de la actividad directriz no contribuyó al desarrollo organizado de las actividades de la sesión, ya que en el inicio de la actividad se necesitó más tiempo de lo que se había planteado porque se esbozaron un número grande de preguntas que se debió abordar en el desarrollo.

Que nos dirige, a que la técnica de inicio no fue adecuada ya que no se conocieron saberes previos sino más bien parecía que se había comenzado por el desarrollo. Además de que el material no fue adecuado pues la información de las copias fue extensa, ya que las agentes necesitaron más tiempo de lo planeado para hallar las respuestas de las preguntas.

Si bien el final de la actividad implicó que la agente reflexionará sobre el tema abordado describiendo una actividad en la que trabajará el área de comunicación integral. La participación de la agente dos fue esporádica, la agente uno y la directora participaron activamente durante toda la sesión, lo que significa que el ambiente de aprendizaje creado fue pertinente en la sesión.

Para dar seguimiento de la alternativa se utilizaron instrumentos cuantitativos, cualitativos los cuales proporcionaron información relevante y significativa para la toma de decisiones en relación al diseño, contenidos, actuación del interventor, adecuación de tiempos y espacios, pero en el instrumento participativo no se muestra algún indicio que dé pie a la mejora de la alternativa.

3.2.3 “Interacción con el ambiente”

La actividad se aplicó el día 05 de junio en el mismo lugar de las sesiones anteriores. Para la aplicación de la actividad no se hace modificación del contenido temático, pero en consideración del informe anterior, se hace una revisión de la dinámica de inicio y del tiempo de cada momento de la actividad.

En el diseño de esta actividad si hay coherencia entre la competencia general, unidad de competencia y elemento de competencia siguiendo con un orden lógico entre cada una de ellas.

Se denota la coherencia entre los indicadores de la condición de calidad del elemento de competencia, el contenido de la actividad y los indicadores de la actividad directriz, ya que se abordan de manera analítica teniendo una base y desarrollándola en fracciones más pequeñas.

La estructura de la actividad directriz permitió desarrollar la sesión de manera organizada y secuencial, ya que se abordaron los tres momentos del desarrollo de la actividad en tiempo y forma. Además de que la dinámica de inicio de la actividad permitió poner en situación de aprendizaje a las agentes educativas. Y se propició la participación de las tres agentes educativas en la sesión.

Y la actividad realizada al final hizo que las agentes reflexionaran acerca del tema abordado. Ya que identificó y describió las características del área de ciencia y medio ambiente. En este caso, el material fue adecuado y coherente con la actividad directriz, además de que el tiempo fue suficiente para abordar cada momento de la actividad.

En los instrumentos de corte cualitativo y cuantitativo, se plantea que la actuación de los interventores exhibió un nivel excelente del dominio del tema, presentaron creatividad en la elección del material además de tener la capacidad de escuchar opiniones y hacerse explicar.

3.2.4 “Personal y Social”

Esta actividad se aplica el día 06 de junio en el lugar de acuerdo de las sesiones anteriores. Hasta este punto solo se hicieron modificaciones en la dinámica de apertura de la actividad, como punto clave para evitar una monotonía en las actividades con las agentes educativas.

La estructura de la actividad si tiene coherencia entre la competencia general, la unidad de competencia y el elemento de competencia, mostrando una secuencia y organización en los contenidos que se abordan, ya que se siguen considerando elementos conceptuales de la educación infantil para el desarrollo de planeaciones semanales.

Por otro lado, si hay relación entre los indicadores de calidad del elemento de competencia y el contenido de la actividad ya que las condiciones marcan capacidades y actitudes de los niños de 12 meses-3 años en el ámbito personal y social, características de esta área y por otra parte el contenido de la actividad contempla desarrollar conceptos clave de esta área.

La estructura de la actividad directriz permitió desarrollar de forma organizada y secuencial las actividades planteadas, ya que la técnica de inicio si fue pertinente para poner en situación de aprendizaje a las agentes educativas, el desarrollo permitió ahondar en el contenido poniendo en relieve la capacidad de los agentes de dominio temático y el final como el acto reforzador y reflexivo acerca del tema abordado.

El tiempo para esta actividad si fue pertinente, ya que cada momento se realizó sin contratiempo y de forma secuencial.

El material si se adecuo a la serie de actividades realizadas, además de que el texto de “desarrollo personal” tenía coherencia con el elemento de competencia y con los indicadores de evaluación.

Los instrumentos aportaron información relevante para la toma de decisiones, en relación al uso de materiales, la participación del agente educativo, así como la capacidad de los interventores para la implementación de materiales ya que se consideró que la creatividad que tiene este para la elección de los mismos tiene un nivel suficiente. Así como el excelente dominio de información, además de que propició la participación de las agentes educativas.

3.2.4 “Rutina Diaria”

La actividad se aplicó en la casa de la directora, el día 07 de junio. Para esta actividad no se hicieron modificaciones de contenido, ya que los temas si llevan una coherencia y la estructura de la actividad no se vio modificado.

La competencia general y el elemento de competencia si muestran una coherencia y progresión, ya que, la competencia menciona que se aborden elementos de las necesidades infantiles y en el elemento se especifica que se desarrollara la rutina diaria considerando los momentos de sueño, vigilia y alimentación. Mientras que la relación con la unidad de competencia es muy implícita, entonces habría que desarrollar más lo que son las variables físicas y cognitivas de los infantes.

Sin embargo, si hay relación entre los indicadores de la condición de calidad del elemento de competencia, el contenido de la actividad directriz y una relación recíproca con los indicadores de la actividad, ya que en los tres aspectos se abarcan elementos conceptuales de vigilia, sueño y alimentación, tiempos y periodos de cada momento.

La estructura y desarrollo de la actividad si fue de manera organizada y secuencial, dando pie a cada momento de la rutina, siendo pertinente cada una de las dinámicas implementadas.

La dinámica utilizada en el inicio de la actividad si permitió poner en situación de aprendizaje a las agentes educativas, siendo concreta y específica tanto en las instrucciones de la elección de una fruta del rotafolios, y la especificación en las preguntas de lo que se deseaba saber.

El desarrollo de la actividad si permitió que las agentes desarrollaran los conceptos de vigilia, sueño y alimentación, a partir de la lectura del texto “horario de vida”, lo que enfatiza que el material si fue adecuado y pertinente para desarrollar la actividad, contemplando aspectos sintéticos e información más relevante del tema.

La participación de la agente educativa uno y la directora es activa y durante toda la sesión, mientras que la agente dos participan cuando se le pide y su producto final no presenta los elementos que se desarrollaron en la actividad.

El momento final de la sesión si se mostró el conocimiento y manejo de los conceptos de vigilia, sueño y alimentación ya que estos elementos los desarrollan correctamente en los momentos de la rutina diaria además de que contemplan en cada uno de ellos los tiempos y periodos adecuados para trabajar con el infante. La agente dos si identifica los elementos en cada momento de la rutina, pero no desarrolla los conceptos.

En este caso, se enmarca que el material si fue pertinente para desarrollar la actividad, pero no se logró que la agente educativa dos se mostrara interesada o integrada en el ambiente de aprendizaje además de la falta de elementos en su producto final de la sesión. Habría sido pertinente que la rutina se pegara en el papel bond y que las agentes fueran pasando a integrar los momentos que se pidieron que se especificaran.

Para el seguimiento de la alternativa, se utilizó un instrumento cuantitativo, el cual aportó información acerca de la coherencia en el diseño de la actividad directriz, la pertinencia de los instrumentos ya que se conoció los elementos viables y obstaculizadores. Mientras que en el instrumento cualitativo se enmarca la participación y desempeño de los interventores, considerando que su nivel de dominio del tema es excelente, además de que la didáctica utilizada si fue pertinente y adecuada a cada momento de la sesión, además de qué si se fomentó la participación, y se escuchó la opinión de las agentes.

Mientras que en el instrumento participativo se hace evidente que el material utilizado fue de agrado para la agente uno, ya que hace énfasis en que el material le pareció útil y bueno papara desarrollar las actividades.

3.2.5 “Planeación de actividades”

Para la aplicación de esta actividad se abordan elementos prácticos para la elaboración de actividades pedagógicas como la planeación semanal, actividades directrices, diversas didácticas educativas.

La aplicación de esta actividad se lleva a cabo en la casa de la directora, el día 09 de junio del 2014. Para esta actividad se hizo cambio en el desarrollo de la actividad ya que se enfatizó que primero se desarrollarían los elementos estructurales de la planeación, ya que en el informe anterior se menciona que la agente no desarrolla el producto final, esto se puede adjudicar a la comunicación esporádica o la no concreción-explicación de lo que se pide como producto final.

La estructura de esta actividad sí muestra coherencia en la secuencia y progresión de la competencia, unidad de competencia y elemento de competencia, ya que en el primero pide considerar elementos prácticos de la planeación, la segunda desarrollar elementos estructurales y en el tercero conocer elementos de forma y trabajar un bosquejo de planeación.

Además de que sí hay relación entre los indicadores de la condiciones de calidad enunciadas en el elemento de competencia, el contenido de la actividad y los indicadores, ya que la condición de calidad hace mención de la temporalidad, beneficios, elementos de estructura de forma y aspectos a desarrollar en la planeación, por otro lado el contenido aborda conceptos de forme y beneficios así como un bosquejo general de la planeación y los indicadores en los cuales se espera que el agente desarrolle los conceptos en un bosquejo de la planeación semanal.

La estructura de la actividad directriz permitió desarrollar la sesión de manera organizada y secuencial, ya que en la apertura se evocó significativamente lo que las agentes conocen sobre este tema, logrando poner en situación de aprendizaje a las mismas para el desarrollo de la actividad. Por consiguiente, el texto proporcionado si permitió que las agentes educativas identificaran elementos y conceptos de la planeación. Por lo cual se hizo un bosquejo general para que ellas pudieran desarrollar cada uno de los elementos en su trabajo con los niños, siendo este un momento que evoca la reflexión del tema abordado.

Esto conlleva a que el material fue adecuado y pertinente para que las agentes desarrollaran cada una de las acciones solicitadas, sin embargo, el tiempo contemplado para la aplicación de la actividad no fue ideal ya que se tuvo que dejar de tarea terminar su bosquejo y retomarlo para la siguiente sesión. Cabe mencionar que el bosquejo es en base del formato utilizado por las agentes educativas y enriquecido el contenido por el desarrollo del tema abordado.

Para el seguimiento de la alternativa, se utilizaron instrumentos de corte cualitativo, cuantitativo y participativo, en el caso de los dos primeros, estos aportan información suficiente ya que los indicadores si consideran las dimensiones de diseño, contenido de la actividad y evaluación, así como el reconocimiento de actitudes del agente educativo, pero el instrumento participativo no aporta información relevante para la generación de cambios para la mejora de la alternativa.

En cuanto a la participación de los interventores, se denota un nivel excelente en el dominio del tema, ya que desarrollo cada uno de los conceptos de

forma, además de que orienta la realización del bosquejo para la realización de la planeación.

Por otro lado, los interventores si propiciaron la participación de las tres agentes educativas, mostrando las agentes interés y motivación en cada una de las actividades de cada momento de la sesión.

3.2.6 “Actividades directrices”

Esta actividad se llevó a cabo en la estancia infantil el día 10 de junio. Para esta actividad se revisó el contenido y se previó el tiempo destinado para desarrollar la sesión, ya que en el informe anterior se da cuenta de la falta de tiempo para culminar la actividad.

La competencia, la unidad de competencia y el elemento de competencia, si muestran una coherencia y progresión, ya que en la competencia se determina desarrollar elementos prácticos de la planeación, la unidad explicar cada uno de estos elementos y por último explicar características de una actividad directriz para desarrollar un modelo didáctico que permita abordar la planeación semanal, lo que da cuenta de que se van especificando estas competencias.

Por otro lado, si hay relación entre los indicadores de la actividad y del contenido aunado a la condición de calidad del elemento de competencia, ya que cada uno de ellos abarca elementos como su utilidad, finalidad, elementos estructurales de forma y la descripción de cada uno de estos elementos que se plantean para una actividad directriz.

La estructura de la actividad directriz permitió desarrollar el contenido, ya que se evocaron los conocimientos de las agentes acerca de este tema, posteriormente se socializó el contenido del texto leído y se dio respuesta a cada pregunta formulada al inicio de la actividad.

La dinámica de inicio fue pertinente ya que se evocaron conocimientos previos acerca de este tema y se orientó la actividad para lograr el producto de la sesión. El material se adecuó, pues la información del texto es específica y no extensa, evitando que las agentes encuentren tedioso el trabajo.

Para la obtención de información acerca de la implementación de la actividad, se aplicaron instrumentos cualitativos, cuantitativos y participativos, lo que oriento algunas consideraciones que se debían tomar en relación al dominio de la información teórica, ya que la agente educativa afirmo que el nivel de conocimiento y abordaje del contenido tuvo un nivel suficiente debido a que se desarrolló conceptualmente los elementos de la actividad directriz y se otorgó un ejemplo de actividad directriz para que las agentes se guiarán.

En este caso el material es adecuado, pero se debió cambiar la actividad, ya que hubiera sido conveniente que se desarrollara en grupo de esta forma se dispararía dudas acerca de los elementos que la conforman.

Los instrumentos cuantitativo, cualitativo y participativo, permitieron ahondar en factores de la aplicación de la actividad permitiendo formular el informe de seguimiento.

Estos destacaron un nivel suficiente de los materiales esto se puede adjudicar a que no se explicaron de forma adecuada ya que no sirve que la actividad directriz sea un ejemplo si las agentes no comprenden cada elemento de la actividad directriz.

Por otro lado, y como consecuencia del material, el dominio del tema del interventor fue suficiente debido a la falta de perspicacia para abordar el ejemplo de actividad directriz. Otro factor resultado del material, fue que la actividad directriz de las agentes fue inconclusa, así que se tuvo que pedir que la terminaran en casa y la trajeran para la próxima sesión.

Además de que en el instrumento participativo se hizo mención del carácter monótono de la lectura del texto, lo que no se había previsto en las actividades anteriores.

3.2.7 “Didáctica musical”

Esta actividad se aplicó el día 11 de junio del 2014 en la estancia infantil. Para su aplicación se modificó la actividad para abordar el desarrollo, ya que de acuerdo al informe anterior se obvió la monotonía del trabajo de lectura hasta que la agente uno, en el instrumento participativo, hace mención del cambio de actividad. Además del cambio del producto final de la sesión, ya que en informe anterior se denota que no se consolidó el producto de la actividad que consistía en la realización de una actividad directriz.

Para esta actividad se consideró una hora para la aplicación, tiempo pertinente para abordar los tres momentos de la actividad que permitieron abordar

la teoría y desarrollar el producto final de la sesión, el cual consistió en realizar una actividad directriz con didáctica musical.

La dinámica de apertura permitió evocar lo que las agentes conocían acerca de la didáctica musical, lo cual permitió tener un punto de referencia para describir el mapa mental presentado acerca de la didáctica musical.

La estructura y contenido de la actividad directriz si propició el desarrollo organizado y secuencial de la actividad, ya que con la construcción de aspectos conceptuales se llegó a la conformación de la actividad directriz, siendo la participación del interventor indispensable para ir disipando dudas e ir orientando cada uno de los pasos y el contenido.

La participación de las agentes educativas fue activa y formulaban preguntas acerca de las dudas que se les presentaba además de aportaciones para la conformación de la actividad directriz.

Lo anterior fue resultado de la coherencia entre la condición de calidad, contenido de la actividad, indicadores y previas modificaciones realizadas a la actividad directriz.

Por lo tanto, el material si tuvo pertinencia ya que se adecuó a cada una de las acciones realizadas y el tiempo fue adecuado ya que se realizaron las actividades en tiempo y forma, otorgando a las agentes el tiempo suficiente para cada acción.

Además de que la participación del interventor fue excelente, asociado al dominio del contenido teórico de la sesión.

Por otro lado, se evidenció la coherencia entre la competencia general, la unidad de competencia y el elemento de competencia, siendo la didáctica musical un elemento constitutivo de la planeación conformando un elemento estructural para abordar esta actividad pedagógica.

3.2.8 “Didáctica Plástica”

Esta actividad se aplica el día 12 de junio del 2014 en la estancia infantil, para su aplicación se hace modificación para el desarrollo de la actividad, ya que en el informe anterior se hace mención del cambio de dinámica para abordar los contenidos.

Si se muestra coherencia entre la competencia general, unidad y elemento; ya que se van conociendo y desarrollando aspectos de la planeación para la conformación de actividades pedagógicas.

Además de que se muestra relación entre los indicadores de la unidad de competencia, el contenido y los indicadores de la actividad, ya que en los tres aspectos se abordan elementos de la didáctica plástica como características, formas y actividades.

La estructura de la actividad directriz si fue organizada ya que cada momento se desarrollada en tiempo y forma lo que evidencia el dominio de los interventores en la temática abordada en la actividad.

Además de que se propició con la dinámica de inicio poner en situación de aprendizaje a las agentes educativas, evocando conocimientos acerca del trabado de la didáctica plástica.

El material fue pertinente para cada una de las acciones, además de que se abordó con mayor facilidad el diseño de la actividad directriz planteada como producto de la sesión.

Los instrumentos brindaron información para la elaboración del informe de seguimiento, ya que cada uno ellos aportaban criterios de diseño, participación de los interventores, dominio temático y de las situaciones de aprendizaje desarrolladas.

3.2.9 “Didáctica literaria”

Para esta actividad no se hacen modificaciones al contenido de la actividad directriz. Esta se aplica en la casa de la directora, el día 13 de junio del 2014.

Las competencias que conforman la actividad muestran coherencia y progresión, ya que se desarrollan aspectos de la planeación como la didáctica, para poder desarrollar actividades directrices.

Esto se evidencia en la relación entre los elementos de la condición de calidad del elemento de competencia, el contenido de la actividad y el producto de la sesión.

Sin duda alguna, esto permite que la actividad directriz sí se desarrolle de forma organizada y secuencial, ya que se aborda cada momento de la actividad poniendo en situación de aprendizaje a las agentes educativas.

El material sí es adecuado, ya que la agente logra identificar conceptos y describirlos, lo que le permite tener en cuenta ciertas características de la didáctica literaria para desarrollar la actividad directriz. Esto sumado al tiempo, el cual fue suficiente para desarrollar cada una de las actividades. En cuanto a la participación de los interventores, se considera excelente el dominio y manejo del tema y utilización de los materiales, además de que propicia la participación de los agentes y es capaz de disipar dudas surgidas en el desarrollo de la actividad.

3.2.11 “Gimnasia Cerebral”

Esta actividad se desarrolla el día 16 de junio del 2014 en la estancia infantil, participan las agentes educativas y la directora.

Las competencias que conforman la actividad muestran coherencia y progresión, ya que, se desarrollan aspectos didácticos para poder desarrollar actividades directrices.

Esto se evidencia en la relación entre los elementos de la condición de calidad del elemento de competencia, el contenido de la actividad y el producto de la sesión.

Sin duda alguna, esto permite que la actividad directriz sí se desarrolle de forma organizada y secuencial, ya que se aborda cada momento de la actividad poniendo en situación de aprendizaje a las agentes educativas.

El material sí es adecuado, ya que la agente logra identificar conceptos y describirlos, lo que tiene en cuenta el concepto de gimnasia cerebral y actividades que se pueden utilizar para desarrollar la actividad directriz. Esto sumado al tiempo, el cual fue suficiente para desarrollar cada una de las actividades. En cuanto a la participación de los interventores, se considera excelente el dominio y manejo del tema y utilización de los materiales, además de que propicia la participación de los agentes, se dirige con amabilidad y escucha las opiniones de las agentes educativas.

3.2.12 “Implementación de Actividades”

La actividad se aplicó el día 17 de junio del 2014 en la estancia infantil, participan la directora y agentes educativas.

La actividad directriz muestra coherencia entre la unidad y el elemento de competencia, además de que el desarrollo de la actividad es pertinente para lograr la finalidad de la actividad.

El material utilizado en el desarrollo de la actividad permite poner en situación de aprendizaje a las agentes educativas y directora, la participación es constante. Las agentes educativas y directora identificaron y describieron las características de los materiales para el trabajo con los infantes para el grupo de edad que atienden.

Además de que reconoce las situaciones que ponen en riesgo la integridad del infante dentro de la estancia infantil. Mencionan medidas que pueden tomar en la estancia infantil para la organización de materiales que permitan generar ambientes de aprendizaje.

Se considera que los agentes educativos tienen un dominio del tema desarrollado y que los materiales se adecuaron y adaptaron al desarrollo de la sesión. Además de que se evidencia el interés de las agentes durante el desarrollo del texto.

3.2.13 “Incentivo infantil”

Se aplicó la actividad el día 18 de junio del 2014 en la estancia infantil, con la directora y las agentes educativas.

La unidad de y elemento de competencia muestran coherencia y secuencia lógica, además de que la condición de calidad converge para cumplir la finalidad. El desarrollo de la actividad directriz tiene coherencia con el marco de referencia planteado, además de que el material es pertinente para hacer las actividades en cada momento de la sesión.

Las agentes educativas se muestran participativas lo que evidencia el logro para ponerlas en situación de aprendizaje con la introducción o inicio de la actividad. Las agentes educativas reconocen la viabilidad del incentivo infantil en su trabajo, además de conocer las formas, medios y situaciones de implementación de esta característica para el trabajo con los infantes. Esto denota que el material es el adecuado y entendible para las agentes educativas.

Se denota que el interventor muestra dominio del tema desarrollado, además de que la dinámica utilizada en la sesión genera la participación e interés de las agentes educativas. Se considera que el material se adecua a cada actividad planteada en la sesión y que el interventor propicia un ambiente de trabajo colectivo.

3.2.14 “Evaluación infantil”

Se aplicó la actividad el día 19 de junio del 2014 en la estancia infantil, participaron las agentes educativas y la directora.

Se denota la coherencia ente la unidad y el elemento de competencia, además de que el contenido del marco referencial corresponde a la condición de calidad planteada.

El desarrollo de la actividad muestra una secuencia lógica en la aplicación, además de que las dinámicas planteadas ponen en situación de aprendizaje a las agentes educativas.

El material es adecuado y suficiente para la realización de las actividades con las agentes educativas, además de que se considera como adecuado y entendible para su abordaje. El contenido de la sesión permite que las agentes educativas identifiquen las características de la evaluación infantil y su implementación en las actividades desarrolladas con los infantes.

Además, se denotan elementos significativos para que se lleve a cabo la evaluación teniendo como base las actividades que desarrollan con los niños y la planeación semanal que plantean las agentes.

Se considera que el interventor educativo tiene dominio del tema abordado, además de la pertinencia de las actividades propuestas en la sesión. Que es capaz de generar el interés en el tema y que fomenta la participación de las agentes educativas en la actividad desarrollada.

3.2.15 “Portafolio de evidencias”

Se aplica la actividad el día 20 de junio del 2014 en la estancia infantil, con las agentes educativas y la directora.

La actividad planteada demuestra coherencia entre la unidad y el elemento de competencia, poniendo especial énfasis en la utilización del marco referencial en las actividades directrices planteadas por la agente educativa.

El marco referencial es pertinente y va relacionado con la condición de calidad del elemento de competencia. El desarrollo de la actividad tiene un orden lógico y secuencial, lo que permite poner en situación de aprendizaje a las agentes educativas y directora.

El desarrollo de la actividad permite que las agentes educativas describan las características del portafolio de evidencias además de reconocer que es importante ya que brinda información acerca de los logros y desarrollo de los infantes. También argumenta la utilidad del portafolio de evidencias para el trabajo con padres de familia.

Se considera que el material es pertinente para el desarrollo de la actividad además de que el interventor presenta dominio del tema, explica conceptos y disipa dudas con las agentes educativas. También se manifiesta el trabajo colectivo en la sesión.

4.4 Alcances y Limitaciones del proyecto

Respecto a la primera fase que es la de planeación, específicamente respecto al diagnóstico; este fue eficaz, y eficiente ya que, si se conoció los aspectos que rodeaban a la preocupación temática, hasta llegar a la confrontación con la teoría, acciones pertinentes para poder generar el planteamiento del problema que fue la vía y eje del diseño de la alternativa considerando.

Durante la fase de la recolección de información, debido a la falta de experiencia, en este ámbito no es raro que se tratara de generar prejuicios que no tienen cabida en la indagación. Vencer esta barrera de crítica instintiva, de juicio

inconsciente se fue corrigiendo con el trabajo colaborativo y socialización ante otros expertos o iniciadores en el proceso de intervención, lo que fue viable para la enunciación de la competencia general de la estrategia.

Con respecto al plan de acción nos brindó la posibilidad de prever el cuerpo de conocimientos, los recursos tanto humanos, como materiales, para poder diseñar y llevar a cabo el desarrollo de las actividades, sin embargo este no es pertinente, ni viable ya que al mismo tiempo no estaba previsto que el contexto de aplicación, así como los días y las horas se iban a modificar, pues hubo una remodelación en la estancia infantil, lo que originó un gran desfase de tiempos y generó atrasos en la implementación de la alternativa, seguimiento y evaluación.

Faltó una identificación más precisa de las características y un análisis de las necesidades e intereses de las del agente dos, ya que mostró falta de aliciente por ser partícipe de las actividades, sus participaciones fueron esporádicas, y la entrega de los productos de las sesiones inconclusos.

En lo que concierne al planteamiento del problema y a la competencia originada estos fueron eficientes, eficaces, viables y pertinentes ya que estos dos aspectos fueron guiando y marcando el camino del diseño de las actividades directrices y ejecución de las mismas dentro del proyecto.

Si estos aspectos no tuvieran las cualidades antes mencionadas, el trabajo se hubiese desorientado y no se hubiera logrado impactar de manera positiva en el actuar de las agentes educativas y de manera muy valiosa en los niños que son atendidos en esta estancia infantil. Así como de manera indirecta en los padres de familia.

Continuando con el plan curricular, este en un principio no era pertinente, ni viable, esto debido a que los contenidos que se habían seleccionado previamente eran los adecuados a criterio nuestro, ya que se contaba con la secuenciación de las actividades y se iría de lo general a lo particular.

Sin embargo, a petición expresa de la directora y las agentes educativas, les interesaba más la práctica y de teoría, y en la condición de trabajo colaborativo se hicieron modificaciones, se comenzaron a buscar contenidos que fueran más prácticos sin dejar atrás la competencia general, dando viabilidad a las acciones propuestas por las agentes.

Al analizar los contenidos sugeridos por las agentes educativas se integraron sin perder la secuencia en las actividades contempladas, así que se reformuló el plan de acción y se logró al final tener la eficiencia, la eficacia, la pertinencia y viabilidad del mismo logrando impactar en el desempeño de nosotros como interventores y en el desempeño de las agentes en la estancia.

Se tuvo que cambiar el plan curricular, esto porque las actividades no eran pertinentes, viables, eficaces, ni eficientes pues era necesario integrar los nuevos contenidos, lo que se traducía en cambiar las actividades directrices y sus respectivos elementos para lograr la coherencia y secuencia de los contenidos y así seguir en el camino apropiado para lograr nuestro objetivo principal.

El tiempo que se tenía planteado para la implementación de las actividades directrices no fue eficiente ni eficaz o pertinente, porque no era suficiente o se terminaban las actividades antes.

Los instrumentos de evaluación donde se incluyeron los indicadores de evaluación de cada una de las actividades, fueron una prueba de “sirve ó no sirve” haciendo modificaciones en los primeros cinco de forma constante, que posteriormente se configuraron en un modelo el cual sirvió para cada una de las actividades implementadas haciendo mínimas modificaciones, sin embargo aportaron información relevante de lo que sucedía con implementación de la estrategia en aspectos esenciales como diseño, participación del agente y pertinencia del contenido abordado para generar un impacto en las agentes educativas.

Como parte final del proceso de intervención, lo que respecta al sistema de evaluación, este es eficaz, eficiente, pertinente y viable, además de que impacta de manera positiva al proyecto y a los interventores, pues permite dar cuenta de los factores obstaculizadores es decir los elementos limitantes en el plan de acción como en las actividades directrices, e incluso, reflexionar en las competencias adquiridas a lo largo de la formación profesional para cimentar las bases de una futura experiencia laboral.

Se considera que el proyecto tuvo impacto positivo, en la agente uno y la directora, además de que fue viable ya que se logró poner en situación de aprendizaje a las agentes consideradas el eje funcional de la estancia infantil.

CONSIDERACIONES FINALES

La intervención realizada da cuenta de aquellas competencias que se han alcanzado durante un proceso de formación profesional académica en Intervención Educativa y que mediante su culminación se han obtenido resultados relevantes y significativos en el trabajo desarrollado, en específico, brindar otro panorama hacia agente educativa para la atención de niños de 12 meses-3 años, que en medida de la pertinencia de esta alternativa de intervención se conocerán las competencias que se pusieron a prueba en la práctica y la toma de decisiones para la mejora del proceso de intervención desarrollado.

La realización del proceso de intervención se hizo en tres fases, la primera la planeación, en la cual se conoció la realidad de la estancia en cuestión a una preocupación temática, es necesario mencionar que realmente hizo falta realizar un diagnóstico más profundo para poder conocer situaciones que pudieran alterar o modificar el desarrollo del trabajo de intervención dentro de la institución.

Posteriormente se enuncio el planteamiento del problema, esta fase implicó un trabajo minucioso para la interpretación de información en confrontación con la teoría.

Posteriormente se realizó el desarrollo del diseño de la alternativa, proceso que se consideró un eje de la cuestión transformadora clave, ya que todo se basaba en el planteamiento del problema y la competencia, si bien no se es un experto en el tema, se realizó el planteamiento de las competencias y la conformación del plan de acción, además de un sistema de evaluación teniendo el vaticinio que sería lo ideal para la siguiente fase, es decir, en la implementación.

La fase de la implementación no deja una experiencia del todo satisfactoria, ya que las actividades se aplicaron en contratiempo, pero, sin la aplicación no sería un proyecto de intervención. Esta situación que no favorecía en tiempo, generó la experiencia de que se debe antelar todas estas situaciones, como la que surgió en la estancia infantil donde se aplicaría la alternativa de intervención, se debe realizar una indagación profunda y tener las bases teóricas de planeación estratégica.

La evaluación permitió, hacer evidentes los resultados del proceso de planeación e implementación de la alternativa de solución. Se generaron juicios en relación al trabajo realizado arraigados en criterios como la eficiencia, eficacia, pertinencia, viabilidad e impacto.

Una de las sugerencias que se hace para la aplicación de la alternativa, es poner especial atención en la programación de la aplicación, ya que se considera que la implementación debe ser en un periodo específico de tiempo, para poder regresar al contexto de intervención a observar y discernir lo que ha cambiado progresivamente de la situación negativa en el ámbito de educación inicial.

Si bien este proceso de intervención educativa, en un trabajo conjunto con el tutor de seminario de titulación, consolidó elementos teóricos del proceso de intervención.

Ya que cuando se inició este proceso de indagación-acción, la primera fase se complicó y el trabajo se hizo tedioso, y así de manera consecutiva cada etapa se iba complicando y cuando se llega a la tercera fase que es evaluación se denota que el trabajo debe ser una experiencia positiva para generar acciones transformadoras en la educación inicial, ninguna de las fases es complicada sino que implica un trabajo cooperativo y como cada fase plantea, hay que ahondar en

lo que realmente pasa y definir el contexto de implementación de la alternativa para evitar cambios que sean un obstáculo de este proceso de intervención educativa.

Este proyecto de intervención expone los conocimientos referenciales y prácticos de nuestra formación como interventores y en base a los resultados del mismo se genera una crítica de la práctica para cambiar aquellos aspectos que obstaculiza el proceso y la finalidad principal, se orienta la práctica y se genera un progreso en saber, saber hacer y saber referencial, la conjunción de estos tres aspectos son la esencia de La Intervención Educativa en el campo de la educación inicial.

La implementación es una experiencia enriquecedora para la formación profesional, se alcanzan competencias del saber referencial, saber hacer y saber convivir, haciendo énfasis en el carácter adaptativo a condiciones del contexto y el dialogo y la cooperación medios para concreción de la misma fase.

Llevar a cabo un análisis detallado como el que se realizó en este proyecto incrementa en gran proporción las probabilidades de tener éxito ya que de ante mano se conocía lo que se quería lograr y cómo es que se hizo.

CONCLUSIONES

El proyecto realizado ha contribuido de manera muy importante para identificar los puntos que hay que fortalecer y considerar para llevar a cabo una implementación exitosa sobre la labor de los agentes educativos en su atención a los infantes. Nos deja numerosas reflexiones sobre el actuar en el ámbito formal y no formal.

A partir del conocimiento y competencias adquiridas, a nosotros como interventores educativos nos brinda un panorama más amplio sobre nuestra labor, la de los agentes educativos, padres de familia y adultos en general que tienen relación con la atención, trato, cuidados y estimulación que se debe de dar a los niños para un mejor desarrollo físico, psicológico y social.

Nos damos cuenta que en muchas ocasiones en los institutos que brindan atención y educación a los menores, no se hace de una manera que sería la idónea, esto por distintos motivos, ya sea la preparación de los agentes educativos, la falta de referentes teóricos, la falta de interés de los padres de familia, instalaciones que no son adecuadas para el servicio que se brinda, etc.

Situación que a nosotros como interventores nos invita a dar más cada día dentro y fuera de las instituciones y actuar con responsabilidad y ética para contribuir a un mejor desarrollo de los pequeños de entre cero y seis años y de la sociedad en general.

LISTA DE REFERENCIAS

AMEI, (s/a). "Concepto, objetivos y fines de la educación de la primera infancia. En

AMEI. (s/a). "De los centros infantiles". En Antología: El campo de la educación inicial. Licenciatura en intervención educativa, UPN, HGO, enero 2006

ANDER Egg, Ezequiel. (2000). "Pautas y orientaciones para elaborar un diagnóstico comunitario ". En Antología: diagnóstico socioeducativo. Licenciatura en intervención educativa, UPN, HGO, enero 2006

ANDER, Egg (1982) "Técnicas de recolección de información cualitativas". En Antología –diagnostico socioeducativo-. Licenciatura en Intervención Educativa. UPN-HGO.

ARNAZ, A. J (1995) "El currículo y el proceso de enseñanza-aprendizaje". En Antología –Diseño Curricular-. Licenciatura en Intervención Educativa. UPN-HGO, 2002.

BARRAZA, M. A. (2010) "Propuestas de Intervención Educativa". Universidad Pedagógica de Durango.

BERTELY, M. (2002), Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar, México, Paidós. Antología de "Elementos básicos de investigación cualitativa-. Licenciatura en Intervención Educativa. UPN-HGO, 2002.

Criterios pedagógicos en la educación inicial de la 10:23 educativa, UPN, HGO, enero 2006

FRANCIA, Alonso. "Análisis de la realidad" En Antología: diagnóstico socioeducativo. Licenciatura en intervención educativa, UPN, HGO, enero 2006
HGO, enero 2006

JARAMILLO, Leonor. (s/a). "Organización de las actividades pedagógica". En rol del docente organización de las actividades pedagógicas.

JUSTO, de la Rosa Marisol. "La educación de trece meses a dos años de edad". En: Antología Las actividades directrices del desarrollo en la infancia temprana. Licenciatura en Intervención Educativa. UPN-HGO, s/a.

JUSTO, de la Rosa Marisol. "Propuesta didáctica, la educación de trece meses a dos años de edad". En: Antología Las actividades directrices del desarrollo en la infancia temprana. Licenciatura en Intervención Educativa. UPN-HGO, s/a.

JUSTO, de la Rosa Marisol. "Propuesta didáctica, la educación de trece meses a dos años de edad". En: Antología Las actividades directrices del desarrollo en la infancia temprana. Licenciatura en Intervención Educativa. UPN-HGO, s/a.

LASES, Ma. Angélica (2006). Metodología de la investigación, 1ª Edición.

LASES, Ma. Angélica y ROBLES, M. Alejandro (2008). Manual elemental de proyectos de investigación, 5ª Edición.

Peralta, M. Victoria y Fujimoto, Gaby. “Temas Críticos, desafíos, fortalezas y perspectivas para la atención a la primera infancia en el siglo XXI”. En Antología: El campo de la educación inicial. Licenciatura en intervención educativa, UPN, HGO, enero 2006

PERALTA, M. Victoria y Fujimoto, Gaby. “Temas Críticos, desafíos, fortalezas y perspectivas para la atención a la primera infancia en el siglo XXI”. En Antología: S/A, (s/a). Evaluación de proyectos de intervención socioeducativa.

SEP, (2014-2015). Educación Preescolar. Libro de la Educadora. “El trabajo

STENHOUSE, L. (s/f) “Investigación y desarrollo del currículum”. En Antología – Diseño Curricular-. Licenciatura en Intervención Educativa. UPN-HGO, 2002.

TAYLOR S. J y R. Bogdan (1990) “El trabajo con los datos. Análisis con los datos en la investigación cualitativa”. Manual de recopilación Elementos Básicos de Investigación Cualitativa. Compilación; Jiménez Mendoza Olga Luz, Lima Baez Edith, Zamora Arreola Antonio.

TAYLOR S. J y R. Bogdan (1990) “La entrevista a profundidad” Manual de recopilación Elementos Básicos de Investigación Cualitativa. Compilación; Jiménez Mendoza Olga Luz, Lima Baez Edith, Zamora Arreola Antonio.

TAYLOR S. J y R. Bogdan (1990) “La observación participante en el campo”. Manual de recopilación Elementos Básicos de Investigación Cualitativa.

Compilación; Jiménez Mendoza Olga Luz, Lima Baez Edith, Zamora Arreola Antonio.

TAYLOR S. J. y BOGDAN R. (1987), Introducción a los métodos cualitativos de investigación, Barcelona, España, Paidós. Antología de “Elementos básicos de investigación cualitativa-”. Licenciatura en Intervención Educativa. UPN-HGO, 2002.

TAYLOR S.J y r. Bogdan (1990) “La observación participante. preparación del trabajo de campo “Manual de recopilación Elementos Básicos de Investigación Cualitativa. Compilación; Jiménez Mendoza Olga Luz, Lima Baez Edith, Zamora Arreola Antonio.

WOODS, Peter (1989) “Materiales escritos”. Manual de recopilación Elementos Básicos de Investigación Cualitativa. Compilación; Jiménez Mendoza Olga Luz, Lima Baez Edith, Zamora Arreola Antonio.

WOODS, Peter (1989) “Materiales escritos”. Manual de recopilación Elementos Básicos de Investigación Cualitativa. Compilación; Jiménez Mendoza Olga Luz, Lima Baez Edith, Zamora Arreola Antonio.

ANEXOS

ANEXO 1

PLANEACIÓN					
Estancia infantil: "Pequeños Duendes"					
Objetivo de la indagación: conocer, analizar y comprender aquellas dinámicas y actos sociales en torno a la cuestión negativa delimitada.					
Sujeto	Lugar	Objetivo	Técnica	Fecha	
Julio Fabian Atanacio Ruiz	Área de actividad de niños de 2-3 años, área de juegos, Área de actividad de niños de 1-2 años.	Hacer una lista de la conformación y espacio de las áreas para el desarrollo de actividades para los niños.	Observación participante RO1-2013	01 de Octubre del 2013	11 am-12 pm
Directora del plantel.	Dirección	Conocer el funcionamiento y conformación general de la estancia "Pequeños Duendes".	Entrevista semi-estructurada RE1-2013	02 de Octubre del 2013	11am -12:30 pm
Julio Fabian Atanacio Ruiz María Guadalupe Ortiz Gómez	Recibidor	Reconocer la conformación de planeaciones.	Revisión de documentos. RDD-2013	03 de Octubre del 2013	10-10:40 am
María Guadalupe Ortiz Gómez Agente 2	Área de actividad de niños de 2-3 años	Reconocer las actividades que realiza el Agente Educativo con los niños de 2-3 años.	Observación participante RO2-2013	04 de Octubre del 2013	10 am-11 am
María Guadalupe Ortiz Gómez	Dirección, cocina, pasillo principal, comedor, patio, recibidor y filtro.	Conocer el uso de cada área de la estancia infantil.	Observación participante RO3-2013	07 de Octubre del 2013	8:40 am -9:30 am
Agente 1 (niños de 1-2 años)	Dirección	Identificar la labor y experiencia de la Agente Educativa 1.	Entrevista semi-estructurada KE2	08 de Octubre del 2013	10-11:15 am
Agente 2 (niños de 2-3 años)	Dirección	Identificar la labor y experiencia de la Agente Educativa 2.	Entrevista semi-estructurada KE3	10 de Octubre del 2013	12-12:30 pm
Julio Fabian Atanacio Ruiz Agente 1	Área de actividad de niños de 1-2 años	Describir la labor que la Agente educativa 1 realiza con los niños en su área correspondiente.	Observación participante RO-4	14 de Octubre del 2013	11 am-12 pm
María Guadalupe Ortiz Gómez Agente 1 (niños de 1-2 años)	Área de juegos	Relatar la labor que realiza con los niños la agente Educativa en el área de juegos.	Observación participante RO-5	15 de Octubre del 2013	10 am-11 am
Directora del plantel.	Comedor	Identificar la opinión de la Directora acerca del funcionamiento de la estancia.	Entrevista semi-estructurada RE4	17 de Octubre del 2013	11 am-12:47 pm
María Guadalupe Ortiz Gómez	Pasillo principal.	Describir las actividades que se desarrollan como preparación para dormir.	Observación participante. RO-6	18 de Octubre del 2013	10 am-11 am
Julio Fabian Atanacio Ruiz	Recibidor	Conocer la conformación de la rutina.	Revisión de Documentos RVD2	18 de Octubre del 2013	10am -10:30 am
Julio Fabian Atanacio Ruiz Agente 2 (niños de 2-3 años)	Área de juegos	Detallar las actividades desarrolladas por la Agente 2 en el área de juegos.	Observación participante. RO-7	23 de Octubre del 2013	11 am-12 pm
Agente 1 (niños de 2-3 años)	Área de juegos	Detallar las actividades desarrolladas con los niños en el área de juegos.	Entrevista semi-estructurada RES	24 de Octubre del 2013	9-9:46 am
Agente 2 (niños de 1-2 años)	Área de juegos	Reconocer el desarrollo y elección de actividades lúdicas.	Entrevista semi-estructurada REG	25 de Octubre del 2013	10-10:38 am

ANEXO 2

Niño se llama Willy

10 a.m - 12 p.m

- Pasillo donde están las aulas y la oficina

Hay un niño ^(Willy) que nada más está paseando de un lado a otro sin hacer nada, la directora y una agente (2) únicamente lo ven y les da risa, cuando pasa al lado de la directora, le pregunta al niño (Willy) te duermes un rato? el niño responde que no, que él se quiere dormir en su casa (la directora, hace una mueca de disgusto) y le dice entonces ve a caminar o ve lo que están haciendo tus compañeros.

El niño se queda viendo, pero no cubre a realizar ninguna actividad y continúa paseando / una de las agentes sale y le pregunta (cantidad de flojera) y ahora ya no quieren hacer nada la directora dice ahora qué?, se regresa la agente a cambiar pañales a dos niños. Posteriormente sale la misma agente y expresa, hay por fin puedo descansar un poco, pues ya se que dormirán dormidos, la directora pregunta ¿y eso? la agente contesta ps ya se quedrán todos dormidos ya hasta me dan ganas de dormirme un rato ahí con ellos, la directora (riendo) dice si verdad, pues entonces todos vamos a dormirnos, la agente se mete a la oficina de la directora, toma un catálogo y se queda sonriendo / Se escucha un llanto y grita la directora ¿ahora qué? la agente que está en la oficina corre y dice hey, no es uno de mis niños, se abre la puerta de la agente (#2) una niña sale llorando, va con la directora (Señalándose la cabeza), la directora le dice ven para que te cure, saca un frasco con algui pomada y le comienza a untar y a sobar la cabeza, ~~se~~ ve la directora y le dice ¡ya está! la niña se regresa a su aula, la directora se mete con la cocinera a su oficina y cierran la puerta, mientras que la agente (1) se queda acostada viendo el catálogo en su aula y la agente (2) ya ha salido

Hot y Oso

ANEXO 3

JFARMGOG	REGISTRO DE ENTREVISTA 2	
08 de Octubre del 2013	ANÁLISIS	PAG. NÚMERO 3
<p>Entrevista a la Agente 1 encargada del grupo de niños de uno a dos años, se realiza en la dirección. Se inicia a las 10 am y termina a las 11:15 am. Hola buenos días. Agente 1: Buenos días. Bueno, te puedo realizar unas preguntas. Agente 1: claro que sí. 1.- ¿Qué edad tienen los niños del grupo que atiendes? Agente educativa 1: tienen entre 1 año a dos años. 2.- ¿Qué edad tiene el más pequeño? Agente 1: es niña, es ella (señala a una niña que está sentada en la colchoneta del salón) pues como 1 año y dos meses (vuelve a ver a la directora y le dice: sí verdad maestra tiene año dos meses Caro, la maestra responde: sí esa edad tiene). 3.- ¿Cuánto tiempo llevas laborando con los niños de esta edad? Asistente 1: apenas este año, tenía antes el grupo de dos a tres años de edad, y pues con ellos entré a trabajar cuando inició la guardería mis papas me trajeron, ¿fue tu decisión cambiarte de área de trabajo? Agente 1: no la directora me cambió porque entró una chica nueva. 4.- ¿Es diferente la forma de trabajar con los niños más pequeños? Agente 1: sí la verdad me costó más trabajo, porque los niños más grandecitos te entienden más y pues con los más pequeños es más responsabilidad, más cosas que enseñarles y así más cosas. 5.- ¿Qué tipo de actividades realizas con los niños? Agente 1: A pues, primero es la bienvenida, después el juego, les damos un refrigerio, la hora de otra limpieza y se van a dormir y después ya los papas vienen por ellos y se los llevan. 6.- ¿Qué actividades de juego realizas con los niños? Agente 1: mmm (se queda pensando) pues tenemos una caja en la que tenemos juguetes y los damos a los niños que pueden tomar un juguete y jugar. 7.- ¿en qué lugar juegan en el salón correspondiente o en el salón de juegos? Agente 1: en el salón que nos corresponde, el salón de juegos es más para los niños más grandes. 8.- ¿Los juguetes que utilizan son de los niños o la institución los tiene como material? Agente 1: no pues son de aquí de la guardería pero en ocasiones nos da como problema con los ya que quiere en el mismo juguete dos o tres niños o se lo quieren llevar a casa pero como que cada niño ya tiene su juguete preferido y pues en esos casos ya no hay conflicto. 9.- ¿Cuánto tiempo están aquí los niños? Agente 1: pues como ocho horas y media, y eso solo uno de los niños, pero mis niños normalmente como seis horas. 10.- ¿A qué hora llegan los niños? Agente 1: pues como a las siete y media u ocho, pero son como dos o tres a esa hora los demás como a las nueve-diez de la mañana. 11.- ¿realizas algún tipo de planeación de actividades para realizar con los niños? Agente 1: pues con los niños de dos a tres años sí es más planeado pero con mis niños pequeños es más cuidado y pues sí trato de que las actividades que realizo vayan acorde a las actividades semanales que planeo pero siempre trato de seguir una rutina acorde a lo que establece aquí la institución. 12.- ¿Qué conforma esas actividades rutinarias? Agente 1: pues el aseo personal cuando llegan, lavarse los dientes, las manos, enseñarles a comer con cuchara, la hora de dormir y algo muy importante es que las mamis me encargan que se les ayude pero como urgente (sonríe) a que se les enseñe a ir al baño. 13.- ¿es lo que le han pedido las mamás de los niños? Agente 1: pues sí fíjate que a veces es lo que las mamis piden con más frecuencia y no es de ahorita en pero sí es que les enseñe al bebé a ir al baño. 14.- ¿Qué actividad realizas para empezar con el control de esfínteres en tus pequeños? Agente 1: pues mira les doy mucha agüita cuando llegan y pues hay que sentarlos en las bañicas a los quince minutos de que toman el agua, y tenerlos sentados así como por otros quince minutos y pues se les hace hábito. 15.- ¿alguno de tus niños ya te avisa? Agente 1: no todavía no pero como que ya quieren avisar y pues se les dice que cuando tengan ganas de ir al baño me digan a mí o a la maestra, a veces les quito toda la ropa de abajo, y les dejo su calzoncito puesto nada más. 16.- ¿Quién te enseña esta actividad? Agente 1: esto lo aprendemos en los cursos de capacitación que nos dan por parte de SEDESOL. 17.- ¿Qué otro tipo de actividades realizas con los niños que aprendiste en los cursos? Agente 1: pues de música, de hábitos de Higiene, no se a veces no hay como muchas opciones porque los cursos son muy esporádicos porque son primero cada quince días y después cada mes cada tres meses y nos imparten los mismo son las mismas actividades. 18.- ¿es muy repetitivo la información y el taller de capacitación? Agente 1: sí la verdad sí mira, prefiero buscar otro tipo de actividades de hecho tengo un libro de donde sacó varias actividades. 19.- ¿ese libro lo compraste en una librería o te lo dieron en un curso de capacitación? Agente 1: no, este la maestra lo compró vino un señor a ofrecerlo y pues este muy bueno y nos sirve para todas. Trae muchas actividades de muchas cosas como canto, juego, para llevarlos al baño y así muchas cosas la verdad es que luego sirve mejor que tener los cursos eh porque en los cursos siempre es lo mismo y pues los niños se aburren. Bueno muchas gracias por tu tiempo y espacio nos vemos en otra ocasión. Agente 1: no de que cuando quieras estamos para eso.</p>	<p>Experiencia laboral. ¿Por qué la decisión de la directora de cambiarla de grupo? No cumplió con su función o la persona que ingreso carece de experiencia con niños pequeños.</p> <p>Organización de actividades. ¿Los niños entienden lo que significa tomar un juguete y jugar solos? Las actividades que realiza la Agente Educativa, al realizarlo diariamente se ha convertido en un aprendizaje significativo para los pequeños de 1 a dos años de edad.</p> <p>¿Por qué el área de juegos solo es para los niños grandes? El espacio es limitado o el material es solo para niños de dos a tres años. Material didáctico.</p> <p>Planeación de actividades. ¿La rutina de la institución cubre las necesidades didácticas o de juego para los infantes? La rutina diaria con los niños es por la necesidad de un cuidado asistencial.</p> <p>Estrategias didácticas. El control de esfínter es una de las principales tareas que las mamás designan a las agentes educativas y que los niños deben adquirir ese hábito por la asistencia que ellos tienen a la estancia infantil.</p> <p>Estrategias didácticas. ¿Qué pasa cuando los pequeños no quieren hacer del baño? La maestra los deja sentados y pero los niños con consentidos de que deben hacer del baño, tienen esa obligación.</p> <p>¿La agente educativa tiene la estrategia correcta de control de esfínteres para los niños de 1 a 2 años de edad? Quitarles la ropa puede generar un tipo de condicionamiento para que los niños avisen para que la Agente los lleve al baño.</p> <p>Capacitación continua. ¿Por qué solo toman en cuenta los cursos de SEDESOL como opción de las estrategias de control de esfínter? La Agente Educativa solo puede estar recibiendo órdenes por parte de la directora y realizan lo establecido por la SEDESOL o lo que la estancia establece.</p> <p>La capacitación de las Agentes Educativas no es continua, los cursos que les brindan son ocasionales, la agente Educativa menciona la tardanza de los cursos del inicio del curso a mitad de años.</p> <p>Organización de actividades. ¿La agente educativa compensa la rutina diaria con las actividades que aprendió en SEDESOL? La carga de trabajo de la Agente Educativa no le permite realizar una planeación sobre las actividades a realizar, su trabajo cubre una rutina establecida en la institución.</p> <p>¿SEDESOL no proporciona manuales donde las Agentes Educativas tengan actividades para la atención de los infantes? Cuentan con los manuales pero no saben como adaptarlo a su contexto. Los libros adquiridos por la directora son recomendados por un vendedor de los mismos.</p>	

ANEXO 4

RUTINA DE LAS ACTIVIDADES QUE SE REALIZAN EN LA ESTANCIA INFANTIL

La rutina diaria de actividades

<p>1. Ingreso 8:00 - 8:30</p> 	<p>2. Saludo 8:30 - 8:45</p> 	<p>3. Higiene 8:45 - 9:00</p> 
<p>4. Desayuno 9:00 - 9:45</p> 	<p>5. Higiene 9:45 - 10:00</p> 	<p>6. Actividades lúdicas 10:00 - 11:00</p> 
<p>7. Recreo 11:30 - 12:00</p> 	<p>8. Higiene 12:00 - 12:30</p> 	<p>9. Comida 1:00 - 1:45</p> 
<p>10. Higiene 1:45 - 2:30</p> 	<p>11. Descanso 2:30 - 3:15</p> 	<p>12. Actividades recreativas 3:15 - 3:45</p> 
<p>13. Reflexión 3:45 - 4:00</p> 	<p>14. Despedida 4:00</p> 	

ANEXO 5

PLANEACIÓN DE ACTIVIDADES REALIZADA POR UNA DE LAS AGENTES EDUCATIVAS DE LA ESTANCIA

DIP Anexo 5: Formato de Planeación de Actividades, enriquecedor.
Nacional Tema a Planeación del Agente educativo

ESTANCIA: "Provincias Unidas"
 Nombre de la asistente encargada del grupo: Karla María Cruz Santos
 Responsable: Dora Cruz Alfaro
 Periodo del uso: Del 01 de Noviembre al 11 de Diciembre
 Grupo de edad: 3 años
 Objetivo: Hacer que los niños aprendan el origen de cada animal

PROYECTO:

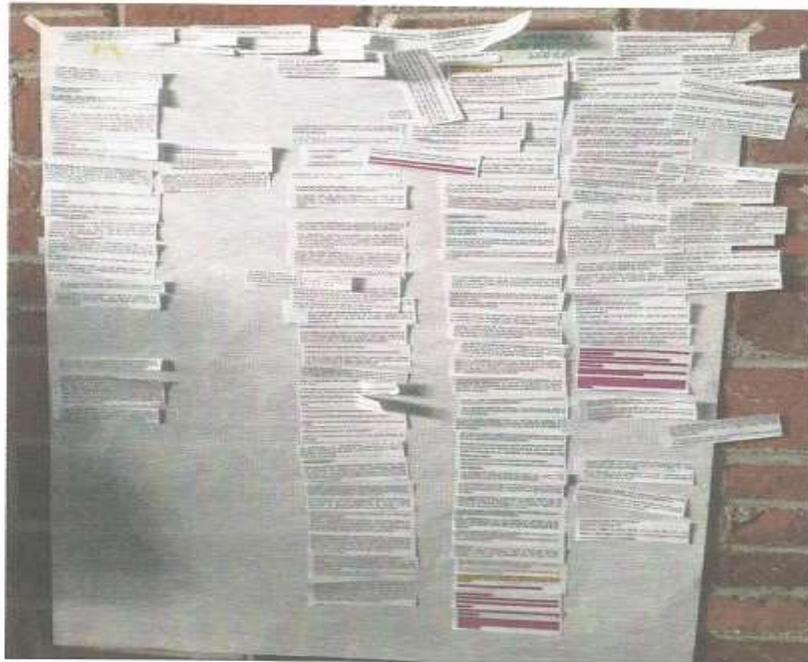
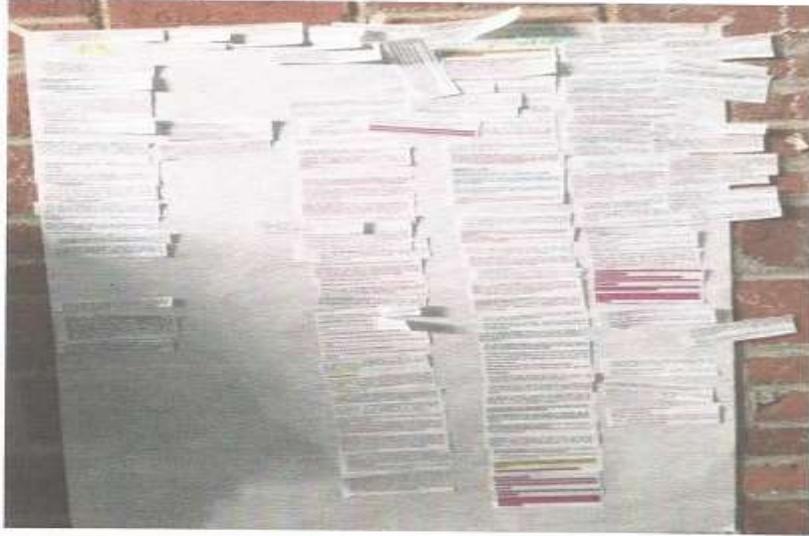
DIAS DE LA SEMANA	ACTIVIDAD LUDICA	JUEGO DE CAJA	JUEGO DE BAUL	MATERIALES NECESARIOS	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD
LUNES	Animales de Selva	A elección: Fichas, Ensamble, Numeros	Cosita	Imprimé de internet de animales de selva para colorear	Platificar a los niños los animales que existen en la selva y aprender a llamarlos del color que son
MARTES	Animales de Granja	A elección: Fichas, Ensamble, Numeros	Cosita	Un dibujo de un pollito y plumas	Lomo en las actividades anteriores creamos a los niños a rellenar un pollito con plumas para pegarlo en nuestra libreta
MIÉRCOLES	Animales Acuáticos	A elección: Fichas, Ensamble, Numeros	Cosita	1 laminado de animales acuáticos	Platificamos sobre los animales acuáticos y posteriormente los reorganizamos y pegamos en la libreta.
JUEVES	Animales del Desierto	A elección: Fichas, Ensamble, Numeros	Cosita	Recortes de animales del desierto	Enseñamos a los niños cuales son los animales que habitan en el desierto y que ellos no existen.
VIERNES	Animales Domésticos	A elección: Fichas, Ensamble, Numeros	Cosita	Imagen de un animal que está en casa	Platificamos de nuestra mascota petardo y mostraremos la imagen traida al salón para traida al salón para después pegarla en la libreta.

ELABORÓ: Karla Cruz Santos Maestra
 MONITOREO Y FIRMA: _____
 FECHA DE EVALUACIÓN: 01 de Diciembre 2013

ANEXO 6

Iniciales de los indagadores	Técnica
Fecha	Análisis
Inscripción	Conjeturas, inferencias, etc.

ANEXO 7



ANEXO 8

<p>Nombre de la actividad directriz: El teatro del dedo-oso.</p>		<p>Edad: 4-5 años.</p>
<p>Propósito: Estimular la imaginación y caracterización de personajes a través de la manipulación de títeres con los dedos que garantice el desarrollo del lenguaje del niño.</p>	<p>Área estimulada: afectivo-lingüístico.</p>	
<p>Fundamentación teórica:</p> <p>Dentro de los juegos de fantasía se puede mencionar a los títeres, ya que el niño les hace mover y hablar, es decir, le da vida a una criatura diferente de sí mismo, aunque no completamente. Hasta cuando le habla al títere y hace que este le conteste, está presente el convencimiento de que se encuentra físicamente dentro del juguete lo cual crea una situación cualitativamente diferente de cuando hace hablar a una muñeca o mueve los hilos de una marioneta.</p> <p>La introducción de títeres en el juego ayuda bastante a los niños que tienen dificultades con el lenguaje, porque traslada el foco de la atención, normalmente centrado en lo que dicen los niños, hacia lo que dice el títere, existe un sistema terapéutico en el que se emplean títeres como auxiliares del lenguaje (Newson, 1979: 224).</p> <p>Cita bibliográfica: NEWSON, John y Elizabeth "Juguetes y objetos para jugar". En: Antología Las actividades directrices del desarrollo en la infancia temprana. Licenciatura en Intervención Educativa. UPN-HGO, S/A.</p>	<p>Material: títeres, escenario, grabadora, narración de la historia de Ricitos de Oro y los tres osos.</p> 	
<p>Desarrollo de la actividad</p> <p>Inicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> Colocar la escenografía de la obra de teatro "Ricitos de oro y los tres osos". Pedir a los niños que se sienten en el piso frente a la escenografía. Preguntarles si ya habían escuchado la historia de Ricitos de Oro y los tres osos. Decirles que todos deben estar muy atentos porque la historia va a comenzar, todos deben ver qué pasa si Ricitos de Oro su sopa comerá. <p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> Reproducir el sonido de tambores cuando la historia vaya a comenzar. Reproducir la narración de la historia de Ricitos de Oro y los tres osos, e ir manipulando los títeres conforme la historia se va a desarrollando. Conforme la historia se va desarrollando, interactuar con los niños preguntando ¿ustedes han visto quien ha probado mi sopa? ¿muy buena están seguros, etc. Decirles a los niños que si alguien de ellos quiere pasar a contar la historia de Ricitos de Oro y los tres osos. Ponerles los títeres en sus dedos, y decirles quien es el personaje que interpretan. La agente educativa se deberá colocar con los demás niños como público, y deberá decir oh ya llegaron los osos, y ahora Ricitos de Oro ¿qué va a hacer?. <p>Final:</p> <ul style="list-style-type: none"> Cuando los niños que participen haciendo la obra, pedirles a los pequeños que están sentados le den un aplauso a sus compañeros y preguntar si alguien más quiere participar. si mas niños desean participar, decirles que ahora la historia va a cambiar que ahora los osos se van a comer la comida de Ricitos de Oro y que Ricitos los va a correr de su casa, la agente educativa deberá ayudar a los niños a desarrollar la historia. Decirles a los niños que si les gusta la historia de Ricitos de Oro y de los tres osos, ¿Qué si estuvo bien que Ricitos de Oro se comiera la sopa de los osos?, ¿Qué si ellos se meterían a la casa de los osos?, etc. (haciendo expresiones de asombro, e incentivando a los niños a participar). Pedir a los niños que le den un aplauso a los osos y a Ricitos de Oro. Dar un aplauso a los niños y decirles que los hicieron muy bien, que esperemos que los osos y Ricitos de Oro vayan otro día a contarnos otra historia. 		
<p>Evaluación/indicadores a observar:</p> <ul style="list-style-type: none"> Está atento a la narración y movimiento de los títeres. El material (los títeres) son adecuados para su manipulación. Hacen la voz y se mueven conforme se desarrolla la obra. Dicen los diálogos de los personajes. Hay participación constante en caracterizar el títere e en la respuesta de las preguntas. Interpreta la historia al contrario (los osos se comen la comida de Ricitos y ella llega y se enoja). 		
<p>Papel y actitud del interventor:</p> <ul style="list-style-type: none"> Disponibilidad e interés. Ser motivador para realizar la actividad. Dar confianza, para crear un ambiente motivador. Ser observador en e desarrollo de la actividad. Conocer el referente teórico acerca del material didáctico utilizado. 		
<p>Elaboró: María Guadalupe Ortiz Gómez</p>		

ANEXO 9

Unidad de aprendizaje: Hábitos de Vida. (Son integrales)

Prefero para describir el tema
¿Qué pasará con el desarrollo y habilidades del niño?

Justificación: Los hábitos de vida son formas de conservar la salud y bienestar personal. Ya que se deben aprender formas de equilibrio entre lo que es bueno para el individuo y lo que es contraproducente para él organismo y el físico.

La higiene personal en los niños son hábitos que se deben inculcar desde etapas tempranas, ya que se hace una costumbre el que los niños practiquen actividades como lavarse los dientes y manos, bañarse, peinarse. Además se fomentan una vida sana y saludable, es una fuente para poder estimular su integración a la sociedad, en espacios como la escuela y su convivencia con otros.

La higiene personal, es una forma de mantener y procurar la salud. Además de que el ejercicio mantiene una vida saludable, tanto física como interna.

Además de que estos hábitos benefician individualmente también lo hacen en la vida social, ya que tener hábitos como el respeto, solidaridad (valores), fomentan una vida armoniosa del individuo con su entorno.

Contenido transversal: Hábitos de Vida. Cuidando mi cuerpo.

Sub-contenidos:

- Higiene personal
 - Dientes y manos limpias.
 - Limpieza corporal.
 - Imagen personal.
 - Enfermedades
- Alimentación
 - Frutas y verduras.
 - Legumbres
 - Carnes
 - Derivados de la leche.
 - Comida chatarra.
 - Buena alimentación.
- Salud física.
 - Deportes
 - Ejercicio
 - Obesidad

ANEXO 10

Beneficios

- Yo me cuido.
- Aprendiendo a vivir equilibrado.

Accidentes

- Accidentes en casa
- Accidentes en la calle

Áreas ← las áreas son integrales (se deben abarcar todas las áreas del desarrollo)

- Cognitivo-personal.
- Cognitivo-social.
- Cognitivo-emocional.
- Motor (ejercicio).

Competencias

Practica hábitos de vida básicos para preservar su salud, así como evitar accidentes en diversos espacios...

Capacidades y actitudes (Desarrollo ^{Permite} de actividades)

Aplica medidas de higiene que le ayudan a prevenir enfermedades

X Atiende reglas de seguridad y evita situaciones que pongan su salud integral en riesgo.

X Respeta reglas de comportamiento de diversos espacios a fin de preservar su seguridad y la de los demás.

Practica una buena alimentación para evitar tener problemas de salud.

Identifica alimentos que favorecen su bienestar.

Practica deporte o algún tipo de ejercicio para evitar enfermedades físicas u orgánicas.

Indicadores → en base a las capacidades

- Práctico en el aula u otro espacio hábitos de higiene.
- Respeta reglas del salón (no correr)

Actividades (Para abarcar la competencia)

- Lava sus dientes, manos
- Jugar a la "comidita".
- Jugando a cruzar la calle.
- Práctica de football soccer.
- Dibujan su plato de comida sano.