



# **UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA

MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA

RESIDENCIA EN PSICOLOGÍA ESCOLAR

## **PROGRAMA “BIENESTAR EMOCIONAL”: UNA EXPERIENCIA CON FAMILIAS Y EDUCADORAS.**

**REPORTE DE EXPERIENCIA PROFESIONAL**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

**MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA**

PRESENTA:

**NASHELLY CRUZ VELASCO**

TUTORA: MTRA. ROXANNA PASTOR FASQUELLE (FACULTAD DE  
PSICOLOGIA, UNAM)

REVISORA: MTRA. MARIA SUSANA EGUÍA MALO (FACULTAD DE  
PSICOLOGIA, UNAM)

EXTERNA: DRA. MARIA FAYNE ESQUIVEL ANCONA (FACULTAD DE  
PSICOLOGIA, UNAM)

JURADO A: MTRA. ROSA MARÍA NASHIKI ANGULO (FACULTAD DE  
PSICOLOGIA, UNAM)

JURADO B: DRA. ROSA DEL CARMEN FLORES MACÍAS (FACULTAD DE  
PSICOLOGIA, UNAM)

MÉXICO D.F. MARZO 2015



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



***Este trabajo está dedicado para ti papá, es una forma más de agradecerte por haberme enseñado con tu ejemplo el amor por seguir aprendiendo y el placer de acompañar a otros(as), por haberme transmitido con tu historia de vida la fuerza y el empuje para superarme y transformarme.***

***Aunque ya no estés aquí físicamente, sé que estás muy orgulloso de mí y que estás conmigo, alma con alma gozando de este logro.***

***¡Gracias por todo Ing. Mario Cruz Clemente!***





## AGRADECIMIENTOS



A la vida por la oportunidad de haber caminado por esta maestría, fue una aventura increíble, fui feliz durante todo el proceso y pude aprender que cuando una hace lo que ama no existe otro lugar en el que debería estar.

A ti, mi compañero de viaje, mil y mil gracias por haber caminado conmigo estos dos años y medio a través de un proyecto que llamaste nuestro. Gracias Alex por tu apoyo incondicional en todos los sentidos, tu paciencia, tu sentido del humor y todos los regalos materiales y del alma que me animaron a seguir a cada paso.

A mi mamá, mi papá y mi hermana, por que a través de ustedes recuerdo mis raíces, la fuerza y el amor por el trabajo y por el compromiso con las demás personas, ustedes son mi orgullo y mi inspiración.

A mi familia de origen, les doy las gracias a cada uno(a) de ustedes (abues, tias(os), primos(as) y sobrinos(as)) porque conforman parte de la historia que me ha construido y que se sigue transformando, saberles cerca me sostuvo durante este tiempo y me ayudó a saber que cuando necesitaba un abrazo podía ir a casa y sentirlo.

A la familia Castro Ramírez Santaella porque ahora también son mi familia y su apoyo constante a la distancia, a través de sus palabras de aliento, su vibra positiva y su nobleza, me acompañaron de cerca.

Soy afortunada de estar rodeada de muchas familias afectivas que enriquecen mi vida porque a través de cada una de las personas que las integran me abro a mundos diversos, formas de ser tan distintas que me han enseñado a vivir con pasión, con hermosura, con disfrute, con amor, dedico mi trabajo a: Jaki, Lina, Moniks, Raghuragh, Pablo, Almita, Lucía, Denys, Tana, mi banda de Oaxaca y mis hermanas(os) de la Terapia de Reencuentro. Gracias por ser y estar.



## AGRADECIMIENTOS



Muchas gracias Rox por haberme acompañado, por compartir conmigo tu experiencia como profesionista y como persona, por tu pasión y tu entrega para promover el bienestar de los(as) demás, gracias por recordarme que lo más valioso de ser psicóloga es amar el proceso. Gracias por tu generosidad y por confiar en mí.

Muchas gracias Rosy por haberme platicado tu experiencia en la maestría, a través de tus palabras, supe que lo que seguía en mi vida era encontrarme con ella. Te agradezco por dos años y medio de mucho aprendizaje y muchas emociones, por tu escucha y tu mirada.

A Vane y Cris, muchas gracias por ser espejos en el aprendizaje, por ser compañeras en la coincidencia y en la diferencia, porque a través de lo que compartimos juntas me encontré con ustedes y sus almas, con la mía y mis fantasmas, porque en el trabajo en equipo se vive una con tal intensidad que es imposible no crecer y transformarse, muchas gracias por eso.

A la Estancia de Bienestar y Desarrollo Infantil en la que tuve la oportunidad de realizar mi residencia durante la maestría, a las personas que le integran y a su Directora, por la apertura y las facilidades que me permitieron para llevar a cabo mi trabajo.

Al CONACYT y a la UNAM por la posibilidad de ser parte de un programa de posgrado de excelencia. He sido afortunada, no sólo por el apoyo que me han brindado, sino por el hecho de ser una mujer que ha podido gozar del privilegio de dedicar un par de años de su vida a estudiar rodeada de profesoras sumamente preparadas, comprometidas con la sociedad y en un contexto de muchas oportunidades. ¡Soy orgullosamente UNAM!



**Un agradecimiento especial a las familias, las educadoras y los(as) niños(as) con quien tuve el privilegio de trabajar juntos(as) durante dos años, este reporte pretende ser una especie de homenaje que honre sus historias. Muchas gracias por haber compartido conmigo un cachito de su vida porque a través de esos momentos tocaron la mía.**



## ÍNDICE

RESUMEN .....	1
INTRODUCCIÓN .....	2
PRIMERA PARTE. FUNDAMENTOS TEÓRICOS .....	5
1. LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LOS PRIMEROS AÑOS DE VIDA .....	6
1.1. Desarrollo Socioemocional .....	6
1.2. Importancia de los Vínculos en los Primeros Años de Vida.....	12
1.3. Bienestar Emocional de las Personas Adultas .....	15
1.3.1. Herramientas para apoyar a las familias y educadoras(es) en su tarea ..	17
1.3.1.1. Método de la crianza consciente .....	19
1.3.1.2. Disciplina positiva.....	21
1.3.1.3. Redes de apoyo para la crianza y educación .....	23
2. LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LA EDUCACIÓN.....	24
2.1. Modelo Basado en Relaciones.....	26
2.2. Programas Centrados en las Familias .....	28
2.3. Estrategias de Involucramiento de las Familias en los Centros Educativos .....	33
3. ACOMPAÑAMIENTO.....	37
3.1. Definición de Acompañamiento .....	37
3.2. Fases del Acompañamiento.....	41
3.3. Estrategias del Acompañamiento .....	42
3.4. Perfil de un(a) acompañante eficiente .....	45
SEGUNDA PARTE. PROGRAMA “BIENESTAR EMOCIONAL” .....	48
1. OBJETIVO .....	49
2. JUSTIFICACIÓN .....	49
3. ESCENARIO.....	51
4. PARTICIPANTES .....	51
5. PROCEDIMIENTO.....	53
6. INTERVENCIÓN “PROGRAMA BIENESTAR EMOCIONAL” .....	56
7. RESULTADOS Y ANÁLISIS DE RESULTADOS .....	69
8. EVALUACIÓN DEL PROGRAMA.....	121
9. CONCLUSIONES.....	129
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	134
ANEXOS .....	138

## RESUMEN

Las teorías del desarrollo socioemocional resaltan la importancia de los vínculos en los primeros años de vida como la base para potenciar la vida futura de los(as) niños(as) y la generación de vínculos positivos está en manos de los adultos(as) (Ainsworth, 1989; Brazelton y Greenspan, 2000; Bowlby, 1976; Erickson, 1976; Malher, 1972). De ahí la importancia de prestar atención al bienestar emocional de madres, padres y educadoras(es).

En los últimos años se ha dado más importancia a que los programas educativos estén centrados no sólo en la educación de los niños(as) sino en el bienestar de las familias, reconociendo sus necesidades como personas y estableciendo vínculos de confianza entre todos(as) los implicados (Edelman, 2004; Keyser, 2006).

Se diseñó, implantó, documentó y evaluó un Programa de “Bienestar emocional” dirigido a familias de niñas(os) de 3 años y sus educadoras desde los enfoques de la crianza consciente (Kabat Zinn, 1997) y de la disciplina positiva durante ocho meses. Se documentaron, las estrategias usadas y el proceso de 5 familias y de la Educadora Titular.

El programa favoreció la reflexión de las(os) participantes con respecto a la importancia de atender y comprender sus propios estados emocionales y la influencia de éstos en la relación con los(as) niños(as). Conocieron la importancia de trabajar en su capacidad para identificar y satisfacer las necesidades emocionales de los(as) niños(as) y de usar nuevas herramientas para la crianza y educación. La psicóloga promovió relaciones basadas en el acompañamiento, el respeto a la individualidad y la toma de conciencia.

## INTRODUCCIÓN

Los vínculos que los(as) niños(as) pequeños(as) establecen con las personas adultas significativas que les cuidan son de primordial importancia para su desarrollo presente y futuro. Es a partir de vínculos fuertes, seguros, nutrientes y confiables que podrán construir los cimientos necesarios para las otras áreas del desarrollo, para su aprendizaje y a partir de éstas crearán los modelos de relación de su vida futura. Las interacciones positivas que se promueven en la primera infancia posibilitan a todo ser humano para desplegar su potencial (Ainsworth, 1989; Brazelton y Greenspan, 2000; Bowlby, 1976; Copple & Bredekamp, 2009; Erickson, 1976; Linder, 2008; Malher, 1972).

Ya que cada etapa del desarrollo presenta particularidades, las personas adultas necesitan contar con las herramientas necesarias y un estado emocional óptimo para poder atender satisfactoriamente las necesidades del niño(a) en cada etapa y promover así su desarrollo saludable. Por ello los retos que enfrentan las madres, los padres y, actualmente, las(os) cuidadoras(es) y educadoras(es), de los centros infantiles, a donde las familias acuden en busca de apoyo mientras trabajan, son complejos. Esto pone de manifiesto la importancia de atender el bienestar emocional de las personas adultas que tienen a su cargo el cuidado, la crianza y educación de infantes.

Desde hace ya algunos años, a la familia se le reconoce su fuerte papel socializador de las niñas y los niños que crecen y se desarrollan en su seno, a partir de ello se ha centrado la atención en éste núcleo social y se considera fundamental el involucramiento de las familias en los centros escolares (UNESCO, 2004) Por ello se habla de una responsabilidad compartida entre instituciones y las familias, por lo que corresponde a las primeras brindar las herramientas y los recursos necesarios para promover una parentalidad positiva, que busca que las personas adultas responsables de niños(as) pequeños(as) se sientan lo suficientemente empoderadas para tomar decisiones apropiadas y sean conscientes de su papel como primeras promotoras del bienestar de sus hijos(as) y de la toma de conciencia de la importancia de su rol (Martínez y Becedóniz, 2009; Mir, Batle y Hernández, 2009).

El método de la crianza consciente (Kabat Zinn, 1997), la disciplina positiva y las redes de apoyo que las familias pueden construir con su propia familia extensa, el centro educativo al que acuden sus niños(a) y su comunidad son referentes concretos que ofrecen herramientas específicas que apoyan a generar estas parentalidades positivas.

Lo cierto es que por un lado, las dinámicas familiares y sociales han cambiado y las familias recurren a los centros educativos para que les apoyen en su labor mientras trabajan; y por otro, actualmente las madres y los padres están interesados(as) en buscar apoyo de éstos y de los profesionales de la salud y la educación para lidiar con las diferentes dudas, inquietudes e incluso las emociones que se generan al criar y educar a sus hijos(as) en el día a día (Martínez y Becedóniz, 2009).

Para lograr el objetivo de empoderar a los padres y las madres se necesita creer en la capacidad de las personas adultas para ser competentes en la tarea de criar y educar a un niño(a) pequeño(a), así como establecer fuertes vínculos de confianza con ellos(as), el Modelo basado en las Relaciones (Edelman, 2004) y los programas centrados en las familias (Keyser, 2006) ponen a disposición de las y los profesionales los fundamentos teóricos para lograrlo.

En el Modelo basado en las Relaciones todas las relaciones implicadas con el/la niño(a) son importantes y es necesario tomarlas en cuenta buscando crear redes de apoyo que promuevan el desarrollo saludable de todas las personas implicadas. Este modelo también le da un lugar muy especial a la construcción de la confianza, el respeto y la comunicación que se da entre las personas adultas vinculadas con el/la niño(a) como aquellos catalizadores que impactarán en la vida de éste(a). Mientras que los Programas centrados en las familias les reconocen como sujeto de intervención, reconocen a las mamás, los papás y las(as) educadoras(es) como personas y le dan un lugar primordial al vínculo que se establece entre ellas.

El papel del/la psicólogo(a) escolar como facilitador(a) de procesos de enseñanza-aprendizaje y de empoderamiento, puede apoyarse del acompañamiento, como una herramienta poderosa que respeta el ritmo y los procesos de las personas adultas y que resulta muy conveniente para trabajar en contextos educativos tanto con familias como con maestras (Gómez, 2012).

Por lo regular en los centros infantiles, en particular en la Estancia de Desarrollo y Bienestar Infantil en donde se llevó a cabo este programa, se han diseñado e implantado propuestas de trabajo con familias enfocadas en atender a sus inquietudes específicas de crianza y con las educadoras a fortalecer su formación profesional, pero no necesariamente en intervenir sobre su bienestar emocional. Por ello se buscó diseñar, implantar, documentar y evaluar un Programa de "Bienestar Emocional" dirigido a familias de niñas(os) de 3 años y sus educadoras. El programa se enfocó en esta población, debido al trabajo previo que durante un año se había tenido con los(as) niños(as) y sus personas adultas significativas, y que había fincado las bases de un vínculo de confianza que dio cabida a una propuesta de esta índole.

El presente reporte cuenta con dos apartados, en el primero se exponen los fundamentos teóricos en los que se basa esta propuesta. En el capítulo 1 se aborda la educación emocional en los primeros años de vida, en el que se revisan los hitos del desarrollo socioemocional de la etapa de los tres años, la importancia de los vínculos de confianza en los primeros años de vida y el bienestar emocional de las personas adultas, en este último apartado se ahonda en las herramientas para apoyar a las familias y educadoras(es) en su tarea, tales como el método de la crianza consciente, la disciplina positiva y las redes de apoyo para la crianza y educación. El capítulo 2 está dedicado a la participación de las familias en la educación, por lo que se describen el Modelo basado en las Relaciones, los programas educativos centrados en las familias y las estrategias de involucramiento de las familias en los centros educativos. Para finalizar esta primera parte, en el capítulo 3 se expone el tema del acompañamiento, su definición, sus fases y estrategias, así como el perfil deseable para un(a) acompañante eficiente.

En el segundo apartado se describe la propuesta en sí, planteando en primer lugar el objetivo, seguido de la justificación tanto teórica como social, para después mostrar la metodología que se utilizó para el diseño, implantación, documentación y evaluación de la propuesta, se detallan los componentes del Programa de “Bienestar Emocional” y su intervención, los resultados obtenidos durante el proceso tanto con las familias como con la Educadora Titular y el análisis de los mismos, la evaluación del programa y, finalmente, las conclusiones generales.



# **PRIMERA PARTE.**

# **FUNDAMENTOS TEÓRICOS**



# CAPÍTULO 1. LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LOS PRIMEROS AÑOS DE VIDA

## 1.1. Desarrollo Socioemocional

El desarrollo socioemocional implica todas aquellas emociones, percepciones y expectativas que las personas se forman acerca de sí mismos(as), de los(as) demás y del mundo que les rodea. Ello se conforma a partir de la experiencia temprana y la relación que se establece con otras personas, influyendo de manera directa en la adquisición del lenguaje y las habilidades de pensamiento. Es por ello que se dice que el área socioemocional es clave en el desarrollo (Riley, San Juan, Klinkner y Ramminger, 2008).

El desarrollo socioemocional está compuesto por diversos elementos que permiten a un ser humano(a) tener conocimiento de sí mismo(a) y sus emociones; de los vínculos afectivos que establece con otras personas, ya sean adultos(as) o niños(as); de la capacidad para regular la propia conducta y emociones; así como de la habilidad para socializar con los(as) demás, de hacer amigos(as), aprender de las diferencias, resolver conflictos y la importancia de la colaboración (Butterfield et al., 2004; Linder, 2008).

Desde el nacimiento, los(as) niños(as) se relacionan con personas adultas cercanas y van aprendiendo a través de sus diferentes habilidades socioemocionales que les permitirán desempeñarse día a día. Las personas adultas necesitan leer, interpretar y responder de manera oportuna a las señales que los(as) niños(as) les envían como una forma de comunicar sus necesidades emocionales. De ahí la importancia que tiene el vínculo que se establece entre el niño(a) y sus personas adultas significativas, aspecto que se abordará con mayor detalle más adelante.

Los niños y las niñas también responden de manera diferente a la relación que establecen con las personas y al ambiente que les rodean. Estas respuestas dependen de su propio **temperamento**, el cual se define como las diferencias individuales en las tendencias a expresar y experimentar las emociones y la reactividad, así como la capacidad de autorregular la expresión de tales tendencias. Estas tendencias son innatas y están influidas por la herencia, la maduración y la experiencia (Rothbarth y Derryberry, 1981 en Lozano, Galián y Huescar, 2007). El temperamento define las diferentes formas en que cada niño(a) recibe, asimila y manifiesta sus experiencias.

La comprensión del temperamento ayuda a entender la forma en que cada quien enfrenta los nuevos retos de su desarrollo y el porqué de sus respuestas a medida que crece (Brazelton, 1994; WestEd y Departamento de Educación de California, 2000). Está determinado por nueve características que se presentan en un niño(a):

- 1- Nivel de actividad- Se refiere a cuán activo puede ser.
- 2- Adaptabilidad- Se refiere a cuán rápido o despacio se adapta a una rutina o situación.
- 3- Ritmos biológicos- Se refiere al horario en que come, duerme o va al baño.
- 4- Acercamiento/Retiro- Se refiere al deseo que manifiesta de estar lejos o cerca de otras personas.
- 5- Sensibilidad física- Se refiere a cuán sensitivo es a la luz, el ruido, el tacto y la incomodidad interna.
- 6- Intensidad de la reacción- Se refiere a cómo expresa el placer o la incomodidad.
- 7- Distracción- Se refiere a qué tan fácilmente se distrae de sus actividades.
- 8- Estado de ánimo- Se refiere a cuán a menudo exhibe emociones negativas o positivas.
- 9- Persistencia- Se refiere a qué tan fácilmente se da por vencido ante un reto.

Si bien desde los primeros meses de vida, los(as) niños(as) muestran señales de su temperamento, la investigación de las características temperamentales evidencia que los(as) niños(as) comparten combinaciones de las nueve características. Por ello no se puede hablar de tipos de temperamentos, sino más bien de tendencias temperamentales. Se han identificado tres: flexible, cauteloso, y bravo (Brazelton, 1994; WestEd y Departamento de Educación de California, 2000).

El temperamento flexible se caracteriza por tener ritmos regulares, estado de ánimo positivo, adaptarse con facilidad a los cambios y ambientes nuevos, baja intensidad en sus reacciones y baja sensibilidad a los estímulos, lo cual no significa que los(as) niños(as) con esta tendencia temperamental no experimenten emociones diversas o tengan necesidades específicas. El temperamento cauteloso se caracteriza por una adaptación lenta ante situaciones nuevas, las personas con este temperamento suelen ser precavidos(as) y cuando se presenta un reto por primera vez suelen alejarse y observar lo que hacen otros(as); cuando a los(as) niños(as) cautelosos(as) se les fuerza, a menudo se retiran y lloran. El temperamento bravo se caracteriza por reacciones rápidas e impulsivas, ritmos irregulares, distracción, intensidad, mucha actividad y sensibilidad a los estímulos del ambiente; los(as) niños(as) con esta tendencia temperamental tienden a vivir con gusto el mundo y expresan con facilidad sus emociones, en cierta forma son considerados por las personas adultas como caprichosos(as).

Conocer las tendencias temperamentales de los niños(as) y de las personas adultas, ayuda a tener un conocimiento más amplio sobre la conducta y necesidades de cada quien, ya que cada uno(a) es diferente. Las investigaciones demuestran que aunque las características temperamentales tienden a combinarse dentro de las tres principales tendencias, no todos los(as) niños(as) pertenecen a alguna de éstas, por lo que este conocimiento aporta pistas que ayudan a mantener una actitud empática, acoplarse al niño(a), prepararse para alguna reacción temperamental, ejercer un cuidado responsable y acompañarle a desarrollar las habilidades necesarias para adaptarse al mundo y a las situaciones que enfrenta mientras crece (WestEd y Departamento de Educación de California, 2000).

Para tener una comprensión más amplia de los elementos que componen el desarrollo socioemocional, se desarrollarán algunas de las características más importantes de cada uno. Ya que el presente proyecto fue desarrollado en una sala de Preescolar, se prestará atención a aquellos hitos del desarrollo que ocurren en la etapa de los tres años, y que plantean retos específicos tanto para los(as) niños(as) como para las personas que les educan y cuidan.

Los diferentes elementos, tanto emocionales como sociales, se encuentran estrechamente relacionados entre sí, influyendo unos en otros constantemente; la división que se presenta es meramente con fines académicos para entenderlos.

El **autoconcepto** se refiere al entendimiento de sí mismo(a) como una persona separada, capaz de tener un efecto en el ambiente, incluye el deseo de lograr metas para ser independiente y competente (Hohmann y Weikart, 2002; Linder, 2008).

Los niños(as) de entre tres y cuatro años se expresan libremente sobre sí mismos(as) y su familia. Tienen la habilidad para verse como individuos(as) separados(as) y únicos(as), comienzan a hacer descripciones de su persona en términos de sus atributos físicos, de su nombre, edad, género, posesiones y sus habilidades (Copple & Bredekamp, 2009; Bricker, 2002; SEP, 2011).

Empiezan a considerar las consecuencias que sus palabras y sus acciones tienen para sí mismos(as). Prefieren enfrentar tareas que les retan y se muestran interesados(as) y contentos(as) cuando reciben el reconocimiento de alguien más; y expresan su satisfacción cuando logran terminar una tarea con éxito (Departamento de Educación de California, 2008; Linder, 2008)

Una de las tareas importantes en esta etapa es la de identificarse con su propio género, empiezan a aprender acerca de las diferencias tanto físicas como en cuanto a las expectativas sociales (Brazelton, 1994; Linder, 2008).

El proceso a través del cual los(as) niños(as) se forman un concepto de sí mismos(as) se da en el día a día, por medio de las experiencias que tienen con las personas adultas significativas que les rodean. Por ello es importante que quienes les cuidan promuevan relaciones agradables y responsivas que les ayuden a construir positivamente su concepto de sí mismos(as), transmitiéndoles confianza y aceptándoles como son.

Los(as) niños(as) que tienen un sentido positivo de sí mismos(as), generalmente confían en sus habilidades y continuamente retan sus límites, ya sea cognitivos, físicos y/o sociales, porque saben que su capacidad para crecer y desarrollarse puede expandirse (Linder, 2008).

Conforme los niños y niñas van entendiendo sus habilidades y alcanzado sus logros, incrementan su autoconfianza y su deseo de independencia. Por ello es necesario que también desarrollen la capacidad para tomar decisiones por sí mismos(as).

La **autonomía** es el deseo y la habilidad del(a) niño(a) para tomar decisiones sobre lo que necesita hacer. La característica principal de la autonomía es la motivación para el logro, la cual es la

energía emocional que impulsa a seguir tratando cuando se enfrenta un reto (Hohmann y Weikart, 2002; Linder, 2008).

Un(a) niño(a) de tres años, se encuentra en un período en el que sus nuevas habilidades y capacidades lo invitan a una búsqueda de mayor autonomía. Lo que lo coloca ante grandes retos en cuanto al conocimiento de sí mismo(a) y la relación con las demás personas.

La autonomía a esta edad implica que puedan elegir y llevar a cabo ciertas acciones por sí mismos(as). Los(as) adultos(as) necesitan permitir que tomen algunas decisiones, dándoles oportunidades para que exploren, experimenten y pongan en práctica sus habilidades; también al brindarles el apoyo necesario cuando ellos(as) lo solicitan, siendo guías y modelos (Brazelton, 1994).

Otro aspecto de suma importancia en el desarrollo socioemocional es la **autorregulación**, el proceso de ejercer control sobre las acciones propias, los procesos de pensamiento y las emociones. Está asociada con el control de la impulsividad y el desarrollo de la intencionalidad para llevar a cabo una actividad (Departamento de Educación de California, 2008). Existen tres tipos de autorregulación (*emocional*, *conductual* y *cognitiva*) que aunque se pueden dividir para describir cómo se desarrollan y se promueven, están interrelacionadas.

La *autorregulación emocional* es la habilidad para modular los estados emocionales, auto calmarse, gratificarse y tolerar la transición entre actividades. La forma en que los niños y niñas se enfrentan a emociones difíciles está influido por su tendencia temperamental (De Gangi, 2000 en Linder, 2008; Riley et al. 2008).

La *autorregulación de la conducta* es la habilidad para inhibir acciones, es decir, no hacer algo aun cuando se tengan muchos deseos de hacerlo; significa controlar la conducta de acuerdo a las expectativas de un ambiente conocido. Implica que los(as) niños(as) adquieran la capacidad de controlar la inmediatez, la velocidad y la intensidad con la que llevan a cabo diferentes acciones (Linder, 2008; Riley et al. 2008).

Finalmente, la *autorregulación cognitiva* es la habilidad para planear lo que se quiere hacer, incluye el desarrollo de un sentido del futuro que permite que las niñas y los niños usen la reflexión como una herramienta para solucionar problemas. Otro elemento importante es la capacidad que se va adquiriendo para retrasar la gratificación inmediata, lo que permite posponer la obtención de una ganancia a corto plazo (Riley et al. 2008).

Entre los tres y los cuatro años de edad los(as) niños(as) comienzan a controlar gradualmente su comportamiento y emociones. Todavía aparecen sentimientos agudos pero empieza a moderarse la intensidad y la duración de sus emociones, por lo que en ocasiones pueden transitar suavemente de un estado emocional a otro y recuperar el equilibrio interno con más facilidad.

En esta etapa tratan de poner en marcha diversas estrategias para regular su conducta, es el caso del lenguaje, el cual usan como una herramienta para regularse a sí mismo(as) o a los demás, por lo que a veces pueden parecer mandones(as) o impositivos(as). En otras ocasiones, pueden pedir ayuda a las personas adultas que les rodean para regularse.

Empiezan a internalizar algunas reglas y a seguirlas durante cierto período de tiempo, pero todavía tienen dificultades para transferirlas a otras situaciones y otros momentos. En esta etapa todavía necesitan de la dirección y el apoyo de una persona adulta para controlar sus impulsos (Departamento de Educación de California, 2008; Linder, 2008).

Para que un(a) niño(a) logre regularse en esta etapa, necesita poner en marcha otras habilidades del desarrollo que también están madurando, como recordar las consecuencias previas que tuvo al hacer una conducta que no fue aceptada, anticipar sus reacciones y entender las expectativas sociales para su conducta. Así pues, la regulación implica un proceso que lleva tiempo y requiere el apoyo de las personas adultas para ser lograda (Linder, 2008).

Los(as) adultos(as) le pueden ayudar al/la niño(a) a analizar la situación por medio de la reflexión sobre lo que siente o de las opciones que tiene para lidiar con las emociones y deseos que van apareciendo. Cuando la persona adulta usa su lenguaje y su propia conducta para explicar cómo reflexiona cuando se enfrenta ante un conflicto o cómo logra retardar sus necesidades, está ayudando a que los(as) niños(as) adquieran herramientas para desarrollar su autorregulación (Shonkoff and Phillips, 2000 en Linder, 2008).

La **expresión emocional** es otro elemento que cobra relevancia, ya que cuando los(as) niños(as) pueden utilizar sus palabras para expresarse tienen menos necesidad de actuar sus sentimientos (Meisels, Dombro, Marsden, Weston y Jewkes, 2004). No se limita al uso de las palabras, sino que también incluye la diversidad de formas en cómo una persona comunica sus emociones, por ejemplo, a través de la expresión facial, el lenguaje del cuerpo o las vocalizaciones (Céspedes, 2008).

La intensidad, la duración y la frecuencia de varios tipos de emociones influye en cómo los(as) niños(as) son percibidos por las demás personas. La forma en cómo son expresadas las emociones es un aspecto fundamental de la comunicación, ya que la claridad o dificultad con la que son comunicadas ayuda a saber cómo se debería responder al niño, tanto conductual como emocionalmente (Linder, 2008)

Los(as) niños(as) de tres años están aprendiendo cómo expresarse, decir lo que sienten y lo que necesitan, para que otros(as) les escuchen y tomen en cuenta sus decisiones. Los(as) adultos(as) deben prestar atención en todo momento a lo que expresan, tratar de entender las emociones que manifiestan y ayudarle a aprender habilidades sociales para expresar lo que piensan y sienten (Meisels et al. 2004).

En esta etapa se puede observar un rango muy amplio de emociones, incluyendo la envidia y la culpa. Usualmente pueden enojarse y sentirse frustrados(as) cuando las cosas no salen como quisieran o se muestran muy contentos(as) cuando sí lo consiguen. Aún temen a muchas cosas que no conocen, y aunque tratan de enfrentar sus temores, todavía necesitan de algún adulto(a) que les explique lo que está pasando y les acompañe (Linder, 2008; Meisels et al 2004).

La frustración que un niño(a) experimenta al darse cuenta de que hay cosas que no puede entender o que no se le permiten hacer, puede ser una emoción muy fuerte, aprender a tolerarla es uno de los principales retos de esta etapa. Para hacer frente a este reto es necesario que cada persona adulta tenga presente que su objetivo como educador(a) es ayudarle a regular emociones intensas y adquirir la capacidad para gestionarse. Su papel es tratar de controlarse a sí mismos(as) para ayudar al niño(a) a calmarse.

El autoconcepto positivo, la autonomía, la autorregulación y la expresión de emociones son componentes importantes del éxito escolar temprano. Por un lado impulsan los intereses, la motivación y persistencia en el trabajo académico; y por otro, permiten el manejo de las habilidades necesarias para adquirir el aprendizaje y la conducta funcional en un salón de clases.

Además, conforme los(as) niños(as) van teniendo mayor dominio de sí mismos(as) y mayores recursos para lidiar con el estrés cotidiano, se enriquece su sentido de orgullo y de logro, fortaleciendo su autoconfianza. Son factores protectores para su desarrollo y bienestar emocional (Departamento de Educación de California, 2008; Riley et al. 2008).

El desarrollo de lo personal, se da siempre en un contexto social, una vez que el/la niño(a) es capaz de reconocerse a sí mismo(a) puede reconocer a las demás personas. El/la niño(a) pequeño(a) que ha compartido afecto y dominado la **interacción con un adulto** familiar tiene una base sólida para expandir sus habilidades sociales, pero para ello requiere ser capaz de responder, iniciar y mantener una interacción e intercambio comunicativo con las personas adultas usando sus sentidos, a través de sus acciones y posteriormente tomando turnos, primero con las personas cercanas y posteriormente con otros(as) adultos(as) que se van incorporando a su vida (Brazelton, 1994; Bricker, 2002; Linder 2008).

Los(as) niños(as) de tres años tienden a imitar todo lo que hacen las personas adultas que les son significativas pues les produce satisfacción el mirar, hablar, escuchar, tocar y pedir su atención. Es muy importante para ellos(as) complacerles y permanecer cercanas para reafirmar su confianza (Meisels et al 2004).

A los tres años todavía es difícil separarse de las personas adultas en quienes los(as) niños(as) confían, especialmente de sus cuidadores primarios. Las rutinas que se establecen tanto en casa como en el centro escolar, en el caso de quienes acuden a cuidado grupal, contribuyen a la organización de la noción del tiempo que están construyendo. Esto les permite sentirse seguros(as) y confiados(as) del mundo que les rodea porque es predecible y a tener la certeza de que se volverán a encontrar con quien les cuidan (Brazelton, 1994).

La forma en la que los(as) niños(as) se **relacionan con el ambiente** y van incorporando las actividades de rutina, así como las convenciones sociales, les permiten construir su autonomía en un ambiente cotidiano. Poco a poco van reconociendo las acciones que les ayudarán a satisfacer sus necesidades más básicas y a verse a sí mismo(a) como parte de un grupo (Bricker, 2002).

Los(as) niños(as) de tres años muestran mucha curiosidad por aprender de su medio, se maravillan de cada experiencia y experimentan hasta qué grado pueden influir en el mundo que les rodea. Esta exploración se facilita cuando se saben cercanos(as) y protegidos(as) por sus figuras importantes. Si bien se están volviendo cada vez más independientes, todavía necesitan de apoyo cuando se enfrentan a personas y situaciones nuevas (Meisels et al 2004).

Una gran parte del desarrollo y aprendizaje ocurre dentro de las **relaciones entre pares**, debido a que son interacciones entre personas con igualdad de condiciones en lo físico, emocional e intelectual, que les permiten practicar habilidades y favorecer la socialización (Bricker, 2002; Linder, 2008).

Las relaciones que los(as) niños(as) establecen tanto con las personas adultas como con sus iguales, facilitan la práctica de habilidades sociales, las cuales son conductas que promueven interacciones positivas entre las personas como: la empatía, compartir, tomar turnos, solucionar conflictos y comunicarse claramente, habilidades que permiten su funcionamiento en contextos de participación grupal (Departamento de Educación de California, 2008; Hohmann y Weikart, 2002; Vance y Jiménez, 2002;).<sup>1</sup>

Si bien entre los tres y cuatro años comienzan a tomar fuerza las relaciones entre pares, las relaciones con las personas adultas cercanas siguen siendo de gran impacto en su vida presente y futura, por ello en el siguiente apartado se abordará la importancia de los vínculos en los primeros años de vida.

## **1.2. Importancia de los Vínculos en los Primeros Años de Vida**

Los primeros seis años de vida constituyen la etapa más crítica y vulnerable en el desarrollo de una persona. Durante este tiempo se sientan las bases para el desarrollo intelectual, emocional y moral del ser humano(a) (Brazelton y Greenspan, 2009; Weiss, Caspe y Lopez, 2006). Esta etapa se caracteriza por el crecimiento acelerado y la adquisición de aprendizajes vertiginosa que se da día con día. El desarrollo físico y neurológico ocurre tan rápido en estos años, que no se volverá a dar de esta forma en otra etapa de la vida.

---

<sup>1</sup> No se ahondará en la relación entre pares ni en las habilidades sociales, ya que no son temas de este proyecto.

Se sabe que las experiencias tempranas afectan el desarrollo del cerebro, el cual es sumamente susceptible en estas primeras etapas, ya que se produce la mayor parte del crecimiento neuronal. En el primer año de vida el cerebro alcanza el 70% de su tamaño, y hacia los tres años se desarrolla el 90% del mismo. En este periodo se establecen la mayoría de las estructuras neuronales que guiarán el funcionamiento de las emociones, los comportamientos y las interacciones sociales de toda la vida de una persona (Butterfield et al., 2004; Wittmer & Petersen, 2006).

Las relaciones emocionales constituyen la base más importante sobre la que se edificará el crecimiento intelectual y social. Algunas de las principales influencias en este proceso son la calidad de las interacciones con las personas y la riqueza de estímulos que se les proporcionan a los(as) niños(as). El apoyo, el afecto y la calidez que se da en las relaciones, ayudan a su evolución adecuada (Brazelton y Greenspan, 2009; Copple y Bredekamp, 2009).

Cuando los(as) niños(as) continuamente se benefician de relaciones afectivas, seguras y empáticas, aprenden a cultivar la intimidad y a ser considerados(as), aprenden a hablar de sus sentimientos, a actuar según sus propios deseos, a desarrollar relaciones con sus compañeros(as) y con las personas adultas que les rodean, así como a distinguir las conductas adecuadas de las inadecuadas. Además, las interacciones emocionales constituyen los cimientos, de la mayoría de las habilidades intelectuales posteriores, incluidas la creatividad y el pensamiento abstracto (Brazelton y Greenspan, 2009; Weiss, Caspe y Lopez, 2006).

Son diversas las teorías del desarrollo socioemocional que explican la importancia que tienen los vínculos entre los niños(as) y sus cuidadores primarios como fundamento para el desarrollo de la inteligencia, el lenguaje, el comportamiento social y la personalidad. Lo que posibilita el desarrollo óptimo es la relación de apego basada en el respeto y cuidado que la persona adulta provea.

Ya Bowlby (1976) estableció que los(as) niños(as) necesitan que se les brinde seguridad y confianza para poder aprender. Explicaba cómo desde que el/la niño(a) nace envía estímulos a sus cuidadores(as) a través de sonrisas, llanto o contacto visual para mantener su atención y estar a salvo, esta seguridad es lo que le permite explorar y aventurarse en el mundo.

Por su parte Mary Ainsworth (1989) estudió los diferentes patrones de conducta que las madres establecían con sus hijos(as) y encontró que el/la niño(a) mostraba comportamientos diferentes dependiendo de la interacción que se había establecido con la madre, ya fuese a través de un apego seguro, inseguro o ambivalente.

La aportación de Erikson (1976) enfatizó el papel de la familia y, la sociedad en general, como quienes cubren las necesidades biológicas, sociales y cognitivas que permiten a una persona transitar los desafíos de las diferentes etapas evolutivas. Siendo el primero de ellos, establecer un vínculo de confianza con las personas significativas; éste permitiría al niño(a) conformar la noción de sí mismo(a), para después relacionarse con los(as) otros(as) y adquirir su autonomía.

Por su parte, Mahler (1972) planteó que a través del vínculo que se establece entre madre e hijo(a), éste logra entenderse como un individuo separado(a). Primero, necesita apegarse y depender en absoluto de la persona adulta, para después diferenciarse, creando una imagen mental de su madre que le permitirá sentirse seguro(a) y conectado(a) con ella.

El vínculo de apego no sólo se establece con la madre o con el/la cuidador(a) principal, sino también con otras personas que se encuentran cercanas al/la niño(a), tanto en el contexto familiar como en un contexto de cuidado grupal. Especialmente en estos tiempos en que las dinámicas familiares y sociales han cambiado, cobran relevancia la familia extensa y los centros de cuidado infantil como agentes de apoyo en la crianza y educación de los(as) niños(as) pequeños(as) (Brazelton y Greenspan, 2009).

Todas las personas que establecen una relación de apego con algún niño(a) y que tienen cierta influencia en su vida, necesitan saber que más importante que la cantidad del tiempo que pueden pasar con éste(a), es la capacidad que posean para estar presentes y disponibles para procurar intercambios en los que haya juego recíproco e interacciones estimulantes (Copple y Bredekamp, 2009).

Las interacciones que son estimulantes y significativas para los(as) niños(as) son aquellas que les proporcionan tanto experiencias emocionales como cognitivas. En estas interacciones la persona adulta permite que sean los(as) niños(as) quienes tomen la iniciativa, leen sus señales para responder apropiadamente a ellas y tiene en cuenta la individualidad de cada niño(a) (Butterfield et al., 2004; Linder, 2008).

Las relaciones afectivas positivas, se dan tanto en los momentos agradables como en aquellos en los que aparecen emociones que pudieran entenderse como “negativas”, tales como angustia, enojo o irritación. En la interacción cotidiana entre adultos(as) y niños(as) pequeños(as) es común que aparezcan una variedad de emociones, tanto en la persona adulta como en el/la niño(a). Es papel de la persona adulta comprender esto como una parte implícita de las relaciones para poder, aún con los sentimientos intensos que la invadan, permanecer disponible, cercana y abierta para ayudar a contenerles.

De esta forma les estará enseñando que las relaciones que establezcan en sus vidas estarán matizadas por emociones ambivalentes, que está bien sentirlas y que incluso con todo y eso, habrá quien permanezca a su lado para cuidarle, de esta forma reafirma su autoconfianza.

Brazelton y Greenspan (2009), sugieren la existencia de cuatro formas de relación que se dan en los primeros años de vida entre los(as) cuidadores y los(as) niños(as), estas modalidades pueden variar a lo largo del desarrollo, ya que los retos y las relaciones van evolucionando.

Al primer tipo de interacción se le denomina inadecuado, ya que la persona adulta está en el mismo sitio que el niño(a), pero no le ve, ni le habla. Otra modalidad es en la que el adulto(a) mira al niño y puede oírle, pero no necesariamente interactúa con éste(a). El tercer tipo, aparece cuando quien cuida está disponible por algunos momentos, facilitando la interacción del niño(a)

con el ambiente, le apoya y enriquece sus experiencias. Y en el último modo, existe una interacción directa entre el cuidador(a) y el niño(a), está disponible de manera relajada y sin condiciones para ayudarlo, atiende a sus intereses e iniciativa, participa activamente en su juego, le contiene físicamente y verbaliza sobre lo que sucede alrededor.

Aunque después de los tres años, las relaciones con los pares pasan a un primer plano en la vida social de los(as) niños(as), las relaciones afectivas y cálidas con quienes les cuidan siguen siendo fundamentales. Durante esta etapa, los cuatro tipos de disponibilidad pueden emplearse para darle variedad a la vida del niño(a), pero sin duda alguna, es necesario que la persona adulta esté disponible, de manera intermitente, para establecer interacciones cercanas a lo largo del día.

Es recomendable que en todos los contextos en que se desarrolla un(a) niño(a), incluidos los centros de cuidado infantil, las relaciones afectivas se rijan por los mismos estándares que aplican a las familias, es decir, que la mayor parte del tiempo el niño(a) pueda experimentar interacciones positivas con una persona adulta que le facilita actividades que enriquecen su desarrollo (Copple y Bredekamp, 2009).

Los primeros años de vida son una etapa sumamente demandante, que implica cambios constantes y retos concretos a transitar. Tanto los(as) niños(as) como las personas adultas se enfrentan a un desgaste continuo de energía, pero también a experiencias enriquecedoras. Entender la trascendencia del desarrollo socioemocional en esta etapa, y el impacto que los vínculos de apego tienen en la vida de un niño(a), ayuda a dimensionar su importancia y a prestarle atención.

Tanto para las familias como para las educadoras, el establecimiento de vínculos fuertes, seguros y nutritivos con los(as) niños(as) a su cargo es un reto complejo. Las personas adultas necesitan recargarse de energía que les permita continuar con esta labor, además de fortalecer su capacidad para responder a las necesidades los(as) niños(as), procurar su estado emocional, renovar los recursos y la información con la que cuentan para estar disponibles y atentos(as) en la relación que establece con ellos(as) (Brazelton y Greenspan, 2000). De ahí la relevancia de prestar atención al tema del bienestar emocional de las personas adultas, aspecto que revisaremos en el siguiente apartado.

### **1.3. Bienestar Emocional de las Personas Adultas**

Es irrefutable la trascendencia que tiene el velar por los derechos de la infancia. Desde hace ya varias décadas se han hecho grandes esfuerzos para garantizar la seguridad de los(as) niños(as) al establecer ejes y principios rectores, así como políticas públicas y recomendaciones internacionales que aseguren su bienestar. El que estos derechos se cumplan, obedece, en gran parte, al bienestar y a los recursos que posean las personas adultas responsables de la crianza y educación. Es decir, el bienestar de los(as) niños(as) pequeños(as) depende del bienestar de sus figuras significativas (Mir, Batle y Hernández, 2009; UNESCO, 2004).

Se reconoce a la familia como los primeros educadores en la vida de un(a) niño(a), es decisivo el peso que tiene en la facilitación de factores de protección y de riesgo. Este núcleo social se convierte en un foco de atención para las instituciones dedicadas a procurar los derechos de la infancia pues representa la oportunidad para fortalecer aspectos resilientes que son fundamentales. Entre ellos se encuentran: las habilidades sociales del niño(a), el apoyo social a su familia, la responsividad de las personas significativas y el vínculo entre el/la niño(a) y quien le cuida (Wittmer & Petersen, 2006; UNESCO, 2004).

Los primeros años de vida son un periodo en el que, específicamente los(as) cuidadores primarios, enfrentan responsabilidades desafiantes e intensas. La paternidad, la maternidad y la crianza en general, son trabajos de tiempo completo que se aprenden en el camino (Kabat-Zinn, 1997; Oates, 2010). Por ello es necesario atender sus necesidades, acercarles las herramientas necesarias para que cumplan con su tarea y procurar su bienestar emocional.

Se trata de asumir colaborativamente la responsabilidad y el compromiso de la protección de la infancia y de apoyar a las familias en su función socializadora. Para lograrlo se recomienda la creación de programas que atiendan principalmente tres esferas de impacto: la educación de los niños(as), la educación de los padres y las madres y la cooperación entre las escuelas y familias (Consejo de Europa en Martínez y Becedóniz, 2009).

Existen ya varias iniciativas que están respondiendo a estas demandas, entre ellas está el caso de la Unión Europea, en donde el Consejo de Europa (2006), ha hecho recomendaciones y dictado principios acerca de cómo fomentar la Parentalidad Positiva, entendida como: “el conjunto de medidas parentales que procuran el bienestar de los niños y su desarrollo integral desde una perspectiva de cuidado, afecto, protección, enriquecimiento y seguridad personal, de no violencia, que proporciona reconocimiento personal y pautas educativas e incluye el establecimiento de límites para promover su completo desarrollo, el sentimiento de control de su propia vida para poder alcanzar los mejores logros tanto en el ámbito familiar como académico, con los amigos y en el entorno social y comunitario” (Martínez y Becedóniz, 2009, pp.100).

Normalmente las personas llegan a ser padres o madres sin preparación ni entrenamiento, a esto se suma la existencia de factores que operan en la sociedad actual que parecen complejizar la educación de los(as) menores, como: la incorporación de la mujer al mundo laboral, los cambios estructurales en las familias, los cambios de valores y de convivencia, la diversidad social, la multiculturalidad y los avances sofisticados que se dan en las tecnologías y medios de información. Todo ello ha generado la percepción de que ahora es más difícil ser madre o padre, y que también se cuestionen los modelos tradicionales de educación y crianza (Martínez & Becedóniz, 2009; Díaz y Flores, 2011, en Pastor 2014).

En la actualidad, las familias requieren la ayuda de los centros de educación y cuidado infantil durante largas horas del día, por lo que las educadoras, desde un rol, funciones y grado de involucramiento diferente, también se suman al cometido de potencializar los factores de protección y disminuir el impacto de los factores de riesgo en los(as) niños(as) a su cargo (Mir et al. 2009; Baker & Manfredi/Petitt, 2004 en Pastor, 2014).

Aún cuando existe gran cantidad de información al alcance de la mano, ésta no es suficiente, ya que las familias buscan la orientación pertinente que les ayude a saber cómo ejercer su rol parental y que les de seguridad al hacerlo (Martínez y Becedóniz, 2009). En el caso de las educadoras, si bien tendrían que contar con la capacitación y formación pertinente para promover el desarrollo y bienestar de los(as) niños(as) en estas etapas tan sensibles, en ocasiones tampoco cuentan con la preparación adecuada que les haga sentir competentes, o bien, trabajan desde su propia experiencia como madres, lo que repercute en sus creencias y prácticas con los(as) niños(as) y sus familias (Pastor 2011; Pastor 2014).

También sucede que la literatura poco toma en cuenta la experiencia interna de la crianza y la educación, es decir, ¿qué hacen las madres, los padre y/o las(os) educadoras(es) con las emociones que experimentan ante situaciones que les generan dudas, inseguridad o conflictos?, ya sea con los(as) niños(as), con ellos(as) mismos(as) o con otras personas (Flores et al., 2011; Kabat-Zinn, 1997; Martínez y Becedóniz, 2009).

En el proceso de crianza y de educación lo ideal es que las personas adultas se encuentren en un estado razonable de armonía emocional. En este mundo y en estos tiempos, parece un tanto utópico, pues existen muchas fuentes de estrés que dificultan el equilibrio ideal la mayor parte del tiempo (Céspedes, 2008).

Aún así, invertir recursos y energía en lograr un estado emocional más estable, resulta benéfico para el bienestar tanto de adultos(as) como de niños(as). Así lo demuestran diversas investigaciones que han profundizado en cómo el estado de ánimo y la conducta de las madres tiene un impacto en sus hijos(as) y viceversa (Beardslee, Gladstone & Diehi, 2014; Segre & Taylor, 2014). Apostar por la prevención y la intervención de la salud y el bienestar emocional de las personas adultas, permite resultados que benefician, no sólo a los individuos, sino también a las relaciones que se establecen entre ellos (Perry, Tandon, Edwards & Mendelson, 2014; Segre & Taylor, 2014).

Uno de los retos de los profesionales de la educación, como las y los psicólogos escolares, es poder dimensionar el panorama ya expuesto, entender las necesidades de las familias y las educadoras, así como acompañarles a procurar su bienestar emocional y el de sus niños(as). Esto sólo se puede lograr si se les considera sujetos activos(as), capaces de empoderarse para hacerse cargo de su propia vida y se les acompaña a construir las habilidades necesarias a través de una diversidad de herramientas que les apoyen en su labor.

### **1.3.1. Herramientas para apoyar a las familias y educadoras(es) en su tarea**

Así como los niños(as) tienen necesidades y deseos específicos también las personas adultas que les cuidan, ambos son válidos e importantes y, en ocasiones, entran en conflicto, especialmente cuando los(as) adultos(as) se sienten estresados(as), sobrepasados(as) o exhaustos(as). Más que

hacer a un lado tales necesidades, se busca tomar conciencia de ellas y de cómo son interdependientes a las de los(as) niños(as) (Kabat-Zinn, 1997).

En la búsqueda del bienestar emocional es condición indispensable que el adulto(a) tenga conciencia de su situación emocional y realice un constante trabajo de autoconocimiento que le permita tener una comprensión más profunda de sí mismo(a), sus recursos y sus áreas de oportunidad (Sanz, 1990; Céspedes, 2008). En tanto la persona adulta conozca sus emociones, sepa cómo manejarlas y expresarlas también le estará enseñando a los(as) niños(as) que le rodean qué hacer con las suyas (Flores et al., 2011).

Este proceso de autoconocimiento no es sencillo pues las personas adultas usualmente no saben cómo hacer para identificar sus conflictos y canalizarlos de manera que no interfieran en su tarea como educadores. También puede significar una experiencia muy confrontativa que no es fácil de asimilar.

No sólo es importante hacer conscientes los estados emocionales, sino también las creencias pues éstas, al encontrarse veladas pueden restringir el trabajo (Casper et al., 2003 en Martínez y Pastor, 2013). Cuando se exploran las creencias y cómo éstas influyen en las cosas que se hacen o dicen, se puede ser más sensible a la forma de relacionarse con los(as) niños(as) e implementar acciones que favorezcan climas más armónicos para todos(as). Un ejemplo de ello es el proyecto que Martínez y Pastor (2013) llevaron a cabo con psicólogos(as) en formación y educadoras comunitarias, en el que a través de la reflexión de sus creencias y de cómo resolvían los conflictos, pudieron percatarse de que en ocasiones llevaban a cabo acciones no intencionadas que robaban a los(as) niños(as) oportunidades de aprendizaje. También tomaron conciencia de la importancia de expresar sus necesidades y de dialogar las diferencias para ser modelos de negociación.

En un proceso de crianza en el que predomina el automatismo y la falta de reflexión por parte de las personas adultas, en ocasiones se desencadenan formas de educación violentas o interacciones que pueden llegar a causar profundas heridas emocionales que toman mucho tiempo en sanar y que repercuten en el bienestar y desarrollo de los(as) niños(as). Un proceso de crianza inconsciente también limita el crecimiento de los(as) adultos(as) como personas, pues genera tristeza, pérdida de oportunidades, dolor, resentimiento, culpa, vergüenza, soledad y alienación (Flores et al 2011; Kabat-Zinn, 1997).

En la tarea de ser madres, padres, cuidadores y/o educadores, se atraviesan constantemente elementos tales como los recuerdos de la propia infancia, las presiones sociales, el estrés inherente al cuidado de los(as) niños(as), del trabajo y de la vida cotidiana. Ante esto es muy sencillo caer en reacciones impulsivas y generar interacciones que poco tengan que ver con ser estimulantes y responsivos. También puede suceder, que las demandas de la crianza sean tales que absorban a la persona adulta, dejando de lado otros aspectos importantes de su desarrollo individual. Ninguno de estos panoramas procura el bienestar de las personas adultas, y por ende, es menos probable que se promueva el de los(as) niños(as) a su cargo.

El método de crianza consciente y el modelo de la disciplina positiva son marcos de referencia que comparten la visión de que las personas adultas son capaces de educar desde un lugar armónico y positivo. Ambas propuestas ponen al servicio de los(as) adultos(as) herramientas valiosas que se pueden practicar y tener al alcance en la crianza cotidiana y, de manera específica, para aquellos momentos de crisis en donde las emociones o reacciones impulsivas pueden desencadenar eventos que empeoren las situaciones de conflicto.

### **1.3.1.1. Método de la Crianza Consciente**

El método de la crianza consciente (Kabat-Zinn, 1997) propone a las personas adultas que se involucren en un proceso de trabajo personal, tanto interno como externo, que busca la promoción de relaciones nutritivas con los(as) niños(as).

La crianza consciente invita a la reflexión, el conocimiento y la expresión de los retos que las personas adultas enfrentan día con día al educar, de esta forma se busca generar mayor conciencia. El reconocimiento de las propias frustraciones e inseguridades, así como el conocimiento de los límites y limitaciones que se tienen ante el reto de acompañar a otro ser humano a crecer son aspectos fundamentales.

Este método brinda una estructura que facilita la práctica de la habilidad para observar sistemáticamente las experiencias que se tienen como padres/madres o educadores(as), y propone prestar atención intencionada al momento presente, específicamente a cuando se está en una interacción con el niño(a).

Este método concibe a la crianza como un proceso, reconoce que la persona adulta necesita desarrollar y fortalecer habilidades que le ayuden a estar más presente y disponible en la relación con los(as) niños(as) manteniendo una actitud de apertura para el aprendizaje, la atención y la observación de sus señales. Entre estos elementos contempla a la *autoridad interna* que se consigue cuando a pesar de lo que sucede en el ambiente se pueden tomar decisiones con responsabilidad, sin dejarse llevar por los impulsos y reacciones inmediatas. La *autenticidad* y la *sabiduría* que se robustecen al practicar la auto observación de las emociones, creencias y experiencias personales.

La crianza consciente también es una filosofía de vida, para ejercerla, las personas adultas necesitan tener presentes tres principios en que se fundamenta.

- 1) *Soberanía*, hace referencia a dos aspectos centrales: ayudar a los(as) niños(as) a mostrarse tal cual son y a encontrar su propio camino; implica cederles el poder para que tomen sus propias elecciones. La soberanía es un derecho inherente al ser humano, el derecho a ser quien se es, y esto a su vez implica el respeto a las diferencias y a la forma de ser del otro(a). La soberanía implica un verdadero reto para las personas adultas, porque les confronta con la pregunta de si son realmente capaces de aceptar al niño(a) tal

y como es, sin pretender cambiarlo y moldearlo a sus necesidades. Cuando un niño(a) experimenta la soberanía que sus padres le otorgan, vive el mundo como un lugar seguro y confiable, sabe que es aceptado(a) tal como es. Este es un mensaje muy potente para un ser humano(a).

- 2) La *empatía* permite que las personas adultas traten con amabilidad, compasión, comprensión y respeto a los(as) niños(as). Cuando las personas adultas comprenden el temperamento del niño(a) con quien interactúan día a día, así como cuáles son los retos del desarrollo de la etapa en la que se encuentra, pueden ser más empáticos(as). Es fácil empatizar con emociones como el sufrimiento, sin embargo, es más complicado ser empático con un niño(a) cuando éste demuestra conductas inapropiadas. Lograr sostener una actitud empática antes estas conductas requiere un trabajo de reconstruir y restaurar continuamente las conexiones empáticas en la relación con el niño(a)
- 3) La *aceptación* es una orientación interna con la cual se sabe que las cosas son como son, aún cuando sean como no se desea. No significa que la aceptación sea una condición pasiva y que se asuman como “buenas” todas las conductas del niño(a). Tiene que ver con la habilidad para elegir la actitud con la que se quiere vivir una relación. Apegarse a este principio permite cuestionar la forma en cómo las personas adultas perciben las conductas de los(as) niños(as), ya que dependiendo de ésta es como vivirá la conducta del niño(a). Implica que la persona adulta se atreva a romper con sus creencias habituales y trate de indagar qué hay más allá de las conductas obvias.

Esta postura asume que cada proceso de crianza es único y personal, por lo que cada quien necesita encontrar el modo que le permita sentirse en congruencia consigo mismo(a). De hecho, no existe un solo camino para construir una crianza consciente, ni una receta, sólo algunas guías que ayudan a desarrollar las habilidades y recursos necesarios para hacer de la crianza un camino disfrutable para adultos(as) y niños(as).

- Revisar constantemente el propio mundo interior, las preguntas: ¿qué siento?, ¿qué estoy diciendo?, ¿cómo lo estoy diciendo? y ¿qué efecto tiene esto en los(as) niños(as)?, permiten mantenerse conectado con los pensamientos, emociones y experiencias internas. Esto es ejercer una escucha interna.
- Comprender y aceptar que al no tener presentes los pensamientos, las emociones y las expectativas personales, éstas pueden tomar forma de reacciones impulsivas, intolerantes, de rechazo o pensamientos catastróficos que impactan la relación con los(as) niños(as) o que se generan a partir de la conducta de éstos. Aceptar que se pueden vivir emociones tan intensas y negativas ayuda, más que negarlas.
- La habilidad de estar momento al momento en el presente necesita practicarse en condiciones óptimas, la respiración profunda puede ser un recurso que facilita esta habilidad. Al practicarse en momentos cotidianos, se estará más preparado para usarles en momentos de crisis.
- La respiración es un elemento clave de la vida. Es la función corporal más importante tanto para la supervivencia como para mantener un estado de salud óptimo físico y

emocional. Para lograr una respiración profunda se necesita observar y sentir constantemente la respiración, de esta forma se podrán ubicar las tensiones musculares y conocer las emociones que surgen (Djik, 2008; Flores et al., 2011; Sanz, 1990)

- Observar de manera sistemática y en circunstancias habituales a los(as) niños(as) permitirá conocer su temperamento y sus retos del desarrollo. En situaciones de calma es cuando existe la oportunidad de preguntarse qué hay más allá de lo evidente, es una forma de entrenarse para cuando se presentan situaciones de crisis.
- Preguntarse constantemente qué hay más allá de lo evidente ante conductas inapropiadas, ayuda a practicar la reflexión. Se pueden usar preguntas internas como: ¿Qué quiere decir el niño o la niña a través de su conducta?, ¿qué puedo hacer yo ante esto?, ¿cuál es la forma más apropiada para atender esta necesidad, para responder y no subestimar o sobre reaccionar lo que está pasando?
- Cuando surgen momentos críticos, las personas adultas necesitan mantener un equilibrio entre ser firmes para contener al niño(a) que les necesita, y a la vez, mantener una presencia empática.

El método de la crianza consciente está cobrando relevancia en diferentes contextos educativos en la primera infancia, en los últimos años se han llevado a cabo intervenciones con diferentes poblaciones. Algunos programas han usado las herramientas de la crianza consciente como elementos de formación y capacitación para los padres y los cuidadores en los centros de educación infantil. Otras propuestas han buscado incidir en la relación padres/madres e hijos(as) durante el juego o en diferentes momentos de la rutina escolar, buscando enriquecer la calidad de la relación. También se han desarrollado programas dirigidos a los(as) niños(as), en donde las personas adultas juegan un papel importante como guías, acompañantes y modelos del uso de las herramientas de atención plena (Shabmoon, 2013; Tired e Innis, 2013; Bloom, Krosgrave, Norris, y Taylor, 2011; Snel, 2010; Schwartz, 2014; Yeary, 2013).

### **1.3.1.2. Disciplina positiva**

Tradicionalmente el término disciplina ha sido entendido como un método a través del cual se educa a los hijos a obedecer a los padres y madres, por medio de la exigencia y los castigos se impone lo que se debe de hacer. Esta forma de entender la disciplina es la manera en la que a la mayoría de las personas adultas se les ha educado (Flores et al., 2011).

Flores y Gómez (2013), plantean que en el mundo actual existen nuevas realidades, ante las cuales los métodos de disciplina antiguos no están funcionando. Algunos de ellos son: 1) Los cambios que se han dado en las dinámicas de las familias y los estilos de vida de las mismas, 2) Aún cuando las familias desean implementar nuevas formas, tienden a repetir prácticas antiguas pues son los referentes con los que fueron educados. Esto revela una incongruencia entre lo que desean, piensan y hacen, resultando en una educación inconsistente, 3) El concepto de disciplina se sigue

encasillando en los límites y en lograr que el niño(a) se comporte de acuerdo a lo esperado, se aplican prácticas aisladas que buscan corregir comportamientos inapropiados y 4) Lo que pide la sociedad moderna son personas responsables de sus acciones y autónomas, que tomen decisiones de acuerdo a sus propias convicciones y no por una retribución externa; la disciplina tradicional fomenta la obediencia y el temor.

Ante este panorama, expertos en desarrollo infantil en todo el mundo, proponen un concepto de disciplina más amplio, que se puede comprender como sinónimo de educación. La disciplina positiva se entiende como un proceso continuo en el que se les enseña a los(as) niños(as), de manera amorosa, a regular sus emociones y acciones por sí mismos(as) (Flores y Gómez, 2013).

Se le llama disciplina positiva pues busca que se generen relaciones positivas entre los niños(as) y sus familias, sus maestras y con ellos(as) mismos(as). Al ser positiva promueve la construcción y la creación de enseñanzas proactivas, en las que los(as) niños(as) tengan opciones para desarrollar su potencial. En este nuevo modelo se transforman tanto el rol que juegan los(as) niños(as) como las personas adultas. Ambas figuras comparten el poder, los(as) niños(as) toman un papel activo(a) y las personas adultas se convierten en una figura amorosa que guía y enseña.

La disciplina positiva tiene efectos benéficos en la promoción del desarrollo y bienestar de los niños y niñas porque es congruente con la forma en la que aprenden, las etapas de desarrollo y las realidades particulares de cada quién. Los(as) niños(as) desarrollan confianza en sí mismos(as), identifican sus emociones y las expresan de forma apropiada, se van poniendo sus propios límites (basados en el respeto a sí y a los demás), se favorece la armonía en la relación con otros(as) niños(as). Desde la disciplina positiva, los niños y niñas perciben constancia en su vida y esto se refleja en que sus conductas son más organizadas (Brazelton y Greenspan, 2009).

Por tanto la disciplina positiva es una filosofía, un estilo de vida que se construye en el día a día de las relaciones entre adultos(as) y niños(as). Las siguientes son algunas pautas que ayudan a ejercer la disciplina desde una perspectiva positiva (Flores et al., 2011; Flores y Gómez, 2013):

- El diálogo y la escucha son el principal medio para lograrlo.
- Las personas adultas necesitan reconocer y validar los sentimientos de los niños(as) y los propios.
- Las personas adultas ayudan a los niños(as) a lidiar con la frustración y a autorregular sus emociones y comportamientos.
- Las personas adultas necesitan ser pacientes y constantes.
- Los límites y reglas que se establecen en casa o en la escuela deben ser acordes con las capacidades de los niños(as) de acuerdo a su edad y ser flexibles.

La disciplina positiva es un proceso amoroso a largo plazo que comienza desde el nacimiento. Su fin último es formar niños(as) resilientes, a través de personas adultas empoderadas, quienes van ganando fuerza interna, esto les permite generar cambios positivos en sí mismos(as) y en quienes les rodean (Céspedes, 2008).

### **1.3.1.3. Redes de apoyo para la crianza y educación**

Como ya hemos visto, las familias en la actualidad buscan acercarse a los profesionales de los centros de educación infantil que les ayuden a enriquecer sus prácticas de crianza y habilidades parentales. También buscan a otras familias para compartir información sobre situaciones que son similares. Es decir tratan de construir redes de apoyo que les sostengan, respalden y nutran (Martínez y Becedóniz, 2009).

Las redes de apoyo se edifican en la confianza, la escucha activa y la comunicación asertiva. A medida que se van cultivando estos componentes en las relaciones, las personas adultas se van relajando. Si logran entender el papel que cada uno(a) tiene en el proceso de crianza y educación se pueden apoyar unos(as) a otros(as), poniendo al servicio de todos(as) sus recursos propios para trabajar en equipo, se construye un tejido de contención y acompañamiento en el proceso (Flores et al., 2011; Pastor, 2014).

Los centros educativos centrados en las familias trabajan bajo la postura de construir vínculos sólidos de trabajo en común entre educadores y padres/madres. La escuela se convierte entonces en una red de apoyo fundamental para la familia y viceversa. En el siguiente capítulo se abordará esta temática.

## **CAPÍTULO 2. LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LA EDUCACIÓN**

En la actualidad el cambio en las dinámicas sociales, familiares, y sobre todo la incorporación de la mujer al mundo laboral, ha generado una necesidad creciente por acceder a cuidados no parentales (Covarrubias, 2012; Martínez y Becedóniz, 2009; Nashiki, 2006; UNESCO, 2004).

Una revisión de estudios (García, 2007) acerca de cómo se ha transformado la división del trabajo (doméstico y extradoméstico) en familias mexicanas desde la década de los 90's, evidencia que uno de los factores que ha influido en el aumento sistemático de la participación de las mujeres en el campo laboral se relaciona con las demandas y limitaciones económicas que han ido en aumento en los hogares, lo que ha ocasionado que tanto las mujeres como los hombres trabajen fuera de éste.

Las necesidades económicas no son las únicas motivaciones que han llevado a las mujeres a salir de sus hogares y buscar opciones de trabajo, también está el interés por desarrollarse como personas y profesionistas que ha sido un impulsor importante en la búsqueda de espacios fuera de casa. Aún así, la mayoría de las mujeres, que también son madres y que necesitan de los servicios de los centros infantiles, ya sea para ingresar los recursos necesarios de manutención, o bien, para conciliar su vida personal y laboral, viven con mucha culpa el dejar a sus hijos(as) al cuidado de otras personas (García, 2007; Tobio, 2002).

En el caso de los padres, las investigaciones demuestran que su participación en el ámbito doméstico, ya sea para colaborar en las tareas de la casa o en el cuidado de los(as) niños(as) se ha transformado poco y a ritmos muy lentos. Los varones continúan ocupando la mayor parte de su tiempo para desempeñarse profesionalmente fuera del hogar, y destinan pocas horas a la interacción con sus hijos(as) y a las actividades de crianza (Covarrubias, 2012; García, 2008).

En México, no existen suficientes instituciones públicas que ofrezcan servicios de educación infantil a un importante porcentaje de la población que requiere apoyo en el cuidado de sus hijos(as), por lo que las familias necesitan recurrir a servicios privados (Pastor, 2011).

Quienes tienen la posibilidad de acceder a los servicios que ofrece el Estado, se enfrentan con la dificultad de hacer coincidir sus horarios de oficina con el horario de atención de las escuelas, ya que las jornadas laborales suelen ser muy extensas; además, en las grandes urbes de este país, las personas se desplazan largas distancias para acudir a sus lugares de trabajo. Por ello, frecuentemente las madres y los padres se ven obligados(as) a apoyarse en otros miembros de su familia o a recurrir a centros infantiles privados hasta que pueden reunirse con sus niños(as) por la tarde o noche (Covarrubias, 2012).

Las diferentes presiones que viven las madres y los padres con respecto a las demandas de la crianza en un contexto laboral complejo, así como el ejercer roles diversos, desembocan en que al final del día pasen pocas horas con sus hijos(as), que en ocasiones la calidad de las relaciones durante este tiempo no sea el óptimo y que experimenten constantemente vivencias estresantes que generan emociones diversas. Éstas a su vez pueden emerger en la relación que establecen con sus hijos(as) o con quienes les apoyan en el cuidado de éstos; los sentimientos de protección, de culpa, resentimiento, celos y/o frustración aparecen de diferentes formas en las interacciones cotidianas (Keyser, 2006; Pastor, 2014).

Es necesario tomar en cuenta las condiciones y características que comparten la mayoría de las familias mexicanas modernas con niños(as) que acuden a los centros de cuidado infantil gubernamentales, ya que este perfil define muchos de sus sueños, expectativas y temores, así como sus percepciones y creencias, las cuales tienen una influencia en la forma en cómo se acercan y relacionan con el centro escolar.

Diversas investigaciones han comprobado que para los niños y niñas menores de seis años que se encuentran en cuidado grupal son de fundamental importancia las relaciones que se establecen entre educadoras y familias. El compromiso de estas últimas con la educación temprana, repercute en el bienestar y el aprendizaje de los(as) niños(as), de las familias mismas y del personal del centro educativo (Mir et al. 2009; Morrison, Storey & Chenyi, 2011; Weiss, Caspe y Lopez, 2006).

A lo largo de los años se han generado diversos programas basados en conceptos, paradigmas y propósitos diversos, dando un lugar y función diferente a las madres y a los padres en cuanto a su participación en las escuelas. Durante algún tiempo sólo se entendía como “participación de los padres” a aquellas iniciativas que tomaban éstos para apoyar con tareas específicas a la escuela, estas actividades concretas podían darse tanto en casa como en el centro educativo e incluían: el discutir el día escolar con el niño(a) y promover activamente el aprendizaje en el hogar, mantener contacto directo y regular con los maestros(as), ser voluntarios(as) en el aula para planear actividades, asistir a eventos escolares o recaudar fondos. Otra perspectiva, se ha centrado en la deficiencia de las familias, supone que la educación debe estar en manos de las escuelas y los(as) expertos, para enseñar a las familias a ser “mejores padres”, de tal forma que las instituciones determinan los métodos que serán aplicados para este fin y piden a los padres que se adapten a ellos (Halgunseth et al., 2009; UNESCO, 2004).

Los programas que implementan un modelo de participación tradicional son percibidos como insensibles a las necesidades, limitaciones y a las diferencias culturales de las familias, así como al reconocimiento de todos los miembros de un grupo familiar que pueden estar implicados en la crianza (hermanos(as), abuelos(as), tías(as) y otros miembros de la comunidad). Los programas que dejan a un lado estas vicisitudes pueden provocar una desconexión en la colaboración entre las familias y las escuelas.

En recientes décadas, han surgido nuevas propuestas que responden a la importancia de generar vínculos nutrientes entre las familias y las escuelas al tomar en cuenta las necesidades particulares de cada una, reconocer tanto el conocimiento con que ya cuentan las madres y los padres, como su valor como seres humanos(as), por lo que dan lugar a un trabajo compartido y de colaboración entre todas las personas que se involucran en la educación y crianza en un contexto educativo (Keyser, 2006).

El modelo basado en relaciones brinda un marco de referencia que mantiene presente la importancia de tomar en cuenta todas las relaciones implicadas con el niño(a) en un centro escolar, dándole un valor especial al rol que cada persona aporta en la crianza y educación. Este modelo es congruente con los programas educativos que se centran en las familias. Ambos temas se verán a continuación con mayor detenimiento.

## **2.1. Modelo Basado en las Relaciones**

El Modelo basado en las Relaciones (Edelman, 2004) explica que el vínculo que se establece entre las familias de niños(as) pequeños(as) y otros cuidadores(as) consistentes son críticas para el desarrollo saludable de éstos(as).

Da un lugar muy especial y trascendente a las relaciones estables, nutrientes y cuidadosas, ya que las concibe como una fuerza del desarrollo que organiza el mundo del niño(a), son el elemento que brinda una sensación de gran significado e importancia a éste(a). No se refieren a momentos o contactos casuales, sino a las relaciones intencionadas y conscientes de las que se construyen vínculos de suma importancia entre las personas (Edelman, 2004; Wittmer & Petersen, 2006).

Este modelo toma en cuenta todas las relaciones implicadas con el niño(a), ya que entiende que éste se desarrolla dentro de una red de diadas, cuya calidad afecta a otra, éstas se influyen entre sí y a la vez influyen en el bienestar del niño(a). Edelman (2004) detalla la importancia y función de cada relación, en cada una prioriza el fomento de la confianza, el respeto y la comunicación como elementos fundamentales para construir el “vínculo” como factor primordial para el trabajo de colaboración que realizan todos(as) los implicado(as).

En la relación que se establece entre madre/padre y su hijo(a) es muy importante mirar al niño(a) en su contexto, pero es todavía más importante concebirlo en el contexto de quienes le cuidan, pues se sabe que el potencial de desarrollo de un escenario de crianza incrementa en función del número de vínculos que lo sostienen entre ese escenario y otros en los que se insertan el niño y su familia (Bronfenbrenner, 1985 en Monreal y Guitart, 2012). Esta red de relaciones que se va tejiendo en torno al niño(a), influye en ella y ella en él, por ello es importante identificar las relaciones que tienen una influencia potencial en el aprendizaje, desarrollo y bienestar del niño(a) dentro del contexto familiar extenso, pues es necesario involucrar y tomar en cuenta a todos(as) los miembros significativos.

Este modelo enfatiza la importancia de la relación de confianza que se establece entre las familias y el personal del centro educativo que están en contacto constante y directo con el niño(a), tal es el caso de las maestras y los(as) profesionistas como las y los psicólogos(as), ya que es a través de este vínculo sólido que las personas adultas pueden compartir con mayor soltura sus conocimientos, perspectivas, recursos e inquietudes. Además, cuando los niños y niñas perciben una comunicación directa y amable entre estos agentes se sienten seguros(as) y confiados(as) pues existe congruencia en sus vidas. Las relaciones son críticas para el bienestar del niño(a).

A través de los vínculos se van modelando habilidades que se transmiten de persona a persona hasta finalmente llegar a los niños y las niñas y promover las mismas cualidades en ellos(as), es decir, se genera un efecto de bola de nieve (Glikerson y Taylor, en Edelman, 2004). Las habilidades que se presentan a continuación son deseables para todos los niveles de relación [educadoras-familias, educadoras-psicólogos(as), familias-psicólogos(as), educadora-niños(as), psicóloga-niños(as), familias-niños(as)]:

- Escuchar activamente
- Practicar la empatía
- Pensar reflexivamente
- Observar
- Respetar los diferentes roles y sus límites
- Responder antes que reaccionar ante la intensidad emocional que se da en ocasiones en las interacciones
- Entender y regular las propias emociones

Así pues, el papel del/la psicólogo(a) escolar es construir una relación de confianza con la familia y las educadoras, brindando información oportuna, dialogando y escuchando activamente las inquietudes y necesidades de éstas, así como utilizando una gran variedad de estrategias para responder eficientemente. Es necesario que la o el profesionista se capacite en las habilidades que le permitan intervenir de manera individualizada pero a la vez con una mirada sistémica, respetuosa y responsable, brindando soporte en las relaciones y promoviendo el trabajo colaborativo entre familias y docentes (Méndez y Yela, 2012).

De ahí la importancia de tomar en cuenta este modelo para la conformación de programas educativos, especialmente de aquellos centrados en las familias, pues éstos necesitan tomar en cuenta el fortalecimiento de los vínculos de las personas que rodean al niño(a), ya que los niños(as) aprenden a través de las relaciones que observan entre sus personas adultas significativas y de las relaciones que establecen con ellas. En el siguiente apartado se ahondará en las particularidades de los programas centrados en las familias.

### **2.3. Programas Centrados en las Familias**

Los programas educativos que contemplan la importancia del involucramiento de las familias toman en cuenta la individualidad de cada niño(a) y su familia; promueven y valoran la inclusión y la diversidad tanto de culturas como de estructuras familiares; apoyan la crianza respetando los diferentes estilos y acercando los recursos necesarios para promoverla de manera positiva; crean ambientes agradables en la escuela a través de relaciones cálidas; y garantizan la capacitación y formación de las personas a cargo de niños(as) pequeños(as) buscando que mejoren y actualicen sus prácticas educativas (Epstein en Halgunseth et al., 2009; Morrison et al., 2011; Weiss, et al., 2006).

La alianza continua y recíproca que se requiere entre las familias y las escuelas para promover el desarrollo y bienestar de los(as) niños(as) y de las personas adultas se logra cuando coinciden las necesidades de desarrollo de los niños(as), las actitudes y prácticas de los padres y las expectativas de las escuelas. Para llegar a ello es necesario concebir el involucramiento familiar como un proceso continuo, valorar la diversidad de las familias y acercarse a ellas a través de múltiples formas (Weiss et al., 2006).

En la educación aparece con mayor frecuencia un discurso de colaboración entre familias y escuela, hasta llegar a ser considerada uno de los ejes que definen la calidad educativa. Los centros educativos que se alinean con esta postura reconocen el papel de la familia como primer agente de influencia en la vida de los(as) niños(as), y a su vez, trabajan estrechamente con ellas (Mir Pozo et al., 2009).

Los hallazgos sobre el impacto de la participación significativa de las familias en la educación de sus hijos(as), ha ocasionado que los programas escolares dejen de estar enfocados en los(as) niños(as) para darle un lugar central al rol de la familia en la escuela. Esto significa un cambio de paradigma pues coloca a las familias en el centro, reconoce el derecho de las familias a ser parte del proceso educativo de sus hijos(as), les mira como auténticos aliados(as) en el proceso educativo y toma en cuenta su experiencia como personas y su vivencia subjetiva en el proceso de crianza (Keyser, 2006).

Los programas centrados en las familias se basan en un enfoque holístico para trabajar con los(as) niños(as) y sus familias. Toman en cuenta la perspectiva, emociones, creencias, ideas, barreras y temores que tanto las familias como las educadoras tienen en la relación que establecen al llevar a los(as) niños(as) al cuidado grupal.

En estos programas se interesan por conocer las percepciones que las familias y las educadoras tienen acerca de los centros infantiles y se cuestionan las creencias que están detrás de sus acciones, las cuales se pueden convertir en obstáculos (entendidos como el producto de la experiencia de la gente y del contexto, por lo que no se pueden atribuir a alguien en particular).

Las familias tienen posturas diversas acerca de su presencia en la escuela, algunas creen que no tienen un lugar en ese espacio, a otras les gustaría establecer una relación cercana con las educadoras y los(as) profesionistas que apoyan a sus hijos(as), pero no saben cómo hacerlo, y algunas otras se sienten frustradas de las interacciones que han intentando establecer.

Además las familias, ya traen consigo una serie de circunstancias que influyen también en la relación que establecen con quienes les apoyan en la educación de sus hijos(as), los cuales se convierten en barreras para la conformación de la relación de confianza. Algunas de éstas ya fueron expuestas cuando se habló del perfil de las familias trabajadoras, ya que las condiciones de vida actuales y las dinámicas familiares, suponen retos muy grandes para las personas al ejercer su paternidad y maternidad. A los sentimientos de culpa, la presión y el estrés ante las demandas cotidianas de sus diferentes roles, se pueden añadir las experiencias personales que madres y padres tuvieron en la infancia en cuanto a su propio proceso educativo, y que repercuten en la percepción que tienen de las educadoras, dificultando el acercamiento y la construcción del vínculo de confianza.

Por su parte, las educadoras también tienen sus propias percepciones acerca de la educación y de las familias, sus sentimientos y creencias están relacionados con estereotipos sociales o experiencias personales, tales como sus propias vivencias como madres trabajadoras y los sentimientos de culpa que esto les genera (Pastor, 2011). Regularmente saben qué hacer y cómo relacionarse con los niños(as), pero no con las personas adultas, por lo que se sienten inseguras y temerosas al tener dificultades para negociar o comunicarse con ellas. También sucede que las expectativas que están depositadas en su desempeño y los retos que enfrentan ante una labor que exige energía y tiempo, las hacen sentir saturadas. Todos estos aspectos repercuten en sus acciones y en la forma en la que se relacionan con las familias, convirtiéndose en obstáculos para el establecimiento de relaciones de confianza.

Cuando educadoras, familias y profesionistas pueden comprender sus perspectivas y asumir que tanto unos(as) como otros(as) tienen fortalezas, experiencias, conocimientos, recursos y buenas intenciones para con los(as) niños(as), les es más fácil verse como iguales y querer construir relaciones de equidad. Entonces pueden acompañarse en una labor conjunta, en la que todos(as) encuentran beneficios y cuyo objetivo principal es el desarrollo y bienestar de los(as) niños(as).

Los niños(as) se benefician ampliamente de este trabajo de alianza colaborativa principalmente porque necesitan consistencia en los ambientes en los que se desenvuelven, esto se logra a través de la comunicación respetuosa, empática y constante que existe entre las personas que les son significativas tanto en casa como en la escuela. También se sabe que un ambiente emocionalmente seguro apoya los procesos de aprendizaje y que el desarrollo social es modelado por las relaciones saludables que les rodean. Los(as) niños(as) perciben a su familia como parte suya, cuando notan que en la escuela su familia es respetada, comprendida y tomada en cuenta se sienten orgullosos(as) y valiosos(as) (Brazelton y Greenspan, 2009).

Las familias también se benefician de este modelo pues son concebidas como personas que viven experiencias internas muy fuertes en su labor como progenitores, se comprende la dificultad que representa el dejar a sus hijos(as) al cuidado de otras personas y se tiene conciencia de la complejidad de su papel como madres y padres. Por ello, los programas que trabajan con esta perspectiva saben que al mostrarse como figuras de apoyo, escucha y empatía les estarán dando la calma y la certeza que aporta a su bienestar y, que de esta forma también, promueven la confianza y seguridad que necesitan para dejar a sus hijos(as) e ir a trabajar.

En estos programas se reconoce a las madres y a los padres como los(as) principales maestros(as) de sus hijos(as) por lo que se les ayuda a sentirse empoderados(as), así como respaldados(as) y apoyados(as) para enfrentar los retos de su crianza a través de compartir información sobre el desarrollo de los(as) niños(as), de lo que ocurre cotidianamente en el salón de clases, y de acercarles recursos y conocimientos concretos.

Por su parte las maestras también se benefician, ya que el trabajo de compañerismo con las familias les da la oportunidad de ser reconocidas por su labor. Conocer más profundamente al niño(a) y su familia le permite tomar decisiones más apropiadas acerca de sus intenciones educativas para atender las necesidades de cada niño, y a la vez, establecer un vínculo más estrecho con él o ella.

Esta es una forma diferente de trabajar con las familias, la esencia se encuentra en que los profesionistas asumen un papel de compañeros(as) dispuestos a compartir los momentos agradables y difíciles en una relación de equidad, este es el fundamento principal para la conformación y el fortalecimiento del vínculo de confianza. Sin duda alguna, cuando las maestras y familias enfrentan los retos juntas se genera un vínculo más profundo conectado por la confianza, ambas están menos temerosas y pueden disfrutar del proceso que comparten.

Lograr un cambio en el paradigma de la participación e involucramiento de las familias hacia uno en donde ellas sean el centro, no es cosa sencilla. Este cambio de visión aún no lo comparten muchos programas, especialmente en nuestro país, si bien algunos toman elementos de los diferentes modelos aquí planteados, no necesariamente se llevan a la práctica pues las acciones se siguen quedando en una participación familiar que se da de acuerdo a las reglas de las instituciones, o bien, de fondo se siguen considerando más las deficiencias de las madres y padres que sus fortalezas.

Keyser (2006) plantea cinco principios que guían la práctica de quienes pretenden generar programas centrados en las familias. Estos principios permean las habilidades y las estrategias que las y los profesionistas de la educación, como maestras y psicólogos(as), entre otros(as), deberían tener siempre presentes para generar alianzas de trabajo con las familias:

### **1. Reconocer y respetar el conocimiento y experiencia**

Este principio parte del entendimiento de que las madres y los padres son seres individuales con historia, sueños y expectativas propios, que además forman parte de un sistema. Reconocer y respetar el conocimiento y experiencia significa que, tanto la familia como el personal del centro educativo, tienen algo que aportar a la relación porque cada persona tiene una información específica: las familias conocen al niño(a) con mucha amplitud y las y los profesionistas poseen información acerca de la educación y del desarrollo de los(as) niños(as).

Saber que cada quien aporta algo valioso permite el establecimiento de una relación de igualdad en la que se respetan los conocimientos y experiencias particulares; todos(as) se sienten competentes, confiables y respetados. Por un lado las familias experimentan empoderamiento, un sentido de autoconfianza y claridad acerca de la validez de su rol; y por otro, las y los profesionales asumen el compromiso de ayudarles a crecer y a empoderarse, desde una noción diferente al planteamiento de “rescatar a las familias”, sino desde la apertura para ofrecer escucha, motivación, información y alternativas, que permitan que cada quien tome una decisión final más consciente.

### **2. Crear vías de comunicación bidireccional para compartir información**

Contempla que la comunicación de aliados(as) se construye a través de compartir información considerada igual de importante a través de la confianza, la comprensión y el sentido de estar conectados; por lo que se buscan los espacios, medios y tiempos para generar oportunidades de escucha acerca de los pensamientos, sentimientos y experiencias de las madres y padres con respecto a su proceso de crianza y educación. El objetivo es intercambiar información que enriquezca lo que se sabe del niño(a), esto ayuda a aprender unos(as) de los otros(as) en un intercambio de ida y vuelta.

### **3. Compartir el poder y la toma de decisiones**

En este sentido, tanto educadoras como familias deciden de manera conjunta lo que es mejor para el niño(a), esto es algo que requiere facilitar la comunicación porque ambas partes necesitan conocer con amplitud la información que les permita tomar una decisión. En ocasiones es la familia quien toma la decisión, otras veces las maestras, y a veces de manera consensuada. También pueden presentarse situaciones de conflicto que requieren tiempo y un ejercicio de escucha activa para llegar a una decisión apropiada.

### **4. Reconocer y respetar la diversidad**

Implica reconocer la individualidad de las educadoras, familias y niños(as), tratando de comprender cómo se siente cada persona ante lo que percibe, cómo se representa su cultura y su realidad en sus diferentes contextos. Para ello es necesario aceptar que cada persona proviene de un contexto distinto, con creencias y cultura particulares. Tal diversidad de creencias, estructuras y dinámicas familiares, enriquece las relaciones que se establecen en la escuela, y brinda oportunidades para desarrollar actividades que respondan a ella y de generar inclusión.

## 5. **Crear redes de apoyo**

Se trata de facilitar redes de apoyo nutritivas y de ayuda que enriquezcan el desarrollo de todas las personas, esta apertura transforma las redes de apoyo de dos vías a redes de múltiples comunicaciones. Un aspecto fundamental de este principio es el reconocimiento de la necesidad de educadoras y familias de ser escuchados(as) y acompañados(as) en el cuidado y educación del niño(as), así como de adquirir más conocimiento acerca del desarrollo que les permita sentirse competentes. Estas redes de apoyo, se pueden promover acercando a las familias con otras familias, buscando espacios de apoyo y crecimiento en la comunidad y, por supuesto, fortaleciendo la red que se establece al interior del centro educativo.

El trabajo con las familias desde esta perspectiva, requiere el desarrollo de habilidades específicas que se ponen en práctica a través de las actividades cotidianas del centro educativo, tales como:

- *Escuchar*- Implica prestar atención total a lo que la otra persona dice de manera evidente, pero también a lo que no dice directamente, esto para tener una comprensión amplia de las situaciones. En una escucha auténtica se suspenden los propios sentimientos, pensamientos y juicios para dar lugar a la perspectiva de quien se expresa.
- *Observar*- Se trata de conocer cuidadosamente los estilos de relación y las formas de comunicación de las familias, esto se logra en los momentos en que se tiene la oportunidad de dialogar directamente con ellos(as), de estar presente en el momento en que interactúan con sus hijos(as) o cuando acuden a la escuela.
- *Nutrir las relaciones*- Esto se fomenta en el día a día, manteniendo contacto directo y constante con las familias, o buscando los medios para establecer una comunicación en dos vías a través de diversas estrategias cuando no se tiene la posibilidad de encontrarse con las familias constantemente.
- *Enseñar y aprender a la vez*- Consiste en encontrar un balance entre la información que se comparte con las familias desde el rol de expertas(os) en desarrollo y, a la vez, reconocer y validar lo que éstas comparten desde su rol de expertos como padres y madres. Este compartir está basado en un sentido de confianza y contención.
- *Empatizar*- Esta habilidad es de especial utilidad cuando se enfrentan emociones fuertes o dificultades en el camino, es fundamental darse el tiempo para conocer los sentimientos que surgen ante una situación determinada y hacerle saber a la otra persona con una actitud compasiva que se le comprende.
- *Aprender sobre las perspectivas de las otras personas y su experiencia*- Es necesario tener en consideración los diferentes estilos familiares y de crianza, así como la diversidad cultural y de creencias que existen, prestando escucha sin juicio a la forma en la que cada persona concibe el mundo.
- *Tratar de ver la intención positiva detrás de la acción de cualquier persona*- Parte de la idea de que todas las personas son básicamente buenas, con fortalezas, con diferentes habilidades y conocimientos (cada uno igual de importante), y que toman decisiones con base en los recursos que tienen.

- *Comunicar las necesidades personales-* Así como las familias necesitan exponer sus ideas y perspectivas, también los(as) profesionales necesitan encontrar el espacio y la forma para expresar sus puntos de vista cuando se tiene la claridad de que éstos afectan el desempeño profesional y que su expresión será de ayuda y enriquecimiento para todos(as).
- *Trabajar hacia un balance de las necesidades propias y de las del otro(a)-* El punto central de esta habilidad es el diálogo que se establece entre familias y profesionales, a través del cual permite compartir el poder y la toma de decisiones que benefician las necesidades de ambas partes, y el bienestar del niño(a).
- *Establecer límites positivos-* Implica poder ser firmes y claros ante las familias con respecto a situaciones que ponen en riesgo el bienestar y la seguridad de los(as) niños(as), pero a la vez se mantiene una actitud respetuosa, compasiva y de apoyo para los padres y las madres.
- *Usar la redirección de manera apropiada con las demás personas-* Para lograrlo se requiere brindar la información pertinente que ayude a la otra persona a comprender el por qué de la redirección o guía y apreciar su esfuerzo o interés de hacer las cosas como él o ella las hace antes de hacer cualquier sugerencia.
- *Negociar la solución de problemas-* En la relación entre profesionales y familias se enfrentan conflictos constantes, ya sea porque entran en desacuerdo sus necesidades, sus puntos de vista con respecto a la enseñanza, por dificultades en la comunicación o diferencias culturales. Ante esto la principal herramienta es mantener una actitud de escucha, y aplicar otras estrategias que permitan llegar a un acuerdo común. A través de la realización de preguntas abiertas, de tomar en cuenta las diferentes opiniones de los implicados y de ofrecer opciones, es como se puede llegar a una solución.

La transición de programas educativos más tradicionales a esta propuesta innovadora se puede lograr a través de la implementación de estrategias que mantienen vigentes los principios y que ponen la intención en cada una de las acciones que se ponen en marcha para trabajar con las familias desde una alianza colaborativa. En el siguiente apartado se abordarán algunas de estas estrategias.

## **2.4. Estrategias de Involucramiento de las Familias en los Centros Educativos**

Como se ha revisado, los centros educativos centrados en las familias, más que basarse en actividades concretas, necesitan asumir una filosofía, principios y ejes rectores que permeen todas sus intenciones educativas y las relaciones que se establecen entre los diferentes actores. Sin duda alguna, plantean una serie de estrategias de vinculación que buscan mantener esta congruencia, respetar las particularidades de cada familia y trabajar en conjunto por el bienestar de los niños y niñas (Keyser, 2006).

La elección de la estrategia que habrá de usarse depende de la finalidad que se pretenda lograr para favorecer los vínculos con las familias y buscar su involucramiento. En el manual “Estrategias de vinculación entre la familia y la escuela” se plantea la siguiente clasificación, dependiendo de la finalidad de las estrategias (Nashiki et al., 2011):

- Estrategias que buscan establecer la comunicación- Se implementan acciones que promueven el contacto personal mediante encuentros formales e informales en donde se establezca y mantenga una relación con las madres y padres. Entre ellas se encuentran: los encuentros espontáneos, las entrevistas y las visitas domiciliarias.
- Estrategias que buscan promover la participación- Se implementan acciones para que las familias participen en actividades dentro del salón de clases, en la toma de decisiones con respecto a eventos escolares o en la organización de eventos. Entre ellas se encuentran: las visitas al salón de clases y los proyectos de trabajo.
- Estrategias que buscan compartir información- Son escritos, avisos o reuniones con los padres en donde se informa acerca del desarrollo o situaciones específicas que conciernen a las familias. Se utilizan los materiales impresos, los murales, reuniones o talleres.

Otra forma de agruparlas es en dos grandes apartados, determinados por la forma en la que se establece el contacto con las familias, ya sea éste personal o indirecto (Mir Pozo et al. 2009; Nashiki et al., 2011).

En las estrategias de **contacto directo** o personal existe un encuentro cara a cara con las madres y/o padres para conocerse y platicar abiertamente, tales como los encuentros espontáneos, las juntas informativas, las visitas al salón de clase, los proyectos de trabajo, las entrevistas, las pláticas, los talleres, los grupos de apoyo, el cuento personalizado y las visitas domiciliarias. La frecuencia con la que se lleven a cabo estas estrategias definirá el grado de participación de las familias. El objetivo principal de éstas, es establecer un diálogo para fomentar la participación de las figuras significativas del niño(a) haciéndoles saber que son bienvenidas, respetadas y que existe un interés auténtico de conocerles mejor.

En las de **contacto indirecto** existe un intermediario entre la familia y la psicóloga y/o educadora, a través de las cuales se puede brindar información relativa al desarrollo del niño(a) o las actividades a realizar; también ayudan a recabar información valiosa que aporta la familia. Algunos ejemplos de estrategias de contacto indirecto son los trípticos, las hojas de información básica (hojas informativas), carteles, murales, boletines y cuestionarios.

Como se puede ver, existe una diversidad de estrategias para promover el involucramiento de las familias. Ya que en el presente programa sólo se utilizaron algunas estrategias, tanto de contacto directo como de contacto indirecto, a continuación se describirá cada una de ellas de manera general.

## ❖ Estrategias de Contacto Directo

Los **encuentros espontáneos** consisten en establecer y mantener vínculos con las familias a través de momentos breves y casuales en los que aparentemente no hay una intención de dialogar sino que se da la oportunidad de hacerlo. En estos encuentros se da la posibilidad de establecer relaciones positivas con las familias en situaciones cotidianas como la llegada o la salida de la escuela, cuando se les encuentra en el trayecto hacia el centro educativo o cuando asisten sin una cita formal. En estos encuentros es importante hacer sentir a la familia que es importante, se intercambia información relevante con respecto a su hijo(a) o a ellos(as) mismos(as), y se transmite la idea de que se les conoce y respeta como familia (Nashiki et al., 2011).

Las **entrevistas** son encuentros personales que tienen la finalidad de conocer mejor a las familias, sus ideas, sentimientos y formas de actuar. Se busca comprender las perspectivas que tienen acerca de sus vidas y sus experiencias. El objetivo de las entrevistas es compartir información relevante que permita conocer a las familias, así como su contexto y su desarrollo. Se usa el diálogo para intercambiar el conocimiento que cada parte tiene del niño(a), lo cual enriquece la información. Pretende ser una conversación entre iguales, por lo que es necesario utilizar un lenguaje sencillo. La psicóloga necesita prepararse con anterioridad observando al niño(a) en la sala, así como planteándose dudas e inquietudes que plasma en una guía que le ayuda a conducir la entrevista. Durante la entrevista promueve la participación activa de la familia a través de un ambiente de confianza y respeto, y busca llegar a acuerdos que permitan definir las acciones siguientes (Nashiki et al., 2011).

El **grupo de apoyo** responde a la necesidad natural de los padres y madres de sentirse conectados con otras personas que al igual que ellos(as) enfrentan muchos retos en la crianza. Su objetivo principal es brindar a las familias la oportunidad de compartir experiencias comunes, preocupaciones, logros y áreas de oportunidades, así como aprender juntos(as). El grupo de apoyo se vuelve un espacio de enseñanza –aprendizaje donde además se promueve la discusión y se ofrecen alternativas de solución para determinadas situaciones. Los grupos de apoyo se acompañan de profesionales expertos para crear en conjunto redes de apoyo, soporte emocional y estrategias. Para realizar los grupos de apoyo es necesario preparar y planear quiénes y cómo estarán involucrados(as) como facilitadores, así como los materiales, contenidos y roles que serán necesarios; también involucra la invitación a las familias interesadas. Durante su realización es necesario que la psicóloga demuestre empatía, escucha y respeto ante las historias de cada participante. Es fundamental la evaluación continua de las sesiones para determinar el seguimiento (Birckmayer, 2003 en Nashiki, 2006; California Department of Education, 1999; Palacin, 2003; Vega y De Dios, 2006;).

Las **visitas domiciliarias** son encuentros con las familias en su hogar, en donde se realizan acciones de acuerdo a los objetivos planteados y discutidos con ellas. Permiten brindar atención y asesoría individualizada en su contexto, así como realizar intervenciones de manera inmediata. Su objetivo principal es fomentar y establecer un vínculo de confianza con las familias. En las visitas domiciliarias también es deseable que participen las personas significativas para el niño(a) en las

condiciones más parecidas a la rutina cotidiana. La persona que realiza la visita mantiene una actitud de respeto y aceptación para con la familia, y se reconoce como su aliada (Klass, 2003).

Los **cuentos personalizados** son una estrategia que se utiliza para promover el desarrollo de los(as) niños(as), abordar alguna situación o cambio específico que estén viviendo. En los cuentos personalizados el niño(a) es el/la protagonista, y a través de fotografías significativas y textos sencillos se busca darle voz a sus deseos, necesidades, emociones e ideas, de esta forma pueden comprender el momento que están viviendo. Para realizarlo existe una metodología concreta y cuidadosa en la que la familia se involucra por completo. La temática a tratar parte de las necesidades del niño(a) y su familia, las cuales se dialogan con la psicóloga quien conoce al niño(a) en el contexto de grupo, por lo que puede compartir información para complementar la historia. De esta forma la narración del cuento y la elaboración del mismo se realizan en colaboración entre la familia y la psicóloga, los momentos en los que éstas se encuentran para construir el cuento son oportunidades de diálogo para conocer y comprender a la familia con mayor profundidad (Peralta, 2013).

#### ❖ Estrategias de Contacto indirecto

El **material impreso** se refiere a todos aquellos escritos que buscan fomentar la participación de la familia a través de información relevante. En el caso de este proyecto se utilizaron las hojas de información, los cuestionarios y los mensajes (como notas de logros y cuadernillos de trabajo).

A través de las *hojas de información* se busca compartir de manera breve algún aspecto del desarrollo resaltando los puntos básicos que se requieren para comprender el tema, se dan algunas sugerencias breves y prácticas que permitan tomar acción para promover el desarrollo y aprendizaje de los(as) niños(as). En los *cuestionarios* se plantean preguntas específicas que permiten conocer las percepciones de las familias acerca de un tema, o bien, provocar la reflexión acerca de las propias creencias y emociones. Finalmente, los *mensajes* permiten transmitir información de manera breve, se busca compartir a través de una nota algún aspecto particular de los(as) niños(as), es un medio para mantener un acercamiento individualizado con cada familia (Nashiki et al., 2011).

En todas las estrategias expuestas con anterioridad un elemento común es la actitud que la psicóloga requiere mantener en los encuentros personales o a través de sus palabras en los materiales impresos. Ésta se caracteriza por una presencia constante, cálida, respetuosa y de escucha activa que se hacen presentes día con día a lo largo de un período de tiempo, en el que la relación de confianza entre las familias, las educadoras y la psicóloga se va transformando. A este proceso se le conoce como acompañamiento, el cual es un elemento fundamental en este proyecto, el siguiente capítulo está dedicado a este tema.

## CAPÍTULO 3. ACOMPAÑAMIENTO

### 2.1. Definición de Acompañamiento

En los procesos de enseñanza-aprendizaje en los que se involucran personas adultas, se han planteado modelos más propicios en donde la relación jerárquica que había prevalecido, se disuelve y se transforma en una en la que las personas implicadas tienen un papel activo. La persona adulta es el actor principal que en interacción con otras construye su propio conocimiento continuo. Estos procesos se fundamentan en el diálogo, la escucha y la conformación de un vínculo basado en la confianza para potenciar el desarrollo de todos(as) (Fenichel, 2002; Denmoyer, 1981 en Jones, 1993; Vella, 2002).

Quienes proponen este tipo de educación plantean elementos fundamentales, principios y/o momentos específicos que facilitan la creación de relaciones que propician experiencias educativas mucho más enriquecedoras y significativas que las que ocurren en modelos tradicionales. Éstos dan mucha importancia a la vivencia subjetiva, a las emociones y pensamientos que en el camino van surgiendo por parte del “aprendiz”, y al papel que tiene “el/la maestro(a)” como un acompañante que guía.

Vella (2002) plantea un modelo de enseñanza para personas adultas partiendo del supuesto de que el aprendizaje se logra a través del diálogo, el cual es posible iniciar y mantener debido a la experiencia de vida suficiente con la que éstas cuentan, y pone especial énfasis en el interés que les motiva para aprender nuevos conocimientos, actitudes y/o habilidades.

Propone principios que guían y cuidan el diálogo entre iguales, cada principio se enfoca a un aspecto particular, sin embargo se encuentran íntimamente conectados. Aunque todos los principios son relevantes, para términos de este proyecto se prestará atención a algunos de ellos, los cuales se plantean a continuación <sup>2</sup> :

*Evaluación de las necesidades:* Es importante que desde un inicio de la relación, el/la aprendiz pueda identificar sus necesidades e intereses, lo que implica que quien facilita provee el espacio para escuchar las experiencias y expectativas de éste(a). Se entiende que las personas se motivan con mayor ímpetu cuando los contenidos de aprendizaje están inspirados en su propia vida y su necesidad de aprender.

*Seguridad en el ambiente y en los procesos de aprendizaje:* La construcción de un vínculo de confianza se da sólo en el contexto de un ambiente seguro, quien facilita el aprendizaje necesita crear un clima de confianza que promueva sentimientos de seguridad, brindando información

---

<sup>2</sup> Algunos de los principios que plantea Vella (2002), por sus características, son más pertinentes para contextos de grupo o de diseño curricular, tal es el caso de: Secuencia en los contenidos y reforzamiento; Ideas, sentimientos y acciones; Trabajo en equipo y Responsabilidad.

oportuna al aprendiz, permitiendo la expresión de las expectativas o dudas que se tengan y estableciendo un encuadre de trabajo colaborativo, de esta forma todas las personas que participan del proceso se sentirán seguras.

*Relaciones estrechas entre facilitadores(as) y aprendices, y entre aprendices:* En el proceso educativo, se involucran procesos afectivos y la creación de vínculos, estas relaciones deben estar basadas en el respeto mutuo y la seguridad para que faciliten la apertura de la comunicación y la escucha, la construcción de estas relaciones lleva tiempo (Jones, 1993). Un diálogo acerca de las expectativas del o la participante es la forma de confirmar la percepción de sus necesidades; el vínculo y la comunicación permiten la expresión de ideas, sentimientos y expectativas que a su vez van generando el aprendizaje.

*Respeto para la toma de decisiones sobre el propio aprendizaje:* Los nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje, confían en la capacidad de las personas adultas para tomar sus propias decisiones, saben que cuentan con una vasta experiencia que merece ser honrada, consideran la iniciativa como una prioridad y por tanto les otorgan el poder necesario para gestionar su aprendizaje. En este sentido se establecen las condiciones básicas para facilitar la iniciativa, pues se sabe que cuando las personas adultas toman decisiones cambian, dirigen sus energías a diferentes caminos, determinan sus propias prioridades y desarrollan estilos únicos que enriquecen su crecimiento profesional (Jones, 1993).

*Inmediatez-* Para que el aprendizaje de conocimientos, actitudes o habilidades sea efectivo es importante tener en cuenta que las personas quieren y necesitan aplicar lo aprendido en su vida y contexto inmediato, lo que van conociendo les ayuda a resolver necesidades y/o situaciones presentes, por lo que el proceso de enseñanza-aprendizaje se debe dar en situaciones de la vida real acompañado siempre de una retroalimentación oportuna.

*Establecimiento de roles claros entre facilitador(a) y aprendiz:* Dentro de la relación que se establece los roles que cada uno(a) ejerza deben quedar muy claros. Este principio invita al facilitador(a) a recordar que su rol necesita estar basado en la disposición para dialogar, discutir, argumentar y compartir, desde un lugar que va mucho más allá de la autoridad que impone.

*Compromiso de los(as) aprendices en su proceso de enseñanza-aprendizaje:* En la medida en que los(as) aprendices tengan un rol activo y tomen decisiones en el proceso, se sentirán más involucrados en éste, lo que tendrá una influencia en su motivación. También influye sustancialmente el compromiso que demuestra el o la facilitador(a).

*Praxis (reflexión sobre la acción):* Un aspecto primordial que forma parte de estos procesos de enseñanza-aprendizaje es que se reconoce la capacidad y la experiencia de las personas adultas, y apela a la reflexión de las acciones como un eje central de los mismos. Las personas necesitan reflexionar acerca de lo que están haciendo pues esto da la oportunidad de entender el cómo y por qué de lo que hacen. También se dan cuenta de sus potencialidades y áreas de oportunidad, de esta forma pueden monitorear su aprendizaje y apropiarse de él.

Dando un lugar muy especial a la práctica de la reflexión, Fenichel (2002) propone un modelo de supervisión reflexiva<sup>3</sup>, que resulta útil para quienes están interesados en comprender y llevar a la práctica formas distintas de trabajar con adultos(as) en contextos educativos. Establece tres principios operativos básicos para lograrlo:

- ✓ **Regularidad:** Apela a que para la práctica de la supervisión reflexiva debería destinarse un tiempo y espacio intencional, de forma constante y periódica, pues no se pretende responder a situaciones de crisis, sino más bien a la necesidad de hacer una pausa para pensar, compartir logros y responsabilidades.
- ✓ **Colaboración:** Quien supervisa respeta la perspectiva y el trabajo de la otra persona, le invita a pensar juntos(as) para crear resultados más exitosos. Implica trabajar hombro con hombro para llegar a enfoques y estrategias que se basan en las experiencias, conocimientos e intuición de ambos(as), es un trabajo de co-creación.
- ✓ **Reflexión:** El/la supervisor(a) ayuda al supervisado(a) a desarrollar y ejercitar sus habilidades para cuestionar sus primeras impresiones y explorar cómo su trabajo se filtra a través de su propia perspectiva y la que tiene de las personas con las que interactúa. Poco a poco la persona aprende a revisar sus experiencias internas desde diferentes ángulos, puede entender que lo que a él le ocurre le puede ocurrir también a otras personas, aunque usualmente no sea evidente.

La práctica reflexiva propone que quien supervisa necesita considerar las posibles implicaciones de su propias intervenciones, darse cuenta de que en ocasiones debe ir más despacio para darse oportunidad de analizar y revisar sus pensamientos para escoger las palabras y acciones más apropiadas. Es una propuesta que busca profundizar en el entendimiento de las fuerzas del contexto que afectan el trabajo que se realiza, e invita a tomarse un tiempo posterior para considerar lo que ha pasado y relacionar las experiencias para definir los siguientes pasos.

Quien supervisa crea un ambiente seguro y de bienvenida para las personas con quienes trabaja, les acompaña durante un proceso generando confianza, contención y respeto mutuo, y les motiva constantemente a la reflexión y al aprendizaje de su propio trabajo. También presta atención a las emociones, las cuales siempre están presentes, por lo que apoya el desarrollo de habilidades para tolerarlas y expresarlas, así como para apreciar el rol que juegan en la comprensión del comportamiento y de las intervenciones en el día a día (Fenichel, 2002).

No sólo es necesario escuchar y tomar en cuenta las expectativas e intereses profesionales, sino también dar un espacio a lo emocional y a las necesidades jerárquicas más básicas, como Maslow (1954) lo explicaba en su teoría, es necesario cubrir las necesidades de seguridad y pertenencia

---

<sup>3</sup> Si bien la supervisión, se entiende en primera instancia, como una forma de revisar y dar cuenta de si un trabajo está bien o mal hecho, desde esta mirada, se comprende como un proceso fundamentado en las relaciones en donde se busca brindar apoyo, contención, soporte y guía a los(as) aprendices, a la vez que se les acercan las herramientas para hacer mejor su trabajo.

antes que las de dominio y competencia. Cuando las personas sienten atendidas sus necesidades personales, pueden moverse más allá de sus miedos, proveer apoyo a otros(as) y sentirse capaces de demostrar su competencia.

La práctica reflexiva tiene un efecto en cadena, pues mientras quien supervisa, reflexiona sobre su acción buscando el espacio apropiado para ello, modela a las personas que le rodean cómo aprender estas habilidades (Fenichel, 2002; Jones, 1993).

Las personas adultas también necesitan alguien que les cuide, reconozca y acompañe en su crecimiento, en estas interacciones se experimenta un proceso de igualdad que les empodera. Esto se potencializa cuando se da un acompañamiento individualizado que permite enfocarse en lo que está pasando con la persona a quien se acompaña y que además está centrado en el proceso, más que en los resultados específicos. Cuando lo que importa más es el camino recorrido, se puede dar lugar a ideas nuevas, aún cuando no estén relacionadas con las metas específicas, pues el aspecto central es el desarrollo de la persona.

A partir de las nuevas propuestas de enseñanza-aprendizaje y de diversos modelos de supervisión (Norma-Murch y Wollenburg, 2000; Parlakian, 2001; Theihemer y Casper, 2000; en Gómez 2012), así como de su propia investigación, Gómez (2012) propone una definición del acompañamiento, que está contextualizada en la formación de psicólogos(as) escolares y de educadoras de niños(as) menores de 6 años.

En su proyecto Gómez (2012) pudo conocer que para las educadoras el acompañamiento resultó una de las herramientas más valiosas en su desarrollo profesional y personal; y para sus acompañantes también tuvo grandes ventajas y aportes como psicólogos(as) escolares.

Para ellas y ellos el acompañamiento es *“un vínculo respetuoso entre dos personas que propicia un proceso gradual de enseñanza-aprendizaje, en donde aquella que cuenta con mayor dominio de habilidades y conocimientos facilita el aprendizaje de la otra, a través de la escucha, guía, diálogo, trabajo conjunto, modelamiento, observación y reflexión sobre la práctica y los sentimientos que ésta genera, permitiendo el aprendizaje mutuo, el autoconocimiento y la generación de cambios tanto profesionales como personales”* (Gómez, 2012, pp.76)

Las personas adultas aprenden tareas y conceptos complejos al hacerlos ellos(as) mismos(as), reflexionar y dialogar sobre éstos. Como se ha visto en la definición de acompañamiento éste se facilita a través de diversas estrategias como el diálogo, la observación, la escucha, la reflexión y el modelamiento <sup>4</sup>.

Aunque los modelos anteriormente expuestos se enfocan a la relación entre profesionales de la salud o la educación, las educadoras o terapeutas que trabajan con infantes, los principios y estrategias que les sustentan pueden ser aplicables para la relación que se establece con las familias con quienes también se propician procesos de enseñanza-aprendizaje, y se les acompaña en ellos.

---

<sup>4</sup> Las estrategias del acompañamiento se verán con más amplitud en los siguientes apartados.

En la definición de acompañamiento que propone Gómez (2012), resalta el proceso gradual de enseñanza-aprendizaje que se da entre acompañante y acompañados(as), a continuación se explicará cómo se lleva a cabo este proceso.

## **2.2. Fases del Acompañamiento**

Gómez (2012), identificó tres fases que constituyen el acompañamiento, si bien en su trabajo aparecieron estos tres momentos, cabe destacar que no son estrictamente generalizables, ya que los ritmos y los tiempos de cada proceso son particulares, pues responden a las necesidades y características de cada persona o cada diada [acompañado(a)- acompañante]:

### **✓ Fase 1: Acercamiento**

Acompañante y acompañado(a) van conociendo las características personales, expectativas, ritmos y formas de trabajo mutuas; en esta primera fase es necesario enfocarse en las fortalezas del/la acompañado(a) (Carter en Jones, 1993). A través del diálogo, de una relación respetuosa y equitativa se va dando un conocimiento gradual que permite establecer un vínculo de confianza.

En este momento es importante acordar los objetivos, tiempos, lugares y formas de trabajo, es decir, establecer un encuadre. Quien acompaña se va ajustando al ritmo de su acompañado(a), se mantiene presente y disponible dentro del trabajo de campo que éste(a) realiza, y hacen juntos(as) diversas actividades que de manera cotidiana la/el acompañada(o) lleva a cabo.

Acompañante y acompañado(a) reflexionan de manera conjunta sobre sus acciones, así pueden identificar las áreas en las que se tiene un desempeño apropiado y aquéllas en las que hay que trabajar.

Puede suceder que al inicio del acompañamiento parezca que las estrategias que se ponen en marcha no tienen resultados totalmente satisfactorios, éste es un efecto natural del proceso y de la conformación del vínculo de confianza que se está construyendo (Carter en Jones, 1993).

### **✓ Fase 2: Confianza**

El vínculo se va fortaleciendo y se generan relaciones empáticas y de confianza. En esta etapa se realizan ajustes a las formas, lugares y tiempos de trabajo de acuerdo a las necesidades del acompañado(a). Quien acompaña guía y apoya el aprendizaje por medio de un trabajo conjunto dentro del contexto de quien acompaña.

Se continúa con la reflexión continua de la práctica, el acompañado(a) va adquiriendo herramientas de autoconocimiento que le permiten darse cuenta de las habilidades que va adquiriendo, y con base en ellas puede ir trabajando sobre sus áreas de oportunidad. En esta fase el acompañado(a) todavía necesita de su acompañante para darse cuenta de lo que es capaz de

hacer, aquello que está aprendiendo y de cómo lo va logrando. Quien acompaña “refleja” a través de la retroalimentación aquellos aspectos que el/la acompañado(a) no puede ver todavía, y de esta forma le guía y apoya.

En la medida en que el vínculo de confianza crece se puede dialogar sobre otras estrategias, compartir con mayor apertura los puntos de vista y generar reflexiones colegiadas. Estas reflexiones ayudan a que la o el acompañante pueda darse cuenta de si su punto de vista ha estado limitado y tome acción al respecto (Carter en Jones, 1993)

### ✓ **Fase 3: Autonomía**

En la última fase ya existe un vínculo fuerte y consolidado, ahora el/la acompañado(a) asume la dirección del acompañamiento, siendo capaz de identificar sus necesidades y el apoyo que necesita de quien le acompaña. La figura de quien acompaña se mantiene presente, pero a la vez sólo busca retroalimentar el desempeño de su acompañado(a), tomando cada vez más distancia.

El acompañado(a) tiene la capacidad suficiente para reconocer por sí mismo(a) las habilidades y conocimientos que ya domina, cuenta con las actitudes necesarias para abordar sus necesidades apoyándose de sus fortalezas, puede identificar las acciones que enriquecerían su trabajo y valorar la riqueza del diálogo y la reflexión como factores de cambio en su labor docente (Carter en Jones, 1993). A través del autoconocimiento y la reflexión continua puede autoevaluar sus aprendizajes y logros.

Estas fases brindan una estructura o guía para identificar en qué punto se encuentra el acompañamiento. Sin embargo, al ser un proceso, a veces las fases se traslapan, o en otras ocasiones es necesario retroceder a una fase anterior y después avanzar con cautela. Cada proceso es dinámico y con vida propia, está definido por el ritmo que marca la persona a quien se acompaña.

## **2.3. Estrategias del Acompañamiento**

El acompañamiento es un proceso que se construye día con día, es a través del vínculo cercano que se establece con quien se acompaña y de la inmersión en su ambiente cotidiano que se logra conocerle y brindarle una atención individualizada en su contexto. En las acciones diarias, el acompañamiento se consigue, a través de estrategias específicas que requieren ser sistemáticas e intencionadas, pero sobre todo sensibles a las necesidades y tiempos de las personas con quienes se trabaja (Pastor, 2011).

A continuación se presentan las estrategias que se pueden utilizar en los procesos de acompañamiento:

#### ❖ Ambiente de seguridad y confianza

Como se ha visto, el acompañamiento parte del principio de que es a través de la conformación de un vínculo que se podrán generar aprendizajes significativos y perdurables (Vella, 2002). Es posible construir, mantener y fortalecer este vínculo si la relación está fundamentada en:

- **Buen trato**- Se logra a través de generar relaciones equitativas en las que se reconoce el valor de cada quien. Implica propiciar una educación para la paz y el respeto a los derechos humanos, así como promover las habilidades de negociación para solucionar conflictos (Sanz, 2000 en Martínez y Pastor, 2013).
- **Respeto a las diferencias individuales**- Implica reconocer y respetar la historia de vida, personalidad, ritmos y estilos de trabajo de cada persona. De ahí la importancia de conocer al otro(a) para comprender su comportamiento y responder asertivamente a sus necesidades.
- **Conocimiento mutuo**- Es necesario que quien acompaña también comparta sus experiencias, historias y formas de ver la vida. Esto permitirá entablar relaciones empáticas y fortalecer el vínculo entre las personas (Vella, 2002; Fenichel, 2002).

#### ❖ Comunicación (Escucha-Diálogo)

Consiste en invitar al diálogo y escuchar activamente la voz de los(as) acompañados(as), esto es un aspecto potente pues permite que las personas se sientan empoderadas, valiosas y competentes (Jones, 1993). En el trabajo continuo durante el acompañamiento se promueve la escucha y el diálogo a través de preguntas que se pueden dar tanto en el trabajo en sala como en las asesorías. Es a través de éstos que se puede reflexionar, enseñar y aprender (Parlakian, 2001 en Gómez, 2012).

#### ❖ Trabajo conjunto

A través del trabajo colegiado es que el vínculo entre dos personas se fortalece y se pueden desarrollar habilidades. Este tipo de colaboración sólo se puede dar si el/la acompañante se incorpora a la rutina cotidiana de quien acompaña, y juntos(as) aplican los conocimientos adquiridos. La presencia en campo y la disponibilidad de tiempo del/la acompañante son importantes para que conozca el contexto real en que se desenvuelve el acompañado(a), pueda dar sugerencias en el momento, modelar o aclarar dudas. La presencia regular permite que la/el acompañante observe y anote lo que ocurre en el ambiente y en las interacciones, para posteriormente ponerlo a discusión con su acompañado(a) y facilitar un mayor entendimiento de sus habilidades y de sí misma(o) (Fenichel, 2002; Jones, 1993).

#### ❖ Modelamiento

Al momento de trabajar conjuntamente, el (la) acompañante tiene la posibilidad de poner en práctica lo aprendido y mostrar al acompañado(a) cómo aplicarlo en una situación real y cotidiana. Para ello es necesario que el (la) acompañante facilite un ambiente seguro, libre de prejuicios y expectativas no realistas, para que el acompañado(a) se atreva a practicar lo que aprendió e intentar cosas diferentes (Theiheimer y Casper, 2000 en Gómez, 2012).

#### ❖ Sugerir y Retroalimentar

Una de las funciones del acompañante es retroalimentar el desempeño del acompañado(a), esto es posible cuando existe un vínculo de confianza más fortalecido, entonces se puede señalar lo que es capaz de hacer y también lo que todavía necesita practicar para enriquecer el proceso educativo. El vínculo de confianza es clave para que las sugerencias y/o recomendaciones logren motivar a la persona, y ésta pueda crecer y desarrollarse (Jones, 1993; Theiheimer y Casper, 2000 en Gómez, 2012).

#### ❖ Reflexión

La vía para integrar y asimilar los conocimientos es por medio de la reflexión (Fenichel, 2002; Vella, 2002). Durante el proceso de acompañamiento es necesario buscar espacios para reflexionar sobre lo que se aprende y sobre los procesos emocionales que se generan. Estos espacios pueden ser durante el trabajo conjunto, dentro de las asesorías o a través de bitácoras de reflexión. Tal como lo comenta Parlakian (2001 en Edelman, p. 16) *“la reflexión es el tiempo para bajar el ritmo, ver qué hemos aprendido, el momento que nos tomamos para vernos y escucharnos a nosotros mismos y a aquellos con quienes trabajamos”*.

Se puede promover a través de preguntas que ayudan a las personas a profundizar en lo que parece evidente. A través de la práctica constante de esta estrategia se desarrolla la capacidad para auto-observarse y auto-reflexionar, esta habilidad se puede promover cuando existe una relación respetuosa, en la que se hacen preguntas auténticas y se dialoga con frecuencia (Jones, 1993).

La reflexión poco a poco se va volviendo interna, dando la posibilidad para pensar y responder de una forma mucho más tranquila, disminuyendo la proyección, distorsión o conclusión prematura, pues se consideran las motivaciones del comportamiento de los otros(as), dando pie al establecimiento de interacciones más positivas (Fenichel, 2002)

#### ❖ Reconocimiento de logros

Para motivar el aprendizaje es necesario brindar retroalimentación y puntualizar aquello que se está aprendiendo, así como los logros obtenidos. El reconocimiento de logros, va más allá de una felicitación, su éxito radica en señalar explícitamente y describir los comportamientos o acciones que demuestran el aprendizaje (Fenichel, 2002).

#### ❖ Asesorías

A través de reuniones regulares se anticipan y direccionan retos potenciales, también se toma conciencia sobre la complejidad del trabajo en un ambiente de calma en el que se puede profundizar, se brinda apoyo sobre dudas específicas y se reconocen los aspectos positivos del trabajo que se realiza. Las asesorías son un espacio apropiado para reflexionar sobre el aprendizaje y las emociones que se desprenden de éste, en ellas se tiene la oportunidad de salir un momento del campo de trabajo para dialogar, escuchar y discutir sobre las inquietudes, propuestas e intereses de quien se acompaña.

También pueden ser aprovechadas para contener al acompañado(a) y tomar en cuenta sus emociones, son momentos en que se puede hablar del estrés que vive y mostrar empatía con los sentimientos expresados. La frecuencia con que se dan estas reuniones depende de la naturaleza del trabajo que se realiza, de la experiencia de la persona y de los recursos disponibles, pero lo deseable es que se lleven a cabo con regularidad (Fenichel, 2002).

Para llevar a la práctica estas estrategias y usarlas a favor de un proceso de acompañamiento enriquecedor, es necesario desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes que complementan a un psicólogo(a) escolar como un acompañante eficiente. En el siguiente apartado se tocarán estos puntos.

#### **2.4. Perfil de un(a) acompañante eficiente**

El rol de quien acompaña es una tarea compleja y difícil, ya que por un lado trabaja para empoderar al acompañado(a), incrementar su autonomía y su capacidad en la toma de decisiones tanto en su contexto inmediato como en el sistema en que ambos(as) se encuentran; y a la par requiere estar atento(a) a su propio proceso, que tiene una influencia directa en su capacidad como acompañante. Esta suerte de funciones sólo se puede lograr si se es flexible y se está dispuesto(a) a trabajar consigo mismo(a).

Fenichel (2002) plantea una serie de conocimientos y habilidades deseables para desempeñarse como supervisor(a). Propone que quienes estén interesados(as) en implementar este enfoque deben mantener una actitud de autoevaluación acerca de los conocimientos y habilidades que menciona, y apela a la práctica constante y reflexiva para lograr su dominio, aunque reconoce que es un proceso continuo con retos constantes.

Gómez (2012) postula que para poder acompañar a una persona y facilitar su aprendizaje es necesario tener cierto perfil que permita comprender el proceso educativo de las personas adultas y sus necesidades. Este perfil está compuesto por conocimientos, habilidades y actitudes específicas necesarias para involucrarse en un proceso de acompañamiento. Debido a la naturaleza de su trabajo se enfoca en el caso de los(as) psicólogos(as) escolares y señala que es necesario considerar aquellos aspectos que le permitan desempeñarse en espacios institucionales, tanto con personas adultas como con niños(as).

##### **Conocimientos:**

Se toman en cuenta aquéllos conocimientos que permitan tener una perspectiva integral y lo más completa posible del espacio de trabajo y sus agentes (Fenichel, 2002), entre estos conocimientos se destacan aquellos que tienen que ver con:

- ✓ *El proceso de acompañamiento y lo que implica:* Contar con conocimiento amplio de la otra persona, entender la importancia del trabajo colaborativo y conocer las características de personalidad.
- ✓ *Las áreas de interés pertinentes:* Es indispensable conocer sobre aspectos del desarrollo tanto de la infancia como de las personas adultas (Fenichel, 2002).
- ✓ *La educación de personas adultas:* Dominar los principios de educación para personas adultas en los que se fundamentan los procesos de enseñanza-aprendizaje entre iguales (Vella, 2002).
- ✓ *La evaluación-intervención:* Conocer los elementos fundamentales para llevar a cabo un proceso que busca tener una comprensión profunda de los conocimientos, capacidades y personalidad del niño(a), así como de sus cuidadores(as) y el ambiente en que se desarrolla, para así delimitar las mejores estrategias dentro del ambiente cotidiano (Greenspan y Meisels, 1994).
- ✓ *El enfoque ecológico:* Comprender que las personas se encuentran insertas en contextos complejos y diversos que no resultan evidentes, analizar los múltiples entornos en los que las personas se desarrollan directa e indirectamente aporta a un entendimiento profundo de la influencia social y contextual en un proceso evolutivo (Bronfenbrenner, 1987)
- ✓ *La reflexión sobre la acción:* Tener presente la importancia de hacer pausas en el ejercicio profesional y tomar conciencia acerca del trabajo realizado para poder identificar las prácticas que funcionan y aquellas que es necesario cambiar (Shön, 1983 en Gómez, 2012).

### **Habilidades:**

En el caso de las habilidades se contemplan aquéllas que son propias del psicólogo(a) escolar, tales como de intervención y de evaluación. Se añaden otras que son necesarias para colaborar dentro de una institución educativa, a las que se les conoce como habilidades para la práctica profesional. Finalmente están las habilidades que conforman propiamente el rol de acompañante (Fenichel, 2002).

- ✓ *De intervención:* Incluyen habilidades para retroalimentar, modelar, hablar a través de la conducta de los niños(as), trabajar con familias, hacer entrevistas, planear y diseñar talleres práctico-teóricos, emitir sugerencias según el contexto, realizar entrevistas, responder de acuerdo a la individualidad y establecer rapport.
- ✓ *De evaluación:* Incluyen habilidades de observación, de escucha activa, diálogo, identificar necesidades, implementar estrategias de evaluación y desarrollar instrumentos de evaluación.
- ✓ *Para la práctica profesional:* Incluye la habilidad para trabajar en equipo, la organización y la planeación.
- ✓ *Del rol de acompañante:*
  - Escucha activa: Diálogo, escucha y observación.
  - Reflexión: Utilizar oportunidades para generar prácticas reflexivas.

- Facilitar el aprendizaje: Retroalimentar, emplear estrategias para promover el aprendizaje y andamiaje.
- Reconocer los logros: Identificar fortalezas y necesidades.

**Actitudes:**

Las actitudes que se toman en cuenta son aquellas que permiten a un psicólogo(a) escolar trabajar en un contexto educativo e interactuar con todos(as) los(as) agentes involucrados(as). De manera específica estas actitudes son sumamente valiosas en el proceso de acompañamiento pues se ven reflejadas en todas las acciones que se ponen en práctica y en las relaciones que se establecen:

- *Actitudes hacia las otras personas:* Respeto, empatía, tolerancia, disposición, aceptación, escucha, reconocimiento de fortalezas, flexibilidad, apoyo, solidaridad y respeto.
- *Actitudes hacia el ámbito laboral:* Compromiso, disfrute, responsabilidad, puntualidad y deseo de aprendizaje continuo.
- *Actitudes hacia el trabajo propio:* Apertura, auto-reflexión, humildad, inquietud por el autoconocimiento, apertura al cambio, apertura a la crítica constructiva y motivación hacia el propio aprendizaje.

El acompañamiento y sus estrategias tienen impacto en lo profesional, personal y relacional tanto de quien acompaña como de quien es acompañado(a). En el caso de este proyecto constituyó un elemento fundamental en el trabajo que se llevó a cabo con educadoras y familias.



**SEGUNDA PARTE.  
PROGRAMA “BIENESTAR  
EMOCIONAL”**



## 1. Objetivo

Diseñar, implantar, documentar y evaluar un Programa de “Bienestar Emocional” dirigido a familias de niñas(os) de 3 años y sus educadoras.

## 2. Justificación

Las teorías del desarrollo socioemocional explican la importancia que tienen los vínculos entre los niños(as) y sus cuidadores primarios como fundamento para el desarrollo de la inteligencia, el lenguaje, el comportamiento social y la personalidad (Ainsworth, 1989; Bowlby, 1976; Copple & Bredekamp, 2009; Erikson, 1976; Linder, 2008; Malher, 1972). Recientemente también se han encontrado hallazgos neurofisiológicos y genéticos que comprueban esta influencia y ponen de manifiesto la importancia de un vínculo seguro y nutritivo entre madres/padres e hijos(as) (Brazelton y Greenspan, 2000).

Brazelton (1992) considera que las madres y los padres fundamentan sus esfuerzos de educación y crianza en un profundo interés por sus hijos(as), y que se enfrentan constantemente a retos del desarrollo que les colocan en estados de ansiedad, preocupación o sentimientos pasionales que les hacen perder de vista las oportunidades para promover su desarrollo.

Actualmente, debido a cambios en las estructuras familiares y las dinámicas sociales, las familias necesitan del apoyo de los centros escolares para el cuidado y educación de sus niños(as), de tal forma que también las educadoras que están en interacción con niños(as) pequeños(as) durante varias horas al día, se enfrentan con los retos que involucran estas primeras etapas del desarrollo (Martínez y Becedóniz, 2009)

En el establecimiento del vínculo que se da entre los niños(as) y sus figuras adultas significativas es de suma importancia la capacidad, el estado emocional, los recursos y la información con la que cuentan estas últimas para estar disponibles y atentas en la relación que establecen con los(as) niños(as) a su cargo (Brazelton y Greenspan, 2000).

De ahí la importancia de prestar atención al tema del bienestar emocional de las personas adultas responsables de la crianza y la educación de niños(as) pequeños(as). Desde los enfoques de la Crianza Consciente (Kabat-Zinn, 1997) y la Disciplina Positiva, se busca que las personas adultas incorporen la relajación, la reflexión y la toma de conciencia en la crianza/educación, como herramientas para el cuidado de su propio bienestar emocional y el de los(as) niños(as).

Socialmente existe la creencia de que en el momento en el que una persona se convierte en madre y/o padre tendrá los conocimientos y habilidades necesarios para ser un experto en la crianza y educación de sus hijos(as). Sin embargo el ejercicio de la maternidad y la paternidad es un proceso de aprendizaje paulatino, complejo y que se da con las experiencias cotidianas, por ello, cada vez con mayor frecuencia, las familias buscan apoyo y orientación en profesionales de la educación como maestros(as) y psicólogos(as).

El Modelo basado en las Relaciones (Edelman, L., 2004) resalta la importancia de cuidar los vínculos que se establecen alrededor del niño(a) en un centro educativo, ya que éstos tendrán un efecto en cadena hasta llegar al niño(a) influenciando su bienestar y desarrollo. Por otro lado, los Programas Educativos Centrados en las Familias toman en cuenta todas las relaciones implicadas con el niño(a), responden a la importancia de generar vínculos nutrientes entre las familias y las escuelas al reconocer las necesidades particulares de cada una y prestan especial interés por las necesidades de las personas adultas como seres humanos (Keyser, 2006).

Por ello el diseño y la implantación de un programa educativo que se fundamenta en la construcción de vínculos basados en la confianza, el respeto mutuo y que usa una diversidad de estrategias que responden a la individualidad, es de suma importancia para el desarrollo y bienestar de las personas adultas y por ende de los(as) niños(as).

El o la psicólogo(a) escolar puede promover espacios de reflexión, caminar al ritmo de las personas a quien acompaña y generar las estrategias necesarias que permitan que las personas se sientan contenidas en nuevos procesos de aprendizaje profesionales y personales (Gómez, 2012). De esta forma se presta atención a la educación emocional en los primeros años de vida y se brindan herramientas para propiciar vínculos estables, seguros y confiables que permitan que los niños(as) estén disponibles para aprender, explorar y desarrollarse de manera óptima.

Si bien en la Estancia de Bienestar y Desarrollo Infantil en la que se implantó este proyecto, ya se habían implementado diversos programas que atendían a la vinculación entre familias y escuela, o brindaban atención a las necesidades particulares tanto de las familias como de las educadoras, éstos no atendían específicamente el bienestar emocional de las personas adultas.

Por otro lado, la psicóloga ya había realizado un trabajo previo tanto con las familias como con las educadoras con quienes se hizo la intervención.

Con las familias y sus hijos(as) había trabajado durante un año, tiempo durante el cual estableció con ellas un vínculo de confianza. Al realizar la evaluación del trabajo realizado durante este tiempo, las familias expresaron su interés por seguir aprendiendo acerca del desarrollo de sus hijos(as) y el deseo de seguir sintiéndose acompañadas ante los retos del desarrollo que enfrentaban con niños(as) de 3 años.

Con las maestras también había iniciado la construcción de un vínculo de confianza, especialmente con la educadora titular con quien se había trabajado anteriormente durante un semestre. Además, tanto la educadora titular como la educadora auxiliar habían participado en dos talleres previos sobre el cuidado del bienestar emocional que la psicóloga había facilitado, y en los cuales ambas educadoras se familiarizaron con la respiración profunda, una de las estrategias de la atención plena.

Las experiencias previas con familias y educadoras, y la capacidad de esta psicóloga para promover el bienestar emocional de las personas adultas en contextos escolares, cimentaron las bases necesarias para la presente propuesta.

### 3. Escenario

Este programa fue implantado de noviembre 2013 a mayo 2014 con un grupo de Preescolar en una Estancia de Bienestar y Desarrollo Infantil en el sur de la ciudad de México, la cual brinda atención a los(as) hijos(as) de madres trabajadoras del Estado. El grupo estaba integrado por 11 niños(as), sus familias, una Educadora Titular y una Educadora Auxiliar.

### 4. Participantes

#### Familias

A lo largo del proyecto participaron 11 familias, en unos casos tuvo mayor participación la madre, en otras el padre y en algunos ambos. Debido a la complejidad del proyecto sólo se documentó y analizó el proceso de 5 familias. A continuación se presentan los datos generales de éstas:

#### **Familia 1**

Participaron madre y padre

	Madre "M1"	Padre "P1"
Edad	33 años	36 años
Nivel de estudios	Licenciatura	Licenciatura
Estado Civil	Unión Libre	
Hijo "N1"	Ingresa a la Estancia cuando tenía 2 años y 2 meses, al inicio del programa tenía 3 años 3 meses.	
Otros(as) hijos(as)	Al inicio del Programa "Bienestar Emocional" la familia esperaba un segundo hijo, el cual nació al final del programa.	

#### **Familia 2**

Participaron madre y padre

	Madre "M2"	Padre "P2"
Edad	41 años	32 años
Nivel de estudios	Licenciatura	Licenciatura
Estado Civil	Unión Libre	
Hijo "N2"	Ingresa a la Estancia cuando tenía 1 año y 9 meses, al inicio del programa tenía 2 años 9 meses.	
Otros(as) hijos(as)	Hija de 11 años	

### Familia 3

Participó activamente sólo la madre

	Madre "M3"	Padre "P3"
Edad	36 años	38 años
Nivel de estudios	Licenciatura	Licenciatura
Estado Civil	Casados	
Hija "N3"	Ingresa a la Estancia cuando tenía 1 año y 9 meses, al inicio del programa tenía 2 años 9 meses.	
Otros(as) hijos(as)	Hijo de 1 año	

### Familia 4

Participó activamente sólo la madre

	Madre "M4"	Papá "P4"
Edad	36 años	35 años
Nivel de estudios	Licenciatura	Licenciatura
Estado Civil	Unión Libre	
Hijo "N4"	Ingresa a la Estancia cuando tenía 1 año y 8 meses, al inicio del programa tenía 2 años 9 meses.	
Otros(as) hijos(as)	Hija de 8 años	

### Familia 5

Participó activamente sólo la madre

	Madre "M5"	Papá "P5"
Edad	37 años	41 años
Nivel de estudios	Técnico	Licenciatura
Estado Civil	Casados	
Hijo "N5"	Ingresa a la Estancia cuando tenía 1 año y 2 meses, al inicio del programa tenía 3 años 3 meses.	
Otros(as) hijos(as)	Hijo de 19 años e hijo de 10 meses	

### Educadoras

Participaron tanto la Educadora Titular como la Educadora Auxiliar, por la complejidad del proyecto sólo se documentó el proceso de la Educadora Titular. A continuación se presentan los datos generales de cada una.

	Educadora Titular "ET"	Educadora Auxiliar "EA"
Edad	50 años	65 años
Tiempo en la Estancia de Bienestar y Desarrollo Infantil	31 años	24 años
Años trabajando en Preescolar	20 años	6 años
Años trabajando con el grado de Preescolar actual	6 años	5 años
Estudios	Técnica Puericulturista	Asistente Educativa
Tiempo trabajando juntas en el grupo de Preescolar	6 meses	

### **Niños y niñas**

Se contó con la participación de 6 niñas y 5 niños, cuyas edades fluctuaban entre los 2 años 10 meses y los 3 años 3 meses al inicio del programa. En las estrategias implantadas en el grupo se incluyeron a todos los(as) niños(as), sin embargo, se dio un seguimiento especial a los(as) hijos(as) de las familias a quienes se estaba documentando (4 niños y 1 niña), ellos(as) asistían con regularidad a la Estancia y se encontraban en cuidado grupal, al menos, desde un año atrás. Los niños y niñas fueron participantes indirectos pues el trabajo se centró en la intervención directa con las personas adultas significativas en sus vidas.

### **Psicóloga**

El Programa "Bienestar Emocional" fue diseñado y facilitado por la presente psicóloga, residente de la Maestría en Psicología Escolar, dentro de la sede "Promoción del Bienestar y Desarrollo en los Primeros Años de vida". Ella acompañó a los(as) niños(as) de este grupo y a sus familias durante 2 años escolares, a la Educadora Titular durante un año y medio y a la Educadora Auxiliar durante 6 meses.

## **5. Procedimiento**

El Programa de "Bienestar Emocional" constó de varias etapas, incluso es importante tomar en cuenta los antecedentes que enmarcaron esta propuesta, los cuales tuvieron un peso importante en la definición del proyecto. A partir del trabajo previo tanto con las familias y sus hijos(as), por un lado, y con la educadora titular, por el otro, se decidió proponerles este programa como una respuesta a sus inquietudes.

Aunque ya se les conocía se formalizó el diagnóstico de necesidades, con las familias se hizo a través de un cuestionario que se aplicó las primeras semanas del mes de octubre del 2013 (VER ANEXOS); y con la Educadora Titular a través de observaciones en sala y de diversas conversaciones durante los meses de septiembre y octubre del mismo año (VER ANEXOS).

Con base en los resultados se diseñaron e implantaron varias estrategias: en el caso de las familias se usaron estrategias tanto de contacto directo como de contacto indirecto de noviembre 2013 a mayo 2014; con las educadoras se pusieron en marcha el acompañamiento en sala (durante todas las fases del programa) y las sesiones de acompañamiento individualizado (de febrero a mayo 2014), además, de manera conjunta entre psicóloga y educadoras se diseñaron y aplicaron algunas actividades para promover el bienestar emocional de los(as) niños(as) en la sala (de febrero a mayo 2014).

Durante la implantación del programa se realizó la documentación de los procesos de cada una de las familias y de la Educadora Titular. La documentación involucra no sólo la recolección de evidencia, sino también el análisis, el compartir y la reflexión sobre tales evidencias. Utiliza múltiples lenguajes, diferentes formas de representar y expresar el pensamiento de las personas en varios medios y sistemas de símbolos. También ayuda a la planeación del programa y a la definición de las acciones próximas que apoyan los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como a aprender sobre éstos, por ello permite realizar la evaluación continua de un programa (Giudici, Krechevsky y Rinaldi, 2001).

En el caso de las familias, la evaluación continua se llevó a cabo de dos formas, la primera fue a través de los cuestionarios de evaluación de cada una de las sesiones del grupo de apoyo (VER ANEXOS); y en segundo lugar, se creó un portafolio que describía el proceso de participación de cada familia, en éste se incluyeron los registros de cada madre y padre provenientes de los siguientes insumos:

- Participación en las sesiones del grupo de apoyo (a través de notas, dibujos y reflexiones), además cada sesión fue videograbada y transcrita posteriormente.
- Bitácora de los diálogos que la psicóloga mantuvo con cada participante durante los encuentros espontáneos. En esta bitácora también se plasmaron las reflexiones que la psicóloga hacía de cada encuentro, así como las conclusiones semanales que permitían definir las intervenciones siguientes (En ANEXOS se muestra un ejemplo de esta bitácora).
- Comentarios y reflexiones recabados a través de los diversos documentos impresos.
- Entrevistas, tanto de seguimiento como de cierre, ambas fueron audiograbadas y también se tomaron notas.

En el caso de la Educadora Titular la documentación se llevó a cabo a través de:

- Una bitácora de las conversaciones que se sostuvieron con la educadora durante el acompañamiento en sala, también se incluyeron algunas observaciones de sus interacciones con los(as) niños(as).
- El registro de las conversaciones que se tuvieron durante las sesiones de acompañamiento individualizado, las cuales se audiograbaron.

Para concluir el programa, en el mes de mayo del 2014 se llevó a cabo una evaluación final por medio de un cuestionario para las familias (VER ANEXOS) y una entrevista para las educadoras

(VER ANEXOS). Ambas estrategias buscaron evaluar la utilidad de las estrategias implantadas y del programa en sí.

En el *Diagrama 1* se puede ver el procedimiento de manera global, posteriormente se describirá a detalle la intervención tanto con las familias como con las educadoras.

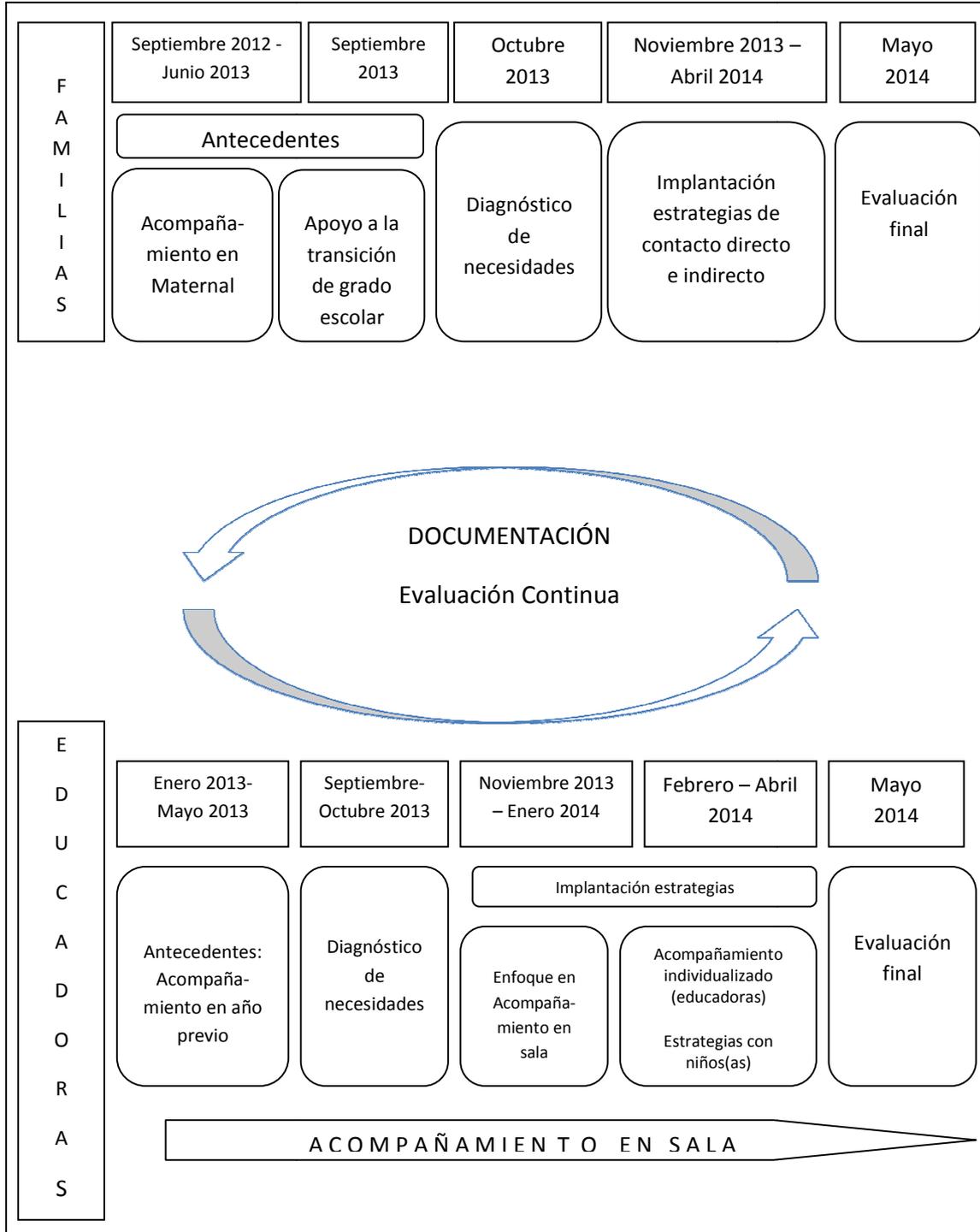


Diagrama 1- Procedimiento familias y educadoras

## 6. INTERVENCIÓN: “PROGRAMA BIENESTAR EMOCIONAL”

A continuación se describe el trabajo con las familias y luego con las educadoras, con cada población se mostrarán las diferentes etapas del programa, así como las estrategias usadas.

### Familias

En la Tabla 1 se muestran las etapas que conformaron el trabajo con las familias, así como las estrategias que se pusieron en marcha.

TABLA 1. TRABAJO CON FAMILIAS			
FASE	ACTIVIDAD	ESTRATEGIAS	
1. ANTECEDENTES	1.1.Conformación del vínculo en Maternal 1.2.Seguimiento del grupo a Preescolar		
2. DIAGNÓSTICO INICIAL	2.1.Detección de necesidades familias	Cuestionario diagnóstico	
		Grupo de apoyo	Dibujo “Este soy yo como madre/Este soy yo como padre”
3. IMPLANTACIÓN	Implantación de estrategias diversas	Contacto directo	Encuentros espontáneos
			Grupo de apoyo
			Visitas Domiciliarias
			Cuentos Personalizados
			Entrevistas
		Contacto indirecto	Material impreso: Cuestionarios, hojas de información
			Mensajes: notas de logros y cuadernillo de vacaciones
4. EVALUACIÓN	4.1.Evaluación Continua	Grupo de apoyo	Videograbación de sesiones
			Cuestionarios
	4.2.Evaluación Final	Grupo de apoyo	Dibujo “Este soy yo como madre/Este soy yo como padre”
		Cuestionario final	

## **1. ANTECEDENTES**

### **1.1. Conformación del vínculo en Maternal**

La psicóloga acompañó al grupo de Maternal (niños/as y sus familias) durante el período escolar que comprendió de septiembre 2012 a junio 2013. Al evaluar la intervención realizada en este ciclo las familias manifestaron su interés por seguir aprendiendo acerca del desarrollo de sus hijos(as) y en ser acompañadas para tener más herramientas como madres y padres.

### **1.2. Seguimiento del grupo a Preescolar**

Al terminar el ciclo escolar los niños y niñas pasaron al grado de Preescolar, la psicóloga les acompañó en el cambio para apoyar en la transición de un grado a otro y se mantuvo cerca de las familias para conocer sus inquietudes, intereses y preocupaciones sobre la nueva etapa, así como brindarles información sobre la importancia de la vinculación entre la escuela y la familia.

## **2. DIAGNÓSTICO INICIAL**

### **2.1. Detección de Necesidades**

A partir de lo que las familias habían compartido anteriormente, durante el mes de octubre se aplicó un cuestionario (VER ANEXOS) para conocer su opinión acerca del interés para participar en el programa. Y en la primera sesión del grupo de apoyo las y los participantes realizaron un dibujo que permitió conocer su concepción acerca de su rol como madres y padres.

## **3. IMPLANTACIÓN**

Durante los meses de noviembre 2013 a mayo 2014 se pusieron en marcha diversas estrategias, algunas se aplicaron desde el mes de noviembre, algunas otras se fueron introduciendo de acuerdo a las necesidades que se presentaban, de esta forma se enriqueció la intervención:

- **Encuentros espontáneos:** Se tuvieron múltiples encuentros sistemáticos y breves con las madres y los padres de entre 2 y 15 minutos a la hora de la entrada y a la hora de la salida del centro infantil de 1 a 4 veces por semana durante el período que comprendió los meses de noviembre 2013 a mayo 2014.
- **Grupo de apoyo:** Se diseñaron, implantaron y evaluaron 6 sesiones mensuales durante los meses de noviembre 2013 a abril 2014. A continuación se muestran los objetivos particulares de cada sesión y se narra brevemente la parte central de cada una de ellas, ya que al inicio y al final de todas las sesiones se compartieron aspectos en común (para conocer los detalles se pueden revisar las cartas descriptivas en ANEXOS).

○ **Sesión 1**

Tuvo por objetivo que las y los participantes reflexionaron acerca de la relación entre el bienestar emocional propio y su capacidad para relacionarse con su hijo(a).

A la primera sesión asistieron 5 madres y 5 padres, entre los(as) asistentes hubo 2 parejas. Mientras las y los participantes fueron llegando se les pidió que hicieran un dibujo teniendo como referencia la frase “Esta soy yo como madre / Este soy yo como padre”.

Como primera actividad las y los participantes compartieron su dibujo resaltando lo que para ellos(as) significaba ser madre y/o padre. Posteriormente la facilitadora les invitó a realizar una práctica de Atención Plena en la que aprendieron a utilizar su respiración para relajarse y estar más conscientes acerca de su propio estado emocional. A manera de exposición la facilitadora les explicó la relación entre el bienestar emocional propio y la forma en la que se relacionan con sus hijos(as) y les invitó a reflexionar y compartir con el grupo sobre cómo respondían cuando estaban relajados(as) y cómo reaccionaban cuando estaban tensos(as). Se les pidió que practicaran en casa la estrategia de Atención Plena y que observaran cómo esto les ayudaba en la relación con su hijo(a).

○ **Sesión 2**

Su objetivo fue que las y los participantes reflexionaron acerca de la brecha que existe entre cómo conciben su rol como madre y/o padre y las creencias que tienen acerca de la disciplina y los límites.

A la segunda sesión asistieron 7 madres y 3 padres, entre los(as) asistentes hubo 1 pareja. La facilitadora les mostró un resumen de sus respuestas al “Cuestionario sobre Disciplina Positiva”, el cual fue contestado por las familias entre la primera y la segunda sesión. El resumen se contrastó con lo que compartieron en la primera sesión acerca de su concepción de ser madre y/o padre. Se les explicó que existía una disonancia entre lo que a ellos(as) les gustaría fomentar en sus hijos(as) y lo que fomentaban a partir de sus creencias sobre la disciplina basadas en un modelo tradicional. También se habló acerca de los beneficios que la disciplina positiva tiene para los(as) niños(as). Las y los participantes compartieron sus reflexiones en grupos y al finalizar cada equipo compartió sus conclusiones.

La facilitadora les invitó a seguir trabajando en promover la disciplina positiva y para ello les entregó un cuadernillo de vacaciones que pretendió acompañarles a seguir reflexionando sobre su propio estado emocional y a practicar estrategias de Atención Plena que les ayudarían a responder antes que reaccionar, así como a promover el que sus hijos(as) aprendieran a autoregularse.

○ **Sesión 3**

El objetivo fue que las y los participantes reflexionaran sobre el papel de su propia capacidad de autorregulación como modelos y guías del proceso de autorregulación de sus hijos(as).

Asistieron 2 parejas, la facilitadora expuso el concepto de Atención Plena como herramienta para desarrollar la propia autoregulación y de esta forma ser ejemplo para sus hijos(as). Las y los participantes plantearon al grupo sus dudas, inquietudes y aprendizajes con respecto a las estrategias que han podido implementar a lo largo del proceso, especialmente con respecto a su experiencia con el cuadernillo de vacaciones.

○ **Sesión 4**

Tuvo por objetivo que las y los participantes conocieran y reflexionaran sobre el temperamento como un elemento que influye en la relación que existe entre ellos(as) y sus hijos(as).

A la cuarta sesión asistieron 4 madres y 2 padres, entre los(as) asistentes hubo 2 parejas. Durante la tercera y la cuarta sesión se le entregó a cada familia un video sobre los “Tipos de Temperamentos”, por lo que en esta sesión la facilitadora retomó los aspectos más relevantes del mismo a manera de exposición, haciendo énfasis en que tanto las personas adultas como los(as) niños(as) se ven influenciados(as) por éste. Posteriormente se les invitó a contestar una escala del temperamento y a realizar un mapa en el que pudieran contrastar su temperamento con el de su hijo(a). Las madres y los padres reflexionaron acerca de las similitudes, diferencias y la relación entre la forma de ser de cada mamá/papá y la forma de ser de su hijo(a).

○ **Sesión 5**

El objetivo fue que las y los participantes conocieran el círculo de la confianza como una estrategia que apoya el proceso de Crianza Consciente.

A la quinta sesión asistieron 5 madres y 2 padres, entre los(as) asistentes hubo 2 parejas. Después de practicar una estrategia de atención plena a través de la respiración, se les invitó a realizar una visualización en la que pudieran imaginar una situación de conflicto con su hijo(a), las madres y padres identificaron las emociones generadas y la forma en la que usualmente reaccionarían.

La facilitadora les explicó el “Círculo de la Confianza” como un modelo que plantea la importancia de identificar las necesidades emocionales detrás de las conductas inapropiadas de los(as) niños(as), así como las propias emociones para responder antes que reaccionar ante situaciones de conflicto. Las y los participantes reflexionaron acerca de qué tan fácil o difícil les resulta identificar las necesidades emocionales de sus hijos(as) y qué conductas generaría en ellos(as) la forma en la que reaccionaron o respondieron. También compartieron sus dudas e inquietudes al ejercer su rol materno y paterno.

○ **Sesión 6**

Tuvo por objetivo que las y los participantes reflexionaran acerca de su proceso personal en la práctica de la Crianza Consciente durante su asistencia al grupo de apoyo.

A la sexta sesión asistieron 4 madres y 4 padres, entre los(as) asistentes hubo 2 parejas. Posteriormente se les invitó a realizar un dibujo teniendo en mente la frase “Esta soy yo como madre/Este soy yo como padre”, cuando terminaron su dibujo se les entregaron los dibujos que hicieron en la primera sesión. Compartieron sus reflexiones acerca de las similitudes y diferencias que encontraron entre sus dibujos y sobre cómo su asistencia al grupo de apoyo influyó en este proceso.

La facilitadora explicó que el aprendizaje de una forma diferente de educar a la que ellos(as) aprendieron, implica un proceso que se puede facilitar al plantearse metas concretas. Las y los participantes tomaron como base uno de los “Principios de la Crianza Consciente” para desarrollar un “Proyecto de Amor”, en el cual escribieron una meta específica, el camino para lograrla y lo que necesitarían para conseguirla.

- **Visitas Domiciliarias-** Se llevaron a cabo 3 visitas domiciliarias con una de las familias (familia 5), la primera tuvo lugar en el mes de noviembre 2013, la segunda en el mes de febrero 2014 y la última en el mes de mayo del presente año (VER ANEXOS). Todas las visitas duraron alrededor de 45 minutos.
- **Cuentos Personalizados-** Se elaboró un cuento individual en colaboración con una de las familias (familia 4) para lo cual se tuvieron 3 reuniones semanales de aproximadamente 1 hora durante el mes de marzo 2014. También se realizó un cuento grupal para explicar a los niños y niñas la despedida de la psicóloga al finalizar el proyecto, cabe mencionar que éste no se incluyó en la documentación (VER ANEXOS).
- **Entrevistas-** A partir del mes de marzo 2014 fue necesario concertar entrevistas de seguimiento con cada una de las familias para profundizar en algunos temas específicos que se habían compartido tanto en los encuentros espontáneos como en el grupo de apoyo, las entrevistas tuvieron una duración de entre una hora y una hora y media. Además para cerrar el proceso se llevó a cabo una entrevista final en el mes de mayo del 2014 con cada familia.
- **Material impreso:** En cuanto a los materiales impresos, se utilizaron diversos cuestionarios y hojas de información:
  - **Cuestionarios-** Los cuestionarios se usaron para recabar información de las familias y generar reflexión acerca de temas específicos, a lo largo del programa se entregaron 2 cuestionarios de este tipo, uno en el mes de noviembre 2013 (sobre disciplina positiva) y otro en marzo 2014 (sobre detección de necesidades emocionales), éstos también ayudaron al diseño de las siguientes sesiones (VER ANEXOS).
  - **Hojas de información-** Se entregaron diversas hojas de información, tanto en los encuentros espontáneos como al finalizar las sesiones del grupo de apoyo, entre las temáticas abordadas estuvieron: “La respiración como herramienta para enfrentar los retos del desarrollo de los hijos(as)”, “Disciplina: una forma de

enseñanza”, “La atención plena: Una herramienta para desarrollar mi autorregulación” y “El círculo de la confianza” (VER ANEXOS).

- **Mensajes** – En cuanto a esta estrategia se usaron un cuadernillo de vacaciones y notas de logros:
  - **Cuadernillo de vacaciones-** Se diseñó y entregó a las familias un cuadernillo que contenía estrategias para promover su autoregulación y la regulación de sus hijos(as), así como preguntas de reflexión sobre su bienestar emocional. Se les pidió que trabajaran en el cuadernillo durante el período vacacional de diciembre 2013 (VER ANEXOS).
  - **Notas de logros-** Fue entregada una nota de logros semanal a cada familia desde la semana del 6 de febrero hasta la del 25 de mayo del 2014 (VER ANEXOS).

## Educadoras

En la Tabla 2 se muestran las etapas que conformaron el trabajo con las educadoras, así como las estrategias que se pusieron en marcha, cabe mencionar que se hace énfasis en la Educadora Titular ya que fue a quien se documentó en este programa, aunque también la Educadora Auxiliar participó del proceso.

TABLA 2. TRABAJO CON EDUCADORAS					
FASE	OBJETIVOS	ESTRATEGIAS			
1. ANTECEDENTES	1.1. Formar vínculo de confianza con Educadora Titular en preescolar durante ciclo anterior	A C O M P A Ñ A M I E N T O  E N S A L A	- Ambiente de seguridad y confianza  - Comunicación (escucha y diálogo)  - Trabajo conjunto  - Reflexión  - Sugerir y retroalimentar  - Reconocimiento de logros  - Modelamiento		
2. ACERCAMIENTO	2.1. Retomar vínculo con Educadora Titular 2.2. Detectar necesidades de nuevo grupo de preescolar				
3. CONFIANZA	3.1. Afianzar vínculo de confianza con Educadora Titular 3.2. Dialogar sobre grupo de apoyo familias con Educadora Titular				
4. AUTONOMÍA	4.1. Promover el bienestar emocional de las educadoras			SESIONES DE ACOMPAÑAMIENTO INDIVIDUALIZADO	Práctica de respiración y automasaje Reflexión Sugerir y retroalimentar Reconocer logros
	4.2. Que las educadoras promovieran el bienestar emocional en sala			ESTRATEGIAS CON NIÑOS Y NIÑAS EN SALA	Asamblea Atención individualizada Cuento Personalizado
5. EVALUACIÓN	5.1. Evaluar las estrategias implantadas				- ENTREVISTA DE CIERRE
6. CIERRE DEL PROCESO DE ACOMPAÑAMIENTO	6.1. Retroalimentar logros de educadoras		- MATERIAL DE DESPEDIDA		

El **acompañamiento** fue el elemento central que atravesó la intervención con las educadoras, éste se dio a lo largo de todo el proceso, incluyendo la fase de antecedentes.

Por un lado, se brindó el **acompañamiento en sala** durante diferentes momentos, en ocasiones fue mientras los(as) niños(as) jugaban en los espacios de juego, y la gran mayoría de las veces antes de que llegaran a la sala por la mañana, cuando tomaban la siesta o empezaban a retirarse. Aunque el acompañamiento se dio desde los antecedentes, comenzó a documentarse para fines de este proyecto desde septiembre 2013 hasta mayo del 2014. Las estrategias que se utilizaron en este tipo de acompañamiento, se fueron implantando de diferente forma en cada una de las fases del proceso, de acuerdo a las necesidades de las educadoras y a la evolución de sus procesos<sup>5</sup>.

Por otro lado, a partir de la fase de autonomía se implantaron **sesiones de acompañamiento individualizado** que consistían en que una vez a la semana cada una de las educadoras salía de la sala a un espacio silencioso durante 45 minutos aproximadamente. En un primer momento la educadora practicaba estrategias de atención plena (respiración profunda y automasaje) y posteriormente ella y la psicóloga conversaban sobre aspectos de su práctica educativa, de la sala en general y también sobre algunos temas personales. La psicóloga solía preguntar a las educadoras acerca de su estado emocional y de cómo éste influía en la forma en la que se relacionaban con los niños(as) de su sala, daba sugerencias y retroalimentación y reconocía sus logros. Con ambas educadoras se tuvo una sesión semanal de febrero a mayo del 2014, en total fueron 10 sesiones.

También en la fase de autonomía y, a partir del trabajo realizado con las educadoras y con las familias, se propuso comenzar con la implantación de **estrategias** dirigidas a los **niños y niñas** que permitieran seguir promoviendo su capacidad de autoregulación, el compartir su individualidad y crear un sentido de grupo. El trabajo con los(as) niños(as) se hizo como parte de la intervención con las educadoras y para tener un conocimiento más amplio de ellos(as) que permitiera el acercamiento con sus familias, pero no fue documentado de manera sistemática. Las estrategias fueron:

- **Asamblea** - Los(as) niños(as), las educadoras y la psicóloga se reunían como grupo para dialogar entre 5 y 8 minutos para que los(as) niños(as) pudieran sostener la atención. Estaba dividida en tres momentos:
  - **Momento 1**- Bienvenida y relajación: Una vez que niños(as), educadoras y psicóloga estaban sentados(as) en círculo, la psicóloga y la Educadora Titular les invitaban a comenzar con la relajación.
  - **Momento 2**- Conversación y Cantos: Posteriormente la Educadora Titular les comentaba o preguntaba sobre el tema que, previamente ella y la psicóloga habían acordado como detonador de la conversación, los(as) niños(as) comentaban sobre ello. Una vez que varios niños(as) habían participado, la Educadora Titular le pedía a la Educadora Auxiliar que guiara una canción relacionada con el tema que se había comentado.

---

<sup>5</sup> En la descripción del acompañamiento se podrá conocer cómo se fueron presentando las estrategias.

- Momento 3- Despedida: Para terminar, se buscaba una forma especial y diferente de terminar la asamblea.
- **Atención individualizada**- Mantener presente la idea de que cada niño(a) requería una atención personal, buscando respetar su forma de ser, rescatando sus fortalezas y brindando el apoyo necesario de acuerdo a sus necesidades.
- **Cuento despedida**- Se realizó un cuento a través del cual se contó la historia de los(as) niños(as) del grupo, sus educadoras y la psicóloga. El objetivo fue explicarles que la psicóloga dejaría de ir a la Estancia. (VER ANEXOS).

## Descripción del proceso de acompañamiento

### 1. ANTECEDENTES

#### 1.1. Formar Vínculo de Confianza con Educadora Titular en Preescolar

Se conoció a la Educadora Titular cuando estaba a cargo de un grupo de preescolar durante el segundo semestre del ciclo escolar 2012-2013. A lo largo de 6 meses la psicóloga se acercó de manera inicial principalmente para establecer un vínculo de confianza con ella y apoyarle en las necesidades que tenía en aquel entonces.

### 2. ACERCAMIENTO (Septiembre – Octubre 2013)

#### 2.1. Retomar vínculo con Educadora Titular y 2.2. Detectar necesidades Preescolar

Al iniciar un nuevo ciclo escolar, la Educadora Titular se enfrentó al reto de conocer y adaptarse a un grupo distinto, cuyas características de desarrollo eran diferentes a las que había manejado durante los últimos dos años. Al igual que los(as) niños(as), vivió un proceso de transición que le generó inquietudes y preocupaciones. La psicóloga se mantuvo cercana, tratando de generar un **ambiente de seguridad y confianza**, y a la vez promoviendo la **reflexión** acerca de las emociones que esta situación le generaba a la Educadora Titular, **escuchaba activamente** lo que le compartía y **dialogaban** sobre lo que cada una observaba, de esta forma, juntas pudieron detectar las necesidades del grupo que requerían ser atendidas.

La psicóloga buscó momentos, de manera regular, para **dialogar** con la Educadora Titular y conocer las actividades que tenía planeadas para la sala, solía hacerle **sugerencias** que aportaran al bienestar emocional de los(as) niños(as), le ofrecía su apoyo para **trabajar juntas** en las actividades cotidianas y reconocía la forma en la que observaba y se relacionaba con cada niño(a).

También solía **brindarle información que las familias le compartían** en los encuentros en el filtro, tanto de aspectos específicos sobre cada niño(a), como de las inquietudes que como madres y padres tenían con respecto a la crianza; así la Educadora Titular pudo conocer un poco más acerca de cada uno(a).

Educadora Titular y psicóloga coincidieron en la importancia de fortalecer el desarrollo socioemocional en la sala, por lo que **trabajaron juntas** en la planeación de actividades que ayudaron a que las familias comprendieran su importancia. También detectaron la necesidad de brindar atención individualizada a los(as) niños(as).

La cercanía, tanto física como emocional, que se mantuvo entre ellas durante estos primeros meses, ayudó a *retomar y fortalecer el vínculo de confianza* que se había establecido durante el semestre anterior. El acompañamiento no sólo se limitó a **escuchar activamente** las inquietudes que la educadora tenía como maestra, sino que también puso especial atención a sus emociones y necesidades personales.

### 3. CONFIANZA (Noviembre – Diciembre 2013)

#### 3.1. Afianzar vínculo de confianza con Educadora Titular y 3.2. Dialogar sobre Grupo de Apoyo Familias con Educadora Titular

En esta etapa la psicóloga buscó afianzar el vínculo de confianza con la Educadora Titular por lo que la escucha y el diálogo se centraron en atender a sus necesidades profesionales y personales para seguir generando un **ambiente de seguridad y confianza**.

La Educadora Titular se mostraba muy comprometida con su labor como maestra, y se interesaba en entender y apoyar a los(as) niños(as) de su sala, especialmente a aquéllos(as) quienes percibía con retos específicos en el desarrollo. En este sentido fue crucial el acompañamiento, ya que la psicóloga se mantuvo cercana **escuchando activamente** sus preocupaciones y dudas; y respondiendo a sus peticiones de apoyo, especialmente con aquellos(as) niños(as) que llamaban su atención. La psicóloga observaba a estos(as) niños(as) y compartía información con la Educadora Titular, para que **juntas** pudieran ir comprendiendo su conducta y la forma más apropiada de darles seguimiento tanto en la sala como en casa.

Una vez que se inició con el grupo de apoyo para las familias, la psicóloga se aseguró de **brindar información** que ayudara a la educadora a conocer a los(as) niños(as) más allá del contexto de la sala. A la vez comenzó a compartir con ella los conceptos y las herramientas de la crianza consciente y la disciplina positiva que también se comentaban con las familias en el grupo de apoyo, la Educadora Titular **reflexionaba** sobre la información compartida.

La psicóloga **sugirió** a la educadora la implementación de la herramienta de la respiración profunda en la sala como una herramienta para promover el bienestar emocional de los(as) niños(as); educadoras y niños(as) comenzaron a familiarizarse con ésta. Se buscó generar una intervención integral para promover el bienestar emocional con niños(as), maestras y familias.

El vínculo de confianza entre educadora y psicóloga se afianzó durante esta fase, lo que permitió que la primera pudiera compartir aspectos más profundos acerca de su vida personal y de su rol como maestra.

#### 4. AUTONOMÍA (Enero– Mayo 2014)

##### 4.1. Promover el bienestar emocional de las educadoras y 4.2. Que las educadoras promovieran el bienestar emocional en sala

A partir del mes de enero del 2014 hubo un cambio de Educadora Auxiliar en la sala, al integrarse de manera definitiva al grupo, la Educadora Titular y los(as) niños(as) se enfrentaron nuevamente a un proceso de adaptación. Fue necesario generar estrategias concretas que promovieran de manera integral el bienestar emocional de las personas adultas, familias y educadoras, que estaban al cuidado de la crianza y educación de los(as) niños(as).

Así, se mantuvieron activas tres estrategias principales para promover el bienestar emocional de las educadoras: 1) Continuidad al acompañamiento en la sala, ahora involucrando a la Educadora Auxiliar, 2) Se iniciaron sesiones de acompañamiento individualizado con ambas educadoras y 3) Se implementó la asamblea con los(as) niños(as), así como las actividades que Educadoras y Psicóloga fueron considerando apropiadas.

Aun cuando el acompañamiento, tanto en sala como en las sesiones individualizadas, se llevó a cabo con ambas educadoras, en este reporte sólo se describirá el proceso de la Educadora Titular (ET), y se hará alusión a la Educadora Auxiliar (EA) en términos de la relación que la primera estableció con la segunda.

Durante el acompañamiento en sala, la psicóloga continuó buscando momentos para **dialogar** con la Educadora Titular, principalmente para acordar cómo se llevarían a cabo las actividades que había considerado en su planeación semanal. La psicóloga solía **brindar sugerencias** para enriquecer las actividades, orientarlas a la promoción del bienestar emocional de los(as) niños(as), **escuchar** dudas e inquietudes que la educadora tenía acerca de cómo lograr la promoción de ciertas habilidades, **brindar apoyo** en situaciones específicas para hacer un **trabajo conjunto** y **reconocer** las prácticas a través de las cuales promovía el bienestar de los niños(as). De manera especial, conversaban acerca de la *estructura y dinámica de la asamblea*, y una vez que se llevaba a cabo realizaban una *retroalimentación* al respecto. La **ET** mostraba a la **Psicóloga** cómo relacionarse con los(as) niños(as) de manera cercana e individualizada, cómo utilizar ciertos materiales e implementar actividades pedagógicas que permitían el desarrollo de habilidades específicas.

Tanto en los momentos en que la **Psicóloga** interactuaba con los(as) niños(as) en los espacios de juego, como en las actividades de la rutina y en la asamblea, buscaba **modelar** a la **ET** cómo ayudarles a resolver conflictos, a regular su conducta y emociones a través de las estrategias de la crianza consciente y la disciplina positiva y a que expresaran sus emociones y deseos a través de su lenguaje. También **modelaba** cómo involucrar a la **EA** en las actividades de la sala, especialmente en la asamblea, y a comunicarse anticipadamente con ella.

La psicóloga continuó **brindando información**, que compartían con ella las **familias** tanto en el grupo de apoyo como en los encuentros en el filtro<sup>6</sup>. Esto permitió que la Educadora Titular tuviera un conocimiento más profundo acerca de cada niño(a) y que cuando la psicóloga le planteaba preguntas de reflexión ella contara con más elementos.

La psicóloga mantuvo presente la importancia de mantenerse atenta y con **escucha activa** a los aspectos personales que la educadora le compartía tanto en la sala, como en las **sesiones de acompañamiento individualizado**. En estas últimas era cuando la Educadora Titular se sentía con mayor libertad y confianza para profundizar en sus propias necesidades emocionales, de tal forma que una parte importante del acompañamiento individualizado se destinaba a darle lugar a estas inquietudes, así como a la práctica de las **herramientas de relajación**.

Conforme fue avanzando el proceso, las sesiones de acompañamiento individualizado fueron encontrando un equilibrio entre dar espacio a lo personal y a cómo esto influía en la relación que la educadora establecía con los(as) niños(as) y más tarde, con su compañera. También se aprovechaban para que pudiera **reflexionar** acerca de su práctica como educadora, y mantuviera presente lo que necesitaba modificar o mantener en su trabajo para promover el bienestar emocional, ya que en ocasiones tendía a rigidizar su conducta cuando algunos(as) niños(as) solían estar más activos(as) de lo usual o no hacían caso a sus indicaciones tal y como ella lo esperaba; en otros momentos tendía a centrar su atención en uno o dos niños(as) que llamaban su atención por ser más inquietos(as) o mostrar habilidades más desarrolladas; y también se le dificultaba compartir su planeación con la **EA**.

La psicóloga tenía presente la importancia de **caminar al ritmo** de la Educadora Titular, y de fomentar el que ella tomara decisiones que beneficiaran su estado emocional y que generaran un ambiente emocionalmente positivo en la sala. Poco a poco, también durante el **acompañamiento en sala**, la psicóloga pudo generar preguntas de **reflexión** y **brindar retroalimentación** sobre aspectos personales y de la práctica educativa, así como de la comunicación con la Educadora Auxiliar, de tal forma que la Educadora Titular podía darse cuenta de aspectos muy importantes de la interacción cotidiana con los(as) niños(as) y su compañera, sin tener que esperar al momento de las sesiones de acompañamiento individualizado.

Debido a cuestiones personales, la Educadora Titular se ausentó de la sala por algunas semanas, el acompañamiento continuó con la Educadora Auxiliar. Durante el tiempo que el grupo se quedó a cargo de la Educadora Auxiliar, ésta pudo manejar al grupo y, a la vez, mantener un ambiente armónico en la sala, esta situación ayudó muchísimo a que la Educadora Titular pudiera valorar a su compañera y darle más importancia a la apertura de la comunicación con ella. En cuanto la Educadora Titular se incorporó a la sala se retomó con ella el acompañamiento.

---

<sup>6</sup> Usualmente la **ET** no tenía contacto cotidiano con las familias, ya que de acuerdo a políticas de la Estancia de Bienestar y Desarrollo Infantil, a la hora de entrada los(as) niños(as) eran recibidos por el equipo técnico (Directora, Trabajadora Social, Enfermera, Psicóloga de la Estancia y/o Nutriólogo), y por la tarde, eran entregados por la **EA**.

En la parte final de esta fase, la psicóloga acudió esporádicamente a la sala para observar la interacción de la Educadora Titular con los(as) niños(as) y con su compañera. Cuando la educadora se acercaba a ella para preguntarle dudas o hacerle comentarios tanto de lo que se daba cuenta como de lo que sucedía en la sala o de su vida personal, le **escuchaba activamente**. Pero de manera general, la educadora solía reflexionar por sí misma acerca de sus propias emociones y de cómo éstas influían en la relación con los(as) niños(as) y con su compañera, implementaba la asamblea por sí misma en coordinación con sus compañera, observaba e interactuaba con los(as) niños(as) tratando de ser flexible y sensible a sus necesidades, generando, la mayoría de las veces, un ambiente armónico.

## 5. EVALUACIÓN

La evaluación del trabajo con las educadoras fue tanto continua como final. En el caso de la evaluación continua se hizo a través del análisis de las intervenciones en sala y en las sesiones de acompañamiento. La evaluación final se llevó a cabo por medio de una entrevista de cierre en la que las educadoras compartieron sus reflexiones sobre la utilidad del acompañamiento y de las estrategias implantadas.

## 6. CERRAR EL PROCESO DE ACOMPAÑAMIENTO

Como una forma de devolver a las educadoras del grupo sus aprendizajes y logros, se diseñaron materiales impresos personalizados, estos materiales no se documentaron.

- Álbum de Despedida

Se diseñó un cuadernillo para la Educadora Titular que buscó reconocer su trabajo y logros, así como recordarle las principales estrategias para responder, antes que reaccionar, en situaciones de tensión con los(as) niños(as), así como para su propio cuidado emocional (Ver ANEXOS).

- Manual de Relajación y Automasaje

Se diseñó un manual para la Educadora Auxiliar que buscaba recordar la secuencia básica de respiración y automasaje que se practicó con ella en las sesiones de Acompañamiento Individualizado. A través de este manual se buscó que la Educadora Auxiliar pudiera tener presentes las estrategias para cuidar su propio bienestar emocional y para responder antes que reaccionar al relacionarse con los(as) niños(as) (Ver ANEXOS).

## 7. RESULTADOS Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

### Familias

Aunque la intervención con las familias incluyó tanto un trabajo grupal como individual, los resultados se reportan de manera individual ya que cada una se movió a su propio ritmo y según sus necesidades e intereses.

Cada uno de los insumos que conformaron el portafolio familiar fue analizado, para lo cual se ordenaron de manera cronológica, identificando tres fases del proceso: fase de diagnóstico inicial, fase de implantación A, fase de implantación B<sup>7</sup> y fase de evaluación final (para ver un análisis detallado del proceso a través de estas 4 fases vaya a ANEXOS). A lo largo de éstas se fueron identificando los temas comunes en los diferentes registros y se determinaron tres categorías generales:

- **Toma conciencia-** Se refiere a que la persona adulta reconocía su propio estado emocional y la influencia que tenía éste en la forma en la que se relacionaba con su hijo(a), a través de la reflexión de sus emociones, acciones y decisiones con respecto a su vida personal o al proceso de crianza y educación del niño(a). Incluye también la toma de conciencia acerca de su rol materno o paterno y de las habilidades de su hijo(a), así como el darse cuenta de que el ejercicio de la crianza consciente era paulatino, a largo plazo y que era esperado que en algunas ocasiones pudiera aplicar los conocimientos y herramientas aprendidas y en otras ocasiones no.
- **Capacidad para identificar y satisfacer las necesidades emocionales del hijo(a)-** Se refiere a cuando la persona adulta podía identificar e interpretar la conducta de su hijo(a) para responder apropiadamente a su necesidad emocional de fondo. Se detectaron cuatro niveles en el desarrollo de esta capacidad:
  - Intentar identificar la necesidad emocional, pero no lograrlo.
  - Identificar la necesidad emocional, pero no satisfacerla.
  - Identificar la necesidad emocional, e intentar satisfacerla, pero no lograrlo.
  - Identificar la necesidad emocional y lograr satisfacerla.
- **Herramientas que utiliza para la crianza y educación-** Se realizó un inventario de herramientas de crianza y educación que las personas adultas utilizaban antes de participar en el programa y también durante el mismo (para conocer el inventario completo de cada familia referirse a ANEXOS).

---

<sup>7</sup> Para facilitar el análisis de datos de la fase de implantación, ésta se dividió en dos partes, la fase A (de noviembre a diciembre del 2013), que comprendió el periodo en que aún no se determinaban estrategias concretas y formales con las educadoras y los(as) niños(as); de acuerdo a la evolución del proceso se decidió hacer una intervención que les incluyó, por lo que este segundo período, considerado como la fase B (de enero a mayo 2014) se caracterizó por la constancia de un trabajo integral.

A continuación se ejemplifica cómo se fueron moviendo las familias a lo largo del proyecto. Es necesario subrayar que los testimonios que aparecen en cursivas no sólo hacen referencia a lo que las madres y los padres comentaron o a lo que la psicóloga observó, sino que también se puede haber incluido parte del contexto que la psicóloga añadió en el registro.

## Familia 1

Madre- **M1** / Padre- **P1** / Niño- **N1**

### Proceso M1

La **M1** se involucró en el programa a partir de un interés personal por buscar herramientas y recursos que le ayudaran a ejercer su rol parental, ya que en ocasiones se sentía agobiada ante el reto de ser madre. Fue conociéndose a sí misma, **tomando conciencia** de la dificultad para expresar sus emociones y comunicar sus desacuerdos; se dio cuenta cómo esto influía en la relación con su hijo y de la importancia de trabajar con ella misma.

Diagnóstico Inicial (Noviembre 2013)	Implantación (Diciembre 2013)	Implantación (Enero 2014)	Implantación (Febrero 2014)	Implantación (Marzo 2014)
<p><i>"Quiero participar en el Programa para compartir las experiencias y frustraciones que a veces tengo como madre, al educar o al imponer límites, poder tomar con más calma las situaciones complicadas o a no enojarme (más bien a tomar con calma el enojo y no explotar)".</i></p> <p><i>Fuente- Cuestionario diagnóstico</i></p>	<p><i>"Trato de modular las emociones, pero no siempre lo logro, me guardo muchas cosas a veces para no lastimar a los demás cuando estoy enojada".</i></p> <p><i>Fuente- Cuadernillo de vacaciones</i></p>	<p><i>"...como que la idea que nos han querido manejar siempre es: pues eres su mamá (haciendo un gesto) tú debes de saber todo, y tú dices, ¡pues si no sé nada! (levanta la voz, los brazos y agita las piernas). Muchas veces no lo puedo platicar con todo mundo porque te dicen (frunciendo el seño) ¡Cómo que no sabes! (levanta la voz)".</i></p> <p><i>Fuente- Grupo de Apoyo</i></p>	<p><b>Psicóloga</b> comparte que <b>N1</b> puede decir lo que le gusta y lo que no le gusta en la sala. <b>M1-</b> <i>"sí, eso nos cuesta trabajo a él y a mí, yo ahí voy, ya le puedo decir a mi hijo cuando algo no me gusta o sí me gusta, pero con otras personas me es muy difícil, pero sigo intentando".</i></p> <p><i>Fuente- Encuentro espontáneo</i></p>	<p><i>"...es también un poco complicado como decir: ¡hijole, pues cómo se llama esto que siento!, pero también esa es la tarea porque no siempre es claro qué hay de fondo. Creo que a veces Identifico con más facilidad las emociones de mi hijo que las mías, entonces... es trabajar en uno también".</i></p> <p><i>Fuente- Grupo de Apoyo</i></p>

En cuanto a la **capacidad para identificar y satisfacer las necesidades emocionales de su hijo**, se fue haciendo más sensible, logrando satisfacerlas de manera apropiada en algunas ocasiones. En otros momentos se le complicaba, especialmente cuando había elementos externos con los que estaba conflictuada y le dificultaban recordar que detrás de una conducta inapropiada había una necesidad emocional de fondo.

Implantación (Noviembre 2013)	Implantación (Febrero 2014)	Implantación (Marzo 2014)	Evaluación (Mayo 2014)
"...quiero que sus maestras entiendan que está pasando por muchos cambios, a él no le gustó que nos fuéramos a vivir más lejos porque pasamos menos tiempo con él, está enojado". Fuente- Encuentro espontáneo	"... ya más o menos había identificado que era importante prestar atención a su necesidad emocional, cuando me daba cuenta que quería más tiempo o que estaba irritable, como que le daba su espacio (hace un movimiento con las manos como apartándose), yo decía - bueno, a ver, está bien, te espero, pero cuando estés tranquilo vamos a hacer esto o vamos a hacer aquello-, claro que a veces me gana y yo también me enoja" Fuente- Grupo de Apoyo	"En las noches que llega su papá, ya no me pone atención y tengo que repetir varias veces lo que le pido que haga hasta que lo hace, me doy cuenta de que quiere estar con su papá y entonces espero a que su papá le pida lo que hay que hacer, como lavarse los dientes, pero ya no me desespero porque me ignora, o al menos, ya no tan frecuentemente como antes". Fuente- Cuestionario de necesidades emocionales	"... últimamente lo que está haciendo <b>N1</b> es llorar para conseguir lo que quiere, antes no lo hacía, y esto pasa especialmente cuando están presentes su tía, sus primos o sus abuelos, yo le digo que no puede tener tal o cual cosa, y ante la presencia de ellos, él llora, aunque sabe que con nosotros no puede hacer eso". Fuente- Entrevista cierre

El acompañamiento por parte de las psicólogas, la contención que sintió en el grupo de apoyo y el informarse, fueron **herramientas** que aprovechó y valoró durante su participación en el programa.

Diagnóstico inicial (Octubre 2013)	Implantación (Enero 2014)	Implantación (Marzo 2014)	Evaluación (Mayo 2014)
"Me parece muy buena idea la realización del grupo de apoyo, ya que siempre es valioso contar con las experiencias de otros padres y aportar también para ayudarnos en el proceso de crianza" Fuente- Cuestionario de detección	"La confianza que sentí con las psicólogas <sup>8</sup> y con el grupo me ayudaron a que aprendiera a relajarme y a no sentirme sola en el proceso al ver muchas cosas en común con las otras familias". Fuente- Grupo de Apoyo	"Sí, nosotros queremos aprender también, por eso leemos y nos informamos, y yo estoy muy agradecida con la Estancia y con todas las personas de aquí, con ustedes las psicólogas, porque <b>N1</b> ha aprendido muchas cosas y yo me siento tan aliviada y acompañada". Fuente- Entrevista seguimiento	"Yo en el grupo aprendí que no hay una sola manera de hacer las cosas, una forma a la que estamos acostumbrados, que si no es así, no es, entonces me ayudó mucho ver otro punto de vista, otra manera de solucionar el mismo problema, eso enriquece, y eso lo encontré al compartir con otras familias y con las psicólogas". Fuente- Entrevista cierre

Si bien la **M1** ya utilizaba **herramientas para la crianza**, tanto de la disciplina tradicional como de la disciplina positiva, durante el programa conoció nuevas herramientas (sobre todo de la atención plena, como la respiración profunda y el acompañar a su hijo en momentos de tensión), que le permitieron generar cambios en la relación con su hijo y en la forma en la que ella vivía su maternidad. Cuando el grupo de apoyo concluyó siguió implementando algunas herramientas de la disciplina positiva.

<sup>8</sup> En algunos testimonios, las y los participantes se refieren a las psicólogas (en plural) ya que las sesiones del grupo de apoyo fueron facilitadas por la presente psicóloga y co-facilitadas por la tutora de la sede "Promoviendo el Desarrollo y Bienestar los Primeros Años de Vida".

Implantación (Noviembre 2013)	Implantación (Diciembre 2013)	Implantación (Febrero 2014)	Evaluación (Mayo 2014)
<p><b>EXPLICAR</b> "Cuando me acerco y le explico las cosas y él no está hambriento o cansado, funciona, él reacciona, si está cansado o hambriento no funciona". Fuente- Cuestionario sobre disciplina</p>	<p><b>ACOMPañAR</b> "En general le permito y pido que lo intente antes de ayudarlo, siempre le digo "búscales el modo", "sigue intentando", "yo te ayudo pero inténtalo primero tú" y si no puede, le ayudo, le digo cómo puede hacer las cosas". Fuente- Cuadernillo de vacaciones</p>	<p><b>RESPIRAR PROFUNDAMENTE</b> "Nos descubro respirando juntos para calmarnos más frecuentemente". Fuente- Encuentro en filtro</p>	<p><b>EXPLICAR Y DAR TIEMPO</b> "Cuando vamos al súper ya le hemos dicho que vamos a comprar las cosas para la casa, que podemos ir a ver a los juguetes y tocarlos, pero no comprarlos, y si empieza a llorar le decimos "acuérdate que no los podemos llevar, tenemos que decirles adiós" y se calma...". Fuente- Entrevista cierre</p>

En la parte final del proceso pudo compartir las *dificultades de comunicación con su familia extensa* y con su pareja que repercutían en la crianza de **N1** y en la forma en cómo ella se relacionaba con él. Así como algunos conflictos y sentimientos profundos que experimentaba ante la llegada de su nuevo bebé.

**Dificultades de comunicación con su familia extensa-** "Es que pues mis papás dicen que a ellos les toca consentirlo, y su tía también, pero la cuestión es que pasa muchas horas por la tarde con ellos, y de hecho cuando yo llego por él, al principio no me hace caso, lo dejan hacer lo que quiere. Cuando llegamos a nuestra casa, ya se tranquiliza y sabe que ahí no puede hacer lo mismo que en casa de sus abuelos". (Abril 2014)  
Fuente- Entrevista seguimiento

**Dificultades de comunicación con su pareja-** *Psicóloga* pregunta acerca de cómo es la comunicación entre ella y su esposo. **M1** comenta que ella cree que la dificultad de comunicación que tienen, también es con respecto a diferentes temas, que tienen puntos de vista diferentes, y no se ponen de acuerdo en lo que opinan y finalmente dejan de hablar. (Mayo 2014) Fuente- Entrevista cierre

**Llegada de un nuevo bebé a la familia-** *Psicóloga* pregunta acerca de cómo se siente ante la llegada del nuevo bebé. **M1** dice "A mi me preocupa el después, porque no voy a poder tener todo el control sobre el cuidado de **N1**, ni sobre el bebé, y eso me genera ansiedad" (Marzo 2014) Fuente- Entrevista seguimiento

Al finalizar el programa, la **M1** se concibió a sí misma como una guía que acompaña a su hijo desde un lugar más relajado y pudiendo confiar un poco más en sus capacidades como madre, asumiendo que el ejercicio de la crianza consciente es un proceso a largo plazo y complejo.

**Toma conciencia de su rol como madre** - "...creo que la postura mía hacia él era de tocar (extiende las manos y hace ademanes), de sobreprotección y simplemente he tenido que soltar (hace gestos con la cara), pero ahora sí veo que aquí estoy presente, sin embargo no sobre él. Entonces sí ha habido avance, hay flores, hay sol. Es como más plena la relación, no tan estresante de - ¡qué voy a hacer con esto, con aquello, de estar siempre con preocupación!-, sino que ahora es un poquito más de -pasa esto, qué vamos a hacer-, sí...un poco más relajada". (Abril 2014) Fuente- Grupo de Apoyo

**Toma conciencia del ejercicio de la crianza consciente como un proceso-** "... tengo el interés de seguir aprendiendo porque no es lo mismo un niño de tres años que uno de once o doce o adolescente, que dices - ¡ay Dios mío!-. Yo creo que así como ellos van creciendo también los comportamientos son diferentes y los retos son diferentes, y la etapa de uno también es diferente. Entonces uno tiene que documentarse continuamente para ver qué hacer" (Mayo 2014) Fuente- Entrevista cierre

### Dibujos "Ésta soy yo como madre"



En los dibujos de la **M1** se puede apreciar su proceso de cambio. En el primer dibujo se representa delante de su hijo con los brazos abiertos en interacción con éste. Mientras que en el segundo dibujo se coloca detrás de **N1** como si le observara, el espacio físico que les rodea es amable y ella se dibuja a sí misma estando embarazada (esto es importante señalarlo porque cuando hizo el primer dibujo ya estaba embarazada y se dibujó a sí misma con el vientre plano). Pareciera que el proceso influyó en cómo ella se colocaba en la interacción con su hijo, en donde al final del programa fungía más como acompañante que como cuidadora. La espera de un segundo hijo fue un tema crucial durante el proceso de la **M1**, a través de sus dibujos dejó ver cómo fue asimilando su condición de embarazo y cómo fue tomando conciencia de que la llegada de un nuevo bebé impactaría en la relación con **N1**.

### Proceso P1

El **P1** se interesó en el programa para aprender a ser un mejor acompañante y guía de su hijo. A lo largo del proceso fue conociéndose a sí mismo, **tomando conciencia** de su dificultad para contactar y nombrar sus propias emociones, dándose cuenta de sus dificultades personales para relacionarse y reconociendo los temores que surgían al hacerse consciente de lo que implicaba construirse como el padre-acompañante que pretendía ser.

Diagnóstico inicial (Noviembre 2013)	Implantación (Diciembre 2013)	Implantación (Enero 2014)	Implantación (Febrero 2014)	Implantación (Marzo 2014)
<p>"...me veo por nuestro caminar por la vida, como guía, si no como inspiración, al menos como una sugerencia, poder decirle -en mi experiencia he vivido esto y creo que te conviene por aquí-. Quiero que sea feliz, que sea expresivo, que sea espontáneo, y por supuesto también perseguimos sueños como familia. Quiero continuar aprendiendo a ser un mejor guía para mi hijo y seguir apoyando su desarrollo"</p> <p>Fuente- Grupo de Apoyo</p>	<p>"Planteo el problema, pero a veces la solución toma un tiempo (días o semanas según el problema que enfrento), entonces me desespero porque no soy muy bueno esperando. A veces mis problemas sólo los soluciono parcialmente".</p> <p>Fuente- Cuadernillo de vacaciones</p>	<p>"Creo que ser papá es un papel muy complejo, tengo miedo de no estar haciendo las cosas bien".</p> <p>Fuente- Cuadernillo de vacaciones</p>	<p>"Entonces sí hay que estar muy atentos en todo, sí, prácticamente hay que estar (hace ademán de observar algo), y precisamente saber cómo reaccionar porque bueno eso no lo sabemos (ríe). Y sí me parece muy interesante, pero también me parece demandante y que nos falta tiempo".</p> <p>Fuente- Grupo de Apoyo</p>	<p>"...para que podamos trabajar lo que nos cuesta trabajo, eso que te digo que me preocupa, me es muy fácil desapegarme, yo podría estar sin ver a <b>N1</b> un mes, si se que él está bien de salud, no me siento mal de no verlo, pero creo que eso no está bien. También quiero aprender a ponerle nombre a mis emociones, eso también me es difícil, puedo tal vez tratar de vislumbrar las de mi hijo pero la mía no... me quedé un rato pensando y no puedo identificar mis propias emociones, eso me preocupó".</p> <p>Fuente- Entrevista seguimiento</p>

El **P1** fue observando a su hijo con mayor detenimiento, conociéndolo y aprendiendo de él. Esto impactó en su **capacidad para identificar y satisfacer sus necesidades emocionales**, ya que se empeñó en identificarlas. Aunque en ocasiones se sentía limitado para satisfacerlas, tendía a reconocerlas y responder apropiadamente a ellas.

Implantación (Diciembre 2013)	Implantación (Febrero 2014)	Implantación (Marzo 2014)	Implantación (Abril 2014)
<p>"Observo que el estado de ánimo de mi hijo se refleja inmediatamente en su cara. En ocasiones no logra contenerse y hace berrinches".</p> <p>Fuente- Cuadernillo de vacaciones</p>	<p>"Ya identifiqué por qué me incomodaba que ¡corría por toda la casa por aquí y por ahí! Yo le decía -es que hijo ya estate quieto un ratito (ríe)-. Ya entendí que no, que es así y más bien tengo que mejor salir con él e ir al parque a correr, aunque yo no lo quiera en ese momento. Es parte de que sepa que es atendido e importante para nosotros".</p> <p>Fuente- Grupo de Apoyo</p>	<p>"... es tratar de identificar por qué <b>N1</b> no se ha querido dormir temprano. Como 12:00 todavía anda caminando, corriendo, y yo creo que es la necesidad de que como no estamos mucho tiempo con él yo creo que trata de aprovechar el mayor tiempo posible nuestra compañía. Ahorita, estoy pensando, que puede ser eso".</p> <p>Fuente- Grupo de Apoyo</p>	<p>"Lo que se me dificulta mucho es jugar, seguirle el juego. Entiendo que quiere que yo esté con él, que le preste atención, eso es lo que yo he identificado como su necesidad emocional, pero de verdad que no sé cómo jugar, me dice que juguemos con sus trenes y yo de verdad que no sé cómo seguir el juego, me desespero y trato de estar, pero no puedo, no me surge".</p> <p>Fuente- Entrevista seguimiento</p>

El **P1** encontró y valoró el poder compartir con otras familias en las sesiones del grupo de apoyo y el acompañamiento brindado por las psicólogas como **herramientas** que aprovechó durante todo el proceso. Informarse fue una herramienta que utilizaba comúnmente, que siguió aprovechando durante el programa y que consideraba de utilidad a lo largo del desarrollo de su hijo.

Diagnóstico inicial (Noviembre 2013)	Implantación (Enero 2014)	Implantación (Marzo 2014)	Evaluación (Mayo 2014)
<p>"Esta primera sesión me ayudó mucho el poder compartir mis experiencias con los papás y mamás que participaron"</p> <p>Fuente- Grupo de Apoyo</p>	<p>"En esta sesión me ayudó mucho la paciencia de las psicólogas para escucharnos y guiarnos, así como la explicación de los conceptos y todo el material que se preparó".</p> <p>Fuente- Grupo de Apoyo</p>	<p>"Yo quiero que <b>N1</b> sea feliz, y creo que buscamos la manera de hacer las cosas diferentes, porque no sabemos cómo y leemos y platicamos entre nosotros, tenemos la teoría, pero la parte difícil es llevarlo a la práctica"</p> <p>Fuente- Grupo de Apoyo</p>	<p>"Y también saber cómo, bueno escuchar cómo lo resuelven los demás, de cómo lo hacemos nosotros, es importante, bueno nos resultó importante porque aprendimos que hay otras alternativas, que alguien más lo resolvió de otra forma y que resultó, y también aprender de eso, y también como aprender a que frustrarse algunas veces en algunas cosas con los niños no es tan malo, a todo el mundo le pasa (risas)".</p> <p>Fuente- Entrevista cierre</p>

**P1** solía utilizar algunas **herramientas para la crianza** (tanto de la disciplina tradicional como de la disciplina positiva), sin embargo al participar en el programa conoció las herramientas de la atención plena que le permitieron enriquecer la relación con su hijo, algunas de las cuales las pudo seguir aplicando después de que el grupo de apoyo terminó.

Implantación (Noviembre 2013)	Implantación (Diciembre 2013)	Implantación (Marzo 2014)	Implantación (Marzo 2014)
<p><b>PREMIAR CONDUCTA</b></p> <p>"En ocasiones no se quiere cepillar los dientes de modo que le propongo vea una caricatura mientras le cepillo, creo que caigo un poco en la estrategia del premio a su comportamiento".</p> <p>Fuente- Cuestionario disciplina</p>	<p><b>ACOMPAÑAR</b></p> <p>"Esta semana se le dificultó ponerse la camisa por sí solo. Le comenté que con el tiempo irá dominando esta actividad, que mientras tanto no se preocupara, que siguiera intentando y que si necesitaba ayuda, me avisara".</p> <p>Fuente- Cuadernillo de vacaciones</p>	<p><b>ATENCIÓN PLENA</b></p> <p>"Cuando llego por la noche, me toma de la mano para enseñarme cómo funciona su tren, me pide colocar los vagones (descarrilados por mi hijo intencionalmente) en las vías y encenderlo, me cuenta pequeñas historias sobre sus juguetes. Y yo trato de concentrarme en "nuestro momento". No me molesta porque aunque tengo hambre, puedo esperar unos minutos más.".</p> <p>Fuente- Cuestionario necesidades</p>	<p><b>EXPLICAR</b></p> <p>"Por iniciativa de <b>M1</b> hemos logrado que entienda que no le podemos comprar un juguete cada vez que vamos al súper, antes de llegar le decimos: - los puedes ver, los puedes explorar, pero venimos por comida, no por juguetes-".</p> <p>Fuente- Entrevista cierre</p>

También pudo darse cuenta de cómo la *dificultad para comunicarse con la familia extensa de su esposa y con ella*, repercutía en el proceso de crianza. Pudo expresar sus temores e inquietudes acerca de la llegada de su segundo hijo, haciéndose consciente de que habría un cambio en la dinámica familiar y en la relación con **N1**.

**Dificultades de comunicación con su familia extensa-** *Psicóloga pregunta cómo es la dinámica familiar y quiénes participan en la crianza de N1. P1 –“Sí, la verdad es que la familia de M1 nos ayudan muchísimo con él, aunque por lo regular la forma en la que lo conducen no tiene que ver con lo que nosotros estamos aprendiendo y eso no me gusta del todo, pero no hemos sabido comentarlo con ellos”.* (Marzo 2014) Fuente- Entrevista seguimiento

**Dificultades de comunicación con su pareja-** *Psicóloga pregunta cómo se han estado organizando y comunicando entre él y su pareja. P1 comenta que hay ocasiones en las que él está haciendo algo, como lavarle los dientes a su hijo, en los que prefiere que su mamá no se meta, y que de igual forma sucede cuando ella está haciendo lo mismo con N1. Él decide meterse a menos que ella necesite ayuda, o le pide apoyo si él lo necesita. Pero que él considera que a su esposa le molesta cuando él le pide que le deje con su hijo, cosa que él puede asimilar mejor.* (Mayo 2014) Fuente- Entrevista cierre

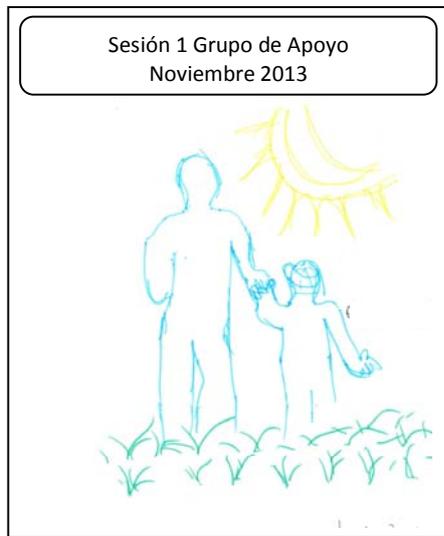
**Llegada de un nuevo bebé a la familia-** *“Yo tengo una duda, en este caso la necesidad de compañía, de extrañar, de ya no ser el único hijo que tiene toda la atención, bueno, para empezar definitivamente ya no es posible, pero en este caso, ¿cómo cubrir la necesidad del niño mayor adecuadamente? ¿Cómo, cómo... no compensar sino, cómo cubrir su necesidad? ¿O cómo satisfacerla de la mejor forma?, a mí me preocupa que N1 nos reclame de que cuando esté su hermanito no le pongamos la misma atención”.* (Marzo 2014) Fuente- Grupo de Apoyo

Al finalizar el proceso, **P1** tenía presente que el ejercicio de la crianza consciente es dinámico y complejo, pero a la vez disfrutable, en donde el trabajo personal es clave para desempeñar el rol parental que él buscaba.

**Toma conciencia del autoconocimiento como elemento clave-** *“...me he estado conociendo más a mí, creo que esa ha sido la base para que yo pueda acercarme más a mi hijo, y bueno sí ha habido avances respecto a mi paciencia”* (Abril 2014) Fuente- Grupo de Apoyo

**Toma conciencia del ejercicio de la crianza consciente como un proceso-** *“...damos por sentado que ser biológicamente padres, como que ya que hiciste todo, que está todo dispuesto en lo físico, material, pero no, nos damos cuenta que se tiene que trabajar, que se tiene que cultivar, en ese proceso yo también estoy aprendiendo a ser más feliz y estoy aprendiendo a disfrutar a mi hijo, a mi familia, y eso es muy importante, es bien agradable tener a un hijo feliz”.* (Mayo 2014) Fuente- Entrevista cierre

## Dibujos “Éste soy yo como padre”



En estos dibujos se puede apreciar el proceso de cambio del **P1**. En el primer dibujo se colocó en una posición estática y contemplativa, cercano a su hijo y en un ambiente amable. Aunque en el segundo dibujo continuó colocándose cercano a su hijo, el ambiente parece más dinámico, rodeado de elementos diversos y en medio de un camino por el cual transitan. En esta ocasión, ya no aparecieron sólo él y **N1**, sino que también incluyó a su segundo hijo que estaba a punto de nacer. Pareciera que el **P1** cambió su concepción acerca de su rol parental, si bien siguió considerándose como un guía que acompaña, parecía consciente de que la crianza es un proceso complejo, a largo plazo y disfrutable. A través de estos dibujos también se puede apreciar cómo la llegada de un segundo hijo se fue asimilando durante el programa.

### Logros N1

A continuación se presentan algunos de los logros en el área del desarrollo socioemocional que las educadoras y la psicóloga observaron y documentaron en **N1** a lo largo del proceso. Estos logros también fueron compartidos con la familia.

REGULA CONDUCTAS Y/O EMOCIONES	ESPERA SU TURNO	INTERIORIZA REGLAS Y RUTINAS	USA SU LENGUAJE PARA EXPRESARSE	HABILIDAD QUE FUE IMPORTANTE LOGRAR
<p><b>REGULA EMOCIONES</b> Enfrentó un reto cuando un amigo se sentó en una silla que él tenía, esto le provocó mucho enojo. Por sí mismo logró esperar por un tiempo, antes que reaccionar impulsivamente. Para ayudarlo a lidiar con el enojo le dijimos “sabemos que estás enojado porque tu amigo no se quiere parar, respira, hay que esperar”, él inhaló y exhaló dos veces cerrando los ojos. Nos asombramos de la forma en la que <b>N1</b> utilizó la respiración para lidiar con el enojo que le provocó este reto. Cuando le dijimos “<b>N1</b> respirastej”, él nos dijo “mi papá y mi mamá me enseñaron”. (27feb14)</p>	<p><b>UTILIZA ESTRATEGIAS PARA PODER ESPERAR SU TURNO</b> Le pidió ayuda a la <b>psicóloga</b> para quitarse el sweater, ella estaba apoyando a alguien más y le explicó “Sí te ayudo, pero necesitas esperar a que termine con tu amiga porque ahora le estoy ayudando”, <b>N1</b> le sonrió y se formó atrás de su amiga, dando vueltas en su propio eje. Una forma de regular su conducta es ponerse en movimiento mientras espera. (12mar14)</p>	<p><b>INTERIORIZA LOS PASOS PARA INICIAR LA ASAMBLEA</b> <b>ET-</b> “Vamos a asamblea”. <b>N1</b> toma la silla que tiene su nombre y la coloca en el espacio de asamblea. Los niños y niñas forman un círculo y se sientan en sus sillas. <b>ET-</b> “¿Con qué empezamos la asamblea?” <b>N1-</b> “Relajación, yo la hago, yo quiero empezar”. <b>ET-</b> “Eso <b>N1</b>” <b>N1-</b> (Coloca una mano en su pecho y otra en su estómago) “Metes el aire por la nariz y lo sacas por la boca” (mientras modela cómo lo hace). (21may14)</p>	<p><b>EXPRESA SUS NECESIDADES</b> <b>N1</b> nos dijo con voz alta y firme: “Necesito ayuda, me falta mi jugo, ¿me puedes ayudar?”, esto indica que se ha dado cuenta que puede utilizar su lenguaje para darse a entender y expresar sus necesidades. También ésta es una forma en la que busca cercanía y atención para conversar y expresarse sobre sí mismo. (12feb14)</p>	<p><b>SE ATREVE A COSAS NUEVAS</b> La <b>EA</b> les pregunta a los niños “¿quién quiere cantar una canción?”, <b>N1</b> dice “yo sé cantar la canción de Thomas”, la <b>EA</b> le pide que pase al frente y la cante. <b>N1</b> por un momento se apega a la <b>EA</b>, ella le anima y <b>N1</b> sosteniéndose de ella logra cantar la canción. (9may14)</p>

Conforme **N1** se fue sintiendo acompañado, seguro y en confianza, tanto en la sala como en casa, fue adquiriendo mayor capacidad para expresarse y para regular sus emociones y conductas, aunque en ocasiones necesitaba de las personas adultas para recordar algunos recursos. Fue comprendiendo las reglas y rutinas de la sala, lo que le permitió participar activamente en las actividades grupales. Al sentirse acompañado se fue atreviendo a hacer cosas nuevas, logro importante en su desarrollo, ya que **N1** solía necesitar tiempo y soporte para animarse a enfrentar ciertos retos. Tanto en casa como en la sala se utilizó la respiración como un recurso para apoyar la regulación de emociones y conductas, **N1** entendía que la respiración era una forma en la que una persona se podía tranquilizar cuando estaba enojado(a) y la relacionaba con emociones de alegría y felicidad.

Uno de los amigos de **N1** estaba enojado, la **psicóloga** le ayudaba a respirar para tranquilizarse. **N1** se acercó sonriendo y le dijo a su amigo: “si alguien te ayuda a ser feliz, no te enojas”. (23may14)

## **Conclusión Familia 1**

La **M1** y el **P1** pudieron ser más conscientes de sus propias emociones, de sus limitaciones personales y de cómo éstos influían en la forma en la que se relacionaban con su hijo y podían o no satisfacer sus necesidades emocionales. Conocieron nuevas herramientas, tanto de la disciplina positiva como de la atención plena, que procuraban poner en práctica (aunque no siempre lo lograban). Pudieron hacer conscientes los temores y conflictos que les generaba la llegada de un nuevo bebé, lo cual ayudó a que tuvieran en cuenta los cambios que se estaban dando y que se darían en la dinámica familiar. Paralelo al proceso de concientización, afloró la dificultad para comunicarse como pareja y con la familia extensa (que participaba activamente en la crianza), lo cual representaba un conflicto, pues generaba ambientes incongruentes que influían en la conducta de su hijo. Ambos tomaron conciencia de que tendrían que seguir trabajando en ello para promover el bienestar y desarrollo de **N1**. Tanto la **M1** como el **P1** coincidieron en que ejercer una crianza consciente es un proceso difícil, pero disfrutable.

Los cambios y las dificultades que se fueron presentando a lo largo de su proceso, permitieron que la **M1** y el **P1** pudieran relacionarse y acompañar a su hijo de una forma diferente y que, a la par de las habilidades que se promovían en la sala, **N1** fuera regulando sus emociones y conductas en el grupo, así como desarrollando su capacidad para expresar emociones. **N1** tenía presente la respiración profunda como una herramienta para autoregularse y se atrevía a enfrentar nuevos retos; era un niño que disfrutaba, jugaba y reía mucho mientras crecía y se desarrollaba en la Estancia.

## **Familia 2**

Niño- <b>N2</b> / Madre- <b>M2</b> / Padre- <b>P2</b>
---

## **Proceso M2**

La **M2** inició el programa con mucha apertura, conforme fue **tomando conciencia** acerca de su propio estado emocional y la forma en la que se relacionaba con su hijo se dio cuenta de aspectos que la desconcertaron, por lo que se ensimismó durante algún tiempo, lo que hizo que sus participaciones en el grupo de apoyo y su asistencia a los encuentros en el filtro disminuyeran.

Diagnóstico Inicial (Octubre 2013)	Implantación (Diciembre 2013)	Implantación (Febrero 2014)
"Me agrada mucho este interés de comunicación padres/hijos y especialistas porque lo considero necesario, ya que de pronto nos olvidamos de que son niños pequeños sedientos de aprender y que precisamente aprenden de nosotros hábitos buenos y malos. Conocer a través de otros padres nos puede ayudar a mejorar para educar mejor". Fuente- Cuestionario diagnóstico	"...a mí me impactó mucho ver cómo me educaron y que es la misma forma en como estoy pretendiendo educar a mi hijo, y obviamente no queremos ser así, aunque le funcionó a nuestros papás, se les agradece, pero no..." Fuente- Grupo Apoyo	"...también obviamente hay cosas que me molestan de mi hijo, pero creo que son mi reflejo, dicen que tu hijo es tu reflejo, y mi hija también, y pues voy aprendiendo que los debo de aceptar tal cual, como son, no los comparo, de verdad que no los comparo, me agradan los dos tal cual son". Fuente- Grupo Apoyo

Fue hasta que se sintió escuchada de manera personalizada y sin juicios que logró expresar los conflictos que vivía. Por un lado se sentía saturada al ejercer los roles de madre y mujer profesionalista.

**Psicóloga** comenta a **M2** que comprende lo difícil que debe ser para ella hacerse cargo de todo lo que implica ser mamá y profesionalista, y también lo difícil que debe ser para su hijo compartir su atención con otras actividades y personas. **M2** - "Sí, me pasa con los torneos de mi otra hija, tenemos que ir a los torneos los domingos a veces o en las tardes y lo llevamos, pero sí, a veces **N2** es como una mascotita, no le hacemos caso, que se entretenga por ahí, le llevo juguetes o lo tengo a mi lado mientras le echamos porras a su hermana, pero se desespera. Sé que me necesita, pero a veces siento que paso toda la tarde con ellos y los fines de semana también". (Abril 2014) Fuente- Encuentros en filtro

Por otro lado, también se sentía conflictuada al tratar de incorporar una forma diferente de educar, especialmente porque a veces lograba implementar las herramientas de la disciplina positiva y la atención plena, y en otras ocasiones, especialmente cuando el grupo de apoyo concluyó, recurría a las **herramientas de crianza** que ya conocía

Implantación (Noviembre 2013)	Implantación (Enero 2014)	Implantación (Abril 2014)	Evaluación (Mayo 2014)
<b>CONDICIONAR</b> "Para disciplinarlo, me funciona la de darle dulces para que haga o deje de hacer algo". Fuente- Cuestionario disciplina	<b>RESPIRACIÓN PROFUNDA</b> "...antier fue un día como los que todos tenemos, alocado, llegué con <b>N2</b> a casa, yo tenía un hambre atroz y él empezó "quiero mi leche, quiero mi leche", yo estaba sacando las cosas para calentarme y él atrás jalándome. Yo estaba al borde del caos y entonces le digo "vamos a hacer un globito como la <b>psicóloga</b> te enseñó", y él se queda viéndome y me dice "sí mamá". Yo le digo "a ver enséñame cómo haces el globito" y me dice "la <b>psicóloga</b> nos dice... (modela cómo se hace) gobito, gobito", se pone todo rojo y entonces me tranquilizó horrores. Nos	<b>CONDICIONAR</b> "Lo que pasa es que estoy incursionando con un negocio y afortunadamente me está yendo muy bien, eso ha implicado que los sábados me voy a comprar mercancía y algunas veces he llevado a los niños, pero otras no, se quedan con mi mamá. <b>N2</b> llora y se porta mal, hace berrinches, para calmarlo le digo que le voy a dar un premio	<b>ATENCIÓN PLENA Y DAR OPCIONES</b> "Me he estado tratando de dar el tiempo para estar con <b>N2</b> , ver la tele o jugar un poco, pero a veces no lo hago. A veces él está tranquilo, de repente se activa y entonces se sube a los sillones y le digo:

	<p>sentamos y le digo "¿ya estás tranquilo papi?, yo también estoy tranquila, ¿quieres que te de tu leche y me vas a permitir hacer mis cosas porque tengo hambre y no tarda en llegar papá?", <b>N2</b> dijo "si mamá", yo le dije "bueno, ¿me quieres esperar aquí o a un lado del espacio del refrigerador?". Fuente- Grupo de Apoyo</p>	<p>cuando regrese, pero que se tiene que portar bien con su abuela. Yo no sé si seguir haciendo esto porque sé que está mal, y entiendo que para él sea difícil quedarse". Fuente- Encuentro espontáneo</p>	<p>a ver, calma, calma no se sube a los sillones, ¿quieres brincar?, vamos a brincar acá afuera en el patio". Fuente- Entrevista cierre</p>
--	---	---	---

De igual forma le sucedió con la **capacidad para identificar y satisfacer las necesidades emocionales de su hijo**, pues aunque tenía presente la importancia de ello, solía recurrir a las formas que utilizaba comúnmente para reaccionar ante las conductas inapropiadas de **N2**.

Implantación (Diciembre 2013)	Implantación (Enero 2014)	Implantación (Febrero 2014)	Evaluación (Mayo 2014)
<p>"Entonces estaba diciéndole eso y no me hace caso, empiezo a enojarme, llega el momento en el que, yo no sé si de nervios o no sé, pero empieza a reírse, y le digo "no es risa, me estoy enojando", entonces tengo que subir mucho la voz o incluso hacer como que lo voy a nalgear para que él me haga caso". Fuente- Grupo de Apoyo</p>	<p><b>Psicóloga</b> pregunta cómo ha estado <b>N2</b> al regreso de vacaciones. <b>M2</b>- "bien, aunque ahorita ha andado muy chilloncito, pero es normal porque después de haber estado tantos días en casa con nosotros, ya estará mejor". Fuente- Encuentro espontáneo</p>	<p><b>Psicóloga</b> pregunta a <b>M2</b> cómo se encuentra. <b>M2</b>- "...mira dentro de todo pues aunque <b>N2</b> ha andado medio enojado, es que imagínate de pronto pues se ha modificado nuestra rutina y llegan y le agarran sus cosas, pues claro que entiendo cómo se siente mi hijo". Fuente- Encuentro espontáneo</p>	<p><b>Psicóloga</b> pregunta a <b>M2</b> cómo se encuentra. <b>M2</b>- "...últimamente <b>N2</b> ha estado muy berrinchudo, en ocasiones me puedo detener a pensar qué hay detrás de su conducta y en otras ocasiones es más fácil hacer lo que siempre he hecho o que hacía con mi hija, regañarlo, decirle que a mí no me va a hacer esos berrinches y pedirle que se tranquilice. Esto usualmente funciona porque <b>N2</b> deja de llorar y me dice "ya mamita, ya voy a hacer lo que tú dices". Fuente- Entrevista cierre</p>

Las *dificultades de comunicación con la pareja* con respecto a sí misma y a la crianza se manifestaron en la parte final del programa, sobre todo se pudo tratar el hecho de que los ambientes y mensajes inconsistentes que, en ocasiones recibía **N2**, desorganizaban su conducta y emociones, generando conductas inapropiadas.

**Dificultades de comunicación con su pareja-** **M2** comenta a la **psicóloga** que hay cosas que su esposo y ella hacen de manera diferente y que especialmente tiene que ver con hábitos que ella trata de inculcarle a **N2** y que su esposo no, por ejemplo ella no le da dulces y él le da los dulces e incluso le dice "no le digas a tu mamá", o ella no lo deja dormir hasta tarde y su papá sí, o su papá lo deja jugar en la calle y a ella no le gusta. (Mayo 2014) Fuente- Entrevista cierre

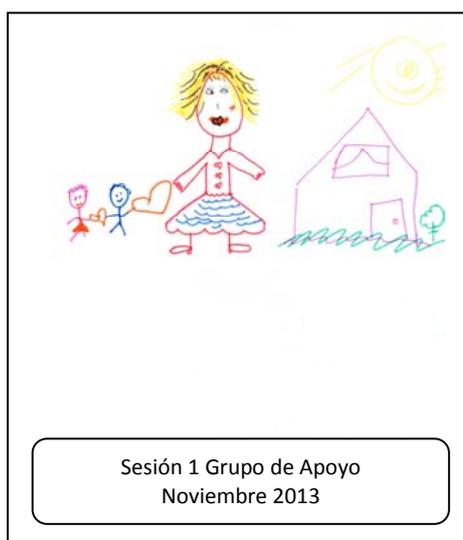
Al finalizar el programa se pudo ver a sí misma como una madre que también es mujer y que necesitaba construirse espacios de crecimiento personal para poder estar plenamente en los momentos que compartía con sus hijos.

"...me comprometo a vivir mi vida plenamente, trabajar para mí y aceptarme a mí misma tal cual soy, lo cual me permitirá aceptar a mi hijo como un ser único y así ayudarlo a crecer y a darme cuenta de su potencial y efectivamente para mí es muy importante, vuelvo a lo mismo, como que yo creo estar ahí cuando estoy con él, pero a veces mi mente está en otro lado, y creo saber cómo es mi hijo, pero se me han pasado muchos detalles...". (Abril 2014) Fuente- Grupo de Apoyo

Pareciera que a la **M2** se le dificultó **tomar conciencia** de que el ejercicio de la crianza consciente es un proceso gradual que no da resultados inmediatos, por lo que se sentía muy frustrada al no poder llevarla a la práctica de manera constante.

**Psicóloga** pregunta a **M2** cómo se siente. **M2**-"últimamente me siento frustrada porque creo que estoy retrocediendo en lo que aprendí en las sesiones del grupo de apoyo, pierdo la paciencia con facilidad y aunque trato de pasar momentos exclusivamente con mi hijo, no siempre puedo porque me siento muy saturada con todas las actividades que tengo que hacer en la casa...". (Mayo 2014) Fuente- Entrevista cierre

### Dibujos "Esta soy yo como madre"



En estos dibujos se puede apreciar el proceso de cambio de la **M2**. En el primer dibujo resalta la imagen idealizada de una mujer centrada en su rol de madre y de ama de casa; en el segundo dibujo ella aparece sola, manteniéndolo en el pensamiento a su esposo e hijos<sup>9</sup> e incluyendo también diferentes aspectos que la conformaban como madre y mujer. Esto indica que un elemento que la **M2** se cuestionó durante el programa fue su propia identidad y los roles que ejercía en su vida, lo cual influyó en cómo se concebía como madre y en cómo se sentía al respecto.

<sup>9</sup> En el dibujo original **M2** había incluido una nube que salía de su cabeza en la que escribió los nombres de sus dos hijos y esposo, por cuestiones de confidencialidad, se ocultó este elemento.

## Proceso P2

El **P2** vivió un proceso en el que al principio se centró en el entendimiento de su estado emocional y de cómo éste influía en la forma en la que se relacionaba con su hijo, así como en **tomar conciencia** de la complejidad de su rol parental.

Diagnóstico Inicial (Noviembre 2013)	Implantación (Diciembre 2013)	Implantación (Diciembre 2013)	Implantación (Enero 2013)
<p>"...me puse los pies descalzos porque me siento en libertad como papá, siento que el juego es una parte fundamental ahorita en el desarrollo de los niños, en especial de mis hijos, trato de jugar y a la vez mostrar un poco de valores dentro del juego. Me siento como súper papá, juego con ellos, yo soy el niño grande, entonces ellos tienen que hacer caso, a veces. Me siento libre con ellos".</p> <p>Fuente- Grupo de Apoyo</p>	<p>"Esta transición a mí me ha resultado bastante conflictiva porque conscientemente sé que los golpes no son lo mejor y sin embargo en algunas ocasiones pues sí tengo que poner un estante quieto a mi hijo, y la verdad no me siento bien..."</p> <p>Fuente- Grupo de Apoyo</p>	<p>"... los niños son muy absorbentes, y con la tarea que tuvimos que hacer entre la sesión anterior y ésta, tuvimos que ser pacientes. Me da cuenta que se puede ser un observador sin intervenir en su desarrollo, aunque es complicado porque uno siempre anda detrás del niño diciendo -jno te caigas, no te subas, no hagas esto, no hagas el otro!-, en esta ocasión se tuvo que observar al niño, y no salió ni golpeado, ni regañado, se dejó desenvolver en su entorno y pues eso te da calma porque hay veces que los inseguros somos nosotros y no ellos..."</p> <p>Fuente- Grupo de Apoyo</p>	<p>"...porque él está enojado, yo me enojo, la verdad, si él hace una actitud de enojo le cuento hasta 10, 1,2,3,4... (cierra los ojos) y de repente ya te pasaste de 10, entonces si ya él no se calma, ¡oyyy!, empiezo a (enderezar la espalda y levanta la mano en forma de puño) exasperarme, a enojarme, pero esta vez cuando me le acerqué (baja la mano como haciendo una onda con la mano) y le dije ¿estás enojado?, me dijo sí. El que <b>N2</b> lo identificara, me ayudó a ya no contar hasta diez como para que él saliera de su enojo, porque al identificar el enojo y que me pudiera decir "sí estoy enojado" como que lo calmó a él, entonces dije (sonriendo y agitando las manos) -jahhh sí funciona!-, y me calmó a mí".</p> <p>Fuente- Grupo de Apoyo</p>

Conforme fue teniendo un mayor conocimiento de sí mismo y de las **herramientas para la crianza** que proponen la disciplina positiva y la atención plena, como respirar profundamente, pausar y reflexionar, pudo observar a su hijo con mayor detalle, conocerlo y practicar su **capacidad para identificar y satisfacer las necesidades emocionales de éste**.

Implantación (Febrero 2014)	Implantación (Febrero 2014)	Implantación (Marzo 2014)	Evaluación (Mayo 2014)
<p><b>REFLEXIONAR</b>  <i>"...a veces me pasaba que no entendía qué le pasaba, es una situación que yo decía (cierra los ojos y aprieta la cara) "¿Por qué llora?" o "Por qué está irritado?", o "¿Por qué está tan tranquilo?". Ahora entiendo que muchas veces es su reacción ante el ambiente, aunque yo no tenga frío, él puede tener mucho frío, o el calor lo irrita o tiene ganas de desprenderse de la ropa, o que hay ropa que no le gusta, y esa situación que yo no veía (se señala los ojos) muchas veces me causaba molestia o un conflicto con el pequeño. Entonces ahorita sí me di cuenta de esos puntos, que primero hay que concientizarse, sensibilizarse pues para aprender a responder de una forma distinta, es muy importante".</i>  <i>Fuente- Grupo de Apoyo</i></p>	<p><b>OBSERVAR</b>  <i>Psicóloga describe cómo N2 ensaya la autoregulación conductual en sala. P2- "Sí en casa también, a veces insiste en hacer algunas cosas, está ensayando, a veces para solo y a veces no puede, cuando le explicamos que no lo puede hacer, entonces él solo nos dice: -¿verdad que esto no se puede?-."</i>  <i>Fuente- Encuentro espontáneo</i></p>	<p><b>PERMITIR EXPLORAR</b>  <i>"Una situación en especial que me pasó el día de ayer y que precisamente lo pude identificar, es que tenía que hacer unos pagos en el banco y cuando me bajo del carro N2 empieza a gritar "¡ayyy, ayyy, llévame, llévame!", ok, lo llevé. Lo tomé de la mano, llegamos al banco y quería estar en todos lados, entonces yo tenía que atender mis circunstancias en el banco y entendí que su necesidad era explorar, quería explorar, lo dejé. Dije estamos en un banco, hay policías, hay personas en la entrada, si hace algo no pasa más que un regaño para mí, o, a su vez un regaño pequeño hacia él, pero lo dejé. Entonces pudo calmarse en ese momento, bueno estuvo explorando en ese momento, al terminar yo mis actividades le digo: -ven-, él reacciona de manera calmada, me da la mano y nos seguimos, no pasó nada...".</i>  <i>Fuente- Grupo Apoyo</i></p>	<p><b>RESPIRACIÓN PROFUNDA</b>  <i>"...fjate que durante las vacaciones había momentos difíciles en que trataba de respirar y estar tranquilo, preguntándome qué le pasaba, y diciéndole a él: -respira, respira, ahorita no podemos hablar, cuando te calmes, platicamos-, y él me decía: -sí respiro-, ya se calmaba él, yo también y entonces ya platicábamos. Pero otras veces era demasiado, y yo si decía – ¡Ayy ya, ya se lo paso a su mamá!-. Creo que lo que nos has enseñado ya está tan en automático que simplemente lo hacía, pero otras veces como te digo, ya no podía con tanto berrinche. Y sí, el episodio de berrinche no era tan fuerte, él se tranquilizaba más rápido cuando le decía que respirara y yo también me pude mantener más tranquilo".</i>  <i>Fuente- Encuentro espontáneo</i></p>

Al **tomar conciencia** de que en ocasiones no lograba ejercer una crianza consciente se llegó a sentir frustrado y temeroso.

**Psicóloga** comenta a **P2** cómo en la sala **N2** busca diferentes maneras para captar la atención de las personas adultas porque necesita sentirse visto y acompañado. **P2-** " La verdad es que su hermana nos demanda mucha atención y creo que estamos con él, pero realmente no estamos (su semblante cambia, me parece que entristece). Creo que tendría que retomar lo de pasar más tiempo con él, su mamá atiende sus cosas y le dice ve esta película o juega a esto solo, y yo también estoy con tantas ocupaciones. Tal vez es eso, que necesita más atención, ha estado muy chilloncito y no logro entender... (pausa), creo que necesito pasar más tiempo con él, los fines de semana por ejemplo. ¡Qué difícil, ya ves, es doloroso darte cuenta!". (Abril 2014) Fuente- Encuentro espontáneo

Las *dificultades de comunicación con la pareja* especialmente con respecto a la crianza, se manifestaron en la parte final del Programa. Esta apertura dio oportunidad para hablar de la importancia de llegar a acuerdos con respecto a la educación de **N2**, lo cual le ayudaría a sentirse más seguro y organizado.

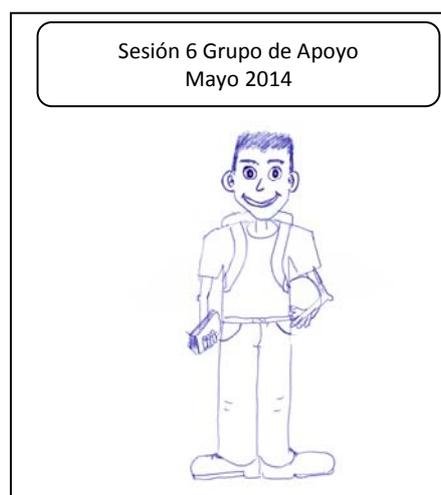
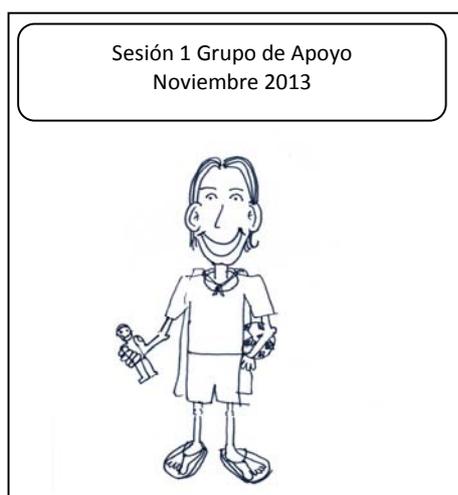
*“Creo que mi pareja y yo sí hemos hablado de algunas cosas pero hay otras que no se han puesto sobre la mesa con tanta claridad, y que tal vez no sólo en cuanto a aspectos que implican a **N2**, sino también en otras cosas, que por el ritmo de vida que tenemos no hemos tenido tiempo para hablar, como por ejemplo el que nuestro hijo sí está muy irritable”.* (Mayo 2014) Fuente- Entrevista cierre

Al finalizar el Programa, se pudo ver a sí mismo como un padre que además de ser un compañero de juego, asumía roles y responsabilidades en la crianza. Para ejercer esta labor se sentía acompañado y fortalecido por los conocimientos y herramientas que conoció y practicó durante el Programa. **P2 tomó conciencia** de que el ejercicio de la crianza consciente era un proceso a largo plazo en el que necesitaba seguir trabajando.

**Toma conciencia de su rol como padre-** *“...mi dibujo actual está muy diferente, en un principio era más fantasioso el asunto, involucraba mucho el juego pero no tenía en mente muchas situaciones de las cuales ahorita soy consciente. Ya mi segundo dibujo salió más pelón, pues sí, teniendo presente el juego, pero también tengo más seguridad, tengo los conocimientos y las herramientas para poder ser mejor padre. No es tan fantasioso, mira acá (señala el primer dibujo) hasta me ponía una capa, porque sí me la llevo a poner con mi hijo, pero era puro juego, ahorita ya no, ya estoy más consciente”.* (Abril 2014) Fuente- Grupo de Apoyo

**Toma conciencia del ejercicio de la crianza consciente como un proceso-** *“... me doy cuenta de que hay cosas que seguir trabajando, y de que también puedo ver las cosas positivas de mi familia, creo que estamos creciendo como personas, como pareja y como papá y mamá. El que pueda ver estas cosas me ayudan a saber por dónde seguir, aunque es muy cansado. Creo que sí necesito platicar de esto con mi pareja porque nos ayudaría a seguir creciendo”.* (Mayo 2014) Fuente- Entrevista cierre

### **Dibujos “Éste soy yo como padre”.**



En estos dibujos se puede apreciar el proceso de cambio del **P2**. En el primer dibujo aparece la imagen de un padre que se concibe a sí mismo como un compañero de juego que no parece dimensionar la importancia de su rol como padre y como persona adulta; en contraste con el segundo dibujo en el que aparece una figura más balanceada entre los conocimientos, las responsabilidades y el juego. Esto indica que **P2** tomó conciencia y modificó el concepto que tenía de sí mismo como padre.

## Logros N2

A continuación se presentan algunos de los logros del área del desarrollo socioemocional que las educadoras y la psicóloga observaron y documentaron en **N2** a través del programa. Estos logros fueron compartidos semanalmente con la familia.

REGULA CONDUCTAS Y/O EMOCIONES	ESPERA SU TURNO	INTERIORIZA REGLAS Y RUTINAS	USA SU LENGUAJE PARA EXPRESARSE	HABILIDAD QUE FUE IMPORTANTE LOGRAR
<p><b>REGULA CONDUCTA</b></p> <p>Durante la asamblea uno de los niños compartió un cuento, <b>N2</b> pudo permanecer muy atento y tranquilo desde su lugar, observando con atención el cuento y a su amigo, apoyándose del brazo de la <b>ET</b>. Esto indica que <b>N2</b> tiene mayor capacidad para autoregular su conducta si se sabe cercano a una persona de su confianza que le contenga. (9may14)</p>	<p><b>LOGRA ESPERAR SU TURNO CON UN POCO DE AYUDA</b></p> <p>Estuvo en conflicto con una compañera por un material que ella tenía, la <b>ET</b> le dijo: "Tu amiga lo tiene ahora, toma otro". <b>N2</b> esperó un buen rato a que su amiga terminara y cuando ella desocupó el material, <b>N2</b> lo tomó, se acercó con la <b>ET</b> y le dijo "Mira, ya lo tengo yo". (12mar14)</p>	<p><b>INTERIORIZA REGLAS</b></p> <p>Durante el desayuno en el comedor <b>N2</b> observaba a un niño que corría. Preguntó en voz alta "¿por qué corre ese niño?". Nosotras le devolvimos la pregunta y él respondió "porque quiere jugar, pero en el comedor no se corre, te puedes caer". Esto indica que <b>N2</b> está haciendo suya una regla del grupo, por lo que necesita preguntarse a sí mismo y a las demás personas para tranquilizar sus deseos de correr como el niño. (6feb14)</p>	<p><b>EXPRESA SUS DESEOS</b></p> <p>La <b>ET</b> le pidió a <b>N2</b> que buscara unos pinceles para pintar, y al mismo tiempo le pidió a otra niña que fuera con la maestra del salón de al lado a pedir pintura amarilla. <b>N2</b> de inmediato dijo "quiero ir con ella". La <b>ET</b> le dijo "ve, pero al regresar busca los pinceles", <b>N2</b> asintió y fue entusiasmado con su amiga. Al regresar buscó los pinceles. (5mar14)</p>	<p><b>PERSISTE EN UNA TAREA</b></p> <p>Se muestra interesado en trazar la figura de uno de sus amigos en un papel bond, aunque no le es sencillo y hay muchos distractores a su alrededor persevera tratando de marcar con gran detalle los dedos de la mano. Esto indica que <b>N2</b> está desarrollando su habilidad para fijar su atención por más tiempo, sobre todo cuando la actividad que realiza es de su interés. (27mar14)</p>

Al sentirse valorado, acompañado y en confianza, tanto en casa como en la sala, **N2** fue fortaleciendo su capacidad para regular sus conductas y emociones con menos ayuda, aunque a veces podía necesitar el acompañamiento de una persona adulta que le apoyara a esperar y a tolerar la frustración. En otras ocasiones lograba hacerlo por sí mismo llegando a solucionar situaciones de conflicto con sus compañeros(as). Fue interiorizando las reglas y rutinas de la sala,

lo que le permitió comprender cómo funcionaba el grupo y participar en las actividades. Si **N2** contaba con un ambiente estable y con la contención necesaria ante situaciones de cambio, podía demostrar sus habilidades y conocimientos, expresarse con mucha soltura y dejar ver lo observador y persistente que era.

*Durante el recreo **N2** se subió a un carro que parecía desocupado, uno de sus amigos (quien estaba usando el coche y sólo se había bajado un momento a recoger una pelota) regresó y le dijo que él estaba usando el auto. En un principio **N2** frunció el ceño y se mostró decepcionado, segundos después le dijo a su amigo: “cabemos los dos, súbete”, su amigo se subió y los dos permanecieron un rato en el coche muy divertidos.  
(23may14)*

## **Conclusión Familia 2**

**M2** y **P2**, cada uno a su ritmo y desde un lugar diferente, tomaron conciencia sobre sus estados emocionales y la forma en la que éstos influían en la relación con su hijo. Ambos trataron de implementar herramientas de la atención plena y la disciplina positiva que les ayudaran a educar a **N2** de una forma distinta a como ellos fueron educados, aunque no siempre podían ponerlas en práctica. El que la **M2** tomara conciencia de la necesidad de construirse espacios para su desarrollo personal y que el **P2** se concientizara acerca de la influencia y complejidad de su rol parental, generó cambios en la dinámica familiar, en la relación con su hijo y en la conducta de éste. La dificultad en la comunicación de pareja complejizaba la negociación de las necesidades de cada uno y los aspectos relacionados con la crianza de su hijo, éste fue un reto que la **M2** y el **P2** hicieron consciente para seguirlo trabajando y promover condiciones más estables que ayudaran al desarrollo de su hijo, para lo cual se les canalizó con especialistas en la temática para que pudieran seguir desarrollándose en ese sentido<sup>10</sup>.

Lo anterior era muy importante para que **N2** pudiera organizar de manera consistente su conducta. Si bien en la sala fue demostrando cómo su capacidad para regular sus emociones y conductas se hacía más fuerte y lograba expresarse con mayor soltura. Todo esto se potenciaba cuando en casa y en la escuela existían ambientes similares, nutrientes, responsivos y momentos de atención plena que hacían que se sintiera valioso, seguro y que mostrara lo que era capaz de hacer en las diferentes áreas del desarrollo.

---

<sup>10</sup> Al igual que a la familia 2, a las demás familias también se les brindaron datos de especialistas que les acompañaran a trabajar aquellas temáticas que se fueron develando a lo largo de este proyecto y que no fue posible abordar en el mismo.

### Familia 3

Niña- **N3** / Mamá- **M3** / Papá- **P3**

#### Proceso **M3**

La **M3** deseaba conocer nuevas herramientas que le apoyaran en su labor como madre, sobre todo porque se sentía retada ante una hija curiosa y que la cuestionaba, por lo que de inicio, se involucró de lleno en el programa. Poco a poco fue **tomando conciencia** de sus estados emocionales, de sus formas de reaccionar y dándose cuenta de que podía ser paciente, a la vez que ponía límites en la relación con su hija.

Diagnóstico Inicial (Octubre 2013)	Implantación (Diciembre 2013)	Implantación (Febrero 2014)
<p>"Mi hija es muy noble y cariñosa, pero a la vez tiene el carácter muy fuerte y no le gustan para nada los límites, cuando hablo fuerte y la miro a los ojos ella responde de la misma manera y me reta. Yo reconozco que tengo el carácter fuerte y me gusta que ella lo tenga también porque eso le ayudará a enfrentar muchas cosas de la vida cotidiana y si tiene ese carácter lo hará con éxito en muchas cosas. Pero me gustaría saber si hay formas de encausar a este tipo de niños y aprovechar sus cualidades para bien". Fuente- Cuestionario diagnóstico</p>	<p>"Dependiendo de la circunstancia o de mi estado de ánimo me alegro, exalto o lloro. Si es una situación de conflicto y no sé cómo reaccionar, respiro y trato de ser objetiva. Cuando estoy molesta reacciono quedándome callada por un largo rato. Cuando estoy contenta lo expreso con caricias, palabras de aliento y soy muy apapachadora. Cuando estoy triste lloro y hablo de lo que me pone triste, hasta que siento libre mi alma y me siento mejor". Fuente- Cuadernillo de vacaciones</p>	<p><b>Psicóloga pregunta a M3 cómo se encuentra. M3 comenta que se da cuenta que en ocasiones logra esperar para no tomar una acción apresurada, y primero trata de pensarlo y tranquilizarse, pero hay otras veces en las que primero dice algo y luego ya piensa si eso que le dijo a su hija estuvo bien o no tanto. Fuente- Encuentro espontáneo</b></p>

Se sentía atraída por el modelo de disciplina positiva y atención plena que ofrecía el programa, pero a la vez vivía en conflicto interno, debido a las creencias arraigadas sobre la disciplina que había introyectado, en la cual era muy importante la obediencia. Una vez que **tomó conciencia** de este conflicto mantuvo distancia parcial del programa y dejó de asistir por un tiempo al grupo de apoyo. Sin embargo, se mantuvo presente en las demás actividades, especialmente en los encuentros espontáneos.

**M3 destaca las ventajas de la disciplina positiva-** "Bueno, una de las cosas que les decía era que una de las ventajas de la disciplina positiva es tener niños más seguros, con más confianza y eso abre a que pues sean desinhibidos, lleguen a cualquier lugar, platiquen con todo mundo y que era lo contrario a lo que yo tuve". (Diciembre 2013) Fuente- Grupo Apoyo

**M3 se sentía en conflicto entre la forma en la que a ella la educaron y cómo ella trataba de educar a su hija - Psicóloga escucha a M3-**"Cuando voy a Morelos con mi familia, mi papá me dice que estoy siendo muy ligth con **N3**. A mí me educaron de una forma muy estricta, me pregunto si estará tan mal la forma en la que a mí me educaron, pues cuando comparo entre lo que he logrado y cómo le ha ido a mis primos (a

quienes les dejaban hacer todo, eran muy ligth con ellos), entonces pienso que sí funciona la forma en la que a mí me educaron". (Diciembre 2013) Fuente- Encuentro espontáneo

Cuando se colocaba en el conflicto entre los modelos de educación y recurría a herramientas de la disciplina tradicional, no podía verse a sí misma y se dejaba llevar por ideas preestablecidas acerca de su hija. Conforme le fue dando oportunidad a una nueva forma de educar, pudo conocerse un poco más a sí misma, observar a su hija con detenimiento y sorprenderse de sus habilidades, aunque en ocasiones regresaba a las ideas preestablecidas.

Diagnóstico inicial (Noviembre 2013)	Implantación A(Diciembre 2013)	Implantación (Febrero 2014)	Implantación (Marzo 2014)
<p>"Cuando estoy tensa soy capaz de llegar a dar la nalgada, trato de controlarme, pero en esa búsqueda ella abusa. No le gustan los límites, soy demasiado apapachadora". Fuente- Grupo Apoyo</p>	<p>"Es increíble para mí que a pesar de su corta edad ella piense, correlacione y arme el rompecabezas. Por ejemplo, me dice - Mamá no puedo hacer esto, me ayudas. Yo le digo te voy a enseñar el camino pero tú lo debes hacer sola-. Hace preguntas y con las respuestas ella va solucionando su problema. Cuando su hermano la molesta y no estoy cerca, trata de explicarle que sus juguetes son de niña, que él tiene los propios de niño, incluso le enseña y se los acerca, si él insiste me busca y me dice - mamá mi hermano me está molestando y no quiero pegarle-". Fuente- Cuadernillo de vacaciones</p>	<p><b>Psicóloga</b> pregunta a <b>M3</b> qué es lo que descubrió al haber realizado el mapeo sobre el temperamento de su hija y de ella. <b>M3</b>- "...somos casi iguales, entonces yo entiendo muy bien algunas de sus reacciones, pero por ejemplo el que ella sea muy sociable, que le hable a las personas con tanta facilidad a mí me molesta porque apenas llegamos a un lugar y ella ya les está preguntando a las personas cómo se llaman y qué hacen ahí, va saludando a todo el mundo y a veces la gente no le contesta y ella me pregunta -mamá ¿por qué no me contestan?-, entonces yo no sé cómo explicarle y a veces es incómodo porque pues ahí está la persona y ni modo de decirle enfrente de la persona" Fuente- Encuentro en filtro</p>	<p><b>Psicóloga</b> pregunta a <b>M3</b> cómo le ha ido en la relación con su hija. <b>M3</b>- "...también durante la tarde me estuvo diciendo cosas como -mamita tráeme mi agua- ella estando en la cama acostada, que le llevo el agua me dice -quédate conmigo-, yo le dije - no hija no he comido y tengo hambre, voy a comer-, <b>N3</b> dijo - no, come aquí conmigo-, yo le dije -no puedo comer aquí, ya sabes que, no comemos en la cama y además tengo que ver a tu hermanito-, como eso, toda la tarde sólo quería hacer cosas que ella quería..." Fuente- Encuentro espontáneo</p>

Cuando lograba abrirse a una nueva forma de educar podía implementar **herramientas** alternativas tanto para sí misma como para la **crianza** (como pausar, reflexionar, respirar profundamente, acompañar a su hija o contenerla), sobre todo en situaciones de tensión o crisis. Fue dándose cuenta de su efectividad y de las ventajas que tenía el aplicarlas, especialmente porque la relación con su hija se enriquecía.

Implantación (Noviembre 2013)	Implantación A(Diciembre 2013)	Implantación B(Enero 2014)	Implantación (Marzo 2014)	Evaluación (Mayo 2014)
<p><b>PROHIBIR</b> "Quiere ayudar a lavar y comienza a mojarse los pies, yo le digo que deje de lavar si va a mojarse, si no lo hace le prohíbo seguir conmigo en la zotehuela". Fuente- Cuestionario disciplina</p>	<p><b>CONTENER Y ACOMPAÑAR</b> "Cuando algo no le sale como ella quiere, la abrazo, la beso, le hago cosquillas y le digo no te preocupes, tienes mucho tiempo para lograrlo o no llores, verás que la próxima vez lo harás muy bien. A veces se enoja y grita estoy enojada; yo le respondo -qué te hace enojar- y lo expresa; yo le digo - no te enojas y grites, mejor di mamá estoy molesta por...- y lo ha logrado expresar". Fuente- Cuadernillo de vacaciones</p>	<p><b>PREGUNTAR Y REFLEJAR EMOCIONES</b> <b>Psicóloga</b> comenta a <b>M3</b> cómo los(as) niños(as) observan a su madre y padre, y así también aprenden a regular sus emociones y conducta. <b>M3</b>- "...sí porque el otro día fue a casa de mi hermana, mordió, pateó, se portó muy mal según mi hermana, yo hablé con ella y le pregunté que qué había pasado, <b>N3</b> me dijo que su tía se había burlado de ella, entonces yo le dije -te enojaste porque tu tía se burló de ti, por eso la mordiste y la pateaste, cuando eso te suceda tú le puedes decir que te molesta que se burle de ti, que eso te enoja, pero no pegar ni morder porque ella no sabe qué te pasó-". Fuente- Encuentro en filtro</p>	<p><b>ESCUCHAR, RESPIRAR PROFUNDAMENTE, EXPLICAR</b> <b>Psicóloga</b> reconoce a <b>M3</b> la forma en la que buscó una solución ante la dificultad que se le presentó en días anteriores. <b>M3</b> - "...ayer a la hora del baño, <b>N3</b> se estaba pasando el jabón por el cuerpo y lo pasó por su vulva y preguntó – Mami porqué siento cosquillas en mi vulva-, ella se congeló por un momento, y pensé: -qué se me ocurrió decir fue – ahh pues mira, si te paso el jabón por tu mano también sientes cosquillas ¿no?-, <b>N3</b> me dijo que sí, de inmediato le dije – bueno, ya dame el jabón porque ya te voy a enjuagar-. Lo que pensé cuando le quité el jabón fue que si se lo seguía pasando por la vulva o me hacía más preguntas, entonces sí no iba a saber qué hacer". Fuente- Entrevista seguimiento</p>	<p><b>CONTENER Y EXPLICAR</b> <b>Psicóloga</b> escucha activamente las dificultades de la crianza que le comenta la <b>M3</b>. <b>M3</b>- "Últimamente lo que he hecho es abrazarlos y decirles, -mira es que tiraste el agua, fue un accidente, pero la vamos a limpiar, tu papá se enojó, pero todo va a estar bien-, trato de mantenerme calmada... ". Fuente- Entrevista cierre</p>

Al conocer la importancia de trabajar en su **capacidad para identificar las necesidades emocionales** de su hija se volvió más sensible a las conductas y emociones de ésta. Había ocasiones en que lograba identificar y satisfacer estas necesidades, y había otras ocasiones en las que no le era posible, especialmente cuando se sentía presionada por factores externos, por el propio conflicto interno entre las formas de educar que vivía o cuando se sentía rebasada ante la demanda de atención de dos niños pequeños.

Implantación (Marzo 2014)	Implantación (Abril 2014)	Implantación (Abril 2014)	Evaluación Final (Mayo 2014)
<p><b>M3</b> platica a <b>psicóloga</b> situaciones que le preocupan con respecto a la crianza. <b>M3</b>- "Yo entendí que era demasiado para ellos, llevábamos más de dos horas esperando en el hospital, querían correr y moverse, <b>N3</b> lo hace y su hermano la sigue, así que yo se los permití, jugué con ellos, se subían a las sillas, y así durante un rato, pero ya desesperados se empezaron a pelear y mi suegra todo el tiempo diciéndome – yo ya les hubiera puesto un manazo para que se estén quietos, mira todos se nos quedan viendo, yo ya les hubiera dado unas nalgadas-. Sí hubo un par de veces que hablé con <b>N3</b> y le dije – ya, porque tu hermano te sigue en lo que haces, estate quieta- y ella no se calmaba, y yo entendía, pero la verdad es que ganas tenía de hacer lo que me decía mi suegra, y yo respiraba...". Fuente- Encuentro espontáneo</p>	<p>"Hoy en las puertas abiertas era tanta la alegría de verme que comenzó a golpear la mesa con sus dos puños y cada vez más fuerte. Entendí que su necesidad emocional era expresar su emoción de alegría, llamar la atención de sus compañeros para que vieran que su mamá ya estaba en la sala. Lo que yo hice, fue ponerme a su nivel y busqué su mirada, cuando la conseguí le dije - ¿Estas contenta de que ya esté aquí a tu lado?-, ella me miró muy sonriente y me contestó -sí mamita-. Cuando tuve su atención le dije, -no es necesario que golpees la mesa, yo estaré un rato grande trabajando contigo-. Eso le agradó más y me abrazó". Fuente- Cuestionario necesidades emocionales</p>	<p><b>Psicóloga</b> pregunta a <b>M3</b> para qué le sirvió el programa. <b>M3</b>- "...esto me ha ayudado para mejorar como persona y como madre, y para mí ha sido de apoyo para autocontrolarme, ha sido mucho trabajo porque soy de un temperamento fuerte, el hecho de no responder al momento sino reflexionar y buscar la mejor estrategia, sobre todo para que mi hija esté bien, de crear una solución y no de crear otro conflicto. Sí ha sido muy difícil para mí porque hay situaciones en que a veces la carrera de la rutina y del trabajo, de la casa, y tener otro bebé que demanda muchísima atención, sí implica mucho autocontrol". Fuente- Grupo Apoyo</p>	<p><b>Psicóloga</b> pregunta a <b>M3</b> cómo le ha ido con el propósito que se planteó en su proyecto de amor. <b>M3</b>- "... ahí voy, a veces me sale y otras no, por ejemplo ayer con lo del trabajo, me fui enojada y me llevé el enojo a la casa, estaba irritable con todos, además me dolía el estómago. <b>N3</b> no quería comer, yo le insistí de diferentes maneras, pero me dijo "no quiero comer", después de un rato de que ya me estaba enojando, le dije - te quedas con papá, necesito recostarme-. Más tarde llegó con mi celular para que se lo prestara. Le dije –no quisiste comer cuando te lo pedí y ahora quieres ver el video-, cuando le pregunté que si se había comido la comida me dijo que sí, y le dije que sí podía ver el video, pero sólo uno. Llegó su papá y me dijo -ya le dejaste ver el video y no se comió la comida-, entonces le dije a ella - me dijiste que sí te habías comido la comida-. ¡Entre el dolor y el enojo que traía!... respiré y le dije – lo puedes ver, pero mañana no me lo vuelvas a pedir porque no te lo voy a prestar- , y me contestó – Está bien mamita, ya no lo quiero hoy y mañana si -. A veces no entiendo qué necesita, pero respiro, ahí voy, pero me cuesta". Fuente- Encuentro en filtro</p>

El movimiento que la **M3** tuvo a lo largo del proceso, generó que se viviera en disonancia con su pareja, ya que sentía que no caminaban en la misma dirección, pues aunque a ella se le complicaba el ejercicio de la crianza consciente, intentaba aplicarla en diferentes momentos, y su

esposo tendía a reaccionar casi siempre. Ante esta situación de crisis con su pareja, ella se desesperaba y pensaba que no tenía sentido seguir intentando. Pareciera que la **M3** no pudo tomar conciencia de que este conflicto también resultaba parte del proceso.

**Dificultades de comunicación y acuerdo con su pareja-** *Psicóloga pregunta a M3 para qué le sirvió el programa. M3- " ... mi esposo no tomó el taller y él sigue explotando, entonces el hecho de estarme controlando y ver que él ya respondió a la acción sin pensar qué era lo bueno o lo malo, siento yo que afecta el trabajo que he hecho. Terminó explotando, con él, no con los niños, porque siento que no es la mejor forma como él trata de solucionar las cosas, entonces exploto con él y sí, de una u otra manera, los niños se dan cuenta que yo me enojo, siempre hay una manifestación de que no estoy de acuerdo con lo que él dice. Entonces viene la otra parte, porque él dice -tenemos que ser congruentes los dos y responder de la misma manera-, pero, ¿cómo yo voy a estar de acuerdo contigo si siento que no es la mejor forma de reaccionar? Entonces creo que sí hizo falta que también él estuviera más en el programa para que los dos fuéramos trabajando juntos...". (Mayo 2014) Fuente- Entrevista cierre*

Al finalizar el programa la **M3** pudo reconocer los logros que había tenido en cuanto a su capacidad para responder antes que reaccionar, así como del cambio en el concepto que tenía de sí misma como madre. Esto resultaba muy importante para ella porque se había dado cuenta de que necesitaba tiempo para sí misma y pedir ayuda en la crianza. Sentía que al soltar algunas de las tareas que había asumido podía ser más responsiva con sus hijos, seguir aprendiendo de ellos y usar las herramientas que había conocido en el programa. Aún cuando el grupo de apoyo había terminado y ella enfrentaba una situación complicada con su pareja con respecto a la crianza, se daba cuenta de los beneficios que había encontrado y de que un aspecto fundamental de la crianza es disfrutar del camino. En este sentido entendía que ejercer una crianza consciente era un proceso a largo plazo y de mucho trabajo.

**Reconoce sus logros para poder responder antes que reaccionar-** *"En el mes de noviembre yo dije que era paciente a veces, y sí es cierto porque la mayor parte de las veces tengo un carácter muy fuerte y tenía muy poca tolerancia, como que me envolvía la situación. Ha sido todo un proceso que me ha costado, lo debo de confesar, pero con el trabajo del día a día y con el trabajo que han hecho en la sala, ha hecho que se tengan muy buenos resultados y entonces ahorita en mi evaluación le puse que ya estoy en "casi siempre". Ha habido momentos en los que me cuesta trabajo respirar, mi hija me dice "mamá, no estás respirando, respira, respira" y entonces en vez de explotar, me da risa porque digo... ¿cómo está tan consciente de que es un momento en el que, o puede ser que todo sea calmo o que explote? O hay veces que le toca a ella, entonces le digo "respira" y lo empieza a hacer, entonces ha sido trabajo de ambas, tanto ella me lo recuerda como yo a ella". (Abril 2014) Fuente- Grupo Apoyo*

**Toma conciencia de su rol como madre-** *"...mi esposo y yo hemos repartido las tareas de la casa, eso ha hecho que yo esté menos tensa y tenga más tiempo para ver las necesidades emocionales que a lo mejor aquí (señala el primer dibujo) como estaba con los dos, no podía verlas, no podía ver qué había detrás porque yo misma me flagelaba diciendo - es que soy la mamá y es que yo tengo que hacer tal y tal-, y no es así. Entonces ahora tengo más tiempo porque pues hay veces que tengo a uno o al otro, depende del momento, y ahora tengo más tiempo para mí, eso ha hecho que baje la tensión y que tenga más tolerancia hasta conmigo misma". (Abril 2014) Fuente- Grupo Apoyo*

**Toma conciencia del proceso-** *Psicóloga pregunta a M3 acerca de sus aprendizajes y dificultades en el proceso. M3 compartió que ella considera que aunque le ha costado mucho trabajo poner en práctica lo que ha aprendido, está logrando implementar algunas cosas, como ser un poco más paciente con su hija y que se ha dado cuenta de que lo importante que es que ella esté bien y poder disfrutarla. (Mayo 2014) Fuente-Entrevista cierre*

### Dibujos “Ésta soy yo como madre”



En estos dibujos se puede observar el proceso de cambio de la **M3**. En el primer dibujo ella aparece al tanto de sus hijos, si bien está presente la figura paterna, se encuentra apartado, teniendo un papel secundario en la escena. En el segundo dibujo ambos padres se encuentran en primer plano, cada uno cercano a un hijo. Es de llamar la atención la diferencia en cuanto a los colores entre ambos dibujos, ya que en el segundo existe un ambiente más diverso, que incluso da la oportunidad de conocer el afuera (el patio, el parque) y el adentro de la dinámica familiar (la casa que permite ver a quienes se encuentran adentro). Da la impresión que la **M3** cambió su perspectiva acerca de cómo se colocaba en la relación con sus hijos y los roles que desempeñaba, permitiendo que su pareja se involucrara y acercara mucho más. Pareciera que a lo largo del programa **M3** se pudo ir abriendo y confiando en quienes le acompañaban en este proceso, logrando mostrar más elementos de su vida familiar al final del mismo.

### Logros N3

A continuación se presentan algunos de los logros del área del desarrollo socioemocional que las educadoras y la psicóloga observaron y documentaron en **N3** a través del programa. Estos logros también fueron compartidos con la familia.

REGULA CONDUCTAS Y/O EMOCIONES	ESPERA SU TURNO	INTERIORIZA REGLAS Y RUTINAS	USA SU LENGUAJE PARA EXPRESARSE	HABILIDAD QUE FUE IMPORTANTE LOGRAR
<p><b>USA ESTRATEGIAS PARA REGULAR EMOCIONES</b></p> <p><b>N3</b> pasó un largo rato tratando de unir las piezas de un rompecabezas que armaba por primera vez. Se mostró enojada cuando se le complicó, pero comenzó a cantar una canción que le enseñó la <b>EA</b> en la asamblea, y volvió a retomar la actividad hasta lograrlo. Esto indica que <b>N3</b> ha encontrado algunos recursos para lidiar con la frustración que le producía no poder hacer lo que deseaba. (27mar14)</p>	<p><b>ESPERA SU TURNO CON AYUDA</b></p> <p><b>N3</b> ha estado practicando la habilidad de compartir juguetes con sus amigos, a veces le cuesta más y a veces menos. Ha hecho un gran esfuerzo por lidiar con la frustración que le produce el no tener las cosas para ella sola, y a pesar del enojo que demuestra cuando tiene que soltar algo que le gusta mucho, lo logra después de que sus maestras le ayudan a identificar sus emociones. (19feb14)</p>	<p><b>INTERIORIZA RUTINA</b></p> <p>Antes de sentarse a la mesa a pintar, <b>N3</b> dijo "Me voy a poner mi bata para no ensuciarme", la buscó y se la puso por sí misma. También acercó unas sanitas al lado suyo. Mientras pintaba con sus dedos, trató de no llenarse de pintura por completo y de limpiarse cuando ya tenía mucha pintura en sus manos. Esto indica que <b>N3</b> conoce los pasos y materiales que se usan en la sala para pintar y que su maestra les ha ido mostrando. (5mar14)</p>	<p><b>EXPRESA DESEOS</b></p> <p>En el desayuno <b>N3</b> intentaba comer un mango con el tenedor, pero la comida se escurría antes de llegar a la boca. Después de varios intentos se dirigió a la <b>psicóloga</b>. <b>N3</b>- "Quiero esa cuchara (señalando el tenedor)" <b>Psicóloga</b>- "¿Para qué la quieres?". <b>N3</b>- "Para comer mi mango, con esto no puedo (mostrando la cuchara)" Esto indica que <b>N3</b> prueba con varias estrategias para resolver un problema al que se enfrenta, toma en cuenta otros objetos como instrumentos para solucionarlo y solicita la ayuda que necesita expresándose. (9abr14)</p>	<p><b>TRATA DE ENTENDER CÓMO FUNCIONA EL MUNDO Y RECONOCE SUS LOGROS</b></p> <p>Mientras <b>N3</b> recortaba líneas rectas sobre una hoja blanca, le preguntó a la <b>ET</b>- "¿Cómo se llama esto que estoy haciendo?" <b>ET</b>- "Se llama recortar líneas rectas" <b>N3</b> siguió recortando y le dijo a la <b>psicóloga</b> con una gran sonrisa- "Mira estoy recortando líneas rectas". (9may14)</p>

**N3** entendía con rapidez las reglas y rutinas de la sala, por lo que se adaptaba con facilidad a las dinámicas grupales y solía participar en ellas. También demostraba un gran interés por explorar y comprender cómo funcionaban las cosas, si contaba con el tiempo suficiente para hacerlo demostraba lo que podía hacer y lo que sabía. Su capacidad para expresarse en el contexto de grupo se fue fortaleciendo, de tal forma que podía ayudarse de ésta para resolver situaciones. Aunque utilizaba algunas estrategias para regular su propia conducta y emociones, solía necesitar apoyo para postergar sus deseos, especialmente cuando se trataba de compartir con sus compañeros(as) y esperar su turno en la relación uno a uno. Si **N3** contaba con momentos de atención plena en los que una persona respetaba sus tiempos, le acompañaba a lidiar con sus emociones y le ayudaba a expresarlas, eventualmente podía esperar y compartir con otros(as).

**N3** quería trazar la silueta de su mano, una amiga que estaba a su lado insistía en ayudarla. Tras varios intentos sin lograrlo por sí sola, aceptó la ayuda de su amiga y juntas siguieron intentando. Cuando no lo lograron, pidieron ayuda a una de sus maestras. (23may14)

### **Conclusión Familia 3**

La **M3** tomó conciencia acerca sus estados emocionales y la forma en la que éstos influían en la relación con su hija. Trató de implementar herramientas de la atención plena y la disciplina positiva que le apoyaban a ejercer una forma de educar muy distinta a la que ella vivió en su infancia, y que implicaba tener presentes las necesidades emocionales de **N3**. Aunque intentaba responder antes que reaccionar, identificar y satisfacer las necesidades emociones de su hija y aplicar herramientas que enriquecieran la relación con ésta, a veces se le dificultaba, pues se sentía presionada por factores sociales externos, por su propio conflicto interno y por la ardua tarea de criar a dos niños pequeños. El que la **M3** tomara conciencia del ejercicio de una crianza consciente y cambiara la concepción que tenía de su rol parental, generó una crisis con su pareja, quien si bien participó de forma intermitente en el programa, no se involucró a un grado tal que se pudiera promover la reflexión sobre sí mismo y su forma de educar. **M3** se dio cuenta que esta diferencia en la crianza enviaba mensajes incongruentes a su hija, y aún cuando se sentía desanimada por la falta de sincronía con su pareja, tenía presente que lo más importante era seguir trabajando en generar ambientes de bienestar para sus hijos que procuraran su desarrollo y le ayudaran a ella a disfrutar de la crianza.

A lo largo del proceso por el cual transitó **M3** y de los cambios que se generaron en la dinámica familiar, **N3** fue caminando también por un proceso en el que predominaba la tendencia a interiorizar las reglas de la sala, como una forma de conservar la atención y el cariño de las personas significativas. A la vez necesitaba apoyo para postergar sus deseos en la relación uno a uno con sus compañeros(as) y para lidiar con el enojo que aparecía frecuentemente ante situaciones en las que tenía que compartir. Cuando **N3** podía contar con momentos de atención plena, tanto en casa como en la sala, en los que tuviera tiempo para hacer sus investigaciones y que estuviera cercana una persona que le ayudara a comprender el mundo, su habilidad para regular emociones, conductas y compartirse con otros(as) se fortalecía.

### **Familia 4**

Niño- **4** / Mamá- **M4** / Papá- **P4**

#### **Proceso M4**

**M4** se interesó en el programa porque quería aprender a construir una crianza disfrutable y más flexible. Compartía algunas ideas sobre la educación y la crianza en las que el programa se basaba, por lo que le resultaba muy atractivo y se involucró por completo. Tenía una capacidad reflexiva que le permitía darse cuenta con facilidad acerca de sus emociones. Al avanzar el proceso fue profundizando en la capacidad para auto observarse y **tomó conciencia** de sus emociones, sus expectativas, sus miedos, sus creencias y sus acciones y de cómo éstas influían en la forma en que

se relacionaba con su hijo. **Tomar conciencia** de estos aspectos, le ayudaba a tratar de modularlos, haciendo uso de la respiración profunda, y de brindarle oportunidades de desarrollo a su hijo que antes no se atrevía a ofrecerle.

Diagnóstico Inicial (Octubre 2013)	Implantación (Diciembre 2013)	Implantación (Febrero 2014)	Implantación (Marzo 2014)	Evaluación (Mayo 2014)
<p>" Quiero participar en el programa para aprender y compartir experiencias que me permitan disfrutar la crianza de mi hijo y hacer disfrutable para él también este regalo llamado vida". Fuente- Cuestionario diagnóstico</p> <p>"...cuando estoy tensa, quiero que lo que me vayan a decir me lo digan claro, como es, con precisión, sin rodeos, -ya dime qué quieres-, estoy con menos paciencia, incluso exigiéndoles más de lo que pueden dar...". Fuente- Cuestionario diagnóstico</p>	<p>"En esta sesión aprendí que para poder "responder" antes que "reaccionar" en las situaciones de conflicto con los niños es necesario conocer opciones de relacionamiento que nos permitan cuidarles, al mismo tiempo que enseñarles a autogestionar sus conductas y emociones. La pregunta que me surge es ¿sabremos nosotros hacerlo con nuestras emociones?". Fuente- Grupo Apoyo</p>	<p>"... creo que no identificamos las emociones y luego nos cuesta trabajo nombrarlas porque no sabemos identificarlas, entonces creo que la tarea es, no solamente prestarle atención a esas necesidades emocionales, sino también hacer consciente que hay que reconocerlas, tratar de nombrarlas". Fuente- Grupo Apoyo</p>	<p><b>Psicóloga</b> pide que expliquen cómo fue el proceso para tomar una de las fotos del cuento de <b>N4. M4</b>- "Íbamos al cine y le dijimos a <b>N4</b> que eligiera lo que se quería poner. Muy contento fue a su closet y finalmente eligió la sudadera de tigger (ríe), por dentro pensé -¡pero esa noooo!-, entonces le dije -¿estás seguro que esa?, porque vamos al cine-, mi hijo muy seguro dijo que sí. Pensé, qué sentido tiene decirle que escoja su ropa para la foto si no lo voy a dejar ponerse lo que eligió, no tiene sentido, me aguanté la pena". Fuente- Cuento personalizado</p>	<p><b>Psicóloga</b> pregunta cuál fue su experiencia con el cuento personalizado en casa. <b>M4</b>- "Durante las vacaciones pude reconocer que mi hijo tiene capacidad para hacer diferentes cosas, esto me permitió tomar algunos riesgos propios para su edad, y rebasar temores que tenía, sobre todo últimamente me di cuenta, y a raíz de todo lo que hemos estado trabajando, que sentía miedo de que se lastimara o se hiciera daño. Fue un darme cuenta de que no necesita cuidado excesivo. Hacer la respiración sí me funcionó y eso modificó también la respuesta de mí hacia mí hijo y de mi hijo hacia mi respuesta". Fuente- Entrevista cierre</p>

**M4** tendía a saturarse de actividades, tanto de casa como de su trabajo, por lo que dejó de asistir al grupo de apoyo durante un par de sesiones y dejó de llevar y recoger a su hijo en la escuela, por lo que los encuentros espontáneos disminuyeron. En el proceso de **tomar conciencia** de sí misma, se dio cuenta de que se sentía en conflicto entre su rol como madre y su rol como profesionalista, y que esto influía también en la forma en que se relacionaba con su hijo puesto que con la prisa, sólo podía ver las conductas inapropiadas. Poco a poco fue tomándose el tiempo para pausar, observarlo, conocerlo y para tratar de practicar su **capacidad para identificar y satisfacer sus**

**necesidades emocionales.** Se fue sorprendiendo de las habilidades y forma de ser de su hijo, logrando ser más empática con él, así como satisfaciendo sus necesidades emocionales, aunque no siempre lo lograba. Se daba cuenta de que había ocasiones en que dejaba de destinar tiempo para estar con él y darle atención plena.

Diagnóstico inicial (Noviembre 2013)	Implantación (Diciembre 2013)	Implantación (Marzo 2014)	Implantación (Marzo 2014)	Evaluación final (Mayo 2014)
<p><b>M4</b> (muestra su dibujo)- “Aquí en mi cabeza hay una lista donde hay cosas que ya están hechas pero hay cosas que faltan por hacer. Entonces son los sueños o las metas que todavía están pendientes, y que tienen que combinarse con ser mamá, a veces tienen que negociar con el ser mamá”. Fuente- Cuestionario diagnóstico</p>	<p>“Casi siempre andamos con prisa así que nosotros subimos a mí hijo al auto y no le permitimos intentarlo solo, también por miedo a que se lastime al hacerlo. Esta semana ha pedido que le dejemos subir y bajar solo y primero lo estuve presionando para que se apresurara a hacerlo, luego me di cuenta de que no había prisa y que él no lo ha hecho antes, le di tiempo para lograrlo”. Fuente- Cuadernillo de vacaciones</p>	<p><b>Psicóloga</b> pregunta si existen dudas acerca de lo que han platicado acerca del cuento personalizado. <b>M4-</b> “tengo duda acerca de las habilidades motrices, por ejemplo, cómo saber si está listo para subirse a bicicletas y aventarse por rampas, o atarse las agujetas. Esto último yo creo que sí lo puede hacer, pero no lo hace porque no tiene ganas, es como una manera de retarnos...”. Fuente- Cuento personalizado</p>	<p><b>Psicóloga</b> pregunta en qué habilidades ha notado que <b>N4</b> necesita ayuda últimamente. <b>M4-</b> “...para ponerse los zapatos, son de velcro casi todos, ya casi puede hacerlo solo, pero se enoja cuando le queda floja y se frustra”. Fuente- Cuento personalizado</p>	<p><b>M4</b> dirigiéndose a <b>Psicóloga</b>-“Sólo te quería platicar que ayer <b>N4</b> nos hizo un berrinche, pero creo que entendí por qué fue, nos estaba pidiendo que jugáramos con él pero en el patio, y entonces nosotros estábamos platicando entre adultos, y nada más le decíamos, sí ve a jugar, ve a jugar, pero él insistía en que quería jugar abajo, entonces le decíamos, sí ve a jugar, desde acá te vemos. Entonces empezó el berrinche, tardó un rato en calmarse, pero después entendí y le dije a mi esposo que lo que quería era que le pusiéramos atención y alguien de nosotros bajara a jugar con él, pero no le pusimos atención (sonríe)”. Fuente- Encuentro espontáneo</p>

**M4** solía implementar algunas **herramientas de la crianza** tanto de la disciplina tradicional como de la disciplina positiva. Cuando las últimas no funcionaban, principalmente porque **N4** estallaba en llanto, ella regresaba a las herramientas tradicionales. A lo largo del proceso, y al tener presentes sus emociones, especialmente sus temores, su prisa y lo que podía haber detrás de una conducta inapropiada, **M4** podía ampliar el bagaje de herramientas positivas y lograba acompañarlo, a la vez que manejaba sus propias emociones. Aunque, cuando se encontraba

saturada de actividades o no encontraba apoyo por parte de otras personas importantes en la crianza, resultaba más complicado darle continuidad a dichas herramientas.

Implantación (Noviembre 2013)	Implantación (Diciembre 2013)	Implantación (Febrero 2014)	Implantación (Marzo 2014)	Evaluación (Mayo 2014)
<p><b>ACOMPañAR Y DISTRAER</b>  <i>"... casi siempre funciona "hacer las cosas que quiero que haga juntos", pero a veces ni eso, pues se niega, hace berrinche y se tira al suelo. Cambiar de tema, hacer otra cosa y luego intentarlo de nuevo puede funcionar".</i>            Fuente- Cuestionario disciplina</p>	<p><b>EXPLICAR, CONTENER Y DAR OPORTUNIDAD DE EXPLORAR</b>  <i>"Fuimos a casa de unos amigos, en el suelo había una vía y un trenecito, un enorme nacimiento también. A N4 le pareció una maravilla puesta en escena para jugar. Le explicamos que era una maqueta, solo para verla, sin tocar. Finalmente le autorizaron jugar con el trenecito pero la vía tenía una pequeña fisura y con el juego acabó por romperse, el trenecito ya no pudo circular y N4 lloró mucho pidiendo exasperadamente que lo arregláramos, cosa que no se pudo. Además de la pena con los amigos lo que más me preocupó fue la frustración de mi hijo y que no pudimos ayudarlo a disculparse y a comprender que "la vida sigue" :(, será diferente pero sigue".</i>            Fuente- Cuadernillo de vacaciones</p>	<p><b>OBSERVAR Y JUGAR</b>  <i>Psicóloga pregunta a M4 cómo ha visto a su hijo en estos días. M4- "...ha estado más platicador y un poco más activo, aunque en realidad lo que no he podido hacer es observar y estar en el juego, sí he observado que está muy animado con el futbol, le gusta bastante, pero no me he dado tiempo de jugar con él".</i>            Fuente- Encuentro espontáneo</p>	<p><b>EXPLICAR Y DAR OPCIONES</b>  <i>Psicóloga escucha el proceso que M4 y P4 vivieron para poder tomar una de las fotos del cuento personalizado. M4- "... le pusimos varias opciones de playera y pantalón para venir a la Estancia, pero ahí nos enfrentamos a otra situación porque él no quería los pantalones que le dimos a elegir, él quería ponerse azul y ninguna de las opciones era azul. Le explicamos que los únicos pantalones azules que tiene son de mezclilla y que a la Estancia no puede venir de mezclilla. N4 seguía necio con que quería venir de azul, entonces se me ocurrió decirle que no podía ponerse los pantalones de mezclilla, pero sí una playera azul, que podía elegir entre sus playeras azules la que quisiera, y que con eso se conformó".</i> Fuente- Cuento personalizado</p>	<p><b>ESTABLECER HORARIOS Y RUTINAS</b>  <i>Psicóloga pregunta a M4 cómo se sintió durante el proceso de realización del cuento. M4- "...también me di cuenta de que para bienestar de mi hijo y de nosotros, es necesario establecer horarios y rutinas. Aunque sabemos que es importante, es algo que en el día a día todavía se quiebra".</i>            Fuente- Entrevista cierre</p>

Para **M4** fueron **herramientas** muy importantes en su proceso: 1) El poder compartir con otras familias en el grupo de apoyo, pues pudo darse cuenta que otras personas pasaban por las mismas situaciones que ella; y 2) El acompañamiento recibido por parte de las psicólogas, el cual se dio inclusive a través de medios electrónicos (correo y mensajes de texto), cuando ella se ausentaba por algunas semanas de los encuentros en el filtro o del grupo de apoyo. Este acompañamiento, que se fortaleció durante la realización del cuento personalizado de **N4**, facilitó la expresión de

aspectos personales y con respecto a la crianza, y generó el ambiente y espacio para que se estableciera un diálogo entre ella y su esposo.

**Compartir con otras familias-** *“En esta sesión me di cuenta de que como grupo de papás-mamás coincidimos en las formas de reaccionar y responder según estamos relajados o tensos”. (Noviembre 2013)*  
Fuente- Grupo Apoyo

**Acompañamiento-** *“Sobre el guión del cuento en sí, sólo comentábamos mi esposo y yo que era sorprendente darse cuenta que la elaboración del cuento, o el cuento en sí como estrategia, más que estar dirigido a nuestro hijo, ha servido para que nosotros hagamos presente el proceso de madurez que ha ganado. Nos ha “caído el veinte” de que la gente que estamos a su alrededor nos hemos quedado un poco “retrasados” en ese proceso”. (Marzo 2014)* Fuente- Comunicación por mail

**Acompañamiento- Psicóloga pregunta a M4** cómo se sintió durante el proceso de realización del cuento. **M4** comentó que a nivel personal, el proceso que vivió con el cuento fue muy valioso porque se sintió muy acompañada ante una tarea que ya le habían pedido en la escuela, pero que no sabía cómo hacer. Cuando se lo pidieron lo sintió como una carga, como una tarea que le pesaba, pero que al encontrarse, ella, su esposo y la psicóloga para platicar, tomar los fotos y construirlo juntos, le ayudó a ver lo que sí estaba pasando, las cosas que sí estaban haciendo bien como papás, y ella específicamente como mamá, y eso la tranquilizó y les ayudó mucho. (Mayo 2014) Fuente- Entrevista cierre

El canal de comunicación que se abrió entre **M4** y su esposo, permitió que ella pudiera poner sobre la mesa algunos temas que necesitaban ser dialogados, y que juntos tomaran acciones y llegaran a acuerdos que también involucraban a su familia extensa. Aunque fue complicado y aún había mucho que hacer al respecto, **M4** logró compartir con las personas adultas significativas para **N4**, aquellos temas en los que necesitaban ponerse de acuerdo pues todos(as) participaban en la crianza de su hijo.

Implantación (Febrero 2014)	Implantación (Marzo 2014)	Implantación (Abril 2014)	Evaluación (Mayo 2014)
<p><b>Psicóloga</b> pregunta cómo se relaciona su hijo con las diferentes personas de su familia. <b>M4-</b> “La falta de apetito de <b>N4</b> todavía es un tema de tensión, ya que cuando se niega a comer, las personas cercanas a él reaccionan de manera diferente”. <b>P4-</b> “Conmigo sí come, pero con sus abuelos y su mamá no lo hace. <b>M4-</b> “Y esto causa</p>	<p><b>M4, P4</b> y <b>psicóloga</b> revisan una de las fotos del cuento personalizado en donde se busca representar que <b>N4</b> necesita ayuda de las personas adultas para ciertas cosas, como por ejemplo recoger sus juguetes. <b>Psicóloga</b> escucha cómo <b>M4</b> y <b>P4</b> dan su opinión acerca del tema. <b>P4</b> opina que los</p>	<p><b>M4, P4</b> y <b>psicóloga</b> revisan una de las fotos del cuento personalizado en donde se busca representar la importancia de que las personas adultas dialoguen y se pongan de acuerdo. <b>Psicóloga</b> pregunta cómo fue el proceso para lograr esta foto. <b>M4-</b> “Fue un momento importante, primero se volvió un poco tenso, al principio mi papá preguntaba –para qué nos vamos a sentar a hablar sobre el cuento-. <b>P4-</b> “Pero logramos decirles que se trataba de un momento en el que <b>N4</b> nos viera y nos escuchara dialogar y no discutir”. <b>M4-</b> “Que no se trataba de reclamarle a nadie, sino de escucharnos y de verlo con todas las cosas que ya puede hacer. También</p>	<p><b>Psicóloga</b> pregunta a <b>M4</b> cómo se sintió durante el proceso de realización del cuento. <b>M4-</b>En cuanto a la relación con mi esposo si viví algunos momentos de tensión mientras realizábamos el cuento, sobre todo porque salieron a relucir temas en los que ya habíamos tenido conflicto y no los resolvimos. Era como si cuando se presentaban, simplemente la</p>

<p>conflicto entre los diferentes miembros de la familia". Fuente- Entrevista seguimiento</p>	<p>juguetes están ordenados. <b>M4</b>- "...a la hora de recoger los juguetes es un conflicto, es un momento de mucha tensión para mí y es tedioso". Fuente- Cuento personalizado</p>	<p>sirvió para que el tío nos dijera algunas cosas que él cree que nosotros no hacemos o no vemos y nos dio una estrategia que él hace para cuando se tiene que ir a trabajar y le explica a <b>N4</b>. Yo creo que la plática que tuvimos el domingo sirvió para decir que sabemos que lo que hace cada quien es porque nos preocupa <b>N4</b> y le queremos ayudar, no es momento de tensión, sino para tomar acuerdos y ayudarle a madurar". Fuente- Encuentro espontaneo</p>	<p>comunicación no fluía y lo dejábamos pasar. La realización del cuento, la búsqueda de fotos, el dialogar con las demás personas de la familia, hacían necesario que tocáramos los temas y los habláramos, pero es algo que seguimos trabajando". Fuente- Entrevista cierre</p>
---	---	--	---

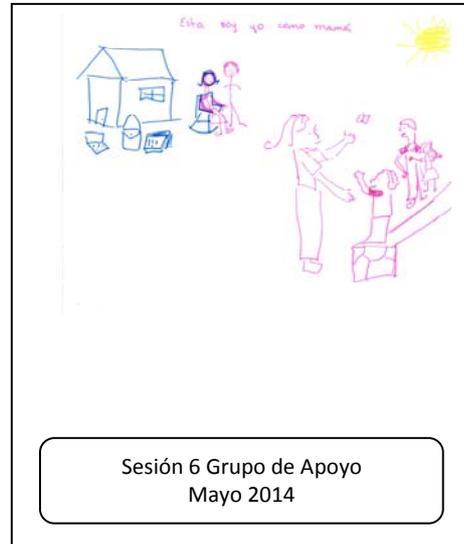
Al finalizar el programa, **M4** pudo reconocer los logros que alcanzó, especialmente en cuanto a su capacidad para responder antes que reaccionar, así como en la forma de relacionarse con su hijo y su familia en sí. También identificó un cambio en la perspectiva de su rol materno y del lugar que le daba a sus padres en el proceso de crianza, valorando el apoyo que representaban para ella, pero separándose un poco más de su familia extensa. Si bien **M4** reconocía que el proceso de crianza era complejo y largo, y que en ocasiones no lograba ejercer una crianza consciente, apreciaba haber aprendido a reconocer los aspectos positivos, de lo que ella podía hacer apropiadamente y de seguir aprendiendo a disfrutar del camino, por ella y por sus hijos.

**Reconoce sus logros para poder responder antes que reaccionar-** " Aunque a veces no se nota, yo sí percibo en el trato con mi hijo una diferencia sustancial. Casi siempre sigo encontrando elementos donde no consigo modificar las cosas de modo que pueda darle respuesta emocional, pero ya logro identificar que hay algo más, y no nada más lo inmediato o lo que aparentemente está generando el conflicto". (Abril 2014) Fuente- Grupo Apoyo

**Toma conciencia de su rol como madre-** "Ahora está mi esposo, mi hija, mis papás, está el trabajo, pero están relacionados distinto, creo que en este segundo dibujo traté de plasmar la relación con mi hijo, ponernos en una relación en la que se tome una el tiempo, el espacio para estar, desde las cosas más simples, pero asombrarse. Sí está la casa y sí está el trabajo pero están en otro plano, y no porque no sean importantes, sino que en ese momento están ubicados en otro lugar. Los abuelos, ya no están encima, ahorita es tratar de darles el espacio también, ya en su silla y tranquilos, poder estar nosotros más presentes y darles el espacio también de estar pero con más calma". (Abril 2014) Fuente- Grupo Apoyo

**Toma conciencia del proceso-** "Creo que lo importante que a mí me queda o que me llevo es, finalmente darme cuenta que a través de estos ejercicios y de estas prácticas, se pueda hacer mejor lo que quizás de por sí andamos haciendo, pero hacerlo más consciente e identificar cuando la estamos regando o cuando no va por ahí. Para mí este proceso de verlo en positivo ha sido bien importante, ha sido una ayuda para hacerlo mejor o un reconocimiento de lo que se está haciendo bien como mamá". (Mayo 2014) Fuente- Entrevista cierre

## Dibujos “Esta soy yo como madre”



En estos dibujos se puede observar el proceso de cambio de la **M4**. En el primer dibujo las diferentes personas que conforman a la familia aparecen posando con bastante cercanía física entre ellos(as) y **M4** tenía en mente una serie de actividades de su vida profesional. Es de llamar la atención la postura y mirada de quienes representan al abuelo y abuela maternos de **N4**, quienes se encuentran a espaldas de la familia nuclear observando a **M4** y **P4**. Por otro lado, en el segundo dibujo, se muestra a la familia nuclear en posición de actividad, movimiento e interacción, especialmente a **M4** y **N4**. Todavía presentes en el dibujo, pero a una distancia y en una postura más relajada se encuentran la abuela y el abuelo maternos, así como las actividades profesionales de **M4**. Pareciera que el proceso que **M4** vivió, generó cambios en la concepción de su rol como madre y en la interacción con su hijo, así como en la dinámica familiar en sí y en la concepción del apoyo que recibía por parte de su familia extensa en la crianza.

## Logros Niño 4

En el siguiente cuadro se presentan algunos de los logros del área del desarrollo socioemocional que las educadoras y la psicóloga observaron y documentaron sobre **N4** durante el programa. También se incluyen algunos otros que se dieron en casa y que fueron narrados por **M4** y **P4**. Estos logros también fueron compartidos con las familias.

REGULA CONDUCTAS Y/O EMOCIONES	ESPERA SU TURNO	INTERIORIZA REGLAS Y RUTINAS	USA SU LENGUAJE PARA EXPRESARSE	HABILIDAD QUE FUE IMPORTANTE LOGRAR
<p><b>USA ESTRATEGIAS PARA REGULAR EMOCIONES</b>  <b>N4</b> ensartó por sí mismo las agujetas de sus zapatos, se tomó su tiempo y mientras lo hacía decía en voz alta "lo hago despacio porque si lo hago rápido me equivoco y me cuesta más trabajo". Esto indica que <b>N4</b> estaba practicando la regulación de su conducta y sus pensamientos, al hablar en voz alta se ayudaba para perseverar y tranquilizar sus emociones.  (6feb14)</p>	<p><b>USA ESTRATEGIA QUE APRENDIÓ EN LA SALA PARA ESPERAR TURNOS</b>  <b>M4</b>- "Estábamos cenando en casa y de la nada <b>N4</b> dijo -vamos a hacer la asamblea- agarró un carrito que tenía con él y dijo -el que tenga el carrito puede hablar-. Nos empezó a explicar las reglas, dijo: - todos escuchamos al que tenga el carrito, le pasas el carrito al que quiera hablar-, y nos callaba si alguien que no tenía el carrito hablaba -no te toca hablar-".  (27mar14) Fuente- Cuento personalizado</p>	<p><b>INTERIORIZA REGLA</b>  <b>P4</b>- "En casa <b>N4</b> nos quiere enseñar cómo se come con el tenedor, porque aquí le enseñaron, entonces nos dice - mira, te voy a enseñar cómo se come con el tenedor, no me ayudes, primero veme y luego tú lo haces-".  (12mar14)  Fuente- Encuentro espontaneo</p>	<p><b>EXPRESA SUS DESEOS</b>  Realizamos una actividad en la que un niño trazó la silueta de otro en un papel bond, a la par otros niños realizaban su antifaz para el desfile de primavera. Le preguntamos a <b>N4</b> si le gustaría que trazaran su silueta como lo hacían algunos de sus compañeros, él dijo con mucha claridad y calma "no, yo quiero hacer mi antifaz". Esto indica que sabe lo que le gusta y lo que no le gusta y utiliza su lenguaje con mayor soltura y confianza para poder expresarse.  (27mar14)</p>	<p><b>INTERACTÚA CON SUS COMPAÑEROS(AS) EXPRESÁNDOSE</b>  <b>N4</b> jugaba con una de sus amigas, ella tenía un juguete que él quería, después de tratar de alcanzarlo con sus manos y no conseguirlo, le dijo "yo quiero ése, dámelo", su compañera insistió en retenerlos. <b>N4</b> se le acercó y le dijo nuevamente "yo quiero ése, dámelo". La <b>ET</b> se acercó para ayudarles a tomar turnos con el juguete. Esto indica que <b>N4</b> está utilizando cada vez más su lenguaje para decirle a sus compañeros lo que necesita y persevera si no lo logra la primera vez, aunque todavía necesita ayuda para negociar con sus amigos. (9abr14)</p>

**N4** entendía rápidamente cómo funcionaban las reglas y rutinas en la sala, sin embargo, debido a su temperamento cauteloso, la dinámica del grupo tendía a ir mucho más rápido que él, por lo que parecía aislarse de la interacción grupal. Cuando las personas adultas significativas que le rodeaban, tanto en la escuela como en la sala, pudieron comprender y ser empáticos(as) con su forma de ser, lograron observar la forma en la que **N4** se relacionaba con el mundo y le dieron oportunidad de ir a su propio ritmo. Esto permitió conocer cómo él solía regular su conducta y emociones, en qué momentos necesitaba más ayuda y cómo prestaba atención a lo que pasaba a su alrededor haciéndolo propio. Conforme se fue sintiendo valorado y en confianza, pudo expresar con más soltura y asertividad sus conocimientos y deseos. También empezó a interactuar activamente con sus compañeros(as) y a participar en las actividades de la sala.

***N4** se animó a compartir su cuento en la asamblea, se detuvo en algunas fotografías para explicar quiénes aparecían y lo que él estaba haciendo, por ejemplo: "Aquí estoy diciendo lo que me gusta y lo que no me gusta" o "aquí estoy en mi cuarto escogiendo una sudadera de Tigger". (9may14)*

### **Conclusión Familia 4**

**M4** tomó conciencia de sus estados emocionales y de la forma en la que éstos influían en la relación con su hijo, también conoció la importancia de identificar y satisfacer las necesidades emocionales de éste. Al darse cuenta de ello, trataba de modular sus emociones y solía aplicar algunas herramientas de la disciplina positiva y la atención plena. Era consciente de que se sentía saturada entre el rol materno y el rol de mujer profesionalista, y que esto influía en su capacidad para ser empática y responsiva a las necesidades emocionales de su hijo.

**M4** se sintió acompañada durante el proceso e hizo lo necesario para involucrar a su esposo en el programa, quien participó de manera intermitente en el mismo, permitiendo generar el diálogo entre ellos. La elaboración conjunta del cuento personalizado que se usó para incidir en las prácticas de crianza, tuvo un efecto positivo en el acercamiento con **P4**, aún cuando éste no participó en el grupo de apoyo, las reuniones periódicas para construir el cuento tuvieron un papel importante en los procesos de **M4** y **N4**. De esta forma fue posible que juntos reconocieran las habilidades de su hijo y apoyaran su desarrollo desde un lugar más relajado.

Aún cuando **M4** abrió la comunicación con su pareja e, incluso, con su familia extensa, con el objetivo de llegar a acuerdos que crearan ambientes más congruentes para **N4**, estaba consciente de que éste era un tema en el que requerían seguir trabajando como familia pues reconocía el valor del apoyo que ésta le brindaba en la crianza y quería potenciarlo para el bienestar de su hijo. También sabía que el ejercicio de la crianza consciente era un proceso que implicaba práctica y requería atención, para lo cual contaba con nuevos recursos que le recordaban cómo hacerlo, tales como: mirar lo positivo de la crianza, lo que ella hacía bien como madre, lo que podía mejorar y a disfrutar el proceso.

El que **M4** y **P4** fueran conociendo a su hijo con mayor detenimiento, y que tanto ellos como en la sala, comprendieran y aceptaran su forma de ser, permitió que **N4** fuera expresando con mayor soltura sus deseos y conocimientos tanto en casa como en la escuela. Al sentirse aceptado y respetado se fueron fortaleciendo sus habilidades para interactuar y jugar con sus compañeros(as), así como para participar de forma activa en su grupo.

### **Familia 5**

Niño- **5** / Mamá- **M5** / Papá- **P5**

Esta familia participó en sólo algunas de las estrategias que conformaron el programa, un aspecto que influyó en ello fue que se encontraban en el proceso de diagnóstico y aceptación de su hijo quien presentaba alteraciones en su desarrollo. Cuando la psicóloga se dio cuenta que debido a que la atención de **M5** estaba puesta en el proceso de búsqueda y que se le dificultaba

involucrarse de lleno en el programa, pues su principal preocupación era encontrar respuestas a la conducta de su hijo, encontró la manera de darle atención a las necesidades específicas proponiendo la implantación de una estrategia concreta (visitas domiciliarias), que permitiera también involucrar, al menos de manera indirecta, al **P5**.

### Proceso **M5**

En un inicio **M5** se interesó en el programa para poder entender a su hijo y sentirse más tranquila al vivir su rol de madre y al ejercer la crianza. Concebía a la educación y disciplina como sinónimos de la obediencia y la buena conducta, aspecto que entraba en conflicto con la dificultad de **N5** para regular su conducta y emociones. **M5** tuvo una participación intermitente en el programa, principalmente en algunas sesiones del grupo de apoyo y en el filtro. Se pudo tener contacto más directo y una intervención más contundente, especialmente, en las visitas domiciliarias y en las entrevistas. De entrada **M5** se daba cuenta de cómo algunas de sus conductas y reacciones influían en su hijo, conforme el programa fue avanzando, comenzó a **tomar cierta conciencia** de que también sus emociones y creencias tenían una influencia importante.

Diagnóstico Inicial (Octubre 2013)	Implantación (Diciembre 2013)	Implantación (Diciembre 2013)	Implantación (Febrero 2014)	Evaluación (Mayo 2014)
<p><i>“Quiero participar en el programa para aprender otras experiencias para educar de la mejor manera a mis hijos y ser mejores personas, así como estar en paz y tener tiempo de calidad con ellos y mi familia, así como conmigo misma”.</i></p> <p>Fuente- Cuestionario diagnóstico</p>	<p><i>“Quiero que aprendan a ser ordenados con sus cosas y con su persona, para que sean buenos estudiantes y atentos con toda la gente que les rodea. A mí así me enseñaron y creo que el poner límites y ser disciplinados te ayuda a ser una persona exitosa en la vida”.</i></p> <p>Fuente- Cuestionario disciplina</p>	<p><i>“Si lo dejo hacer lo que él quiera y después le llamo la atención, no funciona. Si grita porque pide algo y se lo doy al momento pero le digo me lo tienes que pedir por favor me ignora y no funciona. Si vamos al parque y antes de llegar y bajar del auto no le digo que no tiene que correr me ignora y no funciona”.</i></p> <p>Fuente- Cuestionario disciplina</p>	<p><i>“Ay pues yo me di cuenta que mi hijo y yo somos iguales (asiente y ríe), somos bravos y como podemos estar bien un rato, como chocamos muchísimo. Yo me di cuenta ahorita que quiero que él no haga cosas que yo hago, pero, ¿cómo yo no quiero que las haga si yo no cambio?, yo soy la que tengo que reflexionar y decir: -bueno, si yo no quiero que mi hijo haga eso, no lo voy a hacer. No le puedo decir “no grites” si yo le digo (alza la voz) ¡jino griiteeeess!!! (risas)-. Realmente ahorita sí me cayó el veinte, me di cuenta de muchas cosas que yo hago y que él es el reflejo. Entonces yo no puedo actuar de una manera muy impulsiva si no quiero que él lo haga. Estoy impactada (ríe)”.</i> Fuente- Grupo de apoyo</p>	<p><b>Psicóloga</b> comenta que ella ha notado que <b>N5</b> es muy sensible. <b>M5</b> – “yo me he dado cuenta que cuando lo regañamos es muy sensible, yo cometía el error de decirle -yo también voy a llorar-, y ya no lo hacía, pero eso no ayudaba, porque yo no me daba cuenta que en verdad le estaba doliendo algo o disgustando o irritando, yo no lo entendía, pensaba que era chantaje y que era mañoso. Pero ahora me doy cuenta, sobre todo al conocer su temperamento, que así es él, que ésa es la forma en la que siente, los ruidos le molestan, cuando tiene hambre y sueño está muy sensible. Fuente- Entrevista seguimiento</p>

**M5** se esforzaba por tratar de entender qué le pasaba a su hijo cuando había conductas inapropiadas, incluso ponía en marcha una serie de herramientas tanto de la disciplina positiva como de la disciplina tradicional para ser responsiva con él. Sin embargo, se enfrentaba constantemente con un niño que la retaba por su conducta y desarrollo atípico, y eso la desconcertaba. El programa le fue ofreciendo algunas **herramientas de la crianza** alternativas para observar y conocer a su hijo con mayor profundidad y para tratar de mantenerse en calma, a la vez fue creando sus propias herramientas para interactuar con su hijo y orientar su conducta y emociones.

Diagnóstico inicial (Noviembre 2013)	Implantación (Diciembre 2013)	Implantación (Febrero 2014)	Implantación (Marzo 2014)	Evaluación final (Mayo 2014)
<p><b>CONTENER, DAR OPCIONES, HABLAR EN VOZ ALTA</b></p> <p>Al llegar a casa, <b>M5</b> comenzó a preparar la comida. <b>N5</b> la seguía por toda la cocina.</p> <p><b>N5</b>- “Mamá, mamá, te cargo, te cargo” (gemía, levantaba los brazos y sacudía el cuerpo)</p> <p><b>M5</b>- “No me puedes cargar hijo estoy muy grande”</p> <p><b>N5</b>- “Nooo, tú cárgame”</p> <p><b>M5</b>- “No te puedo cargar estoy calentando la comida”, “¿Quieres un yakult?”, “ven lávate las manos”, “ven vamos a comer, ¿quieres taquitos?”</p> <p><b>N5</b>- “Nooo, no quiero comer”</p> <p><b>M5</b> lo cargó y <b>N5</b> se calmó, ella siguió calentando la comida. Por momentos <b>M5</b> bajaba a <b>N5</b> y éste comenzaba a llorar nuevamente.</p> <p><b>N5</b>- “No quiero comer, quiero dormir, quiero ir a la</p>	<p><b>RESPIRACIÓN PROFUNDA</b></p> <p>“Cuando siento que estoy a punto de estallar, respiro, cierro los ojos y saco aire por la boca, lo hago varias veces y siento cómo mi coraje se disminuye. Y me relajo para no hacer y/o decir cosas sin sentido o de las que después me arrepienta.</p> <p>Fuente- Cuadernillo de vacaciones</p>	<p><b>EXPLICAR, MODELAR, SUBIR LA VOZ, ACOMPAÑAR</b></p> <p>Después de jugar un rato con la masa llegó la hora de terminar la visita.</p> <p><b>Psicóloga</b>- “Ahora sí ya me tengo que ir, vamos a guardar la masita”.</p> <p><b>N5</b> - “No, no quiero guardar”</p> <p><b>M5</b>- (Se acercó a él) “Hijo acuérdate que te dije que es prestada, ya la tenemos que recoger”</p> <p><b>N5</b>- “No, no la quiero guardar”</p> <p><b>M5</b>- “Vamos a guardarla juntos para que podamos ir a despedir a la psicóloga”.</p> <p><b>N5</b> tomó la masa y la aventó (parecía enojado).</p> <p><b>Psicóloga</b>- “Espacio, sé que quieres seguir jugando y que te enojas porque te interrumpo, pero ya me tengo que ir a mi casa”.</p> <p><b>M5</b>- “Vamos hijo, vamos a recogerla” (empezó a recoger la masa)</p> <p><b>Psicóloga</b>- “Mira vamos a guardarla juntos como hace mamá”</p> <p><b>N5</b> movió sus manos una contra la otra y centró la vista en el piso.</p> <p><b>M5</b>- “Hijo por favor, vamos a guardar la masa”</p> <p><b>N5</b>- “Noooo” (gritando)</p> <p><b>M5</b>- “Ya, a guardar, ya</p>	<p><b>MODIFICAR EL AMBIENTE, ACOMPAÑAR</b></p> <p><b>Psicóloga</b> pregunta a <b>M5</b> cómo han estado. <b>M5</b>- “...sabe que sí ha funcionado lo que acordamos de los juguetes, con los cambios que hicimos y que le dejamos poquitos, él ya los recoge todos, le lleva tiempo y quiere que nos quedemos cerca de él hasta que lo logra, pero sí los recoge todos, yo creo que de que ve poquitos dice - sí puedo-”.</p> <p>Fuente- Encuentro espontaneo</p>	<p><b>MODIFICAR CONDUCTA, JUGAR, AYUDAR A REGULAR CONDUCTA Y EMOCIONES</b></p> <p><b>N5</b> aventaba los juguetes, tomaba unos y luego otros, mientras estaba sentado giraba en su propio eje y movía las manos repetidas veces. Su mamá se le acercó, tomó un castillo y un coche, con voz suave empezó a hablar en voz alta: “Este es el castillo de la bruja, vamos a hablar suavemente porque si no la bruja se despierta, mira aquí vamos a poner el cochecito, sube por el elevador, hay que ir muy despacio”. <b>N5</b> centró su atención en el</p>

<p>cama, quiero dormir”  <b>M5</b>- “¿Qué te pasa hijo?, ¿tienes mucho sueño?, a ver vamos a tu cuarto”. <b>N5</b> dejó de sollozar y subió por su propio pie hacia su cuarto.  Fuente- Visita domiciliaria</p>	<p>jugaste y la psicóloga se tiene que ir a su casa, yo te voy a ayudar a guardar” (Levantó la voz y lo miró a los ojos)  <b>N5</b> – “¿Ya te vas?” (miró a su mamá y luego a la psicóloga)  <b>Psicóloga</b> - “Si, ya me tengo que ir a mi casa”  <b>N5</b>- “Vamos a guardar”  Fuente- Visita domiciliaria</p>	<p>castillo, detuvo los movimientos de su cuerpo y comenzó a susurrar como lo hacía su mamá. Así permanecieron jugando por varios minutos.  Fuente- Visita domiciliaria</p>
---	---	---

**M5** vivía su rol materno como una figura que está constantemente presente y que trata de disfrutar de la crianza, asumía que la participación de su esposo era limitada a algunos momentos y que ella era quien se hacía cargo de la mayoría de las actividades. También tenía que combinar su rol como madre con el de profesionista lo cual le generaba presión. No fue posible profundizar sobre estas temáticas con **M5** durante el programa, por ello no se pudo conocer cómo se sentía ante estas circunstancias o si hubo algún cambio en estas percepciones a lo largo del proceso.

**Concepción de rol materno**- “...me gusta ver sonreír mucho a mis hijos, me gusta disfrutar mucho la tarde con ellos en el parque, los llevo, jugamos, nos arrastramos en el pasto, no hay días soleados ahorita, pero (risas de los demás) eso es lo que yo hago básicamente en las tardes, procuro hacerlo. Mi esposo trabaja todo el día entonces yo no lo incluí en mi dibujo (se ríe), pero a mí me gusta ver crecer a mis hijos, que estén sanos, que no estén tristes, que siempre estén riendo, enfocarlos en que sean personas felices”. (Noviembre 2013) Fuente- Grupo apoyo

**Combinar rol madre con rol profesionista**- En el trayecto a casa **M5** comparte a la **psicóloga** cuán estresada se siente de tener que llegar antes de las 4 por su otro hijo, quien se encuentra en otra Estancia. Comenta que en su trabajo su jefa se ha puesto muy exigente con las salidas durante el horario laboral y que cuando ha tenido que salir, ya sea por alguna junta o por los estudios que le están haciendo a **N5**, se tiene que quedar más tarde en el trabajo. Ha habido varias veces en las que no alcanza a llegar a tiempo por su hijo pequeño y ha tenido dificultades con sus maestras”. (Noviembre 2013) Fuente- Visita domiciliaria

Además de la saturación que **M5** vivía al combinar sus roles como madre y profesionista, se añadió el proceso de búsqueda de un diagnóstico para **N5** que meses atrás les había solicitado la escuela y, que a ella también le interesaba. Este proceso empezó a tornarse complejo, rebuscado y confuso, **M5** invertía tiempo y energía en la búsqueda, y a la vez se acercaba y alejaba del programa de forma intermitente. Aún cuando el **acompañamiento** fue una **herramienta** importante en este camino, tanto para ella como para su hijo, pues percibía mucho apoyo por parte de las educadoras y las psicólogas; no se pudo profundizar en las preocupaciones o experiencias personales que iban emergiendo y en el impacto que éstas tenían en su estado emocional, en la relación con su hijo y en su concepción como madre.

Diagnóstico (Octubre 2013)	Implantación (Noviembre 2013)	Implantación (Febrero 2014)	Evaluación (Mayo 2014)
<p><b>Psicóloga</b> comentó a <b>M5</b> cómo ha observado a su hijo en la sala, hizo notar que por momentos se ensimisma y aísla. <b>M5</b> comentó que ella no ha notado eso, pero que sí ha notado que sigue haciendo los movimientos con sus manos, la psicoterapeuta con la que asisten les comentó que era por ansiedad, la recomendación fue que le tomaran las manos y se las acariciarían, ella lo ha hecho y ha notado que regularmente funciona. Fuente- Encuentro espontaneo</p>	<p><b>Psicóloga</b> da seguimiento a próxima visita domiciliaria. Después de que <b>M5</b> comenta la fecha en que podría llevarse a cabo, le dice a la <b>psicóloga</b>: "...mi esposo y yo acudimos con otro neurólogo, nos pidió que le hiciéramos a <b>N5</b> otros estudios. Yo le voy platicando qué nos van diciendo". Fuente- Encuentro espontaneo</p>	<p><b>M5</b> comenta a <b>psicóloga</b> que el día de mañana su hijo no vendrá a la escuela porque lo van a llevar a hacer otro estudio y que no lo dejan dormir toda la noche, cuando eso pasa regularmente está irritable por lo que prefiere no traerlo. <b>Psicóloga</b> agradece por compartir la información y pregunta acerca de cómo va el proceso de búsqueda de diagnóstico. <b>M5</b> explica que aún no les entrega el reporte anterior, pero que les pidieron otros dos estudios más. <b>Psicóloga</b> comenta que estará al pendiente de lo que vaya pasando. Fuente- Encuentro espontaneo</p>	<p><b>M5</b> comentó que el acompañamiento que la psicóloga les ha brindado le permitió sentirse un poco más tranquila ante la incertidumbre de no saber qué es lo que tiene su hijo. Agregó que también ha aprendido a recurrir a la respiración como una estrategia para estar más tranquila ante las conductas de <b>N5</b> que no comprende, ya que había ocasiones en las que se desesperaba mucho, se sentía muy impotente de no entender qué le pasaba y de no saber qué más hacer para ayudarlo. Fuente- Visita domiciliaria</p>

En la parte final del programa y cuando **M5** se sintió escuchada en un espacio individualizado, se pudieron hablar sobre algunas de las experiencias vividas a lo largo del proceso de búsqueda del diagnóstico, así como de la importancia de asumir que todavía no se sabía con exactitud qué es lo que pasaba con **N5**, y que por tanto era necesario seguir buscando y aprendiendo de él y su desarrollo. De alguna forma, **M5** reconoció que el camino de búsqueda continuaría, que era necesario involucrar a su pareja en el proceso de entender cada vez más a su hijo, y a la vez se daba cuenta de las fortalezas y logros de **N5**. Aunque el camino de crianza era complicado para ella, lo disfrutaba.

**Continuar con el proceso de búsqueda-** "**M5** y **P5** comentaron que continúan dando seguimiento al diagnóstico de su hijo, están interesados en rodearse del equipo de psicoterapeutas que les permita comprenderlo. Agregaron que platican acerca de lo que cada día **M5** aprende con **N5** y esto le ayuda a él a entender cómo relacionarse. Por las noches cuando **P5** llega del trabajo, **M5** le platica lo que pasó en la escuela y lo que hizo o dijo su hijo, a veces le dice, -mira hoy descubrí que **N5** hace tal y tal por esto, y que nosotros le tenemos que hacer así, no le grites, dale tiempo". (Mayo 2014) Fuente- Visita domiciliaria

**Disfrutar de la crianza-** **Psicóloga** comparte a **M5** el logro de esta semana que consistió en que **N5** participó activamente en la asamblea dirigiendo la respiración que se hace al inicio. **M5** sonríe y dice -"Es que me acordé que le quería contar que cuando estábamos de vacaciones, nos decía a su papá y a mí - a ver mamá pon una mano en el pecho y otra en la pancita, metes el aire por la nariz y lo sacas por la boca, así - y nos decía cómo hacerlo. A nosotros nos daba mucha gracia, y su papá se empezó a reír, y él le dijo -no te rías papá, hazlo, ¿ya estás tranquilo?-, nos sorprendía mucho cómo nos fue enseñando". (Abril 2014) Fuente- Encuentro en filtro

## Logros Niño 5

En el siguiente cuadro se presentan algunos de los logros del área del desarrollo socioemocional que las educadoras y la psicóloga observaron y documentaron sobre **N5** durante el proceso.

REGULA CONDUCTAS Y/O EMOCIONES	ESPERA SU TURNO	INTERIORIZA REGLAS Y RUTINAS	USA SU LENGUAJE PARA EXPRESARSE	HABILIDAD QUE FUE IMPORTANTE LOGRAR
<p><b>REGULA CONDUCTA</b> Mientras <b>N5</b> jugaba en el espacio de construcción con los carros, se dio cuenta que uno de sus amigos tenía uno que él quería, esta vez antes de dejarse llevar por su deseo y quitárselo, se detuvo y preguntó por su propia iniciativa –“¿Me lo prestas?”- Tuvo que lidiar con la frustración cuando su amigo le dijo que no. (9feb14)</p>	<p><b>ENTIENDE QUÉ SIGNIFICA ESPERAR SU TURNO Y LOGRA ESPERAR UNA RONDA</b> Durante el desayuno quería toda la atención de la <b>psicóloga</b>, ella le explicó que también sus amigos querían platicar, que necesitaba esperar su turno. <b>N5</b> se quedó callado esperando que cada amigo hablara y repetía –“es turno de ella, ahora es turno de él”- Cuando se acercó su turno dijo – “ya me toca a mí, escúchame a mí”-. (2may14)</p>	<p><b>INTERIORIZA REGLA</b> Durante algunas semanas platicamos con los niños acerca de que en el salón, en el comedor y en el baño podemos caminar despacio para evitar accidentes. Al llegar al salón por la mañana <b>N5</b> dijo –“hay que caminar despacio”-, lo ejemplificó con su cuerpo haciendo movimientos muy lentos. (27mar14)</p>	<p><b>EXPRESA SUS DESEOS</b> El día de hoy durante la realización de una actividad, no se mostró interesado por un momento. Se apartó y se acostó en la camita. Cuando estuvo listo se acercó con la <b>ET</b> y le dijo “Ya quiero trabajar”. (2abr14)</p>	<p><b>PARTICIPA EN LAS ACTIVIDADES DEL GRUPO</b> Al comenzar la asamblea dijo -“yo quiero empezar”-, colocó una mano sobre el pecho y otra sobre el abdomen, dijo en voz alta “metes el aire por la nariz y sacas el aire por la boca”, a la vez que realizaba los movimientos según las indicaciones. (19mar14)</p>

**N5** tendía a aislarse de la interacción con las personas adultas y con sus compañeros(as), ocasionalmente mostraba ausencias, llamaban su atención actividades diferentes a las que se hacían en grupo o se le dificultaba regular su conducta y emociones, por lo que parecía desorganizado. **N5** representaba un reto para su familia y las educadoras.

Conforme las personas adultas que le rodeaban, tanto en casa como en la escuela, pudieron comprender la importancia de observarlo para tratar de entender cómo funcionaban su conducta y sus emociones, se dieron cuenta de que **N5** tenía su propia agenda y que era importante seguirlo conociendo para apoyarlo en su desarrollo. Entonces se esforzaron por ser más flexibles, brindarle oportunidades específicas y aplicar una serie de herramientas que le ayudaban a estar más estable.

Poco a poco **N5** fue mostrando menos ausencias, fortaleciendo la habilidad para regular sus conductas y emociones (aunque solía necesitar apoyo), podía integrarse a las actividades de la sala (aunque a veces le costaba trabajo), así como interiorizar las reglas y rutinas de la misma. Fue

fundamental que las personas adultas le dieran oportunidad de expresar lo que quería hacer y no quería hacer, así como respetar sus decisiones, para que **N5** fuera mostrando sus fortalezas y logros.

*Regularmente **N5** termina de desayunar pronto y tiene que esperar a que terminen sus compañeros(as) para irnos al salón. Hemos descubierto que logra esperar con mayor paciencia si mientras espera le asignamos tareas pequeñas que le hagan sentir capaz y activo, como animar a sus compañeros(as) que aun no terminan, ayudar a pasarle objetos a las maestras o recoger los platos que no se usaron. De vez en vez lo que lo reconforta y ayuda a esperar es recostarse en el regazo de sus maestras y sentir un abrazo. (9abr14)*

### **Conclusión Familia 5**

**M5** se dio cuenta de cómo algunas de sus emociones y conductas influían en su hijo, y trataba de modularlas. Podía leer las señales de **N5** y hacía un gran esfuerzo por responder a ellas, pero no tenía presente la importancia de identificar y satisfacer sus necesidades emocionales. Amplió su rango de herramientas para la crianza, especialmente incorporando aquéllas en las que tenía que modificar su propia conducta para ayudar a su hijo a regularse.

**M5** se sintió acompañada durante el proceso de búsqueda de un diagnóstico, el cual requirió energía y tiempo ante la incertidumbre que producía el no saber; sin embargo, a la psicóloga le faltó profundizar las emociones y preocupaciones que este proceso generaba en **M5**, y que podían influir en la forma en que se relacionaba con su hijo. Las visitas domiciliarias fueron claves para involucrar, en cierta forma, a **P5** en el proceso y para promover la importancia de observar y conocer a su hijo.

A pesar de que al finalizar el programa, **P5** y **M5** reconocieron que el camino de búsqueda y aprendizaje continuaría y, que se requeriría de un trabajo en equipo que incluyera a la Estancia y a las especialistas externas, todavía seguían tratando de asimilar el reto que tenían ante la crianza de un niño que, por sus características, necesitaba más contención y paciencia de lo usual.

El que en casa y en la escuela se fuera comprendiendo que el conocimiento de la conducta y de la forma de ser de **N5** implicaba un proceso en sí mismo, ayudó a que le observaran, reconocieran sus fortalezas, intentaran ser pacientes ante los retos de su desarrollo y ante las conductas que no podían comprender. Cuando las personas adultas que rodeaban a **N5**, lograban ser más flexibles con él, dándole tiempo para responder a su ritmo y procuraban mantener un ambiente estable, él podía organizar su conducta con más facilidad. Con ayuda y a su paso, lograba regularse con más frecuencia, y poco a poco podía interactuar por más tiempo con personas adultas y pares, integrándose también a las actividades de la sala.

**N5** fue un reto para su familia, sus maestras y la psicóloga, en el sentido de que las personas adultas necesitaban aprender a soltar el control, a regular sus propias emociones y conductas, a ser responsivas ante un niño que necesitaba de su contención, aceptación y apoyo, y ante un proceso que implicaba acompañarle a él y a su familia ante un panorama de incertidumbre.

### ***Conclusión de los procesos de las familias***

A lo largo del trabajo con las familias, cada una, a su ritmo y de una manera diferente, pudo tomar conciencia acerca de su estado emocional y de cómo éste influía en la relación que establecían con sus hijos(as), se cuestionaron acerca de su rol como madre y como padre, transformando algunas de sus concepciones al respecto.

Pudieron observar y prestar atención a sus hijos(as) lo que les permitió conocer un poco más acerca de ellos(as) y sus habilidades, así como conocer la importancia de identificar y satisfacer las necesidades emocionales de éstos(as) y las de ellos(as) mismos(as).

Si bien ya implementaban algunas herramientas de la disciplina positiva, pudieron conocer y empezar a introducir nuevos elementos, incluidas algunas herramientas de la atención plena; sin embargo, de vez en vez seguían implementando herramientas tradicionales.

Lo anterior denota la importancia de trabajar con las familias a través de procesos reflexivos que permitan cuestionar las creencias que se han formado desde sus propios modelos de ser mamá y papá, así como de las emociones que se generan en el proceso, y que determinan, en gran medida, las formas de relación que establecen con sus hijos(as). Un componente imprescindible para los espacios y momentos de reflexión, es el acompañamiento que las y los profesionales pueden tener con las familias, acercándoles conocimientos y herramientas que enriquezcan sus recursos parentales, todo ello en un trabajo continuo que invite a un reaprendizaje constante de los roles como mamá y papá, pues no es sencillo incorporar nuevas estrategias en la crianza.

## Educadora Titular

En el caso de la Educadora Titular se analizaron los insumos de la documentación de acuerdo a las fases del acompañamiento: acercamiento, confianza y autonomía (para conocer el análisis detallado del proceso a través de estas tres fases VER ANEXOS).

A lo largo del proceso se identificó una categoría general, a la que se nombró como **“Toma conciencia de su forma de relacionarse”**, la cual se refiere a que la Educadora Titular reconocía su propio estado emocional y la influencia que tenía éste en su vida personal, al relacionarse con los niños(as) y con su compañera (Educadora Auxiliar). A través de la reflexión de sus emociones, acciones y decisiones con respecto a estas tres figuras ella podía darse cuenta de diferentes aspectos con cada una. Así se generaron tres subcategorías:

- **Toma conciencia de la forma de relacionarse con ella misma-** Se refiere a que la Educadora Titular se daba cuenta de sus inquietudes y malestares personales, así como de sus fortalezas, y de cómo éstas influían en su bienestar emocional y en el ejercicio de sus diferentes roles como maestra, madre y pareja.
- **Toma conciencia de la forma de relacionarse con los(as) niños(as)-** La Educadora Titular se daba cuenta de cómo se sentía con respecto a los(as) niños(as), de la importancia de brindar una atención y respuesta individualizada, de la necesidad de atender el desarrollo socioemocional en el grupo, de la flexibilidad para modificar su práctica educativa y de cómo limitaba o permitía la expresión y movimiento de los(as) niños(as).
- **Toma conciencia de la forma de relacionarse con su compañera-** Se refiere a que la Educadora Titular se daba cuenta de las emociones que surgían en su compañera, de cómo buscaba transmitirle tranquilidad y procurar su bienestar emocional, así como de la dificultad que tenía para involucrarla en las actividades de la planeación, mirar sus fortalezas, apoyarse en ella, comunicarse activamente y reconocerle sus logros.

A continuación se describe cómo la Educadora Titular se fue moviendo a lo largo del programa. Al igual que con los ejemplos que fueron usados en los resultados de las familias, los que se presentarán a continuación pueden incluir lo que la educadora dijo, lo que la psicóloga observó y/o parte del contexto que la psicóloga incluyó en sus registros.

## **Proceso ET**

Educadora Titular- <b>ET</b> / Educadora Auxiliar- <b>EA</b>
--

Si bien al iniciar el programa la **ET** podía identificar sus emociones ante situaciones que le generaban conflicto, a lo largo del proceso fue **tomando conciencia** y profundizando **en cómo sus emociones impactaban en sí misma y en la forma en que se relacionaba con las demás personas**, tanto en lo personal como en lo laboral.

Acercamiento (Septiembre 2013)	Confianza (Enero 2014)	Autonomía (Febrero 2014)	Autonomía (Mayo 2014)	Evaluación (Mayo 2014)
<p>Mientras los niños(as) están en los espacios de juego, la <b>psicóloga</b> platica con la <b>ET</b> acerca de cómo se siente en la sala y con los(as) niños(as). La <b>ET</b> le comenta- "Ya me he podido organizar mejor, ya me relajé porque estaba muy temerosa de que algo les pasara..."</p> <p>Fuente- Acompañamiento en sala</p>	<p>En la mañana antes de que lleguen los(as) niños(as) a la sala, la <b>psicóloga</b> le explica a la <b>ET</b> que en la sesión 3 del grupo de apoyo abordará con las familias el concepto de atención plena como una estrategia para aprender a regular las propias emociones y conductas y de esta forma enseñar a los(as) niños(as). Ella comenta que le parece muy bueno porque sí es cierto que primero una tiene que aprender a controlarse, a calmarse, a no enojarse tanto y a no dejarse llevar por los enojos o el estrés. También dice que se da cuenta que se desespera con <b>N5</b>, sobre todo porque después de las vacaciones ha regresado muy voluntarioso e irritable.</p> <p>Fuente- Acompañamiento en sala</p>	<p><b>Psicóloga</b> – "¿Cómo se relaciona con los niños cuando usted está tensa y cuando está relajada?".</p> <p><b>ET</b>- "Cuando estoy tensa creo que sí soy más irritable, y noto que me pongo más tensa, tal vez en esos momentos es cuando soy menos flexible, siento que los(as) niños(as) son un desastre; y cuando estoy relajada soy más juguetona, los dejo que hagan, que se levanten. Creo que lo de ponerme más irritable me pasa con algunos(as) niños(as) más que con otros, algunos(as) que me sacan de control"</p> <p>Fuente- Sesión de acompañamiento individualizado</p>	<p><b>ET</b> y <b>Psicóloga</b> redactan los logros de esta semana. <b>ET</b> hace especial énfasis en una anécdota con <b>N3</b>.</p> <p>"<b>N3</b> estaba quitando el letrero de su silla, me desesperé y le dije -ya dame tu letrero, lo vamos a pegar en la pared porque al estarlo jalando en la silla lo vas dejar sin pegamento-. <b>N3</b> se enojó, pero yo me distraje con otra cosa y la verdad ya no le hice caso, después se me olvidó. Hoy en la mañana cuando llegó <b>N3</b> me dijo -Maestra, ¿ya me vas a dar mi letrero?-, entonces me acordé y dije -¡ayyy sí verdad, ayer ya no te hice caso y creo que tenías razón de enojarte, no era para tanto que te quitara el letrero, nada más nos enojamos las dos!-".</p> <p>Fuente- Acompañamiento en sala</p>	<p><b>ET</b> comenta a la <b>psicóloga</b>- "Ahora yo reflexiono, digo -¡Ay, no era para que yo gritara tan fuerte!- y entonces empiezo a ver qué pasa o por qué me puse así, ¿no dormí bien o qué?, tal vez ahora estoy preocupada por esto...ya no me voy a preocupar por aquello. Y empezaba a notar qué era lo que me pasaba, digo a veces se puede detectar y a veces no, pero ciertas situaciones lo detecto rápido y trato de relajarme".</p> <p>Fuente- Entrevista de cierre</p>

También se fue dando cuenta de que tendía a preocuparse por el futuro constantemente y de cómo esto influía en su vida personal y en su trabajo. Poco a poco pudo **tomar conciencia acerca de la importancia del cuidado de su propia persona** y de tener en mente **la importancia de desarrollar la capacidad para estar en el momento presente**, lo que también impactó en su trabajo cotidiano con los(as) niños(as).

Autonomía (Febrero 2014)	Autonomía (Marzo 2014)	Autonomía (Abril 2014)	Evaluación (Mayo 2014)
<p><b>Psicóloga-</b> “Ayer me decía que se sentía preocupada y cansada por pensar que no iba a poder estar disponible para su hija, como le decía ayer, estaba cansada y estresada por algo que ni siquiera había pasado, ¿qué piensa acerca de esto?”</p> <p><b>ET-</b> “Sí, a veces así pasa en la vida, que siempre estás pensando qué va a pasar, y a pesar de que yo me he dado cuenta que no siempre te ayuda pero para nada, todavía hay cuestiones que no logras controlar”.</p> <p>Fuente- Sesión de acompañamiento individualizado</p>	<p><b>ET-</b> “Sí, estoy alerta, pero ya en cuestiones del trabajo, luego digo, todo sale, a final de cuentas todo sale o si no pude hacer algo pues también no creo que me pase nada, trato de cumplir, pero si no se pudo, pues no se pudo, no me van a quitar el trabajo porque no decoré mi sala, algo así me pongo a pensar, jajajaja”.</p> <p><b>Psicóloga-</b> “Sí, de pronto nos preocupamos mucho por diferentes cosas que a lo mejor son importantes, pero que tal vez no son las primordiales”.</p> <p><b>ET-</b> “Sííí y el hecho de lo que digan los demás, que mis compañeras van a empezar a decir –se fue y no dejó esto, no dejó aquello, ya dejó botada la chamba-, y eso también me estresa, - ¡Ayyy, qué van a decir si no dejo nada!- “. Fuente- Sesión de acompañamiento individualizado</p>	<p><b>Psicóloga-</b> “¿Cómo se siente en la sala al darse cuenta de que tiene estas preocupaciones en su vida personal?”</p> <p><b>ET-</b> “Bien, o sea, te sientes útil, -¡Ayy ya no estoy en mi casa viendo tele!-, vengo a trabajar y me siento contenta de ver a los(as) niños(as) y de hacer mi trabajo. A la vez pienso que me gustaría aprender cosas nuevas, y relajarme, respirar, siento que eso me va a ayudar, también leer, y escuchar música tranquila. Pienso que eso es algo que voy a disfrutar al estar sola, ahora que mis hijas se han marchado de casa. Pero sí quiero un espacio para mí, sí quiero estar sola o en las tardes me gusta caminar, aunque a veces me da flojera. Pero en fin, también el tiempo me ayudará para definir qué quiero hacer ahora en mis tardes”. Fuente- Sesión de acompañamiento individualizado</p>	<p><b>Psicóloga-</b> “¿Cómo cree que este acompañamiento ha influido en su bienestar?”</p> <p><b>ET-</b> “Mucho, porque a pesar de que yo quería relajarme, a veces no podía o yo decía que no tenía tiempo –no, es que no se puede-. Conforme fuimos trabajando, y me daba cuenta que a veces un ratito que me tomara para respirar, para decirme ¿qué me está pasando?, ¿hoy por qué grité así en la sala?, ya me ayudaba a entender y a sentirme mejor. Fui rescatando el vivir el ahora, y no estar preocupada todo el tiempo, eso ahí la llevo, yo creo que es un trabajo que se va a llevar tiempo, pero bueno lo tengo presente. Fueron herramientas para poder hacer mi trabajo en la sala con más tranquilidad”. Fuente- Entrevista de cierre</p>

Se dio cuenta de que, aunque quería transitar a un modelo de educación más flexible, tenía muy arraigadas las creencias que la hacían perseguir como ideal el control del grupo. Conforme  **fue profundizando en el conocimiento de sus emociones y de cómo influían en la relación con los(as) niños(as), tomó conciencia de que si lograba mantener una actitud relajada en la sala, haciendo a un lado su necesidad de controlar y siendo menos directiva con ellos(as), se generaba un ambiente mucho más agradable en el que los(as) niños(as) tenían la oportunidad de explorar, expresarse y moverse. Aunque en ocasiones se le dificultaba, buscaba la manera de regularse y de ser más flexible. La ET tenía muy presente la importancia de su papel, como persona adulta, para promover el bienestar emocional de los(as) niños(as) a su cargo.**

Autonomía (Febrero 2014)	Autonomía (Marzo 2014)	Autonomía (Abril 2014)	Autonomía (Abril 2014)	Autonomía (Mayo 2014)	Evaluación (Mayo 2014)
<p><b>Psicóloga</b>-“Me parece que es importante que pueda ver qué es a lo que le teme para que entonces, podamos reflexionar qué tan reales pueden ser esos temores o de dónde vienen, por ejemplo, el miedo que le da que los(as) niños(as) sean un desastre. Si le rascamos un poco más, qué le preocupa de esto”.</p> <p><b>ET</b>- “Creo que el que las demás personas, mis compañeras, piensen que yo no soy capaz de controlar a mi grupo, que siendo tan poquitos hacen lo que quieren y que yo no puedo con eso”.</p> <p>Fuente- Sesión de acompañamiento individualizado</p>	<p>Cuando la <b>psicóloga</b> llegó a la sala por la mañana, la <b>ET</b> platicaba con algunos(as) niños(as) y otros(as) observaban una araña que estaba en el piso. La <b>ET</b> se acercó y la observaron juntos(as). Después de un rato les dijo “vamos a llevarla al huerto, ahí podrá vivir”. Todos(as) salieron y observaron por un rato. En ese momento llegó <b>N3</b>, algunos(as) niños(as) se dispersaron para saludarla, otros(as) empezaron a dar vueltas alrededor del huerto, la <b>ET</b> les observaba sentada y comentó: “ya llegó la primavera, están muy contentos, vamos a dejarlos”.</p> <p>Fuente- Acompañamiento en sala</p>	<p><b>ET y psicóloga</b> retomaron cómo se sintió en la actividad de las siluetas. <b>ET</b>- “Mientras <b>N2</b> y <b>N8</b> hacían las siluetas, dije - para qué puse a esto dos niños juntos, quién sabe si van a poder-, entonces de lejitos veía si estaba funcionando o no sin quererme meter mucho porque si no yo iba a decir -ino, a ver ya, que venga otro y dibuje porque tú no le das!-. Yo sentía que no podían, pero me dije -no, tengo que tener paciencia porque pues habrá momentos en que les toque así, dos bravos o dos activos, a ver cómo le hacen-”. Fuente- Sesión de acompañamiento individualizado</p>	<p>La <b>ET</b> les pide a los(as) niños(as) que se reúnan para la asamblea, les pide que se sienten en el piso. <b>ET</b>- “Pueden poner sus piecitos de chinito” <b>N2</b>- “¡Como yo!” (junta las piernas, pero no están en posición de chinito) La <b>ET</b> lo corrige, pero después acepta que se siente como él pueda.</p> <p>Fuente- Asamblea</p>	<p><b>ET</b>- “Como ayer que estábamos ensayando para el bailable, uno(a) de los(as) niños(as) no se iba al aro, y yo no me sentía bien físicamente, ya ves que te digo que cuando me siento así tengo menos paciencia. Y le dije, con la voz fuerte - ¡A ver tú, tienes que irte para el mismo lado, para el aro amarillo, vente para acá!-, entonces lo jalé hacia el aro. En ese mismo momento dije - ¡ayyy, qué necesidad!, por eso no me gustan los bailes, si los(as) niños(as) no quieren pisar el aro amarillo para qué estamos duro y dale con lo mismo-. ¡Ayyy no, si efectivamente, no debería de haber bailes, me desesperé y ya que hice lo que hice, me calmé y lo expliqué más bonito”. Fuente- Sesión de acompañamiento individualizado</p>	<p><b>ET</b>- “Me gustó aprender a manejar la asamblea, sobre todo a tener presente que si el tema se nos sale, lo podemos acomodar de tal manera que nos funcione. Yo creo que sí funciona porque los estamos escuchando, a final de cuentas ellos quieren ser escuchados, y eso es lo importante, que estén bien. Entendí que no todo tiene que salir excelente, es pensar -bueno pues hoy no salió bien la asamblea, pero ayer sí, o antier también, a veces los(as) niños(as) estaban inquietos(as), y otros(as) no tanto”. Fuente- Entrevista de cierre</p>

Una de las fortalezas de la **ET** era su capacidad para ser sensible y empática con los(as) niños(as), solía observarles y atenderles de manera individualizada. Al irles conociendo, su angustia por lo nuevo fue disminuyendo y pudo apreciar sus habilidades, prestando mayor atención a sus fortalezas y logros. También fue **tomando conciencia de la importancia de preguntarse qué había más allá de las conductas evidentes de los(as) niños(as) y respondiendo apropiadamente a sus necesidades emocionales**, incluso cuando se trataba de aquellas conductas que la hacían sentir desequilibrada.

Acercamiento (Septiembre 2013)	Confianza (Noviembre 2013)	Autonomía (Febrero 2014)	Autonomía (Marzo 2014)	Autonomía (Mayo 2014)	Evaluación (Mayo 2014)
<p>Mientras los(as) niños(as) están en los espacios de juego, la <b>psicóloga</b> pregunta a la <b>ET</b> cómo se siente en la sala y con los(as) niños(as).</p> <p><b>ET-</b> “Un poco mejor, ahí van, hay algunos(as) que me preocupan, <b>N5</b> no sé si no me entiende, no me escucha o algo le pasa, también <b>N9</b> no habla mucho, apenas le entiendo”.</p> <p>Fuente- Acompañamiento en sala</p>	<p>La <b>ET</b> le comparte a la <b>psicóloga</b> que constantemente e se siente agobiada porque <b>N4</b> se duerme y no come, pero quien le preocupa más es <b>N5</b> a quien nota ausente y haciendo movimientos con sus manos.</p> <p>Fuente- Acompañamiento en sala</p>	<p><b>ET</b> y <b>psicóloga</b> comentan acerca de lo que observan en los(as) niños(as).</p> <p><b>ET-</b> “...creo que si ya no quiero ver a <b>N2</b> brinque y brinque, le digo - ven, vamos a pintar-. Yo pienso - tú me estás poniendo nerviosa y mejor te voy a poner a hacer otra cosa-. Me gusta cómo trabaja cuando está tranquilo, sabe dónde están las cosas, propone, y hace muchas cosas en actividades gráficas, entonces le digo - vente -”.</p> <p>Fuente- Sesión de acompañamiento individualizado</p>	<p><b>ET</b> comenta a <b>psicóloga</b> sobre una película que les proyectaron ayer a los(as) niños(as).</p> <p><b>ET-</b> “...fíjate que vimos una película, y todos los niños estaban súper atentos, en una de las escenas más importantes <b>N2</b> dijo - ¿qué le pasó?- y <b>N10</b> le dijo - no sé - y volvieron a atender a la película. Yo dije - ¡qué impactados están!-. Cuando regresamos a la sala, <b>N8</b> me dijo -estuvo bien bonita la película, ¿verdad maestra?- y pensé -ayy sí, pobres, han de decir: qué no vamos a platicar o qué va a pasar-. Entonces los reuní en asamblea y todos querían hablar, <b>N2</b> quería participar, <b>N4</b> todo el tiempo quería que lo abrazara,</p>	<p><b>Psicóloga</b> está jugando con algunos niños(as) en el espacio gráfico. La <b>ET</b> le comenta, haciendo referencia a <b>N5</b> -“Fíjate que venía bien, pero conforme ha pasado el día otra vez está haciendo lo que quiere, me dice -tú vete-, cuando trato de acercarme. Ya lleva un rato solo ahí en el espacio de biblioteca”. La <b>ET</b> se levanta y se acerca con él, le dice: “¿quieres jugar con los carritos? <b>ET</b> busca unos en el espacio de construcción para llevarlos a la biblioteca. <b>N5</b> la mira y le dice “Ven a construcción Maestra”, la <b>ET</b> ríe y dice “¡Ahhh si, yo estoy mal, aquí</p>	<p><b>Psicóloga-</b> “¿Se le ocurren algunas otras cosas en las que este acompañamiento haya influido en su trabajo con los niños y las niñas?”</p> <p><b>ET-</b> “Sí, a pesar de que yo he tratado de manejar lo socioemocional al pues siempre he pensado que es algo fundamental en preescolar, aprendí más herramientas . A veces tú me decías -es que ya lo pensó maestra que a lo mejor lo que quiere este niño es tal cosa-, entonces yo decía -¡Ahh, puede ser, no lo sé todo!- Entonces me dabas herramientas</p>

			<p>no participó mucho, pero sé que estaba escuchando todo. <b>N10</b> como todavía no puede hablar muy bien, usaba señas. <b>N1</b> participó mucho, me explicaba lo que había pasado en la película. <b>N7</b> y <b>N3</b> tampoco hablaron mucho, pero ya ves que a ellos a veces no les gusta hablar en grupo". Fuente- Sesión de acompañamiento individualizado</p>	<p>no van los carritos, vamos a construcción". Se cambia con él de espacio y juegan un rato". Fuente- Acompañamiento en sala</p>	<p>para ver otra parte más de lo socioemocional, ver más de lo que necesita el niño". Fuente- Entrevista de cierre</p>
--	--	--	---	--	--

Otro aspecto fundamental en el proceso que vivió la **ET**, fue el trabajo que se generó en cuanto a **la relación con su compañera**, pues al incorporarse a la sala trató de transmitirle la necesidad de cambiar en la forma de educar y de sumarla al proyecto que se desarrollaba en la sala para promover el bienestar emocional de los(as) niños(as). Sin embargo, al no saber cómo orientarla y al enfrentarse con constantes cuestionamientos acerca de una propuesta más flexible que a ella también le era difícil asimilar, se sentía frustrada y entraba en conflicto interno con su compañera. Situación que se volvió desgastante y absorbente durante varias semanas, y que influyó en las oportunidades que la **ET** daba a los(as) niños(as) para expresarse y moverse.

Autonomía (Febrero 2014)	Autonomía (Marzo 2014)	Autonomía (Abril 2014)	Autonomía (Abril 2014)
<p>Durante el desayuno de los(as) niños(as), la <b>ET</b> comentó a la <b>psicóloga</b> que el día anterior tuvo una conversación con la <b>EA</b>, quien le platicó que el viernes pasado había estado sola en la sala con la <b>psicóloga</b> y tuvo ganas de decirle que se saliera porque sentía que permite que los niños hagan lo que quieren. También le dijo que la disculpara pero que ve que está muy diferente, muy pasiva, que también está dejando que los niños hagan lo que quieren y que ella no era así, que no entiende qué le está pasando. La <b>ET</b> le</p>	<p><b>Psicóloga</b>- "¿Cómo se ha sentido estos días?" <b>ET</b>- "Bien, a la mejor fijate que últimamente me preocupa la <b>EA</b>, se queja - ¡Es que no me hacen caso los niños!-, entonces me estreso porque digo- ¡¡cómo le hago para que le hagan caso!!! Me preocupa que a cada ratito me esté diciendo lo mismo. Ayer lo que traté fue de no seguirle la plática, ya no le presté mucha atención, pero sé que le preocupa que no controle el grupo y a mí me</p>	<p>Por la mañana antes de que lleguen los(as) niños(as) a la sala, la <b>ET</b> comenta con la <b>psicóloga</b> que se ha dado cuenta que necesita ser más cuidadosa en cómo les habla a los niños cuando se siente desesperada. Sucedió que el día de ayer <b>N1</b> y <b>N2</b> no querían recoger, entonces les levantó la voz, y de</p>	<p><b>Psicóloga</b>- "¿Cómo vio la asamblea maestra?" <b>ET</b>- "Pues yo me estaba autoregulando (ríe) es que mi compañera me estresa, yo veo que se pone nerviosa y quiere que los niños estén sentados y entonces yo ya no sé qué</p>

<p>contestó: “Maestra tú puedes decirle a la <b>psicóloga</b> cómo te sientes, ella te va a escuchar y vas a poder platicar con ella. Además mira, la educación está cambiando y, sí tú me ves muy pasiva y relajada es porque creo que esta otra forma de educación está bien. Yo también me desespero cuando siento que los niños se me desbalagan, pero estoy aprendiendo con la <b>psicóloga</b> que no pasa nada, que yo puedo estar relajada y que los niños van a estar bien, que siendo más flexible con ellos, ellos también pueden aprender muchas cosas”. Fuente- Acompañamiento en sala</p>	<p>está preocupando eso, y entonces pienso -¿qué voy a hacer?-. A veces creo que en verdad no puede controlar al grupo, que las semanas que yo me tenga que ir por lo de mi hija, va a necesitar ayuda. Constantemente me dice -mira, mira ya ves, ya ves cómo hace <b>N5</b>, es un desobediente -. Yo creo que ahí la llevo con los niños, pero esta parte de mí compañera, no sé cómo manejarla”. Fuente- Sesión de acompañamiento individualizado</p>	<p>inmediato su compañera le dijo “ya ves, así hacen, no quieren recoger, son desobedientes, quieren hacer lo que se les da su gana”. La <b>ET</b> dijo “¡Ayy, va a pensar que está bien gritarles!-” Fuente- Acompañamiento en sala</p>	<p>hacer, si dejar a los niños que se muevan o ponerle atención a ella para que sienta que la tomo en cuenta y pedirles a los niños que se sienten”. Fuente- Acompañamiento en sala</p>
---	---	--	---

Conforme la **ET** fue **tomando conciencia de sus creencias y de sus emociones**, especialmente de su propia necesidad de controlar, y **de cómo esto impactaba en la relación con su compañera**, pudo darse cuenta de que **necesitaba confiar más en sus propuestas y llevarlas a cabo**. También se percató que era necesario aprovechar sus fortalezas para involucrarla en las actividades que buscaban promover el bienestar emocional de los(as) niños(as), y que al tomarla en cuenta promovía su bienestar como persona adulta.

Autonomía (Marzo 2014)	Autonomía (Marzo 2014)	Autonomía (Abril 2014)
<p><b>ET</b>- “De alguna manera sí me estreso con <b>EA</b> porque los quiere tener todo el tiempo quietos, yo ya entiendo que por ejemplo <b>N2</b> no se puede estar quieto, es un niño bravo, muy activo. Y cuando yo veo que ella nada más quiere que esté sentado, me acuerdo de mí hace años. Hace años yo hacía lo mismo, porque crees que ya no te están poniendo atención, la verdad es que sí crees eso, y cuando de repente te dicen cosas dices -pues si estaba jugando, ¿a poco sí me estaba poniendo atención?-, o sea, dices sí te escuchan. Fuente- Sesión de acompañamiento individualizado</p>	<p><b>Psicóloga</b> reconoce a <b>ET</b> cómo durante la asamblea logró involucrar a la <b>EA</b> pidiéndole que cantara una canción relacionada con el tema que había surgido. <b>ET</b>- “Sííí, hasta reaccionó, ¿viste?, dijo -ahhh sí, sííí-. Entiendo entonces se trata de que participe, se sabe muchas canciones, y puede proponer alguna para la asamblea. Sí, así ella también siente que hizo algo bien”. Fuente- Sesión de acompañamiento individualizado</p>	<p><b>Psicóloga</b> y <b>ET</b> retoman la actividad de las siluetas en la que <b>ET</b> hizo un esfuerzo por observar lo que hacían los(as) niños(as), aunque tenía muchas ganas de decirles cómo hacerlo. <b>ET</b>- “Pero ayer pude darme cuenta que aunque yo creo que no va a salir, pasan experiencias bien bonitas, dije – también voy a hacer lo que a veces mi compañera me dice-, porque hay veces que ella me dice -oye y si hacemos esto-, de entrada yo dudo que se pueda, pero ahora voy a permitir ese tipo de situaciones. Si, esto que me enseñaste me gustó y fue algo que disfruté, igual voy a tratar de hacer lo que <b>EA</b> quiere, no todo (risas) porque no acabamos, no termino mi planeación”. Fuente- Sesión de acompañamiento individualizado</p>

Poco a poco fue tomando **conciencia de la importancia de comunicarse de manera anticipada con ella para poder organizarse y trabajar como equipo, y pudo reconocerle verbalmente su capacidad para hacerse cargo del grupo.** Si bien, siempre se había preocupado por el bienestar de su compañera, valoró la importancia de escucharla y reconocer lo que aportaba en la sala. La **ET** era consciente de que lograr comunicarse con ella y trabajar colaborativamente era un proceso que implicaba un esfuerzo de su parte y que llevaría tiempo.

Autonomía (Marzo 2014)	Autonomía (Marzo 2014)	Autonomía (Abril 2014)	Autonomía (Mayo 2014)	Evaluación (Mayo 2014)
<p>Por la tarde, la <b>ET</b> le muestra a la <b>psicóloga</b> una lista que está haciendo para poder organizarse con los pendientes de la sala. Comenta que está estresada por todas las cosas que tiene que dejar hechas, y que piensa que de esta forma podrá pedirle ayuda específica a su compañera.</p> <p>Fuente- Acompañamiento en sala</p>	<p><b>Psicóloga:</b> “¿Cómo se siente con respecto a su compañera?”</p> <p><b>ET-</b> “Bien, ahora ella me dice, -¿qué necesitas que te ayude?-. Le digo, pues que pinten bien las cartulinas, ella me dice – Ah bueno lo hago en la tarde-, y sí lo hizo”.</p> <p><b>Psicóloga-</b> “Entonces creo que una cosa que también aprendo es que tal vez está haciendo falta abrir más el diálogo con ella”.</p> <p><b>ET:</b> “Sí, tienes razón, yo también lo creo, fíjate que hoy que hablaste con ella y le dijiste antes de la asamblea –vamos a hablar de los peces- y le pediste que cantara, me di cuenta que la estabas preparando para que se acordara de un canto. En ese instante me dije -es que sí es importante que ella sepa lo que tenemos que hacer y lo que ella tiene que hacer-. Yo creo que a todos nos iría bien, a lo mejor a mí, esa parte de empezar a involucrarla o hablarle más, es algo que me ha faltado. Tengo que decirle qué planeé en la semana, ellas tienen que leerlo, pero luego se olvida, entonces quizá yo le tengo que decir–Mira,</p>	<p><b>Psicóloga</b> comenta a <b>ET</b> que los días que estuvo ausente observó a <b>EA</b> haciéndose cargo del grupo y apoyándose de la educadora que estuvo con ella en la sala. <b>ET</b> comenta que le da mucho gusto, se da cuenta que la ha subestimado y que si su compañera tiene el apoyo necesario, sí puede hacerse cargo. También se da cuenta que, como todas las personas, <b>EA</b> necesita ser vista y valorada, por lo que va a hablar con ella para reconocer su trabajo de</p>	<p>En la sala <b>EA, ET</b> y <b>Psicóloga</b> platican sobre el bailable. <b>Psicóloga</b> les muestra fotos y resalta cómo durante todo el tiempo ambas estuvieron apoyando a los(as) niños(as), se notó que cada una se enfocó en algunos en específico para hacerlos sentir seguros.</p> <p><b>EA</b> se mostró contenta y dijo - “qué bueno que se vio bien, cuando los papás vinieron a recibir sus regalos estaban contentos”.</p> <p><b>ET-</b> “<b>EA</b> yo finalmente te seguía, tú tenías las ideas de todo”</p> <p><b>EA-</b> “Sólo necesité ayuda en los ritmos” <b>ET-</b> “Se trata de que estés contenta, nos salió muy bien”</p> <p><b>EA</b> – “Yo estoy muy contenta contigo, es que somos un equipo”</p> <p><b>ET-</b> “Sí, eso es de lo que se trata, yo quiero escuchar tus ideas, ya yo te diré si algunas se</p>	<p><b>Psicóloga-</b> “¿Cómo cree que el acompañamiento haya influido en la relación con su compañera?”</p> <p><b>ET-</b> Aprendí a tomar en cuenta sus propuestas, fue una forma comunicarnos, que le diera más chance o que creyera en ella. Ella se sintió bien, como diciendo -ya ves, sí sé hacer cosas, no nada más lo que tú me digas-. También aprendí a valorar su trabajo, sus habilidades, y aprovecharlas, y con las que le cuestan más trabajo, irme poco a poco. Si es algo que todavía estoy retomando, las herramientas que me enseñaste, a buscarle cómo apoyarla, a recordarle, entonces creo que esa es una estrategia que me va a ayudar, a estarle diciendo a mi compañera - acuérdate que</p>

	<p>esta semana, tenemos estas habilidades a promover y estas actividades- pues quizá en muchas ocasiones no le digo qué estamos trabajando en la semana”.</p> <p>Fuente- Sesión de acompañamiento individualizado</p>	<p>estos días.</p> <p>Fuente- Acompañamiento en sala</p>	<p>pueden o no, porque a veces como que no te entiendo, pero por ejemplo, esto del bailable lo dijiste todo tú, los pasos, la música”</p> <p>EA- “muchas gracias.</p> <p>Fuente- Acompañamiento en sala</p>	<p>esto es lo que quiero ver en la semana-. Hay cosas, como lo del baile, que ella hizo sola casi todo, y yo la vi muy satisfecha, muy contenta y muy feliz”.</p> <p>Fuente- Entrevista de cierre</p>
--	---	--	---	---

Al finalizar el Programa, la **ET** evaluó las estrategias del mismo, resaltando sus aprendizajes, logros y el impacto que el acompañamiento generó en sí misma, en su relación con los(as) niños(as) y con su compañera.

### **Consigno misma**

**Psicóloga-** “¿Qué aprendió de sí misma a partir del acompañamiento?”

**ET-** “A ser muy feliz, (risas), de por sí lo soy la mayor parte del tiempo. Me dediqué a ser maestra que es lo que más me gusta y el hecho de que yo sea responsable o que haga lo que tengo que hacer, me hace estar feliz, me hace sentir satisfecha, pero a la mejor lo que más me ayudó fue a estar consciente de cada cosa que hago, el estar más en el ahorita, ahorita estoy aquí contigo, eso me ayudó a estar más consciente y que implica que ya no piense tanto. Si estoy más aquí, estoy más consciente de lo que está pasando, es una herramienta que tengo que ir practicando, practicando, para relajarme y estar más tranquila”. (Mayo 2014)

Fuente- Entrevista cierre

### **Con los(as) niños(as)**

**Psicóloga-** “¿De qué otra forma este acompañamiento influyó en su trabajo con los(as) niños(as)?”

**ET-** “A reflexionar qué emociones me generaban algunos niños(as), o sea cuando me decías -¿Qué niño te inquieta?-, yo decía - ya se dio cuenta que fulanito es el que me pone nerviosa-, iporque me pone nerviosa! (risas). Cuando te lo dije, todo cambió con él, yo dije -¿pues qué pasó?-, porque empecé a verlo con la mirada con que lo veías, yo decía -es que también necesita tal, es que también está pidiendo esto- y yo decía -¡Ay si, pues a lo mejor por eso llama tanto, tanto la atención!- y yo lo más que pensaba es que estaba de latoso. Y cuando fui jalándolo, conteniéndolo, preguntándole y haciendo los cambios que platicábamos, él también empezó a cambiar, tiene todavía muchas cosas que no entiendo. Entonces digo -¡Qué bueno que lo pude manejar o que me pude dar cuenta!-“. (Mayo 2014) Fuente- Entrevista cierre

### **Con su compañera-**

**Psicóloga-** “¿Qué tan útil le pareció el acompañamiento con la EA?”

**ET:** “Creo que a mí me ayudó a aprovechar sus habilidades, y eso me ayudó a relajarme, porque de repente sentía mucha carga de todo lo que había que hacer en la sala. Me ayudaste a ver cómo tratar de involucrarla, buscar estrategias para poder trabajar bien con ella, fue algo que sí me funcionó. También el hecho de que ella cambiara, por el acompañamiento que le diste a ella solita, hay cosas que es difícil cambiar, pero en el tiempo que estuviste tú, ella ya no me contaba tanto de su vida, creo que se sentía escuchada en sus sesiones, pero como que la sentí más comprometida al grupo, a estar ahí, aunque a veces sí me decía -es que sí me desespera porque no me hace caso tal niño, no me hace caso... -, yo le decía – pues sí, pero mira jálalo y trata de hacer esto-. Noté que se quejaba menos que otras veces, y sentí que se relajaba, hasta a veces me decía -es que a veces me dice la **psicóloga** que haga esto pero, como que no me hacen caso-, yo le decía - bueno haz otra cosa o busca otro material, cambia lo que tú estás haciendo, no quieras que a fuerzas hagan lo que tú quieres, por ejemplo, si quieres que ilumine y no le gusta, búscale otras opciones- , y ya se quedaba pensando, como que reflexionaba más, en vez de decirme que eso no se puede”.  
(Mayo 2014) Fuente- Entrevista cierre

### **Conclusión Educadora Titular**

La **ET** tomó conciencia acerca de sus emociones y de cómo éstas influían en la relación consigo misma, con los(as) niños(as) de su grupo y con su compañera. Durante el programa se enfrentó al reto de encontrar el equilibrio entre atender y responder de manera individualizada a las necesidades de los(as) niños(as) y, a la vez, hacerse cargo de sí misma cuidando su salud física y emocional. Tomó conciencia de la importancia de soltar el control del grupo como un ideal de ser una buena maestra; para poder ser más flexible, trató de mantener en mente la idea de estar atenta al momento presente y de ser más paciente con los(as) niños(as), especialmente con quienes presentaban conductas que la hacían sentir descontrolada. También se dio cuenta de lo necesario que era confiar en las propuestas y habilidades de su compañera para apoyarse en ella y trabajar como equipo.

Aunque la **ET** tomó conciencia de la importancia del bienestar emocional en su sala y de los aspectos que le ayudaban a generar un ambiente más agradable y rico para los(as) niños(as) y las personas adultas, se daba cuenta que en algunas ocasiones podía llevar a la práctica las herramientas conocidas y en otras no, por lo que necesitaba seguir practicando.

## 8. EVALUACIÓN DEL PROGRAMA

### Familias

- **Evaluación del grupo de apoyo**

Al final de cada sesión del grupo se aplicó un breve cuestionario con el fin de identificar aprendizajes, monitorear el impacto de las estrategias y facilitar el que las familias se plantearan pequeños cambios a raíz de lo trabajado en la sesión.

A partir de las respuestas abiertas que las y los participantes proporcionaron se crearon categorías, cabe mencionar que la respuesta de un(a) participante pudo haber sido ubicada en diferentes categorías pues contenía elementos diversos. A continuación se muestran los resultados globales de las seis sesiones:

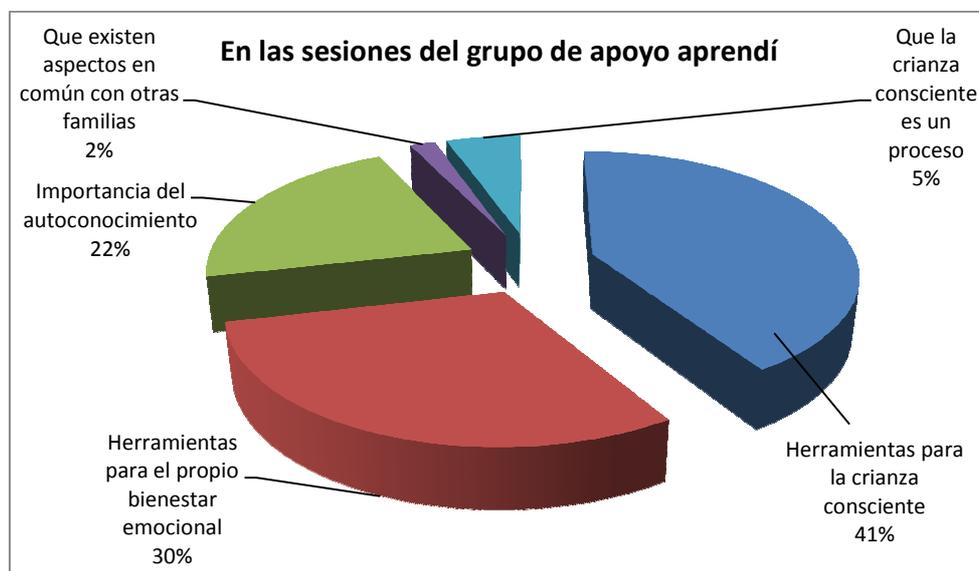


Fig.1. Categorías acerca de lo que las y los participantes aprendieron en las sesiones del grupo de apoyo.

Las madres y los padres reportaron como sus principales aprendizajes las herramientas que conocieron para ejercer una crianza consciente (41%) y para procurar su propio bienestar emocional (30%). Ver Figura 1.

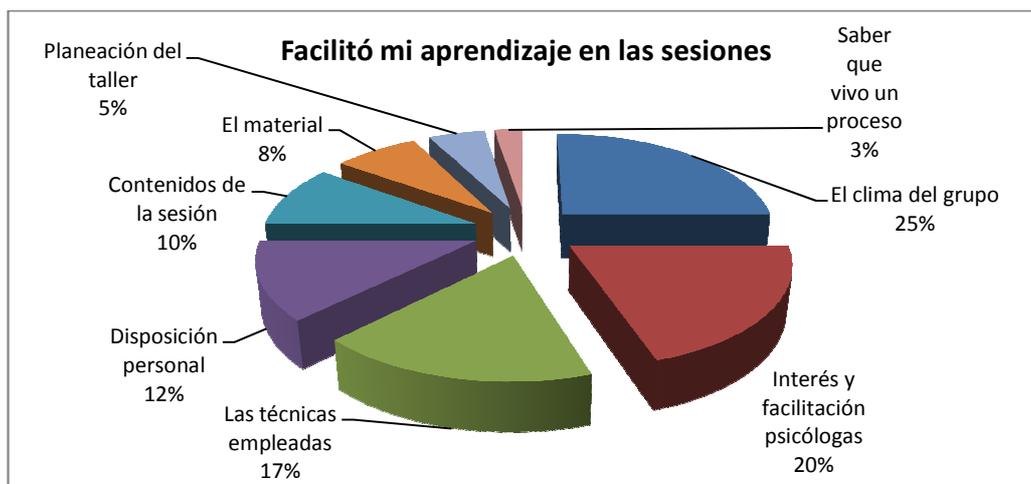


Fig.2. Categorías acerca de lo que facilitó el aprendizaje de las y los participantes en las sesiones.

Como se observa en la Figura 2, las y los participantes comentaron que los aspectos que más facilitaron su aprendizaje en las sesiones fueron el clima de confianza que se daba en el grupo, el cual se caracterizaba por el respeto y la contención que se generaba entre los(as) asistentes y las psicólogas (25%), y el interés que las psicólogas demostraban por las madres y padres, así como la forma en la que guiaban cada sesión (20%).



Fig.4. Categorías acerca de lo que las madres y los padres se proponían a partir de los aprendizajes obtenidos en las sesiones

Como se puede ver en la Figura 4, las y los participantes se propusieron en primer lugar llevar a cabo aspectos concretos con respecto a sus hijos(as) (46%), en segundo lugar la práctica de las herramientas aprendidas en las diferentes sesiones (32%), y en tercer lugar poner en marcha cuestiones concretas con respecto a sí mismos(as) (22%).

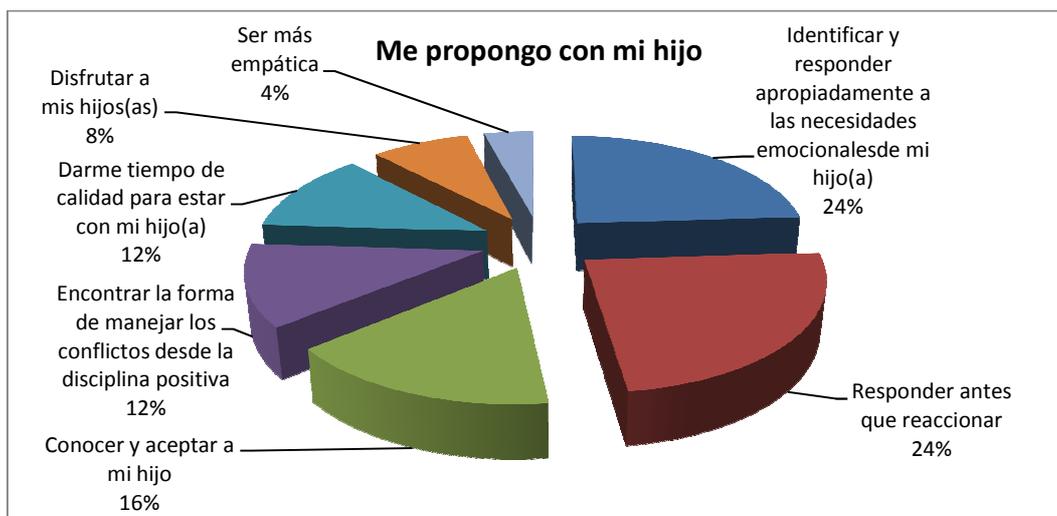


Fig.5. Categorías acerca de lo que las madres y los padres se propusieron en cuanto a la relación con su hijo(a)

Con respecto a los propósitos que las madres y los padres se plantearon acerca de la relación con sus hijos(as) resaltaron: el identificar y responder apropiadamente a sus necesidades emocionales, así como el responder antes que reaccionar, ambas en un nivel de importancia similar (24%), le sigue a éstas, el conocer y aceptar a su hijo tal cual es (16%). Ver Figura 5.



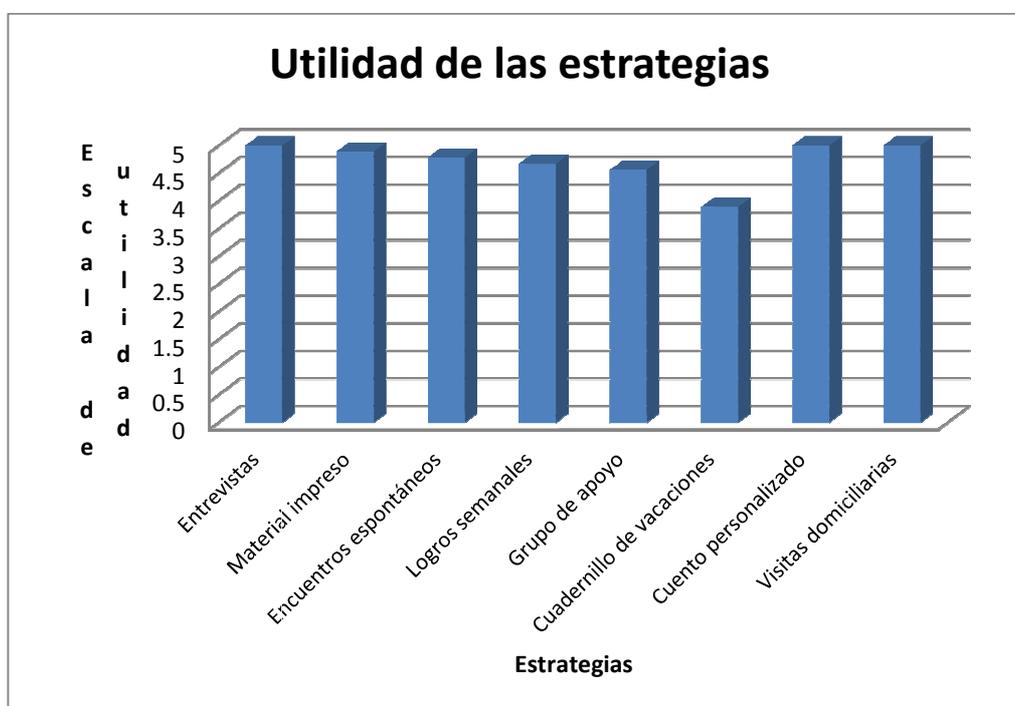
Fig.6. Categorías acerca de los propósitos personales que las y los participantes se plantearon en las sesiones

Como se puede ver en la Figura 6, las madres y los padres también mencionaron propósitos de índole personal, tales como identificar sus propias emociones y aprender a reflexionar, ambas en el mismo nivel de importancia (31%); y en un segundo lugar apareció el aceptarse a sí mismos(as) (15%).

- **Evaluación de las estrategias y utilidad del programa**

Para llevar a cabo la evaluación de las estrategias implantadas con las familias se pidió a las madres y a los padres que las calificaran utilizando una escala Likert en la que 5 correspondía a “muy útil” y 1 a “nada útil”, además se les solicitó que compartieran el por qué las evaluaban de esta forma. Para evaluar la utilidad del programa se les pidió que respondieran abiertamente a la pregunta de para qué les había servido éste.

El cuestionario fue contestado por 9 de los 10 madres/padres cuyos procesos fueron documentados en el proyecto. Para analizar los resultados del cuestionario se obtuvo la media de las calificaciones otorgadas a cada estrategia, y se categorizaron las respuestas a la pregunta de la utilidad del programa. A continuación se describen los resultados encontrados.



Estrategias	Entrevistas	Material impreso	Encuentros espontáneos	Logros semanales	Grupo de Apoyo	Cuadernillo de vacaciones	Cuento Personalizado	Visitas domiciliarias
Media	5	4.89	4.78	4.67	4.56	3.89	5	5

Fig.7. Promedio de calificación para las estrategias

Como se puede observar en la Figura 7, todas las estrategias (entrevistas, material impreso, encuentros espontáneos, logros semanales, grupo de apoyo, cuento personalizado, visitas domiciliarias y cuadernillo de vacaciones) fueron evaluadas entre “muy útiles” y “útiles”.

Las *entrevistas* fueron evaluadas como “muy útiles” por todos(as) los(as) participantes, tanto por aquellas madres y padres que se involucraron por completo en el programa, como por los padres

que estuvieron de manera intermitente. En las siguientes líneas se muestran algunas citas que ejemplifican el por qué fueron evaluadas de esta forma:

*“En las entrevistas, como ahora, siento que me pueden escuchar con más tranquilidad y más tiempo, y que entonces me puedo desahogar, y también me dan tips de ayuda porque a veces no sabe una qué hacer ante ciertas situaciones”*

*“Me pareció muy útil porque ya comentamos más en particular y un poquito más a fondo nuestras preocupaciones y nuestros dolores y frustraciones. Que de otra manera yo creo que se seguirían si no se comentan”.*

En el caso del *material impreso*, fue evaluado como “muy útil” por la mayoría de las personas, sólo uno de los participantes que se involucró en el programa de manera intermitente la evaluó como “útil”, entre algunas de las razones para calificarla de esta forma se encontraron:

*“A mí como que me cuesta trabajo entender algún concepto, pero como nos lo dabas impreso pues en algún momento que tenía disponible agarraba la hoja y la leía y ya entendía mejor las cosas, a lo mejor a veces no lo entiendo rápido, y mucho menos conceptos digamos del campo de la psicología, pero podía repasar y me quedaban más claras las cosas”.*

*“Me parece que ahonda un poco más y proporciona información sobre temas específicos; personalmente creo que leí muy pocos...”.*

Los *encuentros espontáneos* fueron evaluados como “muy útiles” por 7 personas, y como “útiles” por dos personas, una de ellas participó activamente en el programa y la otra de manera intermitente. Los siguientes testimonios dan cuenta de por qué le calificaron de esta forma:

*“...creo que son de las cosas muy útiles porque dan confianza, dan la señal de que se puede hablar, de que hay una atención, un interés, que va más allá del “buenos días” o del “hola cómo estás, bien gracias adiós”, sino que hay una atención distinta en la que quedaba muy claro qué podíamos hacer, aunque fuera difícil”.*

*“Las charlas que teníamos en el filtro despejaban dudas, aunque también abrían otras preguntas”.*

Con respecto a los *logros semanales* 6 personas los evaluaron como “muy útiles” y 3 como “útiles”, una de las personas que lo evaluó de esta forma estuvo involucrada en el proceso, y dos más lo estuvieron de manera intermitente. Las madres y los padres compartieron el por qué las evaluaron de esta forma, tal como lo muestran los siguientes ejemplos:

*“A través de los logros puedo conocer lo que mi hija ha logrado en su sala y eso me hace pensar que es importante festejarle sus logros, o motivarla, más bien motivarla, si yo le festejo sus logros ella se motiva a seguir aprendiendo”.*

*“Me mantenían enterado de su progreso”.*

El *grupo de apoyo* fue una estrategia evaluada como “muy útil” por 7 personas, las cuales asistieron a varias o todas las sesiones, fue evaluada con el rubro de “no aplica” por las dos personas que no acudieron a sesión alguna. A continuación se presentan algunas citas que ejemplifican la evaluación de esta estrategia:

*“Pude conocer otros puntos de vista y aprendí de otras experiencias”.*

*“También aprendimos mucho de las experiencias de los otros papás y de escuchar cómo lo resuelven los demás, resultó importante porque aprendimos que también hay otras alternativas, que alguien más lo resolvió de otra forma y que resultó, y también aprender de eso, y que frustrarse algunas veces con los niños no es tan malo, a todo el mundo le pasa”.*

Con respecto al *cuadernillo de vacaciones* fue evaluado como “muy útil” por 5 participantes, los(as) cuales participaron de lleno en el programa; 2 personas quienes también participaron activamente lo evaluaron como “útil”; un participante que se involucró de manera intermitente lo evaluó con “no aplica”; y dos padres lo evaluaron como “poco útil”, en este último caso uno de ellos se había involucrado durante todo el programa y el otro de manera intermitente. Se presentan a continuación algunos testimonios al respecto.

*“Porque me ayudó a poner atención real al comportamiento mío y el de mi hijo en esas situaciones que se mencionaban en el cuadernillo, de repente se nos va en automático todo y tener en mente que había que hacer el ejercicio del cuadernillo te frena un poco el ritmo para decir “a ver espérate, tenemos que poner atención”. Por eso me pareció muy útil”.*

*“Fue difícil resolverlo, las vacaciones fueron eso. Vacaciones!! :-)”.*

En el caso del cuento personalizado sólo se tomaron en cuenta las calificaciones otorgadas por la familia con quien sí se utilizó esta estrategia, quienes la evaluaron como “muy útil” y comentaron al respecto:

*“Una gran estrategia lúdica, alegre, disfrutable, hermosa, que al final me ayudó a sanar el dolor de la historia de mi hijo con nosotros, precioso; es la materialización de miles de conceptos plasmados en una imagen y un renglón”.*

*“...del cuento pues por todo el proceso, por todas las etapas y los cambios que hubo, no sólo en dimensionar la importancia de lo que estaba dejando ver en sí, que dejó de ser una actividad muy práctica y concreta de pega la foto y pon la frase, sino de ir reconociendo el desarrollo de mi hijo y reconociéndonos en la interacción con el desarrollo, que eso creo que a veces lo da uno por dado...”*

Al igual que con el cuento personalizado, con las *visitas domiciliarias* sólo se tomaron en cuenta las calificaciones otorgadas por la familia con quien se llevaron a cabo, ellos las evaluaron como “muy útiles”. A continuación se presenta la opinión de esta familia:

*“Las visitas a casa me parecieron muy buenas, mantienes contacto con las personas que conocen a tu hijo y te dan la seguridad y tranquilidad de que están al pendiente de él”.*

*“Me ayudaron a enterarme de lo que hace mi hijo en la escuela y a explicar su conducta, ya que yo no puedo ir seguido, es una forma de mantener la comunicación”.*

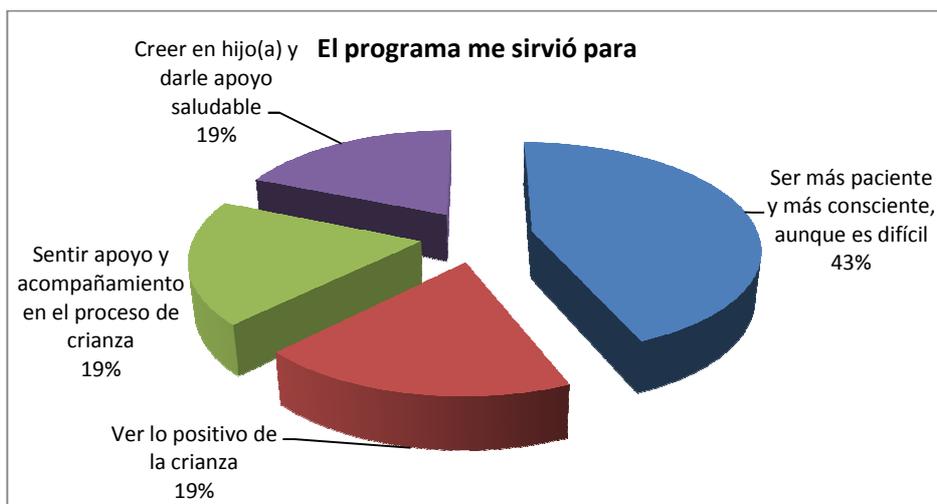


Fig.8. Categorías de la utilidad del programa

En cuanto a la utilidad del programa, las madres y los padres comentaron para qué les habían servido las estrategias implantadas. En primer lugar apareció la categoría de ser más paciente y más consciente, aunque resultara difícil lograrlo (43%), algunos ejemplos que dan cuenta de esto son:

*"...yo siento que mientras venía al grupo podía recurrir a la respiración, la pausa, mi momento para respirar, ahorita siento que estoy retrocediendo, pero sí te puedo decir que ahora que soy consciente y sé qué es lo que tengo que hacer, creo que aunque a veces no me sale y me desespero, no me funciona explotar y explotar, eso no me ayuda, así que sí quiero seguir por esta línea relajada y tranquila".*

*"Para aprender día a día de la respiración, para aprender a relajarme y no explotar. Tener más calma".*

En igualdad de importancia aparecieron otras 3 categorías, cada una con 19%, las cuales se muestran a continuación y se presentan también algunos testimonios que las ejemplifican:

*Ver lo positivo de la crianza:*

*"Ha sido muy importante este proceso, de una ayuda para hacerlo mejor o un reconocimiento de lo que se está haciendo bien, de lo que sí se alcanza a ver y de aquello en que nos pueden ayudar otros para mejorarlo".*

*"Me ha servido en todo, no sólo con mi hijo, aunque ha sido difícil romper viejos esquemas, resulta alentador resolver los problemas y mirar resultados".*

*Sentir apoyo y acompañamiento en el proceso de crianza:*

*"Fue una atención muy personalizada, lo cual agradecemos mucho. Nos ayudó mucho, nos motivó, yo creo que eso era lo que sentíamos, motivación cada vez que comentábamos algo. Sentíamos cierta seguridad de que nos acompañaras, nos dio mucha seguridad. Fue como un sistemita, como un engranaje, todo tuvo que girar para que funcionara todo. Todo absolutamente todo nos sirvió bastante".*

*"...creo que me ayudaron a creer que existen profesionales que nos pueden ayudar".*

*Creer en hijo(a) y darle apoyo saludable:*

*"...había que creer en mi hijo y sus poderes y ustedes nos ayudaron a creer en él..."*

*"Nos dimos cuenta de cómo es mi hijo en su salón, y nos sentimos orgullosos de él y de lo que puede hacer, es un niño muy observador, y también me doy cuenta de que es muy benéfico para él estar relajado, porque se desarrolla mejor".*

## **Conclusiones de la evaluación del programa**

Las madres y los padres consideraron que la mayoría de las estrategias del programa fueron entre muy útiles y útiles. En general la percepción de la utilidad varió dependiendo de si el/la participante tuvo un involucramiento completo o intermitente durante el programa; aunque esto no fue un aspecto determinante, ya que también hubo personas involucradas de lleno, que consideraron a algunas estrategias como útiles o poco útiles, especialmente por la inversión de tiempo que tenían que hacer para desarrollarlas fuera de la Estancia, como es el caso del cuadernillo de vacaciones. Especialmente las entrevistas y las hojas de información fueron estrategias de impacto, incluso para las personas que no asistieron con regularidad a la Estancia y con quienes se tuvo poco contacto directo.

Al conocer las razones por las cuales las madres y los padres las evaluaron de determinada forma, se puede saber que cada estrategia tuvo una influencia particular en cada persona, adaptándose a sus necesidades, recursos y tiempos individuales.

En cuanto a la utilidad del programa se puede ver cómo las familias lo percibieron como un proyecto que generó beneficios y aprendizajes en cuanto a su rol como padres y madres, resaltando como elementos de impacto: la toma de conciencia sobre sus propios estados emocionales y la forma en la que se relacionan con sus hijos(as), la concepción de la crianza como un proceso positivo, el acompañamiento de un profesional que permite sentir confianza en el proceso y la posibilidad de conocer mejor a sus hijos(as) y promover su desarrollo.

Así pues el Programa de Bienestar Emocional compuesto por una diversidad de estrategias y especialmente matizada por el acompañamiento de la psicóloga basado en el establecimiento de un vínculo de confianza, permitió atender a las necesidades particulares de cada familia y brindar elementos de valor para la tarea que como madres y padres de niños(as) pequeños(as) enfrentaban.

## 9. CONCLUSIONES

El objetivo de este proyecto fue diseñar, implantar y documentar un Programa de Bienestar Emocional dirigido a familias de niños(as) de 3 años y a sus educadoras. El enfoque estuvo puesto en los diferentes procesos que se generaron a lo largo de su realización con 5 familias y la Educadora Titular.

Cada una de las familias que participaron en este programa y que fueron documentadas, demuestran cuán diferentes pueden ser los caminos que se atraviesan a lo largo de un proyecto; no sólo se contó con la posibilidad de conocer las particularidades de cada familia, sino de las madres y los padres de manera diferenciada. Cada persona, con su propia historia, conocimientos, creencias y recursos pudo avanzar de un modo diferente ante la misma propuesta y hacer suyos los elementos que le fueron más útiles para el momento actual de su vida y de la crianza de sus hijos(as).

La riqueza de la diversidad de cada familia, permite tener un abanico de circunstancias que nos invitan a los(as) profesionales de la psicología a reconocer el bagaje tan amplio de factores y componentes a considerar cuando se trata de diseñar, intervenir y evaluar los programas que se requieren en un contexto educativo determinado.

En el caso de este proyecto participaron dos parejas (familia 1 y 2), que cada una a su modo, se involucraron de lleno con la propuesta.

En el caso de la familia 1 su principal logro fue el poder disminuir la ansiedad y el temor con el que vivían la crianza, y concebirse al final del camino como una madre y un padre mucho más empoderados de su rol y entendiendo la crianza como un proceso que se puede disfrutar. Dos fueron los elementos que tuvieron mayor influencia en este caso, por un lado las estrategias que les permitieron compartir sus preocupaciones e inquietudes tanto de manera personal en un espacio de confianza y contención ya sea individual o grupal, como aquellas en las que plasmaron sus reflexiones por escrito; y por otro lado el acompañamiento que sintieron por mi parte como psicóloga a lo largo del proceso.

En la familia 2 se fueron gestando, tanto en la madre como en el padre, inquietudes internas que surgieron del cuestionamiento continuo de su rol materno y paterno y del conocimiento paulatino de su hijo(a). Su principal logro fue tomar conciencia acerca de la complejidad de su rol y de la responsabilidad que sus acciones tenían en el bienestar de su hijo(a). Para ellos(as) fue muy importante disponer del grupo de apoyo, el cual aprovecharon como un foro para expresar sus inquietudes y logros, también tuvo una influencia importante el sentirse escuchados y aceptados incondicionalmente tanto por el grupo como por mí como psicóloga.

Las familias 3, 4 y 5 ofrecieron importantes aprendizajes acerca del trabajo que se puede realizar cuando una de las figuras maternas/paternas está más presente que otra en el contexto escolar.

En el caso de la familia 3 se puso de manifiesto el reto que la madre enfrentó al encontrarse con una forma de educar muy diferente a la que ella había introyectado, pero que a la vez pudo darse oportunidad de intentar un estilo más flexible y positivo en su crianza que tuvo beneficios para el desarrollo y bienestar de su hija. El esfuerzo que ella hizo para lidiar con este conflicto y tratar de incorporar una concepción diferente fue su principal logro. Ante la dificultad que enfrentó, la estrategia que resultó más efectiva en su proceso fueron los encuentros espontáneos, momentos breves que aproveché para brindar una escucha activa que permitiera fortalecer el vínculo de confianza entre nosotras, el cual tuvo una influencia fundamental en su permanencia en el proyecto. Aunque la madre resintió el involucramiento discontinuo de su pareja en el proceso, la participación que ella tuvo propulsó un efecto en cadena en la dinámica familiar que impactó al padre y a su forma de educar.

El proceso de la familia 4 ejemplifica lo que se puede lograr cuando uno de los cuidadores se involucra con el programa pues se identifica con las creencias que postula. Al sentirse sola en el proceso de crianza, la madre aprovechó el acompañamiento personalizado que yo cómo psicóloga le brindé para involucrar poco a poco a su pareja y abrir el diálogo con esta última. En este caso el cuento personalizado fue la estrategia más relevante pues facilitó la toma de conciencia no sólo de la madre, quien ya venía haciendo un trabajo personal acerca de su propio estado emocional y de la relación con su hijo(a), sino también del padre, quien pudo reconocer las habilidades de su niño y sus fortalezas.

Finalmente, el caso de la familia 5 demuestra cómo se puede usar el acompañamiento en el proceso de búsqueda y aceptación de un niño que demuestra un ritmo de desarrollo diferente al de sus compañeros(as) de grupo. El que como psicóloga, yo estuviera atenta a las necesidades específicas de esta familia me ayudó a entender la importancia de ofrecer alternativas de acercamiento a una madre y a un padre que no podían involucrarse de la misma forma que el resto, pues su energía estaba puesta en comprender a su hijo y en encontrar respuestas.

Todas las familias se involucraron, en el grado que cada una pudo, desde un genuino interés de aprender y crecer como padres/madres y personas, y de incorporar formas diferentes de educar a sus hijos(as), aunque esto resultara complejo.

Tanto la pareja como la familia extensa eran las redes de apoyo más próximas que madres y padres tenían en el desempeño de su labor, y sin embargo, todos(as) manifestaron, en algún punto del proceso y con diferencias considerables, la dificultad para comunicarse con estas figuras y llegar a acuerdos con respecto a la crianza.

Aunque se pudo tocar el tema con cada una de las familias, especialmente por su impacto en la creación de ambientes congruentes y estables para los(as) niños(as) de tres años, la trascendencia y profundidad de dichas dificultades rebasaron las posibilidades de intervención de este programa. Aún así, es indispensable tomar en cuenta este hallazgo, pues fue evidente el lugar que jugó en el proceso, ya que la toma de conciencia de sí mismo(a) tuvo un impacto directo e indirecto en el darse cuenta de las dificultades relacionales que como familias se les presentaban.

La riqueza de enfocarse en los procesos individuales, también aplicó para la intervención realizada con la Educadora Titular, su disponibilidad y sensibilidad fueron tierra fértil para que se diera oportunidad de involucrarse en un proyecto que la retó a reflexionar sobre sí misma y sus relaciones, a intentar ser más flexible con los(as) niños(as), a confiar y apoyarse en su compañera de equipo, y a tener presente la importancia de cuidar su bienestar emocional para a su vez promover el bienestar emocional en su grupo. Fue un proceso complejo que la llamó constantemente a mantenerse enfocada en el momento presente y a disfrutar de su vida personal y profesional.

A través del proceso de la Educadora Titular se puede comprender que además de las responsabilidades y los conocimientos que una educadora necesita tener para hacerse cargo de un grupo, hay que considerar al ser humano que ejerce esta noble profesión, y que trae consigo infinidad de creencias y emociones que le acompañan siempre, influyendo en la forma en la que se relaciona con los(as) niños(as) a su cargo y con su equipo de trabajo.

En general, las familias y educadoras tomaron conciencia del bienestar emocional como un elemento crítico en el desarrollo de los(as) niños(as) y en la crianza y educación. Conocieron la importancia de observar a sus hijos(as), conocerles, identificar y satisfacer sus necesidades emocionales y poner en práctica herramientas alternativas a las de la disciplina tradicional que permitieran generar interacciones más flexibles, positivas y ricas con ellos(as).

La amplia gama de estrategias implantadas durante este programa, tanto con las familias como con la Educadora Titular, permitieron ofrecer un catálogo de opciones que pudo abarcar y respetar la diversidad en cuanto a estilos, ritmos de los procesos personales y disponibilidad de tiempo. Cada una de las estrategias puestas en marcha acercó conocimientos, oportunidades de reflexión y diálogo que entrelazadas construyeron una plataforma que sostuvo e impulsó el proceso de cada participante.

La documentación fue decisiva para darle un enfoque diferente a este programa, pues la atención se centró en el proceso, más que en los resultados, lo que permitió darle un valor especial a lo que familias y educadora vivieron desde su subjetividad y, ayudó a conocer las vicisitudes y logros que se fueron dando durante el trabajo realizado.

Si bien la documentación permitió reconocer las diferencias particulares de cada caso y enriquecer así el aprendizaje continuo, también posibilitó la identificación de factores en común que se pueden tomar en cuenta para el desarrollo de proyectos en contextos educativos, como:

- Que se basen en el establecimiento de vínculos de confianza.
- Que incorporen diversidad de estrategias a través del tiempo.
- Que respeten los diferentes niveles de participación de cada persona.

Yo como psicóloga jugué un papel elemental en cada una de las fases del programa, y en lo generado con cada una de las familias y la Educadora Titular, las habilidades que desplegué al acompañarles facilitaron el que cada persona se sintiera respetada en su individualidad y en sus

posibilidades de avanzar o retroceder en el camino. Además del acompañamiento, también fue indispensable la articulación de las diversas estrategias que se implantaron, ya que no resultaba suficiente planificar y poner al alcance de las familias y educadora una variedad de recursos, sino que también era necesario mantenerme cercana y disponible para una ejecución conjunta.

Aún cuando trabajé de manera separada con las familias y la educadora, fungí como una fuente que compartía información de ida y vuelta sobre los(as) niños(as) con sus personas adultas significativas, de tal forma que influí en ambos contextos.

Yo como psicóloga obtuve múltiples aprendizajes al diseñar, implantar, documentar y evaluar este programa, los cuales aplican tanto a las familias como a las educadoras, entre ellos se encuentran principalmente:

- Mantenerme cercana, sensible a la escucha, con empatía y respeto a los ritmos individuales en el trabajo con las personas adultas.
- Entender que ante las propuestas que se hacen, especialmente cuando se trabaja con lo emocional, las personas pueden o no sumarse, e involucrarse de acuerdo a sus necesidades y recursos del momento.
- Tomar en cuenta lo que no se dice, las ausencias, el distanciamiento y los conflictos como parte de cualquier proceso y tratar de acercarme ofreciendo escucha y empatía sin forzar a las demás personas a involucrarse.
- Valorar y responder a la iniciativa y el interés de las y los participantes para involucrar a sus seres importantes en el trabajo que se realiza.
- Ser consciente de las expectativas y los propios temores en relación a circunstancias concretas o personas en particular, para encontrar la forma de relacionarme desde lo positivo y aprovechar aquellas estrategias que sí funcionan y los aspectos que sí les interesan.
- Tomar en cuenta las necesidades particulares y específicas de las personas que debido a sus prioridades no están disponibles para involucrarse en mis propuestas, y darles alternativas de acompañamiento, esto implica ver más allá del contexto inmediato.
- Generar estrategias y formas diversas para acercarme a las madres y/o padres que no pueden asistir al centro educativo de manera constante.
- Apreciar, enfocarme y disfrutar del proceso que se genera durante el trabajo que realizo.

Sin duda alguna la realización de este trabajo me puso frente a retos que me hicieron crecer de manera personal y profesional. Especialmente se me dificultó enfocarme en el proceso más que en el resultado; para lograrlo tuve que hacer un ejercicio constante de renuncia a mis expectativas y adaptarme a las necesidades de las familias, de las educadoras y de los(as) niños(as).

Durante la realización de este proyecto pude darme cuenta de que las personas con quienes trabajé no siempre estaban dispuestas a participar en la forma en la que yo deseaba, poder aceptarlo y acompañarlas desde ese lugar, me permitió brindarles otras opciones, solucionar

dificultades y vivir experiencias nuevas. Sin embargo, hubo momentos en que logré darme cuenta de ello cuando la oportunidad de hacer una intervención más apropiada ya había pasado. En esos casos fue difícil aceptar que me había tardado en responder, y que ya no podía hacer más al respecto, aprender a aceptar mis limitaciones y a lidiar con la frustración que esto me provocaba también fue un gran aprendizaje.

Es cierto que como psicóloga escolar pude influir tanto en el contexto familiar como en el educativo, aun así me hubiera gustado promover una vinculación más directa y contundente entre estos ambientes tan importantes para el desarrollo y bienestar de los(as) niños(as) pequeños(as). En ese sentido, considero que podría haber implantando estrategias a través de las cuales educadoras y familias pudieran tener un acercamiento más constante que generara un vínculo más fuerte entre ellas.

La realización de este proyecto y mi paso por la Maestría en Psicología Escolar me ha transformado como persona y como psicóloga, puedo sentir un antes y un después en el concepto de mí misma y de la psicología.

Principalmente se modificó la creencia de que como psicóloga tenía que tener una respuesta o una solución para cada situación que se presentara. Esto era limitante para mí y para las demás personas, pues me encontraba en un lugar de poder que me impedía escuchar y trabajar en conjunto. Además, me ha dado la posibilidad de decir que no lo sé todo y, que por tanto, podremos investigar y solucionarlo en equipo. Una actitud que nos empodera a todos(as) y que ha generado mejores resultados en mi labor profesional.

Otro cambio importante, resultado de mi paso por la maestría, es el fortalecimiento de la confianza en mí misma como psicóloga. Al final de este camino, llevo conmigo un buen número de herramientas y estrategias para el ejercicio cotidiano de mi profesión que me hacen sentir mucho más segura. Pero sobre todo, tengo la certeza de que si algo nuevo se presenta, cuento con las habilidades necesarias para crear soluciones y la posibilidad de buscar redes de apoyo que me acompañen a sortear los retos.

Siempre he creído en esta profesión como una forma de generar pequeños cambios en la sociedad, adicionalmente, ahora me concibo como una psicóloga que, en igualdad de circunstancias y en colaboración con otras personas, podemos construir procesos, espacios, alternativas y realidades que generan bienestar y transformación en los seres humanos y en las comunidades.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainsworth, M. (1989) *Attachments Beyond Infancy*. American Psychologist. Vol. 41, No. 4, Pp. 709-716, University of Virginia.
- Beardslee, W., Gladstone, T. & Diehi, A. "The impact of depression on mothers and children". Zero to three. May 2014 Volume 34 No. 5 pp 7- 13. Journal of Zero to three: National Center for Infants, toddlers, and Families
- Bloom, A., Krosogove, K., Norris, C. y Taylor, S. *Mindful awareness play*. En Play Therapy December 11-15, 2011.
- Bowlby, J. (1976). *El vínculo afectivo*. Barcelona: Paidós.
- Brazelton, B. (1994) *Su Hijo, Momentos Claves del Desarrollo. De 0 a 3 años de edad*. Bogota: Editorial Norma
- Brazelton, B. (1994) *Su hijo de 3 a 6 años*. Bogotá: Editorial Norma
- Brazelton, B. y Greenspan, S. (2009) *Las Necesidades Básicas de la Infancia. Lo que cada niño o niña precisa para vivir, crecer y aprender*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Bricker, D. et al (2002) *Assessment, Evaluation and Programming System for Infants and Children (AEPS)*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co. Vol. 1,2,3.
- Bronfenbrenner, U. (1987) *La Ecología del Desarrollo Humano*. Barcelona: Paidós.
- Butterfield, P., Martin, C. y Pratt, A. (2004). *Emotional Connections. How relationships guide early learning*. Washington, D.C.: Zero to three press.
- California Department of Education. (1999). *Handbook of Family Involvement in Early Childhood Special Education Programs*. Sacramento: California Department of Education.
- Céspedes, A. (2008) *Educación de las emociones*. Barcelona: Ediciones B.S.A.
- Cobarruvias, M. (2012). "Maternidad, trabajo y familia: Reflexiones para madres-padres de familia contemporáneos". *Revista de estudios de género. La ventana*. Vol. IV, No. 35, enero-junio. Pp. 183-217. Guadalajara, México. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=88424573008>
- Copple, C. & Bredekamp, S. (2009) *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs*. Third Edition. Washington: NAEYC.
- Departamento de Educación de California (2008) *California Preschool Learning Foundations, Volumen 1*. Sacramento: Departamento de Educación de California. División de Desarrollo Infantil
- Djik, S. (Coord.) (2008). *Manual de niños y niñas en movimiento para promover estilos de vida saludable*. México: Save the children México
- Edelman, L. (2004) "A Relationship-based approach to Early Intervention". En *Resources and Connections*, July-September, 2004. Vol. 3 no. 2
- Erikson, E. (1976). *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Ediciones Harmé S.A.E.
- Fenichel, E. (2002). *Learning through Supervision and Mentorship*. Washington, DC, EE. UU. : Zero to three.
- Flores, A. (2012). *La vinculación entre familias y educadoras un elemento indispensable para la promoción del bienestar y el desarrollo en niños y niñas de 0 a 2 años*. Reporte de Experiencia Profesional para obtener el grado de de Maestra en Psicología Escolar. México: UNAM
- Flores, A. y Gómez, L. (2013). *¿Qué es la disciplina positiva y cómo ayuda al bienestar y la educación de los niños y niñas menores de ocho años?* En Seda, I. y Pastor, R. (eds.) *Perspectivas*

múltiples en el cuidado y bienestar infantil: Investigación, teoría y práctica fundamentada, México: UNAM.

- Flores, R., Cabrera, D., Rodríguez, X., Garduño, E., Vasconcelos, M. y Méndez, V. (2011). *¿Cómo educar a hijos e hijas sin lastimar? Manual para mamás, papás y cuidadores de niños y niñas menores de 10 años*. Facultad de Psicología. México: UNAM.
- García, B. (2007). "Cambios en la división del trabajo familiar en México". *Papeles de Población*. Vol. 13, No. 53, Julio-septiembre. Pp. 23-45. Universidad Autónoma del Estado de México, México. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11205303>
- Gómez, L. (2012). *Acompañamiento: una herramienta de enseñanza – aprendizaje para personas adultas*. Tesis de Maestría. México: UNAM.
- Greenspan, S. y Meisels, S. (1994) "Toward a New Vision for the Developmental Assessment of Infants and Young Children". En Meisels, S. & Fenichel, E. (1996) *New Visions for the Developmental Assessment of Infants and Young Children*. Washington DC: Zero to Three Press.
- Giudici, C., Krechevsky, M. y Rinaldi, C. (Eds.) (2001). *Making learning visible, children as individual group learners*. Reggio Emilia, Italia: Reggio Children.
- Halgunseth, L.; Peterson, A.; Stark, D. & Moodie, S. (2009). *Family Engagement, Diverse Families, and Early Childhood Education Programs: An Integrated Review of the Literature*. Washington DC: NAEYC.
- Hohmann, M. y Weikart, D. (2002). *La educación de los niños pequeños en acción: manual para los profesionales de la educación infantil*. México: Trillas.
- Jones, E. (Eds.) (1993). *Growing teachers: Partnerships in Staff Development*. USA: Natl Assn for the Education.
- Kabat-Zinn Myla & Kabat-Zinn Jon. (1997). *Everyday blessings. The inner work of mindful parenting*. Hyperion: USA.
- Keyser, J. (2006). *From Parents to Partners. Building a Family Centered Early Childhood Program*. Washington DC: NAEYC & Redleaf Press.
- Klass, C. (2003). *The Home Visitor's Guide Book*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Linder, T. (2008) *Transdisciplinary play based assessment*. Baltimore: Brookes Publishing Co. vol. 1 y 2
- Lozano, E., Galián, M. y Huescar, E. (2007). "Relaciones entre estilos educativos, temperamento y ajuste social en la infancia. Una revisión". En *Anales de Psicología* Vol. 23, No. 1. Junio. Pp. 33-40. España.
- Mahler, M. (1972). *Simbiosis humana: las vicisitudes de la individuación. I. Psicosis infantil*. Nueva York: Internacional Universities Press, Inc.
- Martínez, M. y Pastor, R. (2013). *La promoción del buen trato y la equidad de género a través de los cuentos infantiles*. En Seda, I. y Pastor, R. (eds.) *Perspectivas múltiples en el cuidado y bienestar infantil: Investigación, teoría y práctica fundamentada*, México: UNAM.
- Martínez, R. y Becedóniz, C. (2009) "Orientación Educativa para la Vida Familiar como Medida de Apoyo para el Desempeño de la Parentalidad Positiva". *Intervención Psicológica*. Vol. 18, No. 2, 2009. Págs. 97-112
- Maslow, A. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row.
- Meisels, S.; Dombro, A.; Marsden, D.; Weston, D. & Jewkes, A. (2004). *Standars for the developmental profiles. The Ounce Scale*. New York: Pearson Early Learning.

- Meisels, S.; Dombro, A.; Marsden, D.; Weston, D. y Jewkes, A. (2004). *La vida de tu niño preescolar ¡Observa, admira, disfruta! Niños preescolares: 36-42 meses*. The Ounce Scale. New York: Pearson Early Learning.
- Mir Pozo, M., Batle, M. y Hernández, M. (2009). "Contextos de colaboración familia-escuela durante la primera infancia". En Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa y Socioeducativa, vol.1, no.1. Páginas 45-58. Consultado en [http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol1\\_num1/m-mir/index.html](http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol1_num1/m-mir/index.html)
- Méndez, L. y Yela, I. (2012). "El psicólogo de la educación infantil". En Psicología Educativa, Vol. 18, 159-169. Disponible en <http://dx.doi.org/10.5093/ed2012a16>
- Monreal, M. & Guitart, M. (2012). "Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner". En Contextos Educativos, 15 (2012), 79-92.
- Morrison, J.; Storey, P. & Zhang, C. (2011). "Accessible Family Involvement in Early Childhood Programs". En Dimensions of Early Childhood, vol.39, no. 3, pp.21-26.
- Nashiki, R. (2006). La participación de las familias en Centros de Educación Infantil: Una propuesta desde los retos del Desarrollo. Tesis de Maestría, Facultad de Psicología. México: UNAM.
- Nashiki, R., Pastor, R., Pérez, M., Hernández, R., Lemus, L. & Ocón, C. (2011). *Estrategias de Vinculación entre la Familia y la Escuela*. México: UNAM-Facultad de Psicología.
- Oates, J. (ed) (2010). "Apoyo a los Padres" en La Primera Infancia en Perspectiva 5. Reino Unido: Open University.
- Palacin, M. (2003). "Estrategias de Apoyo Psicosocial: Grupos de Apoyo y Grupos de Ayuda Mutua". ACNefi. Número 7. Associació Catalana de les Neurofibromatosis, España.
- Pastor, F., Nashiki, R. y Pérez, M. (2011) *El desarrollo y aprendizaje infantil y su observación*. México: Puentes para crecer.
- Pastor, R. (2011). *Respect. Principles and practice in adult education in an early childhood setting in Mexico*. En Kernan, M. & Singer, E. (eds.) Peer relationships in early childhood Education and care. USA: Routledge de England.
- Pastor, R. (2014) *La Vinculación entre la Escuela y las Familias de niños(as) menores de 3 años*. Artículo no publicado
- Peralta, K. (2013). Cuentos Personalizados: Herramienta de Vinculación para promover el desarrollo socioemocional de niños y niñas menores de seis años. Reporte de Experiencia Profesional. México: UNAM-Maestría en Psicología.
- Perry, D., Tandon, S., Edwards, K. & Mendelson, T. (2014). "Preventing Perinatal Depression Through Home Visiting. The Mothers and Babies Course". Zero to three. May Volume 34 No. 5 pp 7- 13. Journal of Zero to three: National Center for Infants, toddlers, and Families
- Riley, D; San Juan, R; Klinkner, J. & Ramminger, A. (2008) *Social & emotional development*. Washington: NAEYC.
- Sanz, F. (1990). *Psicoerotismo femenino y masculino. Para unas relaciones placenteras, autónomas y justas*. Barcelona: Kairós.
- Segre, I. & Taylor, D. (2014) "Implementing Universal Maternal Depression Screening in Home Visiting Programs. A Pragmatic Overview". Zero to three. May Volume 34 No. 5 pp 7- 13. Journal of Zero to three: National Center for Infants, toddlers, and Familie

- Shabmoon, R., (2013). "Integrating Mindfulness within training, supervision and practice with parents and young children". Zero to three's 28<sup>th</sup> National Training Institute Live Broadcast. Diciembre 12-13, 2013.
- Schwartz, K. (2014) "Low-Income Schools See Big Benefits in Teaching Mindfulness". January 17. Recuperado en [http://blogs.kqed.org/mindshift/2014/01/low-income-schools-see-bigbenefitschingmindfulness/?utm\\_content=socialflow&utm\\_campaign=nprfacebook&utm\\_source=npr&utm\\_medium=facebook](http://blogs.kqed.org/mindshift/2014/01/low-income-schools-see-bigbenefitschingmindfulness/?utm_content=socialflow&utm_campaign=nprfacebook&utm_source=npr&utm_medium=facebook)
- Smith, J., Kuzin, C., De Pedro, K. & Wohlstetter, P. (s/f). Family Engagement in Education. Seven Principles for Success. [www.Charter Resource.org](http://www.Charter Resource.org)
- Snel, E. (2010). *Tranquilos y atentos como una rana. La meditación para los niños con sus padres*. Kairos: Barcelona.
- Tired, H. & Innis, G. (2013). "RELAX, Alternatives to anger for parents and caregivers". Zero to three's 28<sup>th</sup> National Training Institute Live Broadcast. Diciembre 12-13, 2013.
- Tobio, C. (2002). "Conciliación o contradicción: Cómo hacen las madres trabajadoras". *Reis. Revista Española de Investigaciones Sociológicas*. No. 97. Pp. 155-186. Centro de Investigaciones Sociológicas España. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99717915006>
- UNESCO (2004). *Participación de las Familias en la Educación Inicial Latinoamericana*. Santiago de Chile.
- Vance, E. & Jiménez, P. (2002). *Class Meetings. Young children solving problems together*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Vega, M. y De Dios, M. (2006). "Beneficios psicosociales de los grupos de apoyo: su influencia en los estilos de socialización familiar". *Psychosocial Intervention*, vol. 15, núm. 2, pp. 233-244, Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid, España.
- Weiss, H., Caspe, M. y Lopez, M. E. (2006) "Family involvement makes a difference. Evidence that family involvement promotes school success for every child of every age". No. 1. Spring. Harvard Family Research Project.
- WestEd y Departamento de Educación de California (2000). *Los temperamentos de Infantes. Revista de Video del Cuidado de Niños*. California: Departamento de Educación de California.
- Wittmer, D. & Petersen, S. (2006) *Infant and Toddler Development and Responsive Program Planning. A Relationship Based Approach*. New Jersey: Pearson. Cap. 3
- Yearly, J. (2013) "Promoting mindfulness. Helping young children cope with separation". Zero to three. Marzo Volume 28 No. 5 pp 110-112. Journal of Zero to three: National Center for Infants, toddlers, and Families.



# Anexos



## CUESTIONARIO DIAGNÓSTICO FAMILIAS



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA  
RESIDENCIA EN PSICOLOGÍA ESCOLAR

### Grupo de Apoyo para Mamás y Papás

Te invitamos a formar parte de un grupo para apoyarte en tu rol como mamá y/o papá. A través del aprendizaje de técnicas de relajación y del diálogo con otras familias, podrás compartir los retos que vives con respecto al desarrollo de tus hijos/as y construir estrategias para transitarlos armoniosamente. Las sesiones del grupo serán una vez al mes y tendrán una duración de una hora.



*Tu opinión sobre esta propuesta nos interesa, por favor contesta las siguientes preguntas*

Nombre de mamá/ papá: \_\_\_\_\_

Nombre de mi hijo/a: \_\_\_\_\_

1. Sí me gustaría participar en el grupo para:
2. No me gustaría participar en el grupo porque:
3. Aprender a relajarme me serviría para:
4. Algunos aspectos de la crianza y educación de mi hijo/a sobre los que me gustaría platicar con otras familias son:
5. Subraya el día y la hora que mejor te funcionarían para asistir al grupo:

Martes, miércoles o viernes

8:30 a 9:30

2:30 a 3:30

1. Comentarios:

¡MUCHAS GRACIAS!

**EJEMPLO DE BITÁCORA EDUCADORA**  
**(Registro en sala y conversación educadora)**

FECHA	ACOMPañAMIENTO	REFLEXIONES PSICÓLOGA
180913	<p><b>Conversación en sala</b></p> <p>Mientras estamos en la sala y los(as) niños(as) están en los espacios de juego. La <b>ET</b> me manifiesta que platicó con la psicóloga de la Estancia sobre <b>N4</b> ya que le preocupa que no come y se queda dormido a la hora de la comida, me pide que también le de seguimiento. También le preocupa <b>N5</b> <i>“no se sabe subir las mangas, y siento que no me hace caso, él menos que los otros(as) niños(as)”</i>. Yo le comento que me voy a acercar con la psicóloga de la Estancia para platicar sobre <b>N4</b>, y que cuando <b>N5</b> estaba en Maternal había ocasiones en las que se aislaba y parecía que quería dormirse, que nos daba la impresión de ser un niño con un ritmo diferente, que lo observaría de cerca. También me comparte que necesita apoyo con algunas estrategias que le ayuden a promover que los(as) niños(as) no peleen tanto por los juguetes. Yo le explico que será una habilidad que tendremos que ir trabajando a lo largo de todo el año, pues los(as) niños(as) necesitan practicar mucho al respecto y que, incluso, el compartir y aprender a solucionar conflictos son habilidades que se seguirán puliendo durante todo el preescolar, que con mucho gusto le preparo un material para saber cómo ayudarles a los(as) niños en ese sentido.</p>	<p>Mi presencia en la sala y, especialmente estas conversaciones con la <b>ET</b>, han buscado apoyar a los(as) niños(as) en la transición del Maternal al Preescolar, y también la transición de la <b>ET</b>, ya que la noto nerviosa y con deseos de saber qué hacer con lo que se la va presentando con cada niño(a), pero yo necesito irle transmitiendo que es parte de un proceso.</p>

## CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN SESIONES GRUPO DE APOYO



### Cuestionario de Evaluación Grupo de apoyo para mamás y papás Preescolar

Nombre \_\_\_\_\_ Nombre hijo/a: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_ Sesión: \_\_\_\_\_

1. ¿Qué aprendí en esta sesión?

2. ¿Qué facilitó o impidió mi aprendizaje?

3. ¿Qué es lo que me propongo hacer a partir de lo aprendido?

4. Comentarios:

## EJEMPLO DE BITÁCORA FAMILIAS

Familia 4

Semana 15. Fecha- 18/03/14

MADRE/PADRE	REFLEXIONES PSICÓLOGA
<p>En el filtro de la mañana <b>M4</b> llega con su hijo, se quedan en las sillas que se encuentran en una esquina, lo peina (le dice algo pero no alcanzo a escuchar). <b>N4</b> avanza solo hacia la puerta del filtro, ella se queda guardando unos objetos en su mochila. <b>N4</b> muestra las uñas a la enfermera, ella le pregunta “¿Te despediste de mamá?”, <b>N4</b> se regresa hacia donde está ella, diciendo “no me despedí”, a la vez que mueve su dedito diciendo que no. Su mamá voltea y lo ve caminando hacia ella, le dice “Hijo, ya métete”, yo me acerco y comento “es que dice que no se despidió de ti”, ella “!Ay hijo es verdad, adiós (le da un beso) te quiero”, <b>N4</b> “adiós”, se mete. Yo le pregunto “¿qué tal tu fin?”, ella “bien, aunque trabajando, me pidieron ayuda con una tesis y eso me complicó, pero bien”, yo “ohh, me imagino, ¿y cómo te sentiste después de la sesión del viernes?”, ella “muy bien, estuvo muy padre y me permitió entender la importancia de nombrar las emociones, eso no lo sabía, además muy relajada, fue la primera vez que no estaba enferma y eso me ayudó mucho (ríe)”, yo “sí, es que creo que me habías contado que estabas algo estresada y pues bajan las defensas, creo que ahora pudiste respirar con más profundidad. Creo que lo que vimos en la sesión puede ayudar a lo que platicamos cuando revisamos el cuento de <b>N4</b>, en cuanto a observarlo para descubrir lo que sabe hacer y mantener en mente la pregunta de qué necesidad emocional hay detrás de esas conductas”, ella “por cierto con el cuento ahí vamos, no nos hemos dado el tiempo de revisarlo la verdad, en parte porque creo que quedamos de acuerdo con la propuesta desde que nos la diste aquí, y ya estamos tomando algunas fotos, pero no lo hemos platicado”, yo “es importante encontrar ese momento donde puedan platicar y ponerse de acuerdo sobre las fotos, incluso sería interesante poder involucrar a los abuelos contándoles lo que están haciendo”, ella “¿es necesario que Mario esté presente cuando platiemos?”, yo “pues como normalmente lo hacen al platicar, si quieren que se sienta a escuchar la conversación como un adulto más, pues no va a poder, pero si les ve conversando en un ambiente de calma, creo que eso será de mucha ayuda para él. Más que apresurarnos por terminar el cuento, aunque esto es importante, es usar el cuento para poder hablar como familia de los retos que fuimos detectando, por ejemplo, si están hablando de la foto para ejemplificar la rutina para levantar los juguetes pueden aprovechar ese momento para ponerse de acuerdo acerca de cómo será esta rutina”, ella “sí entiendo, lo comento con mi esposo”, yo “¿cómo ves, crees que para esta semana podamos tener algunas fotos para irlo armando o necesitan más tiempo para poder encontrar un momento y platicar?”, ella “a mí me gustaría que pudiéramos verlo esta semana, pero no sé cómo andamos, ¿te puedo avisar?”, yo “Ok, me parece que nos podemos comunicar para ver cómo van y ya decidimos si esta semana vemos algo o la siguiente”, ella “sí, me parece bien, muchas gracias”. Nos despedimos.</p>	<p>Me da la impresión de que para <b>M5</b> es sencillo dejarse llevar por la prisa o por todas las cosas que tiene que hacer, y esto no le permite pausar con tanta facilidad ni darse cuenta de la forma en la que se relaciona con su hijo. Si logra pausar se da cuenta de lo que le falta por hacer como cuando le digo que <b>N5</b> quiere despedirse de ella. Creo que cuando detecte oportunidades como esta, en la que ella me comparte cómo se satura de actividades yo pueda necesito aprovecharlas para plantearle la importancia de pausar como un recursos para cuidarse a sí misma. Considero que el cuento es la posibilidad de hacer una pausa y observar a <b>N5</b> y dialogar entre ellos(as) como familia. Por lo que me comenta en este encuentro no es algo que todavía hayan podido hacer, aunque están tomando fotos. Eso implica que de una forma u otra están observando a su hijo, esto puede ser una manera de comenzar. Si sigo cercana al proceso, enfatizando la importancia de parar y dialogar para construir el cuento, creo que podremos ir rescatando el proceso.</p>
<p><b>Retroalimentación supervisora:</b> Me parece que hay que tener en claro las metas para la elaboración del cuento, como lo comentas el que dialoguen acerca de las fotos que ejemplificarán los mensajes es un muy buen logro, esto significa que lo están teniendo presente, sin embargo me parece relevante fijar una fecha límite para intercambiar las fotos y terminar con la elaboración del cuento, si bien el proceso es lo que permite el crear las condiciones en la familia nuclear, el producto es lo que permite ampliar esas condiciones a los otros espacios familiares.</p>	
<p><b>Retroalimentación tutora:</b> Creo que desde el inicio hemos visto la necesidad de mantenerte cerca y de aliada de la madre y creo que eso se ha logrado así como darle confianza al niño en la sala. Efectivamente ya hay que terminar el cuento pero el proceso es reflejo de la familia. Me parece que aunque despacio se van logrando cosas. Por ello sugerí tener otra reunión con el cuento armado pero con posibilidades de cambio.</p>	

## CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN FINAL FAMILIAS



### UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO PROGRAMA DE MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA

#### Cuestionario de Evaluación Final sobre el Proyecto “Promoviendo el bienestar emocional”

De noviembre 2013 a mayo 2014 implementamos el proyecto “Promoviendo el Bienestar Emocional” en tu grupo, el cual tuvo por objetivo ayudarte a generar conciencia acerca de cómo te sientes y cómo tu estado emocional influye en la forma en la que te relacionas con tu hijo(a). Para llevar a cabo este objetivo implementamos diversas estrategias dirigidas a las familias, para nosotras es muy importante conocer su opinión

Por favor, marca con una “X” la opción que refleje mejor la utilidad que cada estrategia tuvo para ti y ayúdanos a contestar por qué lo consideras de esta forma:		Nada útil	Poco útil	No aplica	Útil	Muy útil
Filtro	Charlas breves ¿Por qué?					
	Logros semanales ¿Por qué?					
	Material impreso sobre diversos temas (Por ejemplo: La respiración como herramienta para enfrentar los retos del desarrollo de los hijos/as, Disciplina: una forma de enseñanza, La atención plena: Una herramienta para desarrollar mi autorregulación, El círculo de la confianza) ¿Por qué?					
Grupo de apoyo	Sesiones de grupo ¿Por qué?					
	Cuadernillo de vacaciones ¿Por qué?					
Otras	Entrevistas ¿Por qué?					
	Visitas domiciliarias ¿Por qué?					
	Cuento personalizado ¿Por qué?					

- ¿Para qué le han servido estas estrategias?
  
- Comentarios:

😊 ¡MUCHAS GRACIAS!

Responsable del proyecto: Psic. Nashelly Cruz Velasco / Mtra. Roxanna Pastor Fasquelle- Responsable Académica / Mtra. Rosa María Nashiki Angulo-Supervisora

## GUIA DE ENTREVISTA FINAL EDUCADORAS

### Guía de Cierre Educadora Titular

#### Objetivos

- Hacer un cierre del proceso de acompañamiento y evaluar las estrategias del proyecto de bienestar emocional.

#### 1) Momento Cierre

- o ¿Cómo cree que este acompañamiento ha influido en su bienestar?
- o ¿Cómo cree que ha influido en cómo trabaja con los(as) niños(as)?
- o ¿Cómo cree que ha influido en la relación con su compañera?

#### 2) Evaluación estrategias

El proyecto “Promoviendo el Bienestar Emocional” que implementé en el grupo tuvo por objetivo ayudar a las mamás, papás y maestras a generar conciencia acerca de cómo se sienten y cómo su estado emocional influye en la forma en la que se relacionan con los(as) niños(as). Para llevar a cabo este objetivo, en febrero le propuse la implementación de estrategias en la sala que apoyaran a lograr este objetivo. Es importante para mí conocer su opinión acerca de la utilidad de las estrategias.

Por un lado tuvimos las estrategias de Acompañamiento y, por otro, las estrategias relacionadas con los(as) niños(as). Me gustaría saber con respecto a cada estrategia: ¿Qué tan útil le ha parecido? y ¿Por qué?

Nada útil	Poco útil	No aplica	Útil	Muy útil

#### Estrategias de Acompañamiento

- o Acompañamiento sala
    - Diálogo y acuerdos
    - Compartir e intercambiar información
    - Escucha activa sobre sus puntos de vista, dudas y reflexiones
    - Preguntas de reflexión sobre cómo se sentía en la sala y asamblea, y cómo evaluaba esta última.
    - Modelar estrategias
  - o Acompañamiento sesión de relajación/reflexión
    - Práctica de respiración y automasaje
    - Preguntas de reflexión
    - Señalar prácticas apropiadas y lo que se podría mejorar
  - o Acompañamiento Maestra Auxiliar (se refiere al espacio de acompañamiento individualizado para la Maestra Auxiliar)
- Estrategias relacionadas con los(as) niños(as)
    - o Asamblea
    - o Relajación
    - o Logros
  - ¿Para qué le han servido estas estrategias?
  - Comentarios

## CARTAS DESCRIPTIVAS

### GRUPO DE APOYO PARA MADRES Y PADRES PREESCOLAR

#### Sesión 1

#### Objetivo:

Las y los participantes reflexionarán acerca de la relación entre el bienestar emocional propio y su capacidad para relacionarse con su hijo(a).

Tiempo	Objetivo	Actividad	Material
10'	Dar la bienvenida, presentación del grupo y establecer acuerdos.	<p>Conforme las y los participantes vayan llegando a la sesión, se les pedirá que pongan su nombre en los gafetes que estarán dispuestos en una mesa y que dibujen en una hoja "Esta soy yo como mamá/Este soy yo como papá". De igual forma se les entregará un folder con el material de la sesión.</p> <p>Al iniciar la sesión la facilitadora dará la bienvenida a las y los participantes, y les pedirá que se presenten explicando su dibujo.</p> <p>Posteriormente propondrá los acuerdos para el trabajo en grupo (secreto grupal, hablar en primera persona, respetar el turno, respetar los tiempos y celulares apagados) y preguntará si hay algunos otros que a las y los participantes les gustaría agregar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tarjetas para nombres</li> <li>- Gafetes</li> <li>- Plumones</li> <li>- Hojas blancas</li> <li>- Programa de la sesión</li> <li>- Rotafolio de acuerdos</li> </ul>
15'	Sensibilizar a las y los participantes acerca de la respiración y la distinción entre la tensión – relajación como herramienta básica para la relajación	<p>La facilitadora invitará a las y los participantes a realizar un ejercicio de relajación en el que les pedirá que hagan contacto con su respiración y ubiquen por segmentos las tensiones de su cuerpo.</p> <p>Al finalizar el ejercicio hará una reflexión acerca de la importancia de la respiración y la conciencia de las tensiones corporales como estrategias fundamentales para el manejo del estrés.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grabadora</li> <li>- CD música de relajación</li> <li>- Hoja de información "La importancia de la respiración y la capacidad para relacionarse con los hijos/as"</li> </ul>
20'	Reflexionar acerca de la relación entre el bienestar emocional propio y la capacidad para relacionarse	<p>La facilitadora expondrá la relación que existe entre el bienestar emocional propio y la forma en la que se relacionan con las demás personas, particularmente con sus hijos(as), por lo que es importante preguntarse cómo reaccionan al estar relajados(as) y al estar tensos(as).</p> <p>Pedirá a las y los participantes que compartan con el grupo: "¿Cómo respondo a mi hijo(a) cuando estoy relajada(o)? y ¿Cómo respondo a mi hijo(a) cuando estoy tensa(o)?", la facilitadora anotará los comentarios</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rotafolio blanco</li> <li>- Rotafolio con preguntas guía</li> <li>- Plumones</li> </ul>

	con los hijos(as)	<p>en un rotafolio.</p> <p>La facilitadora resaltaré la importancia de mantener un estado emocional tranquilo que permita responder antes que reaccionar cuando se hace frente a los retos del desarrollo que viven sus hijos/as en las diferentes etapas.</p> <p>La facilitadora les explicará que entre los aspectos de la crianza y educación que reportaron en el sondeo, los más recurrentes fueron “¿Qué hacer con los berrinches?” y “¿Cómo poner límites?”, les pedirá que elijan aquel sobre el que les gustaría reflexionar la siguiente sesión.</p>	
5´	Cierre y evaluación de la sesión	<p>La facilitadora les pedirá a las y los participantes que ubiquen en su folder una tarjeta con el recordatorio de la siguiente sesión, así como las estrategias de relajación vividas. Se les pedirá que de aquí a la siguiente sesión practiquen lo aprendido y observen cómo esto les ayuda en la forma en la que se relacionan con su hijo(a).</p> <p>Pedirá a las y los participantes que llenen el cuestionario de evaluación y les entregará la hoja informativa del tema visto.</p> <p>Conforme la facilitadora va entregando los cuestionarios pedirá a las y los participantes que con una palabra expresen cómo se sienten al finalizar la sesión.</p>	<p>-Cuestionarios de evaluación</p> <p>-Tarjeta de tarea y recordatorio de la siguiente sesión.</p> <p>-Tarjetas Estrategias de Relajación</p>

## Sesión 2

### Objetivo:

Las y los participantes reflexionaron acerca de la brecha que existe entre lo que conciben sobre su rol como mamá y/o papá y las creencias que tienen acerca de la disciplina y los límites.

Tiempo	Objetivo	Actividad	Material
Conforme lleguen a la sesión	Que las y los participantes visualicen gráficamente el nivel de paciencia que presentan ante situaciones de conflicto con sus hijos(as)	Conforme las y los participantes vayan llegando a la sesión se les pedirá que coloquen una tarjeta con su nombre en el nivel del termómetro de la paciencia que refleje el cómo era su paciencia en el mes de noviembre y que coloquen otra tarjeta que refleje el cómo la perciben en el mes de diciembre.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rotafolio de acuerdos</li> <li>- Termómetro de la paciencia</li> <li>- Tarjetas de colores como marcadores para cada participante (2 por persona)</li> <li>- Plumas</li> <li>- Diurex</li> <li>- Gafetes</li> <li>- Rotafolio agenda sesión</li> </ul>
	Enseñar a las familias las	Al iniciar la sesión la facilitadora dará la bienvenida y explicará que los marcadores que	- Mural de fotos

10´	estrategias de relajación que hemos practicado en la sala con los niños y niñas	<p>colocaron en el termómetro ayudarán a visualizar los cambios que cada persona tenga en la forma en que responde a las situaciones de conflicto que se presentan con sus hijos(as).</p> <p>También comentará brevemente que en la sala hemos estado practicando la relajación, a través de un mural les compartimos algunas fotos que relatan la experiencia</p> <p>Se invitará a las y los participantes a realizar la secuencia de relajación que hemos llevado en la sala con sus hijos e hijas que consiste en imaginar que inflan un globo en su estómago y lo desinflan soltando todo su cuerpo, para después masajear algunas partes del cuerpo.</p> <p>Se les explicará que así como es importante contar con un espacio personal para practicar la relajación, también se puede aprovechar ésta para generar un momento de convivencia con sus hijos(as) y promover el bienestar en familia.</p>	sobre relajación en la sala - Música de relajación
35´	Reflexionar acerca de la brecha que existe entre lo que perciben sobre su rol de mamá y/o papá y las creencias que tienen acerca de la disciplina y los límites.	<p>La facilitadora mostrará a las familias un resumen de las respuestas a las preguntas de reflexión sobre los límites y disciplina que nos compartieron. Hará énfasis en que a través de sus respuestas aparece la disciplina como sinónimo de obediencia. Y se contrastará esto con lo que las familias compartieron en la sesión anterior acerca de lo que para ellos(as) es ser mamá y/o papá. Se pondrá de manifiesto que existe una confrontación entre lo que les gustaría que sucediera y la forma en la que están concibiendo y ejerciendo la disciplina.</p> <p>Se explicará que el principal objetivo de la disciplina es guiar un proceso de regulación que permite construir personas más plenas, autónomas y felices, y se mostrará la diferencia en cuanto a cómo responden los(as) niños(as) ante la disciplina tradicional y ante la disciplina positiva.</p> <p>Posteriormente se invitará a las familias a que se dividan en grupos pequeños, dialoguen acerca de qué piensan y sienten acerca de lo comentado anteriormente y que escriban sus conclusiones como equipo. Al terminar se pedirá a un representante de cada equipo que comparta las conclusiones.</p>	<p>-Rotafolio con resumen de resultados de cuestionario de disciplina.</p> <p>-Rotafolio "Beneficios de la Disciplina Positiva"</p> <p>-Cuadernillo de vacaciones</p> <p>- Plumones</p> <p>- Rotafolio blanco</p>

		<p>En plenaria la facilitadora preguntará a las y los participantes ¿qué podemos hacer ante este panorama? , dando oportunidad a que algunos(as) participantes compartan sus propuestas.</p> <p>La facilitadora enfatizará que la disciplina es un proceso y que para apoyar en esta tarea les proponemos seguir practicando durante las vacaciones con un cuadernillo. Recordará que la disciplina busca que los(as) niños(as) sean personas más autónomas, críticas y con confianza en ellas mismas. Explicará la estructura del cuadernillo.</p>	
5'	Cierre y evaluación de la sesión	<p>La facilitadora pedirá a las y los participantes que llenen el cuestionario de evaluación.</p> <p>Conforme la facilitadora vaya entregando los cuestionarios pedirá a las y los participantes que con una palabra expresen cómo se sienten al finalizar la sesión.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuestionarios de evaluación</li> <li>- Hoja para anotar comentarios finales</li> </ul>

### Sesión 3

#### Objetivo:

Las y los participantes reflexionarán sobre el papel de su propia capacidad de autorregulación como modelos y guías del proceso de autorregulación de sus hijos(as).

Tiempo	Objetivo	Actividad	Material
Conforme lleguen a la sesión	Que las y los participantes visualicen gráficamente el nivel de paciencia que presentan ante situaciones de conflicto con sus hijos(as)	Conforme las y los participantes vayan llegando a la sesión se les pedirá que coloquen una tarjeta con su nombre en el nivel del termómetro de la paciencia que refleje cómo perciben su paciencia durante el mes de enero.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acuerdos</li> <li>- Termómetro de la paciencia</li> <li>- Tarjetas de un color diferente para cada participante.</li> <li>- Plumas</li> <li>- Diurex</li> <li>- Gafetes</li> </ul>
10'	Que las/os participantes conozcan de manera vivencial una estrategia de la atención plena como una herramienta para desarrollar su propia autorregulación	<p>Al iniciar la sesión la facilitadora dará la bienvenida y explicará la agenda del día.</p> <p>Se invitará a las(os) participantes a realizar un ejercicio de atención plena, que implica tanto la relajación como la autoreflexión, para que puedan utilizarla como un recurso en aquellos momentos de interacción con sus hijos(as) en los que aparecen emociones que les desestabilizan y puedan responder antes que reaccionar (Ver Hoja Informativa "La atención plena, una herramienta para</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Música de relajación</li> <li>- Hoja informativa "La atención plena: Una herramienta para desarrollar mi propia autorregulación"</li> </ul>

		<p>desarrollar mi propia autoregulación”).</p> <p>Después de la relajación la facilitadora explicará que el proceso de promover la autorregulación propia y de los niños(as) es paulatino y diferente para cada persona, por lo que requiere práctica y paciencia con una misma(o).</p> <p>Entregará la hoja de información “La atención plena: Una herramienta para desarrollar mi propia autorregulación” y les invitará a seguir practicando estas estrategias.</p>	
35´	<p>Establecer la relación que existe entre la propia autorregulación y el proceso de regulación de las emociones y conductas de los niños(as); así como la implementación de la atención plena como un recurso para lograrlo.</p>	<p>La facilitadora realizará una breve exposición acerca del concepto de autorregulación y del concepto de “Atención Plena” como una herramienta para desarrollar la propia autorregulación, y de esta forma ser modelos y guías en el aprendizaje de la autorregulación de sus hijos(as).</p> <p>Las y los participantes compartirán sus experiencias con respecto al cuadernillo de vacaciones y a su rol como mamá y papá que están aprendiendo a promover su propia autoregulación y la de sus hijos(as).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rotafolios con definición de autorregulación, Atención Plena y Proceso Paralelo de Contención</li> </ul>
5´	<p>Cierre y evaluación de la sesión</p>	<p>La facilitadora pedirá a las y los participantes que llenen el cuestionario de evaluación. Conforme la facilitadora va entregando los cuestionarios pedirá a las y los participantes que con una palabra expresen cómo se sienten al finalizar la sesión.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuestionarios de evaluación</li> <li>- Hoja para anotar comentarios finales</li> </ul>

#### Sesión 4

**Objetivo:** Que las y los participantes conozcan y reflexionen acerca del temperamento como un elemento que influye en la relación que existe entre ellos/as y sus hijos/as.

Tiempo	Objetivo	Actividad	Material
Conforme lleguen a la sesión	<p>Que las y los participantes visualicen gráficamente el nivel de paciencia que presentan ante situaciones de conflicto con sus hijos(as)</p>	<p>Conforme las y los participantes vayan llegando a la sesión se les pedirá que coloquen una tarjeta con su nombre en el nivel del termómetro de la paciencia que refleje el cómo perciben su paciencia durante el mes de febrero.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acuerdos</li> <li>- Termómetro de la paciencia</li> <li>- Tarjetas de un color diferente para cada participante.</li> <li>- Plumas</li> <li>- Diurex</li> <li>- Gafetes</li> </ul>
10´	<p>Que las(os)</p>	<p>Se dará la bienvenida a las y los participantes, y</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Música de</li> </ul>

	<p>participantes practiquen una estrategia de la atención plena</p>	<p>se hará un pequeño recuento acerca de lo que hemos venido trabajando, haciendo énfasis en que el contacto y la utilización de la respiración son herramientas que permiten estar en el momento presente, manteniendo la calma ante situaciones de conflicto y también dan oportunidad de observar cómo sienten y cómo se relacionan con sus hijos(as).</p> <p>Se les propondrá iniciar la sesión con la práctica de la estrategia de atención plena que se enseñó en la sesión pasada, que como explicamos, implica la respiración y la reflexión constante.</p> <p>Al finalizar la práctica, se comentará a las y los participantes que utilizar estas estrategias os permite fomentar en la vida una forma de educar y criar con mayor conciencia, y que un elemento importante para poder hacerlo es conocerse mejor a sí mismo(a) y a sus hijos(as).</p>	<p>relajación</p>
<p>35'</p>	<p>Que las y los participantes conozcan y reflexionen acerca del temperamento como un elemento que influye en la relación que existe entre ellos(as) y sus hijos(as).</p>	<p>Previo a la sesión se habrá entregado a las(os) participantes el video sobre los tipos de temperamento, y se les habrá pedido que lo vean en casa para poder comentarlo en esta sesión.</p> <p>Se recordará sobre el video y se retomarán, a manera de exposición, los puntos principales del mismo.</p> <p>Se explicará que tanto los(as) niños(as) como las personas adultas tenemos nuestro propio estilo personal, aquello que nos hace ser quien somos. Se explicará que conocer y aceptar este estilo nos ayudará en el camino de la crianza. Por ello como lo vimos en el video es importante tener en mente cómo es el temperamento de cada niño(a), pero también el propio.</p> <p>Se les propondrá que realicen, de manera individual, un ejercicio en el que:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Responderán una escala de evaluación del temperamento pensando en sí mismos(as), y otra pensando en sus hijos(as).</li> <li>2. Después podrán ubicar sus resultados y los de sus hijos(as) en la tabla de temperamentos característicos. Usarán colores diferentes para distinguir su escala de la de sus hijos(as).</li> </ol> <p>Posteriormente en plenaria comentarán con los</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rotafolios con tipos de temperamento</li> <li>- Escala del temperamento y mapa.</li> <li>- Colores</li> <li>- Rotafolio con preguntas guía</li> <li>- Rotafolio blanco para conclusiones</li> <li>- Plumones</li> </ul>

		<p>demás participantes lo que encontraron. A manera de guía se les propondrá que respondan a las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿En qué nos parecemos mi hijo(a) y yo?</li> <li>- ¿En qué somos diferentes?</li> <li>- ¿Qué tiene que ver mi forma de ser y la forma de ser de mi hijo(a) en la manera como nos relacionamos?</li> </ul> <p>La facilitadora integrará la información y resaltaré la importancia de conocer, pero sobre todo de aceptar y respetar el temperamento de cada niño(a) y también el propio.</p> <p>Comentará que esto es especialmente importante porque una forma en la que los(as) niños(as) pueden desarrollar su potencial máximo es cuando se sienten seguros(as) y confiados(as) en el mundo y esto ocurre cuando se sienten amados(as) y aceptados(as) tal cual son.</p> <p>Enfatizará la importancia de darse cuenta de cómo la forma de ser del otro(a) y la mía pueden hacer corto circuito o fluir, y que esta conciencia permite seguir en el camino de una crianza que busca responder antes que reaccionar.</p>	
5'	Cierre y evaluación de la sesión	<p>La facilitadora pedirá a las y los participantes que llenen el cuestionario de evaluación. Conforme la facilitadora va entregando los cuestionarios pedirá a las y los participantes que con una palabra expresen cómo se sienten al finalizar la sesión.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuestionarios de evaluación</li> <li>- Hoja para anotar comentarios finales</li> </ul>

### Sesión 5

**Objetivo:** Que las y los participantes conozcan el círculo de la confianza como una estrategia que apoya el proceso de una crianza consciente.

Tiempo	Objetivo	Actividad	Material
Conforme lleguen a la sesión	Que las y los participantes visualicen gráficamente el nivel de paciencia que presentan ante situaciones de conflicto con sus hijos(as)	Conforme las y los participantes vayan llegando a la sesión se les pedirá que coloquen una tarjeta con su nombre en el nivel del termómetro de la paciencia que refleje el cómo perciben su paciencia durante el mes de marzo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acuerdos</li> <li>- Termómetro de la paciencia</li> <li>- Tarjetas de un color diferente para cada participante.</li> <li>- Plumas</li> <li>- Diurex</li> <li>- Gafetes</li> </ul>
10'	Que las(os) participantes	Se dará la bienvenida a las y los participantes, explicándoles la agenda del día.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Música de</li> </ul>

	<p>practiquen una estrategia de atención plena</p>	<p>Posteriormente se les invitará a realizar una práctica de atención plena (“El botón de pausa”), como un ejemplo de cómo pueden seguir practicando, de manera sencilla y breve, la conciencia sobre la respiración, emociones y pensamientos para que cuando haya conductas inapropiadas de los(as) niños(as) sean más hábiles y busquen con mayor frecuencia la respuesta en vez de la reacción.</p>	<p>relajación</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Guión de práctica de atención plena “El botón de pausa”</li> </ul>
35’	<p>Que las y los participantes comprendan el círculo de la confianza como una estrategia que apoya el proceso de una crianza consciente.</p>	<p>Se ligará la práctica de atención plena anterior con una visualización para sensibilizarles acerca del tema de hoy: Cómo comprender y responder a las conductas inapropiadas de los(as) niños(as).</p> <p>Para guiar la visualización la facilitadora se apoyará en el “Guión de Visualización” en la que se plantea la situación.</p> <p>Al finalizar la narración se les pedirá a las los participantes que contesten a las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué emociones me genera esta situación?</li> <li>- De manera típica, ¿qué haría yo ante esta situación?</li> </ul> <p>Se les invitará a abrir los ojos y que tomen una hoja. Las y los participantes elegirán un plumón cuyo color refleje la emoción que sintieron ante la situación y escribirán sus respuestas.</p> <p>La facilitadora les recordará que hemos venido trabajando para conocer una forma de disciplina que busca que los(as) niños(as) regulen sus emociones y conductas. Se mencionará que cuando aparecen conductas inapropiadas es que se pone a prueba la forma en la que respondemos o reaccionamos ante tal situación.</p> <p>Se expondrá cómo a través del “Círculo de la confianza” se puede comprender qué hay detrás de las conductas inapropiadas, y a tener presentes las necesidades emocionales que surgen en uno mismo(a) y en los niños(as).</p> <p>Se presentarán también los pasos a seguir para responder a una conducta inapropiada</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Guión de visualización de Situación de Crianza</li> <li>- Hojas blancas</li> <li>- Plumones de varios colores</li> <li>- Rotafolio sobre pasos de atención plena.</li> <li>- Rotafolios blancos</li> <li>- Plumones</li> <li>- Plumaz</li> <li>- Hoja informativa “Círculo de la confianza”</li> </ul>

		<p>integrando los elementos de la crianza con atención plena. Se entregará la hoja informativa “El círculo de la confianza”.</p> <p>Se pedirá a las y los participantes que ubiquen en su hoja de respuestas qué tanto pudieron identificar su propia necesidad emocional, qué tanto pudieron identificar la necesidad emocional de su hijo(a), y qué conducta generaría en su hijo(a) la forma en la que respondieron o reaccionaron.</p> <p>Después se les pedirá que, de manera breve, compartan su aprendizaje más significativo.</p> <p>La facilitadora integrará las respuestas y concluirá diciendo que el conocimiento sobre el círculo de la confianza es una herramienta adicional que acompaña en el proceso de una crianza consciente.</p>	
5´	Cierre y evaluación de la sesión	<p>La facilitadora pedirá a las y los participantes que llenen el cuestionario de evaluación. Conforme la facilitadora va entregando los cuestionarios pedirá a las y los participantes que con una palabra expresen cómo se sienten al finalizar la sesión.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuestionarios de evaluación</li> <li>- Hoja para anotar comentarios finales</li> </ul>

### Sesión 6

**Objetivo:** Que las y los participantes reflexionen acerca de su proceso personal en la práctica de una crianza consciente durante su asistencia al grupo de apoyo.

Tiempo	Objetivo	Actividad	Material
Conforme lleguen a la sesión	Que las y los participantes visualicen y reflexionen acerca del nivel de paciencia ante situaciones de conflicto con su hijo(a) que han tenido durante el grupo de apoyo	<p>Conforme las y los participantes vayan llegando a la sesión se les entregará una hoja con su termómetro de la paciencia.</p> <p>Se les pedirá que marquen en la hoja cómo han percibido su paciencia durante el mes de abril.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hojas de termómetros individuales</li> <li>- Plumaz</li> <li>- Plumones</li> <li>- Termómetro de la paciencia como referente visual de la escala</li> </ul>
5´	Bienvenida y Práctica de Atención Plena	<p>Se dará la bienvenida a las y los participantes, se les propondrá que iniciemos la sesión con la práctica de una estrategia de atención plena.</p> <p>Se realizará el ejercicio de atención plena que</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Música de relajación</li> <li>- Guión “El botón de Pausa”</li> </ul>

		<p>propone Eline Snel sobre “El botón de pausa” en su libro “Atentos y tranquilos como ranas”.</p> <p>Al finalizar la práctica se hará énfasis en que la respiración es una de las principales aliadas en el proceso de construir una crianza consciente, de ahí la importancia de seguirla practicando.</p>	
15’	<p>Que las y los participantes reflexionen acerca de su proceso con respecto a su forma de responder y/o reaccionar ante situaciones de conflicto.</p>	<p>Se recordará a las y los participantes que este proyecto propone generar una forma de crianza que busca el bienestar de las familias, partiendo de la toma de conciencia del propio estado emocional y de cómo éste influye en la forma en la que se relacionan con los(as) niños(as).</p> <p>Se explicará que el termómetro de la paciencia ha sido una forma de hacer una pausa sesión con sesión para revisar cómo se encuentran con respecto a la forma de responder o reaccionar con sus hijos(as).</p> <p>Para ello se les pedirá que vean sus termómetros de la paciencia y compartan de manera breve:</p> <p>-¿Cómo ha estado tu paciencia a partir de las herramientas y reflexiones hechas en el grupo de apoyo?</p> <p>La facilitadora integrará la información y hará énfasis en que lograr una crianza consciente implica un proceso, y que en los procesos a veces tendemos a la mejora, y en otras ocasiones a dar pasos hacia atrás o a quedarnos en el mismo sitio durante un tiempo. Se hará énfasis en que esto no es ni bueno ni malo, simplemente brinda aprendizajes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hojas de termómetros</li> <li>- Rotafolio con pregunta guía</li> </ul>
25’	<p>Que las y los participantes reflexionen acerca de cómo se concebían cómo mamá/papá al inicio y al final del grupo de apoyo.</p>	<p>Se les explicará que el reto de practicar una crianza consciente es poder darse cuenta de cómo cada quien se va sintiendo y qué reflexiones puede hacer al respecto, lo que implica una revisión personal constante de las propias creencias, emociones y pensamientos.</p> <p>Para ello se les invitará a que en una hoja realicen un dibujo teniendo en mente la frase:</p> <p>“Esta soy yo como mamá/Este soy yo como papá”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dibujos de la primera sesión</li> <li>- Hojas blancas</li> <li>- Plumones</li> </ul>

		<p>Al terminar se les entregarán los dibujos que cada persona hizo en la primera sesión; y se les pedirá que los observen y nos compartan de manera individual:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿La forma en la que se dibujaron hoy y como se dibujaron en noviembre se parecen o son diferentes?</li> <li>- ¿Qué tendrá que ver eso con su asistencia al grupo de apoyo?</li> </ul> <p>Al finalizar, la facilitadora integrará la información y resaltará que los procesos de cambio son lentos, generan diversas emociones, a veces crisis y también muchas satisfacciones y disfrute.</p>	
30'	<p>Que las y los participantes conozcan los principios para una crianza consciente y plasmen por escrito uno de estos para practicarlo.</p>	<p>Explicará que los procesos implican dificultades, mucho más cuando se está tratando de incorporar una forma de educación diferente, pero que si se plantean metas concretas será más sencillo saber hacia dónde se va. Para ubicar esas metas concretas existen principios guía.</p> <p>Se les invitará a conocer estos principios, para lo cual se realizará una lectura grupal de la hoja informativa “Principios que guían una crianza consciente”.</p> <p>Posteriormente se pedirá a cada participante que piense en el que le parezca más significativo y por qué.</p> <p>A continuación se les invitará a escribir un proyecto de amor, para lo cual se les entregará un formato. Este proyecto consiste en hacer un contrato con ellos(as) mismos(as) y sus hijos(as).</p> <p>Tomando como base el principio que más les llamó la atención, se trata de proponerse un reto y de pensar cómo harán para lograrlo. Este contrato se puede revisar cada vez que sea necesario y decidir si está vigente o hay que cambiarlo.</p> <p>Para finalizar se pedirá a las y los participantes que compartan lo que se proponen.</p> <p>La facilitadora integrará la información y dará las gracias a las y los participantes por permitir acompañarles y por hacer posible el proyecto. Como una forma de agradecimiento y de</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hoja informativa “Principios crianza consciente”</li> <li>- Hoja de proyecto de amor.</li> <li>- CD de regalo</li> </ul>

		cuidado se les entregará un CD con música para relajarse, explicando que es un regalo para que continúen practicando en casa.	
5´	Cierre y evaluación de la sesión	La facilitadora pedirá a las y los participantes que llenen el cuestionario de evaluación. Conforme la facilitadora va entregando los cuestionarios pedirá a las y los participantes que con una palabra expresen cómo se sienten al finalizar la sesión.	- Cuestionarios de evaluación  - Hoja para anotar comentarios finales

## GUÍA DE VISITA DOMICILIARIA

### Propuesta para Visita Domiciliaria

#### **Niño 5**

**Edad:** 3 años 3 meses

**Sala:** Preescolar

**Fecha:** 8/02/14 (Visita 2)

**Tiempo estimado de la visita:** 40 minutos

- **Objetivos**

- Seguir conociendo la forma de interacción entre la familia y su hijo.
- Seguir conociendo la conducta de **N5** en su contexto familiar durante las actividades de rutina y de juego.
- Compartir información acerca de lo que se ha observado de **N5** en la sala, así como realizar sugerencias específicas.

- **Actividades a llevar a cabo**

- Al llegar a casa se le pedirá a la madre y al padre que realicen alguna de las actividades que normalmente hacen y que me permitan acompañarles observando y conociendo cómo se desenvuelve **N5** en ese ambiente.
- Posteriormente se les propondrá que juguemos con un kit de masita. En un primer momento me gustaría observar la reacción del niño ante la plastilina, la forma en la que ellos(as) interactúa con él ante este material; y en un segundo momento, poder intervenir para complementar el juego.

- a) **Materiales**

Kit de masita (Masitas de colores y algunos instrumentos para cortarla y hacer figuras).

- **Preguntas**

- ¿Qué aspectos se mantienen o han cambiado en la rutina del niño?
- ¿Cómo es actualmente en el contexto de su casa y familia?
- ¿Qué elementos podrían explicar los cambios que hemos notado en la conducta y la forma en la que demuestra sus emociones en la sala últimamente?
- ¿Qué elementos podrían explicar la forma en la que busca apegarse a las personas adultas últimamente?
- ¿Cómo es la interacción entre el niño y su padre? y ¿cuál es la dinámica familiar estando él presente?

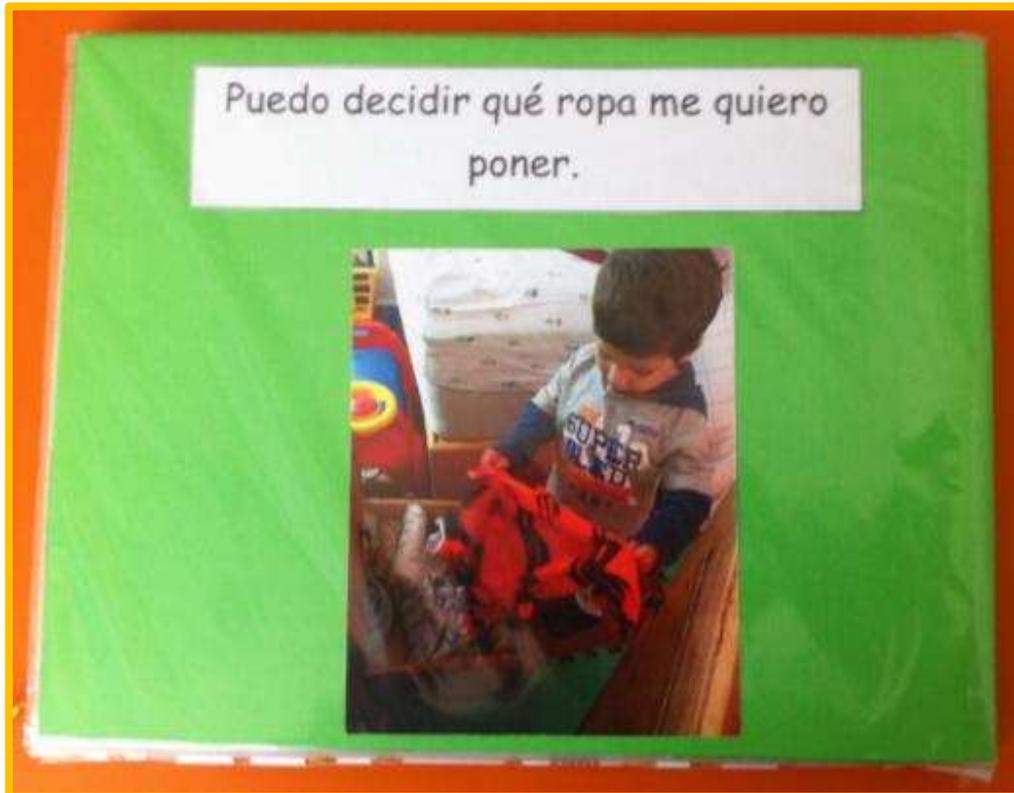
- **Dudas sobre la visita**

- Me parece que la masita es uno de los materiales que más llama la atención de **N5**, y también uno que, al menos en la sala, si está solo utiliza de forma repetitiva, pero si está acompañado de alguien quien le ayude a complejizar su juego puede demostrar diferentes habilidades. ¿Habría algún que otro material podría ser de mayor utilidad?

- **Dudas sobre mi rol como facilitadora**

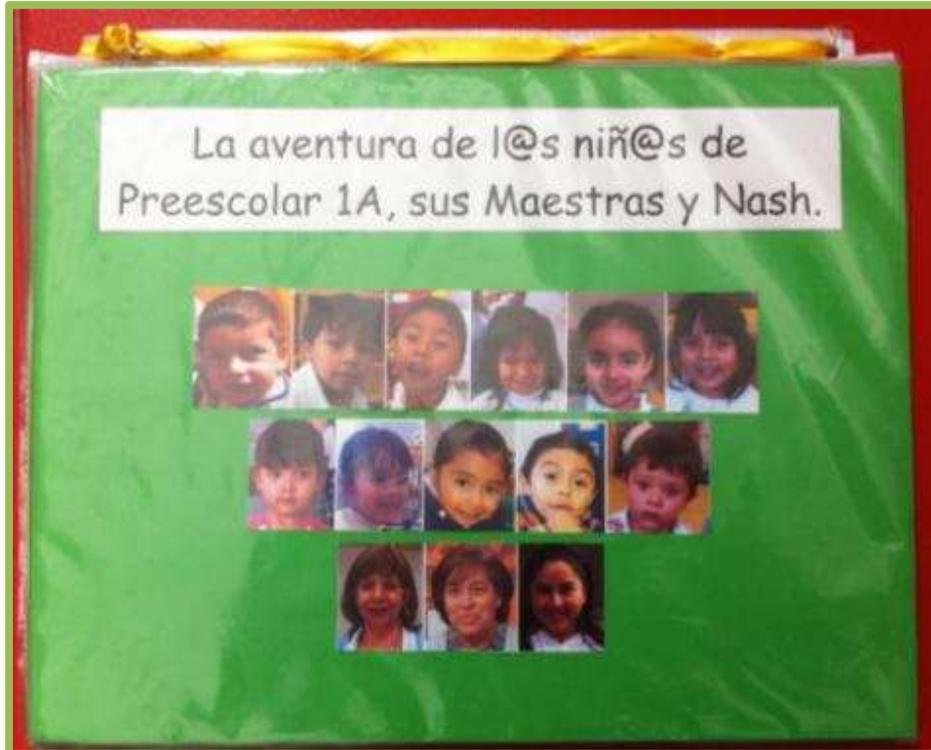
- Creo que en esta ocasión necesito hacer intervenciones más contundentes y en el momento preciso, ya que ahora cuento con más elementos que en la visita anterior y puedo compartir mucha más información con su familia; y además siento que el vínculo entre **N5** y yo es más fuerte, y también el vínculo entre su madre y yo. Además creo que puedo hacer uso del recurso de la relajación durante la visita para acompañarles, al menos haciendo alusión a ella o modelando con mi propia respiración en algunos momentos.

## CUENTO PERSONALIZADO N4



*Ejemplo de una de las páginas del cuento*

## CUENTO GRUPAL DE DESPEDIDA



*Ejemplo de la portada del cuento de despedida*

## EJEMPLO DE CUESTIONARIO QUE BRINDA Y RECOGE INFORMACIÓN



### PROGRAMA DE MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA RESIDENCIA EN PSICOLOGÍA ESCOLAR

#### Disciplina: una forma de enseñanza

Cuando escuchamos la palabra disciplina nos vienen a la mente ideas o situaciones rígidas, difíciles y estrictas. Esta palabra también está vinculada con los momentos en los que les llamamos la atención a los/as niños/as, les regañamos o les ponemos límites. Esta es una forma tradicional de entender la disciplina y con la que la mayoría de las personas adultas fuimos educados/as.

Existe una perspectiva más amplia para entender la disciplina en la que se le considera un sinónimo de educación, es un proceso continuo en donde se les enseña a los/as niños/as, de manera amorosa, a regular sus emociones y acciones por sí mismos/as.

En los primeros años de vida es necesario que las personas adultas les ayudemos a regular su conducta, a través de los límites externos, pues todavía no cuentan con la estructura interna que les permita saber qué se puede hacer y qué no se puede hacer.

Para establecer límites apropiados a la etapa de desarrollo de los/as niños/as, primero necesitamos hacernos algunas preguntas para tener claro qué límites queremos enseñarles y porqué es importante para nosotros/as. Por ello te pedimos que te tomes un momento para reflexionar acerca de las siguientes preguntas y nos compartas tu opinión. Tus respuestas nos ayudarán a preparar la segunda sesión del grupo de apoyo en la que seguiremos compartiendo experiencias acerca de este tema.

Nombre de mamá/ papá: \_\_\_\_\_

Nombre de mi hijo/a: \_\_\_\_\_

1. ¿Qué quieres enseñar a tus hijos/ a través de la disciplina?
2. ¿Por qué son importantes para ti estas enseñanzas?
3. Usualmente, ¿qué límites pones?
4. ¿Qué estrategias te funcionan y cuáles no te funcionan?

¡MUCHAS GRACIAS!

**Programa de Maestría en Psicología**  
**Residencia en Psicología Escolar**  
Responsable del proyecto: Lic. Nashelly Cruz Velasco  
Mtra. Roxanna Pastor Fasquelle - Responsable Académica  
Mtra. Rosa María Nashiki Angulo— Supervisora

## EJEMPLO DE UNA HOJA DE INFORMACIÓN



### **La atención plena (Mindfulness) Una herramienta para desarrollar mi autorregulación**

La atención plena (mindfulness) es la habilidad para estar completamente presente en cada momento, poniendo atención y regulando nuestras sensaciones, pensamientos y emociones con curiosidad, compasión y aceptación. Sus principales estrategias son la respiración profunda y la autoreflexión.

Cuando aprendemos a regular nuestras propias sensaciones, pensamientos y emociones desde esta perspectiva, podemos contener y guiar a los/as niños/as con curiosidad, compasión y aceptación, lo que les permitirá aprender a regularse a sí mismos/as.

Para practicar la habilidad de atención plena y utilizarla como un recurso en la tarea de promover la regulación de la conducta y emociones de tu hijo/a puedes poner en marcha estos pasos cuando aparecen emociones que te desestabilizan:

- ✓ Presta atención a tus sensaciones corporales.
- ✓ Tómate un tiempo fuera, busca un momento a solas.
- ✓ Inhala y exhala tres veces, siente tu respiración.
- ✓ Pregúntate ¿Qué estoy sintiendo en este momento en mi cuerpo?, ¿Qué pensamientos aparecen?, ¿Qué emociones estoy experimentando?, ¿Cómo estoy reaccionando a esta situación?
- ✓ Acepta lo que estás sintiendo, pensando y el cómo estás reaccionando.
- ✓ Ahora, pregúntate ¿cuál es la manera más amable y sabia en la que puedo responder?

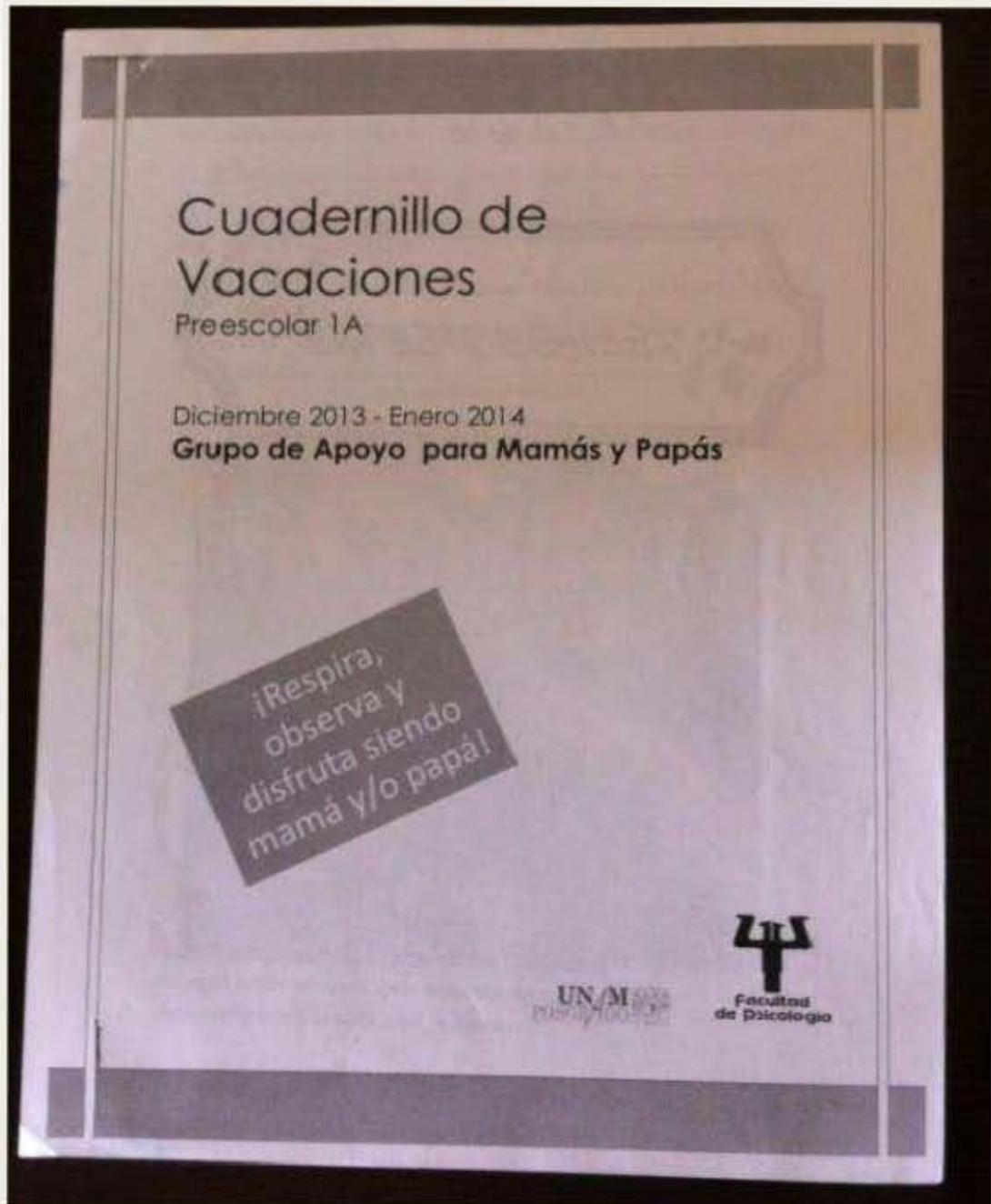
Si además de utilizar estos pasos cuando te sientes desequilibrado/a también los incorporas a tu vida diaria, dándote un tiempo una vez al día para prestar atención al momento presente, podrás aprovechar mucho más esta herramienta. El proceso es paulatino y diferente para cada persona, por ello la paciencia y la práctica son fundamentales.

Te invitamos a seguir observando cómo te relacionas con tu hijo/a y la forma en la que él o ella va logrando regular su conducta y sus emociones.

**Programa de Maestría en Psicología  
Residencia en Psicología Escolar**

Elaboró: Psic. Nashelly Cruz Velasco  
Mtra. Roxanna Pastor Fasquelle - Responsable Académica  
Mtra. Rosa María Nashiki Angulo— Supervisora

## CUADERNILLO DE VACACIONES



Portada

**SEMANA 3 (Del 30 de diciembre al 5 de enero)**

**AUTOREGULACIÓN COGNITIVA**

Es la habilidad para planear lo que se quiere hacer, incluye el desarrollo de un sentido del futuro que permite que los niños y los niños usen la reflexión como una herramienta para solucionar problemas.

◊ **Observa, reflexiona y comparte...**

¿Cómo mi hijo/a suele solucionar los problemas a los que se enfrenta?

Mira a su alrededor algo en que apoyarse para solucionar el problema.

En ocasiones intenta muchas veces y no acepta la ayuda.

Otras veces no la intenta y solicita que lo hagamos por ella.

¿Cómo suelo solucionar los problemas a los que me enfrento?

Suele hacerlo solo no me gusta pedir ayuda, porque en ocasiones me desespera la demora, quisiera que pasaran lo mismo que yo y al mismo tiempo, por eso prefiero solucionar las cosas yo solo.

## EJEMPLO DE NOTAS DE LOGROS



### Esta semana...

Nombre: *N1*

Fecha: 27/02/14

### En casa...

Enfrentó un reto cuando un amigo se sentó en una silla que él tenía, esto le provocó mucho enojo. Por sí mismo y luego con ayuda logró esperar antes que reaccionar impulsivamente. Para ayudarlo a lidiar con su enojo le dijimos “sabemos que estás enojado porque no se quiere parar, respira, hay que esperar”, él inhaló y exhaló dos veces cerrando los ojos, así pudo esperar un poco más para que su amigo lograra levantarse de la silla.

Nos asombramos de la forma en la que *N1* utilizó la respiración para lidiar con el enojo que le provocó este reto. Cuando le dijimos “!*N1* respíratej”, él nos dijo “mi papá y mi mamá me enseñaron”. Nos gustaría saber más acerca de esto que nos cuenta *N1*, cómo le han ayudado a integrar la respiración a su vida.



### Esta semana...

Nombre: *N2*

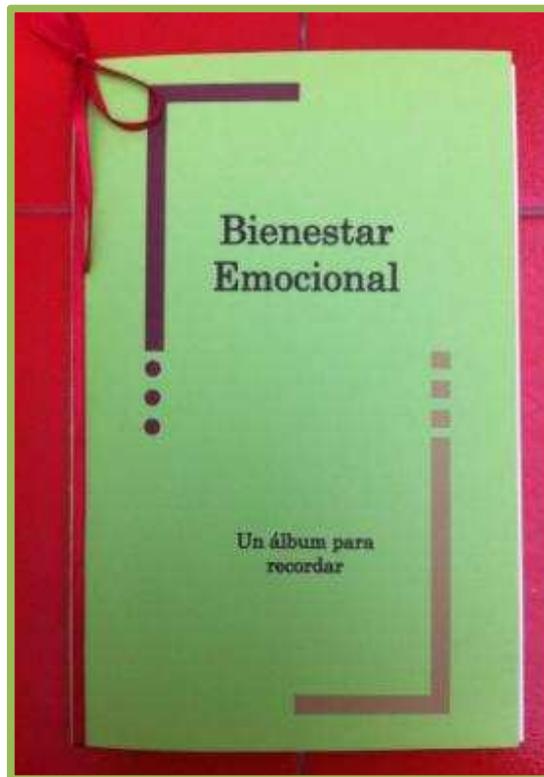
Fecha: 27/02/14

### En casa...

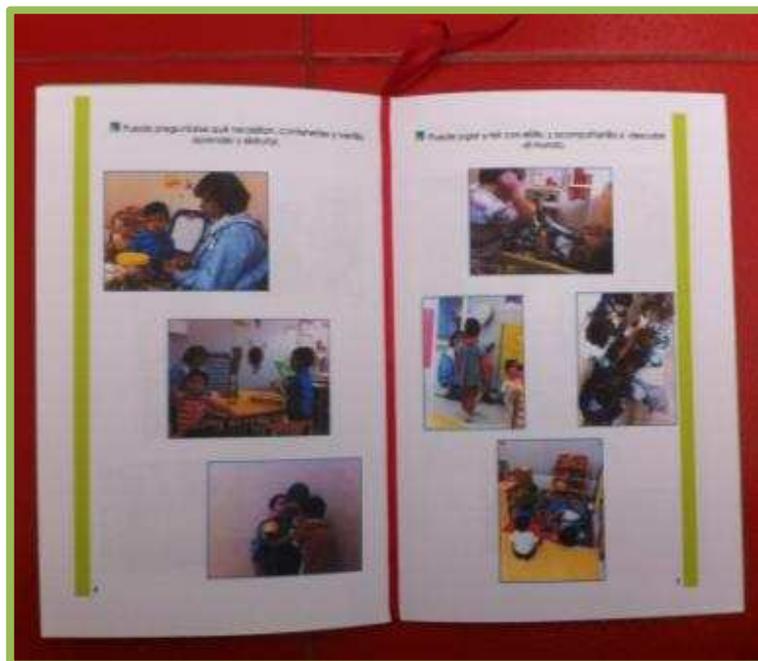
Estuvimos platicando sobre la bandera y sus elementos. Al siguiente día *L* se acercó y nos mostró el escudo nacional en la portada de un libro que estaba viendo. Nos dijo “mira maestra aquí está el pajarito con la víbora que nos enseñaste”. Esto nos indica que *N2* muestra mucho interés por observar su medio, explora, pregunta y es curioso. El que se sienta seguro y en confianza le permite hacer esto.

Nos gustaría saber cómo observan ustedes a *N2* en casa, cuáles son sus principales temas de interés, qué tanto explora y pregunta y sobre qué aspectos. Esto nos ayudará a saber más de él y contar con temas que podamos retomar en la sala.

## REGALO DE DESPEDIDA EDUCADORA TITULAR

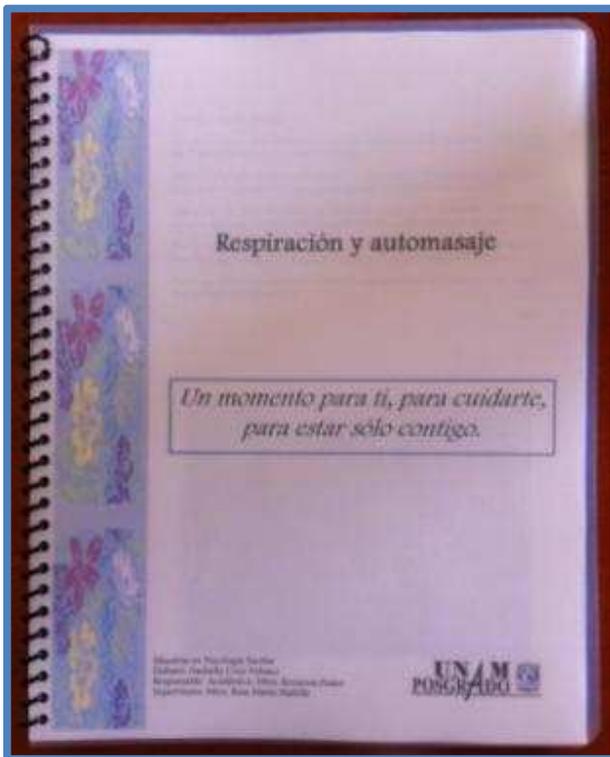


*Portada*

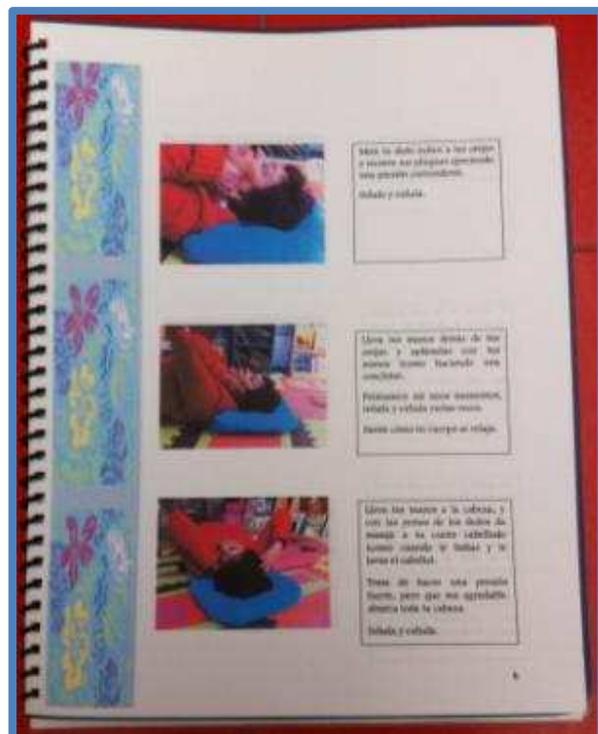


*Página interior*

## REGALO DE DESPEDIDA EDUCADORA AUXILIAR



Portada



Página interior

## ANÁLISIS DETALLADO DE PROCESOS FAMILIAS

### Familia 1

Niño- <b>N1</b> / Madre- <b>M1</b> / Padre- <b>P1</b>
---

- **Categorías: Toma de Conciencia y Capacidad para identificar y satisfacer necesidades emocionales**

### M1

Categorías	FASES			
	Diagnóstico Inicial	Implantación A	Implantación B	Evaluación Final
Toma conciencia	Se mostró interesada en participar en el Programa para trabajar con sus propias emociones, ya que podía identificar situaciones complicadas durante la crianza que le generaban enojo y frustración, y esto le desagradaba. Concebía su rol parental como la parte que contiene y brinda amor a los(as) hijos(as) y se percibía muy sensible al hablar sobre el poco tiempo que compartía con su hijo. En la primera sesión del Grupo de Apoyo identificó que a través de las herramientas de la atención plena podría encontrar un recurso para	Al reflexionar sobre sus emociones, se dio cuenta de que por lo regular las controlaba para evitar que se desbordaran y pudiera lastimar a otras personas, pero a la vez esto le hacía daño a ella misma. También reconoció que en la relación con su hijo a veces podía regular sus emociones y a veces no, por lo que sentía que necesitaba seguir trabajando en su nivel de paciencia para mejorar la relación con su hijo. Se dio cuenta que también se concebía a sí misma como una transmisora de herramientas que le ayudarían a su hijo a ser capaz de manejar sus propias emociones y a adaptarse a las circunstancias del ambiente.	A lo largo de esta fase se fue haciendo consciente de algunos aspectos de su propia infancia que influían en la dificultad para expresar sus emociones, para comunicarse asertivamente con las demás personas y para separarse de su hijo. Pudo hacer consciente cómo estas experiencias de la infancia también influían en las expectativas que tenía de su hijo y en la forma en la que se relacionaba con él. Se sentía abrumada por no cumplir con lo que la sociedad esperaba de ella como madre, ya que en ocasiones no sabía cómo ejercer su maternidad y se sentía culpable por abandonar a <b>En</b> mientras trabajaba. A lo largo de esta fase fue profundizando en el conocimiento de la conducta y forma de ser de su hijo dándose cuenta de que algunas de éstas le provocaban molestia y que necesitaba ser más	Notó que a partir de su participación en el Programa, su nivel de paciencia para relacionarse con su hijo había cambiado, logrando momentos más agradables en la relación. Comprendió que este cambio se debió a que a lo largo del Programa desarrolló la capacidad para reconocer sus emociones y para dialogar con su hijo ante situaciones de tensión. Tomó conciencia de que la posibilidad de ser feliz y de acompañar a sus hijos, para que también lo fuesen, está en sus manos. Por lo que se propuso seguir trabajando en su autoconocimiento, ya que lo consideró un elemento clave para ejercer su maternidad. Al finalizar el Programa concebía su rol parental desde un lugar más relajado y con mayor plenitud. Reconoció que lo

	manejar las emociones que experimentaba en situaciones de conflicto durante la crianza, por lo que se planteó como propósito mantener un estado emocional relajado que influyera positivamente en la relación con su hijo.	Tomó conciencia de las habilidades y forma de ser de su hijo a través de observarlo y reflexionar sobre su conducta, lo que le permitió conocerlo un poco mejor.	paciente consigo misma y con él. En esta fase también pudo expresar el conflicto y temor que sentía ante la llegada de su nuevo bebé, pues se estaba temerosa de ser rebasada por la crianza de dos niños pequeños.	vivido en el Programa fue un proceso gradual y difícil, y que todavía necesita practicar la expresión de sus emociones, la comunicación con otras personas adultas y las herramientas de crianza consciente de las cuales se quiere seguir acompañando.
Capacidad para identificar y satisfacer necesidad es del hijo(a)	Sin ejemplos en esta fase	Solía leer la conducta de su hijo, siendo sensible a sus emociones y a las circunstancias que las provocaban, sin embargo, todavía no lograba identificar la necesidad emocional de fondo.	Al inicio de esta fase había ocasiones en que podía identificar las necesidades emocionales de su hijo y las satisfacía, especialmente en la relación uno a uno; había otras ocasiones en las que lograba leer las señales de su hijo, pero sin cuestionarse qué había detrás de la conducta inapropiada. Después de las sesiones del grupo de apoyo sobre temperamento y el círculo de confianza tuvo presente la importancia de identificar las necesidades emocionales de <b>N1</b> , y adquirió la conciencia de que era una tarea compleja y no siempre se lograba. Al final de esta fase se fue haciendo más consciente de las necesidades emocionales de su hijo, logrando satisfacerlas ocasionalmente, a la vez que manejaba mejor las emociones de frustración y enojo que podía sentir. Esto era posible incluso cuando estaba presente otra persona como el <b>PEn</b> u otro miembro de la familia extensa.	Ante situaciones de conflicto con su hijo pudo identificar las necesidades emocionales de éste, aunque cuando su familia extensa estuvo involucrada, tuvo dificultad para cuestionarse qué necesidad de fondo había detrás de la conducta inapropiada.

P1

Categorías	FASES			
	Diagnóstico Inicial	Implantación A	Implantación B	Evaluación Final
Toma de conciencia	Se mostró interesado en participar en el Programa para poder manejar de mejor forma su enojo y seguir aprendiendo a ser un mejor guía para su hijo. Concebía su rol parental como una figura que acompaña y brinda sugerencias, cuyo objetivo final es que su hijo sea feliz. Alcanzaba a darse cuenta que ser padre implicaba un grado de responsabilidad y se sentía limitado para aprovechar la relación con su hijo al pasar poco tiempo con él. En la primera sesión del Grupo de Apoyo dejó ver cierta conciencia de su propio estado emocional y de cómo éste influía en la relación con su hijo, dándose cuenta que al estar tenso tendía a	A lo largo de esta fase se auto observó y reflexionó acerca de sí mismo, sus emociones y conductas, tomando conciencia de cómo éstas influían en sus relaciones (incluyendo la relación con su hijo). Pudo darse cuenta que aunque trataba de responder antes que reaccionar, experimentaba dificultades que no le dejaban satisfecho. Este proceso de autoconocimiento se dio especialmente durante la realización del cuadernillo de vacaciones. En cuanto a su rol parental consideraba que una de sus tareas principales era transmitir sus propias experiencias, logrando que su hijo tuviera los recursos suficientes para tomar decisiones y fomentando una relación de confianza y comunicación con sus padres. También se dio cuenta de que parte de su rol como papá implicaba postergar sus propias necesidades para satisfacer las de su hijo, lo que le hizo tomar conciencia de la complejidad de	En esta fase fue confirmando que cuando se presentaban situaciones de tensión con su hijo, tendía a alejarse y esto le ayudaba a pausar. Conforme fue avanzando el proceso pudo ser consciente de la dificultad que tenía para identificar y nombrar sus propias emociones en la vida cotidiana. Se dio cuenta de cómo algunas experiencias de su infancia habían influido en su forma de hacer frente a los conflictos, en la dificultad para nombrar sus emociones y que a su vez esto impactaba en su capacidad de apego con las demás personas (incluyendo a su hijo). En cuanto a la concepción de su rol parental mantuvo la idea de ser un papá que busca la felicidad de su hijo, teniendo claro que una base fundamental para lograrlo consistía en seguir fomentando su desarrollo socioemocional. Fue reconociendo que a veces se sentía limitado en cuanto a sus recursos personales para relacionarse con <i>En</i> y educarlo, y que se sentía culpable por pasar poco tiempo con él. Pudo expresar su angustia ante la demandante y compleja tarea de ser padre, sobre todo al darse cuenta de que para acompañar a su hijo requería estar completamente presente al interactuar con él. Al final de esta etapa y conforme fue pudiendo	Reconoció que el Programa le ayudó a conocerse un poco más a sí mismo al poder reconocer la dificultad para identificar, aceptar y nombrar sus emociones; el ser consciente de cómo se siente y de cómo responde o reacciona le ha ayudado a enriquecer la relación con su hijo, con quien sentía una conexión más grande al finalizar el proceso. Tomó conciencia de que ser padre va más allá de lo biológico y que es necesario trabajar constantemente para lograr ser un acompañante que se involucra en energía, atención y tiempo para dotar a su hijo de herramientas que le permitan ser feliz. Se dio cuenta de la importancia que tiene el observar a su hijo, aceptarlo como una persona única y respetar sus cualidades y personalidad para ayudarlo a crecer seguro de sí mismo. También pudo reconocer que su hijo ya es un niño feliz que sigue desarrollando herramientas y recursos para hacer frente a la vida. Tenía presente que el ejercicio de la crianza consciente implica un aprendizaje continuo, paulatino y complejo, pues el desarrollo es cambiante, por lo que

	alejarse para no complicar la situación, por lo que se propuso mantener un estado emocional relajado que influyera positivamente.	este rol y reconocer que sentía temor de no estar desempeñando un adecuado papel como papá.	asumir sus dificultades como persona y como padre, se dio cuenta que necesitaba seguir trabajando consigo mismo, buscando la manera de continuar desarrollando las habilidades parentales que le permitieran enriquecer la interacción con su hijo y ofrecerle experiencias diferentes a las que él pasó en su niñez.	se seguirán presentando nuevos retos en el futuro. Concebía la educación y la crianza como un proceso disfrutable y consideró fundamental el trabajo con su propia persona como un elemento clave para poder desempeñar su papel como papá.
Capacidad para identificar y satisfacer necesidades del hijo(a)	Aún no se cuestionaba acerca de la conducta de su hijo, ni de sus necesidades emocionales.	En esta fase del proyecto, especialmente durante la realización del cuadernillo de vacaciones, reconoció la importancia de observar a su hijo para conocer su conducta y personalidad; empezó a leer la conducta de éste, pero todavía no se preguntaba acerca de las necesidades emocionales de fondo.	Continuó observando y conociendo a su hijo, tomando conciencia de sus necesidades y tratando de responder a éstas. En ocasiones lograba leer las señales y buscaba una explicación a la conducta inapropiada, pero sin cuestionar la necesidad emocional de fondo. A partir de la sesión del grupo de apoyo sobre temperamento tomó conciencia de la importancia de detectar la necesidad emocional y empezó a preguntarse frecuentemente qué le pasaba a su hijo (a veces lograba identificar la causa y a veces no). A finales de esta etapa, se propuso satisfacer las necesidades emocionales de su hijo; hubo ocasiones en las que lo logró, y fue consciente de que en otras no contaba con los recursos personales para hacerlo, se sentía limitado en su capacidad para jugar, por ejemplo. Reconoció que a partir y durante este proceso la relación con su hijo se enriqueció.	Mantuvo presente la importancia de investigar qué hay detrás de una conducta inapropiada, sin embargo, en aquellas situaciones en las que también estaba presente la familia extensa, esta capacidad no apareció.

## Familia 2

Niño- **N2** / Madre- **M2** / Padre- **P2**

- **Categorías: Toma Conciencia y Capacidad para identificar y satisfacer necesidades emocionales**

**M2**

Categorías	FASES			
	Diagnóstico Inicial	Implantación A	Implantación B	Evaluación Final
Toma de conciencia	Se mostró interesada en participar en el Programa para trabajar con su forma de reaccionar ante situaciones de crianza, específicamente buscaba mantener un mejor control de sus emociones. Concebía su rol parental como el papel más importante de su vida actual, considerándose como una guía que promueve que su hijo sea feliz. En la primera sesión del Grupo de Apoyo identificó que al estar tensa solía ser más exigente con sus hijos, por lo que se planteó como propósito ser más tolerante con ellos.	Se dejaba llevar por el enojo al relacionarse con su hijo, reaccionando más que respondiendo, sin embargo, parecía no darse cuenta de ello. Sus participaciones se centraron en su rol como madre, manifestándose conflictuada entre tener la familia que siempre había querido y sentirse presionada por las múltiples tareas que implicaba ser madre y mujer profesionalista. Se mostró impactada al darse cuenta que aún cuando consideraba que su papel era cuidar el desarrollo y la felicidad de sus hijos, los había educado de acuerdo al modelo tradicional. Después de la segunda sesión del Grupo de Apoyo, consideró la posibilidad de cambiar a un estilo más amoroso y flexible, así como ser más empática con sus hijos(as).	Al inicio de esta fase se mantuvo cercana y abierta al Programa, tomando conciencia de cómo sus emociones se desbordaban, sobre todo en situaciones de tensión, influyendo en la forma de relacionarse con su hijo. Se dio cuenta de que al tratar de modular sus emociones utilizando la respiración se creaba un efecto positivo en la conducta de <b>L</b> . Reconoció la importancia de conocerse y conocer a su hijo, aunque continuó hablando de él desde un ideal del hijo perfecto. Se concebía como una madre que debería saber qué hacer y cómo actuar ante cada situación de crianza porque éste era su segundo hijo, aunque también admitía sentirse saturada ante el reto de criar a una adolescente y a un niño pequeño. A partir de la cuarta sesión del Grupo de Apoyo su participación y grado de reflexión (tanto en las sesiones del Grupo como en el Filtro), fue	Reconoció que a partir de su participación en el Programa se volvió más consciente de lo que promueve su bienestar y el de su hijo; también se dio cuenta de la dificultad que tenía para manejar sus emociones pues tendía a reaccionar y a no estar completamente presente al interactuar con él. Al darse cuenta de ello se sentía muy frustrada por no lograr poner en práctica lo aprendido en el Grupo de Apoyo y se propuso seguir trabajando en responder más que reaccionar y en ser más paciente consigo misma. Reconoció que todavía se sentía conflictuada entre el modelo de disciplina con el que a ella la educaron y el que conoció en el Programa, pues aún se cuestionaba la efectividad de éste último. En cuanto a su rol como madre, se seguía percibiendo como una guía que busca la

			<p>disminuyendo. Cabe mencionar que en este punto del proceso pudo reconocer que había aspectos de la conducta y forma de ser de su hijo que le molestaban y que necesitaba aceptarlo tal como era. Además, pudo darse cuenta del malestar que experimentaba al no saberse recompensada por todo lo que hacía como madre. En la parte final de esta fase, al sentirse escuchada y atendida de manera individualizada volvió a compartir sus emociones y reconoció que se sentía sumamente rebasada y presionada como madre y que estaba dando prioridad a su desarrollo personal (lo cual le producía sentimientos de culpa). Ambos aspectos influían en la forma en que se relacionaba con su hijo.</p>	<p>felicidad de sus hijos, pero asumió que lo hace desde un estilo de disciplina tradicional basado en la exigencia. Se dio cuenta de que ella creía saber mucho más de su hijo de lo que realmente conocía, el Programa había le ayudó a reconocer algunas de sus habilidades y su forma de ser.</p>
<p>Capacidad para identificar y satisfacer necesidades del hijo(a)</p>	<p>Aún no se cuestionaba acerca de la conducta de su hijo, ni de sus necesidades emocionales.</p>	<p>Lograba leer las señales de su hijo y trataba de responder a ellas en algunas ocasiones; en otras no lograba leerlas, ni cuestionarse qué había detrás de las conductas inapropiadas.</p>	<p>A partir de la sesión del Grupo de Apoyo sobre el círculo de la confianza, se dio cuenta de la importancia de ir más allá de la conducta evidente y se planteó como propósito identificar las necesidades emocionales de su hijo. Posteriormente pudo leer algunas señales, especialmente relacionadas con el comportamiento y habilidades de L, aunque no se cuestionaba qué había de fondo (excepto cuando empatizaba con la situación que éste vivía).</p>	<p>Reconoció que a veces se daba el tiempo para preguntarse qué había detrás de una conducta inapropiada, pero en otras ocasiones reaccionaba como solía hacerlo porque consideraba que esa era la forma que mejor le funcionaba.</p>

P2

Categorías	FASES			
	Diagnóstico Inicial	Implantación A	Implantación B	Evaluación Final
Toma de conciencia	<p>A partir de la primera sesión del Grupo de Apoyo se dio cuenta de cómo usualmente trataba de controlar sus emociones para no explotar. Se concebía a sí mismo como un padre libre, cuyo rol era estar cercano a su hijo como un compañero de juego.</p>	<p>Empezó a tomar conciencia sobre su estado emocional y cómo éste cambiaba al poner en práctica la respiración profunda. Comenzó un proceso reflexivo en el que cuestionaba su forma de educar y de reaccionar en la interacción con su hijo, así como de la complejidad que implica el ser padre. También cuestionaba los conocimientos adquiridos en el Programa, ya que él consideraba la disciplina como la base de la formación de una persona, y temía que al transitar a un modelo de disciplina positiva terminara siendo un padre permisivo. Al conocer las desventajas de la disciplina tradicional y las ventajas de la disciplina positiva decidió aprender a educar de una manera distinta.</p>	<p>A lo largo de esta fase fue tomando conciencia de cómo su propio bienestar emocional y el reconocer sus emociones influía en la relación que establecía con su hijo, en tanto su manera de responder y/o reaccionar. Se dio cuenta de la dificultad para manejar sus propias emociones y conforme avanzó el proceso se fue haciendo más consciente de ellas y pudiendo identificarlas con mayor facilidad. También se percató de que había conductas de su hijo que influían en su estado emocional. Tomó conciencia de la complejidad de su rol como papá y de los temores que le surgían. A partir de la cuarta sesión del Grupo de Apoyo empezó a observar con mayor detenimiento a su hijo lo que le permitió conocer con más detalle sus habilidades y su forma de ser. Pudo identificar que el ejercicio de la crianza consciente era un proceso complejo, en el que en ocasiones podía poner en práctica las herramientas conocidas y en otras no, y esto le generaba frustración y miedo.</p>	<p>Reconoció que el Programa le permitió conocerse un poco más a sí mismo y reflexionar con mayor frecuencia acerca de su nivel de paciencia y de su estado emocional, lo cual le permitía ser más empático con su hijo. Tomó conciencia de su rol como papá percatándose de que antes se concebía como un compañero de juego y fantasía y que al finalizar el programa contaba con conocimientos y herramientas que le hacían sentir más responsable de su papel. Reconoció que todavía se sentía conflictuado entre el modelo de disciplina con el que lo educaron y el que a él le gustaría implementar. Tomó conciencia de que el ejercicio de la crianza consciente es un proceso complejo, que le ha resultado difícil, frustrante y cansado emocionalmente ya que en ocasiones lograba manejar sus emociones, ser paciente e implementar algunas herramientas y en otras no, pero a la vez fue benéfico y positivo para él y su hijo.</p>

<p>Capacidad para identificar y satisfacer necesidades del hijo(a)</p>	<p>Sin ejemplos en esta fase</p>	<p>Sin ejemplos en esta fase</p>	<p>Al inicio de esta fase empezó a leer las señales de su hijo, y a preguntarse qué emociones podría estar experimentando, tratando de responder de manera apropiada. A partir de la sesión del Grupo de Apoyo sobre el círculo de confianza, pudo conocer nuevos elementos que le permitieron tener en mente las necesidades emocionales de su hijo, logrando en ocasiones identificarlas y satisfacerlas. Para finales de esta fase expresó lo difícil que era nombrar sus propias emociones, así como identificar y atender a las necesidades emocionales de su hijo. Al darse cuenta de que no estaba respondiendo a algunas de estas necesidades se sintió desconcertado.</p>	<p>Mantuvo presente la importancia de aceptar a su hijo tal cual es e investigar qué hay detrás de una conducta inapropiada, sin embargo, cuando su estado emocional le rebasaba, dejaba de cuestionarse y sólo podía ver la conducta que le molestaba.</p>
--	----------------------------------	----------------------------------	--	---

### Familia 3

Niño- **N3** / Mamá- **M3** / Papá- **P3**

- **Categorías: Toma Conciencia y Capacidad para identificar y satisfacer necesidades emocionales**

#### M3

Categorías	FASES			
	Diagnóstico Inicial	Implantación A	Implantación B	Evaluación Final
Toma de conciencia	Se interesó en el Programa para poder mejorar la forma en la que educaba a sus hijos y transmitir de manera apropiada los valores. Pudo identificar que tiene un carácter fuerte que influía en la forma en que se relacionaba con su hija. Incluso, en la primera sesión del grupo de apoyo, expresó que estar relajada significaba ser permisiva y tolerante, actitud ante la cual su hija abusaba, pues tenía el mismo carácter fuerte que ella. Pudo reconocer que cuando estaba tensa podía llegar a pegarle a su hija, situación que le disgustaba. La unidad familiar, la participación de de su esposo en la	Comenzó a darse cuenta con mucha precisión acerca de sus propios estados emocionales y a separarlos de las acciones de su hija. A la vez se fue dando cuenta tanto de los aspectos positivos de su conducta y forma de ser como de los logros que conseguían tanto ella como <b>N3</b> . Fue mostrando las herramientas personales con las que contaba y a valorar la observación y la reflexión como herramientas para aprender sobre sí misma y su hija. Trataba de responder con clama y paciencia ante situaciones de tensión, sin embargo, ante la insistencia de An, tendía a regresar a formas conocidas. En este momento apareció el conflicto entre la forma en la que a ella la educaron y lo que	Continuó enfrentándose a avances y dificultades en el proceso de regular sus emociones y responder antes que reaccionar. Se fue intensificando el diálogo interno que tenía con ella misma, especialmente ante situaciones de conflicto intenso, el cual le ayudaba a reflexionar y tomar conciencia sobre sus emociones, pensamientos, deseos y de lo que su conducta podía provocar en su hija. También se dio cuenta que había aspectos de la forma de ser de su hija que le molestaban porque era muy diferente a ella, y se sentía rebasada por una niña curiosa que la cuestionaba constantemente. Tomó conciencia de la pelea interna que sentía entre la forma que quería responder, y en la que a veces reaccionaba. Existían temas concretos, como la sexualidad, ante los cuales se sentía muy limitada en recursos personales y de conocimiento, que la inquietaban porque no sabía cómo orientar a su hija. Pudo darse cuenta que esta dificultad tenía que ver	Tomó conciencia de su forma de ser, de las dificultades en el proceso, y de que a pesar de ello, si había podido modular la forma en la que solía reaccionar con su hija, aunque se daba cuenta que en ocasiones podía hacerlo, pero en otras no. Atribuía este logro a que había podido soltar algunas tareas que ella había considerado exclusivas de su rol materno, por lo que ahora se sentía más ligera, tolerante y con posibilidad de pedir ayuda. Al darse cuenta de ello, también estaba más atenta a ella misma y sus necesidades, entendiendo que lo importante era procurar su bienestar, el de sus hijos y disfrutar la crianza. También trataba de tomar los temas de conflicto con más calma, aprendiendo a estar atenta, pero no angustiada. Compartió que aunque su esposo siempre había estado involucrado en la crianza, después de haber

	<p>crianza y promover la felicidad y armonía de sus hijos eran aspectos fundamentales en su rol materno. Una de sus preocupaciones principales al comenzar el Programa era aprender a manejar los berrinches y saber orientar a su hija, quien al tener un carácter fuerte como el de ella, la metía en complicaciones. Por un lado, reconocía que esta cualidad en el carácter le podría ser útil, pero a la vez sentía que su hija la retaba y cuestionaba constantemente, aspecto que le incomodaba.</p>	<p>estaba aprendiendo en el Programa. Estando más arraigada al modelo de disciplina tradicional en el que para ella era muy importante fomentar la obediencia, los valores y los límites, tendía a cuestionar la disciplina positiva. A través de la observación fue conociendo la forma de ser y habilidades de su hija, sorprendiéndose con sus descubrimientos; esto también le ayudó a comprender que en la etapa del desarrollo de su hija, las emociones son intensas, por lo que entendió la importancia de mantenerse en calma y ser paciente.</p>	<p>con la forma en la que a ella la educaron. A veces podía responder antes que reaccionar; cuando lo lograba, proponía alternativas que enriquecían la relación con su hija, le permitía más expresión e incluso le ayudaba a modular sus emociones. Ante presión externa, pelea con sus propios conflictos internos o la demanda de atender a dos niños pequeños, cortaba la interacción, reaccionaba y recurría a sus herramientas anteriores. Se dio cuenta que una de sus aspiraciones como madre era encontrar el equilibrio entre los roles de madre, profesionista y persona; al no lograrlo se sentía frustrada. El conflicto que vivía entre la forma en la que la educaron y lo que estaba aprendiendo se hacía más evidente y se sentía presionada al intentar ponerlo en práctica. Por un lado, sentía un arraigo especial por la disciplina tradicional, pues su punto de referencia era su familia de origen en donde parecía haber tenido un efecto adecuado; pero a la vez también se dio cuenta que desde su vivencia, este modelo limitó el contacto físico entre ella y su familia. Al darse cuenta que la disciplina positiva promueve y valora el contacto amoroso y físico, se sentía atraída, ya que en su vida adulta este tipo de contacto era algo que había aprendido a integrar y le parecía importante. Tomó conciencia de su</p>	<p>participado en el Programa, sentía que caminaban con estilos distintos, situación que le generaba conflicto, la hacía sentir desanimada y desesperada en ocasiones, ya que mientras ella trataba de responder antes que reaccionar, su esposo no. A pesar de la falta de sincronía, ella podía manifestar lo que necesitaba y lo que había aprendido. Incluso observar a su esposo en relación con sus hijos le permitía reflexionar acerca de cómo ella solía reaccionar y entender cómo esto afectaba a sus hijos, se sentía capaz de distinguir lo que promovía su bienestar emocional dentro de la dinámica familiar. A pesar de la frustración que sentía por esta situación trataba de mantenerse calmada, de ser sensible y responder a las necesidades emocionales de sus hijos. Seguía aprendiendo de <b>N3</b>, observándola y sorprendiéndose de cómo había avanzado en su desarrollo socioemocional y cómo había interiorizado la respiración como una herramienta que practicaban juntas. Era consciente de que involucrar a su esposo en el ejercicio de la crianza consciente implicaba todo un reto, y que aunque a veces perdía la esperanza, trataba de seguir porque buscaba implementar una manera diferente de transmitir y vivir la disciplina, se</p>
--	---	--	---	---

			pareja como una persona que le había ayudado a relacionarse desde ese contacto físico, y también se dio cuenta de que él y ella tenían una perspectiva diferente de su hija. Siguió descubriendo las habilidades y forma de ser de <b>M3</b> , dándose cuenta de que en ocasiones le pedía más de lo que su etapa de desarrollo le permitía.	concebía a sí misma como una guía que apoya el bienestar de su hija.
Capacidad para identificar y satisfacer necesidades del hijo(a)	Aunque no existen ejemplos de la categoría en esta fase, la <b>M3</b> consideraba que cada niño(a) tenía una forma de ser particular y quería aprender a relacionarse de acuerdo a estas diferencias.	Solía leer algunas señales de su hija, tratando de responder con calma a ellas. Cuando lograba leer las señales y responder a ellas se mantenía presente con <b>N3</b> , usando una variedad de estrategias, que iban más allá de la explicación, lo que enriquecía la relación con su hija. Había ocasiones en las que la explicación no era suficiente, <b>N3</b> insistía con un cuestionamiento o una conducta inapropiada, y la <b>M3</b> tendía a regresar a formas de reacción conocidas, sin cuestionarse que había más allá de la conducta inapropiada.	En un principio de esta fase la <b>M3</b> no solía cuestionarse acerca de la causa de las conductas inapropiadas de su hija, las consideraba formas de llamar la atención con un afán voluntarioso, y esto especialmente se intensificaba ante eventos en público. Había otras ocasiones en las que se podía tomar el tiempo para reflexionar en el momento y leer la conducta y emociones de su hija; en estas ocasiones tomaba en cuenta los elementos externos que pudieran estar influyendo. Después de la sesión de grupo sobre el círculo de la confianza, pudo cuestionarse y reflexionar sobre el por qué de las conductas inapropiadas que presentaba su hija, y la causa de sus emociones (especialmente el enojo que <b>N3</b> expresaba con frecuencia); aunque había ocasiones en que reaccionaba y omitía profundizar en su reflexión.	Al terminar el grupo de apoyo se planteó como propósito identificar y satisfacer las necesidades emocionales de su hija, dándose cuenta que a veces lo lograba y a veces no, sobre todo cuando había presiones externas o ella no estaba del todo disponible. Era consciente de su dificultad para comprender qué necesidad emocional había de fondo por lo que trataba de hacer a un lado las ideas preestablecidas sobre su hija, a las cuales le era fácil recurrir. A pesar de ello, la <b>M3</b> describe experiencias en las cuales logra identificar y satisfacer las necesidades emocionales de su hija, siendo sensible a sus emociones, incluso pudiendo aplicar este conocimiento con su hijo menor.

### ***Involucramiento del P3 en el Programa***

Diagnóstico inicial	Implantación A	Implantación B	Evaluación Final
<p>El <b>P3</b> manifestó su interés por participar en el Programa, el cual se basaba en la posibilidad de compartir experiencias con otros papás y aprender más acerca de la etapa que vivían sus hijos. Los retos del desarrollo que quería tratar eran: cómo fomentar actitudes de autocontrol y manejo de problemas de una forma más equilibrada. Sin embargo, no asistió a la primera sesión del Grupo de Apoyo.</p>	<p>El <b>P3</b> se mantuvo cercano a la Psicóloga durante el filtro, los encuentros se limitaron al saludo y a respuestas muy breves acerca de cómo se encontraba, ya que por las mañanas apenas había tiempo para despedirse y entregar a sus hijos en la escuela. A través del cuestionario sobre disciplina, compartió que consideraba fundamental como parte de su rol paterno, el que sus hijos aprendieran el respeto a los demás y los límites. Consideraba que parte de su papel como padre era enseñar a partir del ejemplo y mostrarle a su hija lo que sí podía hacer. Dejó ver cómo implementaba en la crianza herramientas, tanto de la disciplina tradicional como de la disciplina positiva (elogiar, modelar, regañar, confrontar, gritar).</p>	<p>Cuando la <b>Psicóloga</b> definió que era importante estar presente también por la tarde cuando las familias recogían a los niños, la interacción con el <b>P3</b> se hizo más frecuente. En un principio, mientras la <b>M3</b> y la <b>Psicóloga</b> conversaban, él sólo observaba y escuchaba con atención. Poco a poco se fue acercando con la <b>Psicóloga</b> por su propia iniciativa, haciendo comentarios y preguntas sobre las notas de logros, sobre inquietudes del desarrollo y de las conductas de <b>N3</b>, especialmente en cuanto a su dificultad para compartir con su hermano. Estaba pendiente y acudía a algunos de los acontecimientos y eventos de la sala, como la junta en la que se hizo una asamblea con familias y niños. A partir de los materiales impresos que se les entregaron, pudo reflexionar acerca de los aspectos del temperamento que caracterizaban a su hija y cómo se sentía al respecto. Constantemente comentaba que le hubiera gustado asistir al grupo, pero que se le dificultaba hacerlo por los horarios que se traslapaban con actividades cruciales de su trabajo. Al final de esta fase, los encuentros en el filtro fueron disminuyendo, el contacto nuevamente se limitó al saludo y a responder brevemente las preguntas y comentarios de la <b>Psicóloga</b>.</p>	<p>Los encuentros en el filtro con el <b>P3</b> continuaron siendo breves. Aun cuando se le solicitó apoyo para realizar la evaluación del Programa, comentó que los tiempos se le habían complicado y no había podido entregarla.</p>

## Familia 4

Niño- 4 / Mamá- **M4** / Papá- **P4**

- **Categorías: Toma Conciencia y Capacidad para identificar y satisfacer necesidades emocionales**

### M4

Categorías	FASES			
	Diagnóstico Inicial	Implantación A	Implantación B	Evaluación Final
Toma de conciencia	Se interesó en el Programa porque quería aprender a disfrutar de la crianza y lograr que su hijo también disfrutara del proceso. Quería conocer otras formas para resolver situaciones de tensión y de generar ambientes más armónicos en un mundo violento. Sus intereses estaban sumamente vinculados a lo que consideraba parte de su rol materno. De entrada solía auto observarse con frecuencia, y de esta forma se daba cuenta de lo que hacía y cómo lo hacía, de que en ocasiones le faltaban recursos para enfrentar los conflictos de la crianza y de la dinámica familiar	Concebía como una parte fundamental de su rol maternal el enseñar a su hijo a manejar sus emociones y a adquirir habilidades sociales para aprender a lidiar y sobreponerse del sufrimiento que se genera a partir de los conflictos que se dan en las relaciones. A la par se dio cuenta de la disonancia que vivía al tratar de educar de una forma más flexible, pero que tendían a repetir en automático la forma tradicional con la que fue educada, por lo que se sintió temerosa y empezó a cuestionarse a sí misma si era capaz de gestionar sus propias emociones. Se propuso trabajar consigo misma y asumir la enseñanza desde un lugar más positivo, pues era consciente de la trascendencia de su rol en el desarrollo de su hijo. Al realizar el cuadernillo de vacaciones profundizó en su capacidad para reflexionar y auto observarse, dándose cuenta de la dificultad que tenía para externar lo que no quería y que tendía a quedarse	Empezó a expresar con su pareja, tanto en casa como en el espacio que se creó para desarrollar el cuento personalizado, aquello en lo que no estaba de acuerdo, sus puntos de vista y lo que le generaba malestar con respecto a la crianza, pidiendo una participación más equitativa en las tareas que ésta implicaba. Continuó profundizando en la toma de conciencia acerca de la influencia de sus acciones y emociones en la relación con su hijo, y se dio cuenta de cómo la forma en la que se comunicaban su pareja y ella también tenía una influencia en <b>N4</b> . Especialmente seguía dándose cuenta de cómo sus propios miedos y el sentirse saturada ante múltiples actividades, influían en la relación con su hijo, ya sea limitando su autonomía, restándole atención y tiempo a la interacción o presionándolo para hacer cosas para las que todavía no estaba listo. Al	Se dio cuenta que evolucionó en su forma de reaccionar y que ahora podía responder con más calma, lo que consideraba un cambio sustancial, pues podía verse a sí misma en una interacción en donde se tomaba el tiempo para estar con su hijo y que si llegaba a irritarse podía percibirlo con mayor rapidez. Tomó conciencia de la responsabilidad de su papel como madre y de la influencia de sus emociones, acciones y expectativas en la relación con su hijo. En cuanto a su rol como madre logró crear una imagen más equilibrada entre éste y su rol profesional. Por otro lado, expresó que fue especialmente importante el darse cuenta de la forma en la que escuchaba y se comunicaba con su pareja y

	<p>en sí. En la primera sesión del grupo de apoyo pudo distinguir que al estar relajada solía ser más paciente y estar abierta a las iniciativas de sus hijos, mientras que al estar tensa solía presionarles y cerrarse a la escucha. Manifestó el conflicto que le generaba el combinar y negociar entre sus roles de madre y mujer profesionalista. Era sumamente importante la participación que tenían en la crianza su pareja y sus padres. En cuanto a su pareja le percibía en un papel activo, especialmente a nivel de juego, aunque reconoció que le gustaría que éste se involucrara también en otras tareas de la crianza y del contexto escolar.</p>	<p>con ese malestar al resolver parcialmente sus conflictos. También fue analizando lo que podía y lo que no podía hacer en la interacción con su hijo, dándose cuenta de lo que le generaban emocionalmente estas experiencias. Pudo darse cuenta del temor que tenía a que su hijo se lastimara y de cómo se dejaba absorber por las actividades de la vida cotidiana. Al ser consciente de que ante esto solía limitar a <b>N4</b> en la exploración del mundo y en el desarrollo de su autonomía, se esforzó por manejar sus propias emociones y darle las oportunidades de aprendizaje necesarias. En un inicio, ante situaciones de conflicto con <b>N4</b>, sólo podía ver a un niño berrinchudo, poco a poco lo fue observando y sorprendiéndose de lo que su hijo era capaz de hacer, de su forma de ser y de cómo funcionaba su conducta en diferentes momentos en el contexto familiar. Esto le permitió ser más empática y estar más cercana a él.</p>	<p>darse cuenta de ello, trataba de modularlo y hacerlo diferente, logrando pausar y observar. A pesar de sentirse saturada lograba muchos momentos de atención con <b>N4</b> en los que le contenía y brindaba afecto. A raíz de los encuentros que <b>M4</b> y <b>P4</b> compartieron con la Psicóloga para elaborar el cuento personalizado de <b>N4</b>, <b>M4</b> pudo compartir con su pareja el descubrimiento de las habilidades y formas de ser de su hijo, asumiendo su ritmo personal y entendiendo que el desarrollo es cambiante. <b>M4</b> continuó escuchando y observando a su hijo, conociendo sus habilidades reales y entendiendo aquellas para las que estaba listo de acuerdo a su edad. <b>M4</b> y <b>P4</b> pudieron darse cuenta de que la posibilidad de haberlo perdido debido a que estuvo muy enfermo cuando era un bebé, los marcó y aún les atemorizaba, no sólo a ellos, sino también a los abuelos de <b>N4</b> (quienes tenían un importante papel en la crianza y con quienes había algunas dificultades para comunicarse y llegar a acuerdos).</p>	<p>con su familia extensa con respecto a la crianza para tratar de modificar algunas situaciones de conflicto. Reconoció que el proceso le ayudó a conocer a su hijo, empatizar con él, aceptarlo, así como comprender que ha dejado de ser un bebé y que sigue creciendo. Ya que ahora tenía más elementos para la crianza, se daba cuenta que había veces en que no lograba implementarlos o se le seguía dificultando dar tiempo de atención plena a su hijo y que al sentirse saturada dejaba de ser empática. A pesar de estas dificultades, podía sentir la crianza con más ligereza, viendo los aspectos positivos del proceso y lo que sí estaba pudiendo hacer, se seguía planteando como propósito disfrutar el camino.</p>
<p>Capacidad para identificar y satisfacer necesidad es del</p>	<p>Sin ejemplos en esta fase</p>	<p>De inicio podía leer las señales de su hijo en algunas ocasiones, aunque cuando hacia algún berrinche, sólo podía ver a un niño fuera de sí. A pesar de ello, solía identificar sus emociones, tratando de responder a ellas de una forma apropiada. Aunque en</p>	<p><b>M4</b> conocía cada vez un poco más a su hijo, en cuanto a sus habilidades y formas de ser, cuando en la sesión del círculo de la confianza del grupo de apoyo conoció la importancia de identificar y satisfacer las necesidades emocionales de su hijo,</p>	<p>Tenía presente la importancia de identificar y satisfacer las necesidades emocionales de su hijo, se daba cuenta de su capacidad para identificarlas y que había mejorado en ello, incluso había momentos en</p>

hijo(a)		ocasiones la respuesta de su hijo no era la que ella consideraba la mejor.	se propuso ponerlo en práctica. Reconoció que a veces podía identificarlas y a veces no, pues se le dificultaba entender cuál era la necesidad de fondo, especialmente cuando las necesidades de las personas adultas eran prioridad o ella se encontraba saturada por pendientes o presiones externas. Cuando podía identificar las necesidades emocionales trataba de satisfacerlas y dar opciones a su hijo, así como aplicar diferentes herramientas para apoyarlo.	que lograba satisfacerlas apropiadamente. Solía apoyarse del material que recibió en el grupo de apoyo cuando se le dificultaba. Había otras ocasiones en que se le complicaba y no lograba entender qué había detrás de una conducta inapropiada, y por ende no podía satisfacer las necesidades de fondo.
---------	--	--	---	---

### ***Involucramiento del P4 en el Programa***

Diagnóstico inicial	Implantación A	Implantación B	Evaluación Final
El <b>P4</b> manifestó que su interés por participar en el Programa consistía en poder compartir y conocer diversas experiencias paternas, construir una crianza disfrutable y encontrar una manera diferente de educar a la tradicional. Sin embargo, no	Durante esta fase el contacto con el <b>P4</b> se diluyó, y la intervención sólo se dio con la <b>M4</b> .	Cuando la <b>Psicóloga</b> definió que era importante estar presente también por la tarde cuando las familias recogían a los niños, la interacción con el <b>P4</b> se hizo más frecuente, ya que en algunas ocasiones éste solía recoger a su hijo. En estos encuentros <b>P4</b> y la <b>Psicóloga</b> fueron estableciendo un vínculo de confianza, que se fortaleció por medio de la escucha activa y del intercambio de información acerca de las habilidades y dificultades que presentaba <b>N4</b> en su desarrollo. Conforme el vínculo de confianza se fue fortaleciendo <b>P4</b> también compartió con la <b>Psicóloga</b> algunos aspectos de la dinámica familiar en torno a la crianza. Cuando la <b>Psicóloga</b> planteó a la familia la posibilidad de realizar una entrevista para trabajar de manera conjunta sobre los retos del desarrollo que presentaba su hijo, y aunque la comunicación solía ser más frecuente con la <b>M4</b> , ésta última se aseguró de que su pareja estuviera presente. A partir de este momento <b>P4</b> se involucró de manera activa en el proceso de realización del cuento personalizado que buscó que <b>N4</b> y su familia se dieran cuenta de sus fortalezas, así como que se abriera la comunicación y la puesta en acuerdo entre las personas adultas que participaban en la crianza. La comunicación entre la <b>Psicóloga</b> y <b>P4</b> durante el filtro también se hizo un poco más frecuente, y el <b>P4</b> , a petición de su pareja, comenzó a tener más presencia en las	Se continuó el contacto ocasional con <b>P4</b> durante el filtro. En estos encuentros se pudo dar seguimiento al cuento personalizado, así como conocer sus logros e inquietudes con respecto al desarrollo de su hijo. <b>P4</b> realizó la evaluación del Programa a través de un cuestionario final. La <b>Psicóloga</b> y él

asistió a la primera sesión del Grupo de Apoyo.		actividades de la Estancia, como la junta en la que se llevó a cabo una asamblea. Durante esta fase el <b>P4</b> pudo compartir sus preocupaciones con respecto a la crianza y a su rol paterno; pudo conocer un poco mejor a su hijo y dialogar con <b>M4</b> y sus suegros con respecto a temas de la crianza.	realizaron el cierre del proceso en uno de los encuentros en el filtro.
---	--	--	---

## Familia 5

Niño- 5 / Mamá- **M5** / Papá- **P5**

- **Categorías: Toma Conciencia y Capacidad para identificar y satisfacer necesidades emocionales**

### **M5**

Categorías	FASES			
	Diagnóstico Inicial	Implantación A	Implantación B	Evaluación Final
Toma de conciencia	Se interesó en el Programa porque quería sentirse tranquila para darles tiempo de calidad a sus hijos, así como educarles de una forma positiva. Concebía su rol materno como una figura que brinda afecto, que cuida y se relaciona en lo cotidiano. También se percibía continuamente estresada ante la variedad de actividades que tenía que desempeñar al ser madre y profesionalista. Asumía que la figura de esposo se encontraba ausente la mayor parte del tiempo. Se dio cuenta que al estar relajada	Se fue dando cuenta de qué aspectos la desesperaban en la interacción con su hijo, también se dio cuenta de cómo su conducta influía en las reacciones de éste, especialmente cuando parecía más irritable o descontrolado. Ante esto fue tratando de modular sus emociones y su conducta para no complicar las situaciones. En cuanto a su rol como madre se intensificó la dificultad para combinar la vida profesional con el rol materno, ya que se sentía apresurada constantemente, a pesar de ello trataba de brindar momentos	Se le dificultaba darse cuenta por sí misma acerca de sus estados emocionales ante la interacción con su hijo, sin embargo, éste era quien le hacía notar que estaba enojada al recordarle que tenía que respirar o que estaba roja. Durante esta fase <b>M5</b> se alejó del Programa en diferentes momentos. A pesar de ello, se le pudieron dar a conocer algunos elementos, a partir de los cuales se dio cuenta que ella y su hijo compartían características en su forma de ser que le molestaban. También tomó conciencia de que al ser ella la persona adulta necesitaba seguir aprendiendo a modular sus propias emociones	Se dio cuenta de que su forma de hablar, de estar o de reaccionar influía en la conducta de su hijo y que cuando ella cambiaba esto lo ayudaba a él. Al darse cuenta de sus emociones, especialmente de su enojo o desesperación, trataba de modularlas y de hacer cosas alternativas a las usuales para ayudar a <b>N5</b> a regular sus emociones y conductas. En cuanto a su rol como madre y ante los retos del desarrollo que su hijo le planteaba constantemente, asumió el papel de acompañante, buscando ayudarlo a desarrollar su potencial y a ser feliz, aunque seguía viviendo al agotamiento generado entre su rol como madre y como profesionalista.

	solía ser físicamente más cercana al expresar sus afectos; y que cuando estaba tensa se exaltaba y perdía la paciencia.	de juego y atención a su hijo. Concebía la disciplina como una forma de enseñar a sus hijos a ser ordenados y a tener buena conducta, lo cual representaba un conflicto pues <b>N5</b> tenía dificultad para apegarse a las reglas y rutinas. A partir de la realización del cuadernillo de vacaciones <b>M5</b> siguió observando a su hijo y compartiendo los logros en su capacidad para regular la conducta y emociones.	para poder enseñarle a su hijo a regular las suyas. Gran parte de sus reflexiones se centraron en torno al conocimiento que adquiriría de la conducta y forma de ser de <b>N5</b> , dándose cuenta de la importancia de aceptarlo. Así fue notando qué hacía su hijo, cómo lo hacía, cuáles eran sus logros, qué aspectos del ambiente y las interacciones le favorecían y qué aspectos no.	Comprendía algunas características de la forma de ser de su hijo que le ayudaban a ser empática con él, aunque seguía intentando conocerlo mejor, comprender su conducta al preguntarse qué le ayudaba, qué le afectaba, cuáles eran los retos y dificultades en los que necesitaba apoyo y a aceptarlo. También podía ver sus fortalezas y logros, los cuales muchas veces medía en términos de sus creencias sobre el orden y la buena conducta.
Capacidad para identificar y satisfacer necesidades del hijo(a)	Solía leer las señales de su hijo. Cuando se presentaba una conducta inapropiada o una situación de tensión, ella trataba de entender qué le pasaba y de responder ante ello, por lo que probaba con diferentes herramientas. Cuando en sus intentos la conducta persistía, trataba de mantener la calma. Sin embargo no se cuestionaba qué necesidades emocionales había detrás de las conductas.	En esta fase <b>M5</b> se enfocó en los logros de su hijo, por lo que no se contó con información que pudiera dar cuenta de su capacidad para identificar y satisfacer las necesidades emocionales detrás de conductas inapropiadas.	<b>M5</b> leía las señales de su hijo, pero ante el reto de un niño que demandaba constante atención y acompañamiento, había ocasiones en que se quedaba sin recursos y solía aplicar las herramientas conocidas, sin preguntarse qué había detrás de las conductas inapropiadas.	<b>M5</b> podía leer con mucho detalle las señales de su hijo, al entender su temperamento era más empática y trataba de responder a éstas, pero no se cuestionaba qué necesidad emocional había de fondo.

	Fase Diagnóstico inicial	Implantación A	Implantación B	Evaluación Final
Búsqueda de diagnóstico	Desde antes de que empezara el Programa, algunas conductas de N5 llamaban la	Ante la duda de qué ocurría a N5, M5 y P5 buscaron a otros	El proceso de diagnóstico tomó varias semanas, y al finalizar se determinó que N5 tenía dificultades en conducta y emociones,	M5 y P5 tomaron la decisión de no medicar a N5, y buscaron el apoyo de otros

	<p>atención de educadoras y familia, por lo que la Estancia solicitó una evaluación externa. M5 empezó un proceso de búsqueda de diagnóstico acercándose a diferentes especialistas externos. Los resultados neurológicos no arrojaron algún dato de lesión orgánica y la psicoterapeuta que atendía a N5 no daba un diagnóstico específico, ni recomendaciones precisas. M5 quería entender qué le sucedía a su hijo.</p>	<p>especialistas, quienes les dijeron que sí había una lesión neurológica, pero no dieron un diagnóstico preciso. Esto implicó comenzar nuevamente con una serie de estudios y pruebas de valoración. M5 compartía con la Psicóloga lo que iba ocurriendo, a veces por iniciativa propia y, en otras ocasiones, a petición de la Psicóloga.</p>	<p>pero ninguna alteración orgánica. A las pocas semanas, el diagnóstico cambió y se contempló la posibilidad de medicar a N5. Durante esta parte del proceso, M5 se alejó del Programa intermitentemente. Fue hasta que las Psicólogas en colaboración con la Psicóloga de la Estancia buscaron un acercamiento individualizado en el que M5 se sintió escuchada nuevamente y manifestó el conflicto que había representado para ella la búsqueda de un diagnóstico. Las Psicólogas enfatizaron la importancia de seguir conociendo las fortalezas y necesidades de N5 a través de observarle y comprender los aspectos que le ayudasen a funcionar mejor en los ambientes en que se desarrollara.</p>	<p>especialistas quienes coincidieron en brindarle a su hijo una atención integral y seguir aprendiendo de su conducta y emociones, así como trabajar en equipo con la Estancia. M5 pudo hablar un poco acerca de las emociones que le había generado el proceso de búsqueda de diagnóstico y darse cuenta que necesitaban seguir aprendiendo en colaboración del equipo de especialistas a los que habían acudido y de la Estancia.</p>
--	--	---	---	--

### Involucramiento de P5 en el Programa

Diagnóstico inicial	Implantación A	Implantación B	Evaluación Final
<p>Previo al inicio del Programa, la <b>Psicóloga</b> solamente había tenido contacto con <b>P5</b> durante un par de ocasiones. Él no asistía regularmente a la Estancia y no regresó el cuestionario diagnóstico por lo que no se pudieron</p>	<p>A pesar de la dificultad para mantener contacto directo con <b>P5</b>, le fue enviado el cuestionario sobre disciplina con el objetivo de conocer algunos elementos que permitieran entender la conducta de <b>N5</b> y de trabajar con esta familia durante la intervención del Programa. <b>P5</b> concebía a la disciplina como una forma de educar desde el</p>	<p>Después de la primera visita domiciliaria, se determinó la importancia de realizar las siguientes visitas en fin de semana, de tal forma que <b>P5</b> pudiera estar presente y se estableciera un contacto directo con él, para conocer la dinámica familiar y escuchar sus puntos de vista y preocupaciones con respecto a los retos del desarrollo de <b>N5</b>. <b>P5</b> manifestó su preocupación por desempeñar un adecuado papel como padre y por ayudar a su hijo a desarrollar sus habilidades socioemocionales para funcionar apropiadamente en la vida. Reconoció que su esposa es quien se hacía cargo de la crianza, y que él procuraba dar tiempo de calidad a sus hijos al llegar a casa, pero especialmente los fines de semana. Se</p>	<p>Se tuvo contacto con <b>P5</b> en la visita domiciliaria que se realizó al final del Programa. En esta visita <b>P5</b> pudo compartir su perspectiva acerca de los logros y retos de su hijo, así como su sentir acerca del proceso de búsqueda de un diagnóstico y los miedos que le generaba el camino que aún faltaba por recorrer al acompañar a su hijo en su desarrollo. Se sentía respaldado por las psicoterapeutas que habían consultado, y con quienes continuarían un proceso de intervención integral, aunque aún se encontraba en proceso de aceptar que <b>N5</b> necesitaba apoyo especializado. También se</p>

<p>conocer sus intereses y expectativas acerca del Programa. Por medio de <b>M5</b> se sabía que para <b>P5</b> era complicado involucrarse de lleno en éste debido a su trabajo.</p>	<p>orden y la constancia buscando que sus hijos fueran buenas personas. Reconoció que, aunque tendía a ser obsesivo, trataba de flexibilizarse en la crianza y consentir a sus hijos, ya que pasaba muy poco tiempo con ellos, debido al trabajo.</p>	<p>observó que <b>P5</b> procuraba ser respondiente con <b>N5</b> y recordarle las reglas establecidas en casa. Mostró disposición ante las sugerencias de la <b>Psicóloga</b> que les invitaban a seguir aprendiendo de su hijo, de modificar el ambiente para ayudarlo a organizar su conducta y de tomar conciencia acerca de sus emociones y acciones y de cómo éstas influían en la conducta de <b>N5</b>. Sólo se tuvo contacto con él en esta ocasión, y el resto del tiempo de esta fase el contacto directo se estableció con <b>M5</b>. Durante el proceso de búsqueda de un diagnóstico para <b>N5</b>, <b>M5</b> comentaba que P5 se encontraba presente buscando a los especialistas que pudieran orientarles apropiadamente.</p>	<p>sentía soportado por la Estancia, quienes se encontraban en la disposición de seguir trabajando en equipo. Sentía que conforme su esposa iba comprendiendo la conducta de <b>N5</b>, podía ayudarlo a entender su forma de ser y conductas, así como a saber qué le funcionaba y qué no. Aún con la limitación de tiempo que tenía para convivir con su hijo, quería aprender a jugar y relacionarse con él, para lo cual observaba cómo lo hacía su esposa. Finalmente realizó la evaluación del Programa al contestar el cuestionario final.</p>
---	---	--	---

## INVENTARIO DE HERRAMIENTAS PARA LA CRIANZA Y EDUCACIÓN

### Códigos para inventario de herramientas

*Antecedente*- Se refiere a cuando la madre y/o padre comentó haber usado una herramienta en experiencias previas a la implantación del programa.

*Espera*- Se refiere a que la madre y/o el padre esperaba conocer o acceder a la herramienta durante el programa

*Descubre*- Se refiere a una herramienta que la madre y/o el padre conocieron por primera vez durante el programa.

*Acción (Hace o Dificulta)*- Se refiere a la aplicación de la herramienta durante el período en que se llevó a cabo el programa, ya sea que la podía implementar de manera efectiva o que se le dificultaba llevarla a la práctica.

*Valoró*- Se refiere a cuando la madre y/o el padre le daban mucha importancia a una herramienta como parte de su proceso.

*Propósito*- Se refiere a que la madre y/o el padre se plantearon como meta seguir implementando una herramienta determinada.

G- Grupo de Apoyo

© Cuadernillo de vacaciones

- **Familia 1**

Para sí mismo(a)

Herramientas		Diagnóstico Inicial		Implantación		Evaluación Final	
		M1	P1	M1	P1	M1	P1
	Compartir con familias	Espera	Descubre (G)	Acción (Hace)	Acción (Hace)	Valoró	Valoró
	Acompañamiento	Descubre (G)	Antecedente	Acción (Hace)	Descubre (G)	Valoró	Valoró
	Documentarse	Antecedente	Antecedente	Acción (Hace)	Acción (Hace)	Propósito	Propósito
	Tiempo personal		Descubre (G)				
	Respiración Profunda	Descubre (G)		Acción (Hace) ©	Acción (Hace) ©	Valoró	Valoró

Atención Plena	Pausar (Responder antes que reaccionar)		Descubre (G)		Acción (Hace)		
	Reflexionar				Acción (Hace) ©		
	Atención Plena					Propósito	
Red de Apoyo	Comunicación con familia extensa			Acción (Dificultad)	Acción (Dificultad)		Acción (Dificulta)
	Comunicación con pareja				Acción (Dificultad)		

Con hijo(a)

Herramientas		Diagnóstico Inicial		Implantación		Evaluación Final	
		M1	P1	M1	P1	M1	P1
Disciplina Tradicional	Premiar				Antecedente		
	Regañar			Antecedente			
Disciplina Positiva	Hablar				Antecedente		
	Subir la voz				Antecedente		
	Observar					Acción (Hace)	
	Explicar			Antecedente	Antecedente	Acción (Hace)	Acción (Hace)
	Dar tiempo			Acción (Hace) ©			
	Alentar			Acción (Hace) ©	Acción (Hace) ©		
Atención Plena	Respiración profunda			Acción (Hace) ©	Acción (Hace)		
	Atención plena				Acción (Hace)		Acción (Hacer)
	Acompañar			Acción (Hace) ©	Acción (Hace) ©		
Red de Apoyo	Comunicación con pareja			Acción (Dificultad)	Acción (Dificultad)	Acción (Dificultad)	Acción (Dificultad)
	Comunicación con familia extensa			Acción (Dificultad)	Acción (Dificultad)	Acción (Dificultad)	Acción (Dificultad)

- Familia 2

Para sí mismo(a)

Herramientas		Diagnóstico Inicial		Implantación		Evaluación Final	
		M2	P2	M2	P2	M2	P2
	Compartir con familias	Espera		Acción (Hace/Dificulta)	Acción (Hace)	Valoró	Valoró
	Acompañamiento	Espera		Acción (Hace/Dificulta)	Descubre (G)	Valoró	Valoró
Atención Plena	Respiración Profunda	Descubre (G)		Acción (Dificulta/Hace)	Acción (Hace)	Acción (Dificulta)	Valoró
	Pausar (Responder antes que reaccionar)		Descubre (G)				
	Reflexionar				Acción (Hace)		
	Atención Plena						Propósito
	Red de Apoyo (Comunicación con pareja)			Acción (Hace)	Acción (Hace)		Acción (Dificulta)

Con hijo(a)

Herramientas		Diagnóstico Inicial		Implantación		Evaluación Final	
		M2	P2	M2	P2	M2	P2
Disciplina Tradicional	Premiar			Antecedente / Acción (Hace)	Acción (Hace)		
	Gritar			Antecedente			
	Pegar			Antecedente			
	Regañar				Antecedente	Acción (Hace)	
Disciplina Positiva	Subir la voz			Antecedente			
	Dar alternativas			Antecedente			
	Jugar			Conoce (G)	Antecedente		Acción (Hace)
	Observar			Acción (Hace)	Conoce (G)		
	Explicar			Acción (Hace)	Acción (Hace)		

	Dar opciones				Acción (Hace)		
	Nombrar emociones				Acción (Hace)		
	Ayudar a regular conducta y emociones				Acción (Hace)		
	Hacer preguntas				Acción (Hace)		
	Dar tiempo				Acción (Hace)		
	Separar				Acción (Hace)		
Atención Plena	Paciencia				Acción (Hace)	Acción (Dificulta)	
	Respiración profunda			Acción (Hace)	Acción (Hace)		Acción (Hace)
	Atención plena					Acción (Dificulta)	
	Aceptar					Acción (Dificulta)	
	Red de Apoyo (Comunicación con pareja)			Acción (Dificulta)		Acción (Dificulta)	Acción (Dificulta)

### Familia 3

Para sí mismo(a)

Herramientas		Diagnóstico inicial	Implantación	Evaluación
		M3	M3	M3
	Compartir con familias		Descubre	Valoró
	Acompañamiento	Espera	Descubre/Acción (Hace)	Valoró
	Documentarse		Descubre	
Atención Plena	Respiración Profunda	Espera/Descubre	Acción (Hace)	
	Pausar (Responder antes que reaccionar)		Descubre/Acción (Hace)	Acción (Hace y dificulta)
	Reflexionar		Acción (Hace)	Acción (Hace)
	Ganar tiempo para tranquilizarse		Acción (Hace)	
	Tiempo personal			Acción (Hace)
Red de Apoyo	Comunicación con pareja	Acción (Hace)	Acción (Hace y Dificulta)	Acción (Hace y dificulta)
	Comunicación con familia extensa		Acción (Hace)	

Con hijo(a)

Herramientas		Diagnóstico inicial	Implantación	Evaluación
		M3	M3	M3
Disciplina Tradicional	Gritar	Antecedente		
	Pegar	Antecedente		
	Amenazar	Antecedente		
	Indicar	Antecedente	Acción (Hace)	
	Prohibir	Antecedente	Acción (Hace)	
	Condicionar	Antecedente		
	Regañar		Acción (Hace)	
Disciplina Positiva	Dialogar	Descubre (G) ©	Acción (Hace)	
	Jugar	Descubre ©	Acción (Hace)	
	Observar	Descubre ©		
	Explicar	Antecedente	Acción (Hace)	Acción (Hace)
	Dar opciones	Descubre ©		Acción (Hace)
	Nombrar emociones		Acción (Hace)	
	Hacer preguntas		Acción (Hace)	
	Dar tiempo	Descubre ©	Acción (Hace)	
	Alentar	Descubre ©		
	Modelar	Descubre ©	Acción (Hace)	
	Acompañar	Descubre ©	Acción (Hace)	Acción (Hace)
	Separar		Acción (Hace)	
	Pregunta		Acción (Hace)	
	Contener		Acción (Hace)	Acción (Hace)
	Explicar consecuencias de acciones		Acción (Hace)	
	Distraer		Acción (Hace)	
	Ayudar a expresar emociones		Acción (Hace)	
	Refleja emociones		Acción (Hace)	
	Ponerse al nivel de niña		Acción (Hace)	
	Atención Plena	Paciencia	Descubre (G)	
Respiración profunda			Acción (Hace)	Acción (Hace y dificulta)
	Red de Apoyo (Comunicación con pareja)			Acción (Hace y dificulta)

#### Familia 4

Para sí mismo(a)

Herramientas		Diagnóstico inicial	Implantación	Evaluación
		M4	M4	M4
	Compartir con familias	Descubre	Acción (Hace)	Valoró
	Acompañamiento	Descubre	Acción (Hace)	Valoró
	Nombrar emociones		Descubre	
	Saber lo que sí estaba haciendo			Valoró
Atención Plena	Respiración Profunda	Descubre	Acción (Dificulta/Hace)	Acción (Hace/Dificulta)
	Tiempo personal		Acción (Dificulta/Hace)	
Red de Apoyo	Comunicación con pareja			
	Comunicación con familia extensa			

Con hijo(a)

Herramientas		Diagnóstico inicial	Implantación	Evaluación
		M4	M4	M4
Disciplina tradicional	Hacer las cosas por él/ella		Antecedente	
	Presionar		Antecedente	
	Premiar		Acción (Hace)	
Disciplina Positiva	Dialogar		Descubre	
	Jugar		Acción (Dificulta)	
	Observar		Descubre (Dificulta)	
	Explicar		Antecedente (Hace)	
	Dar opciones		Acción (Hace)	
	Dar tiempo		Antecedente	
	Alentar		Descubre	
	Acompañar		Antecedente	
	Pregunta		Antecedente (Hace)	
	Contener		Antecedente (Hace)	

	Distraer		Antecedente (Hace)	
	Ayudar a expresar emociones		Acción (Hace)	
	Dar oportunidad de explorar		Descubre	
	Ganar tiempo		Acción (Hace)	
	Establecer rutinas		Acción (Dificulta)	Acción (Hace/Dificulta)
	Atención plena		Acción (Hace/Dificulta)	Acción (Hace/Dificulta)
Red de Apoyo	Comunicación con pareja		Acción (Hace/Dificulta)	Acción (Hace/Dificulta)
	Comunicación con familia extensa		Acción (Hace/Dificulta)	Acción (Hace/Dificulta)

### Familia 5

#### Para sí mismo(a)

Herramientas		Diagnóstico inicial	Implantación	Evaluación
		M5	M5	M5
	Compartir con familias	Descubre	Acción (Hace)	
	Acompañamiento	Descubre	Acción (Hace)	Acción (Hacer)
	Buscar apoyo especializado		Acción (Hace)	
	Seguir recomendaciones de apoyo		Acción (Hace)	Acción (Hace)
	Búsqueda de diagnóstico		Acción (Hace)	
Atención Plena	Respiración Profunda	Descubre	Acción (Hace)	

#### Con hijo(a)

Herramientas		Diagnóstico inicial	Implantación	Evaluación
		M5	M5	M5
Disciplina tradicional	Hacer las cosas por él/ella	Antecedente	Acción (Hace)	
	Presionar	Antecedente		Acción (Hace)
	Repetir muchas veces las indicaciones	Antecedente		

	Ignorar		Antecedente- Acción (Hace)	
	Dar la instrucción una vez que ya se dio la conducta		Antecedente	
	Condicionar		Acción (Hace)	Acción (Hace)
	Entrar en lucha de poder			Acción (Hace)
	Prohibir			Acción (Hace)
Disciplina Positiva	Jugar	Antecedente	Acción (Hace)	Acción (Hace)
	Observar	Antecedente	Acción (Hace)	Acción (Hace)
	Explicar	Antecedente	Acción (Hace)	Acción (Hace)
	Dar opciones	Antecedente		Acción (Hace)
	Dar tiempo		Acción (Hace)	Acción (Hace)
	Aleentar		Acción (Hace)	
	Acompañar		Acción (Hace)	Acción (Hace)
	Pregunta	Antecedente		
	Contener	Antecedente	Acción (Hace)	Acción (Hace)
	Distraer	Antecedente		Acción (Hace)
	Modificar ambiente	Antecedente	Acción (Hace)	Acción (Hace)
	Describir la situación	Antecedente		
	Hablar en voz alta	Antecedente		
	Responder a la iniciativa del niño	Antecedente		
	Interpreta la conducta y el lenguaje del niño(a)	Antecedente		
	Subir la voz		Acción (Hace)	
	Modelar		Acción (Hace)	Acción (Hace)
	Recordar regla		Acción (Hace)	
	Señalar conducta inapropiada			Acción (Hace)
	Ayudar a regular conducta y emociones			Acción (Hace)
Atención Plena	Compartir tiempo juntos		Acción (Hace)	
	Escuchar		Acción (Hace)	
	Respiración profunda		Acción (Hace)	Acción (Hace)
	Modificar propia conducta			Acción (Hace)
Red de Apoyo	Comunicación con pareja		Acción (Hace/Dificulta)	Acción (Hace/Dificulta)
	Comunicación con familia extensa			Acción (Hace)

## ANÁLISIS DETALLADO DEL PROCESO DE EDUCADORA TITULAR

Educatora Titular- *ET* / Educadora Auxiliar- *EA*

### Toma conciencia de la forma de relacionarse con ella misma

FASES		
Acercamiento	Confianza	Autonomía
<p>La <i>ET</i> se fue haciendo consciente de algunos malestares físicos crónicos que afectaban, por momentos, su estado emocional y su presencia en la sala. Podía poner en práctica, de manera ocasional, la respiración profunda como una herramienta que le ayudaba a aliviar tales malestares.</p>	<p>A partir de la información que la <i>Psicóloga</i> compartía con la <i>ET</i> acerca de la crianza consciente y la disciplina positiva, se fue dando cuenta de la importancia de responder antes que reaccionar. De inicio, su referente más próximo acerca de las diferencias entre los modelos de disciplina tradicional y positiva era su experiencia como madre, de tal forma que pudo identificar las ventajas y desventajas de haber utilizado el modelo tradicional en la crianza. Reconocía que la transición hacia un modelo diferente de educación, tanto como madre como maestra, implicaba un proceso difícil, aún así se mostró dispuesta a seguir trabajando en ello. La <i>ET</i> se caracterizaba por su compromiso e interés en apoyar el desarrollo y bienestar de los(as) niños(as) y el de sus familias, especialmente cuando detectaba retos del desarrollo específicos. Se dio cuenta de las emociones que experimentaba al tratar de ayudarles, y buscó el apoyo necesario cuando se percató que le hacían falta recursos para resolver las dificultades. Seguía practicando la respiración profunda, de manera ocasional, como una herramienta para aliviar las tensiones físicas y malestares crónicos que le aquejaban.</p>	<p>En cuanto a su rol como maestra, fue reconociendo cómo sus creencias acerca de ser una buena maestra impactaban en la energía que invertía para tratar de cumplir con estas expectativas, lo que a su vez influía en la relación que establecía con los(as) niños(as). Aún cuando se daba cuenta que se sentía más cómoda con una forma flexible de educar, había momentos en que se desesperaba al sentir que no tenía el control de un grupo pequeño, lo cual le ocasionaba mucho conflicto.</p> <p>Aunque era partidaria del modelo de disciplina positiva, tenía dudas acerca de la utilidad de éste en un sistema educativo que poco se había transformado y que solía prestar mínima importancia al desarrollo socioemocional. A pesar de ello, fue reafirmando su convicción acerca de darle un lugar primordial a la promoción de este aspecto del desarrollo en sus actividades, así como al hecho de tener en cuenta a la persona y su bienestar como una parte fundamental de su trabajo.</p> <p>La <i>ET</i> solía ser muy empática con los(as) niños(as), especialmente cuando les notaba tristes o angustiados. Al ser sensible y detectar las emociones de éstos(as), se sentía angustiada, a lo largo del Programa fue dándose la oportunidad de identificar, expresar y liberar estas emociones, lo cual aportaba a la mejora de sus malestares físicos.</p> <p>Al ser una maestra comprometida con los(as) niños(as) y sus familias, vivió una disyuntiva entre darle prioridad a su vida personal sobre lo laboral; esta situación la mantenía angustiada y le planteó el reto de buscar un equilibrio entre estos aspectos. En la búsqueda, pudo reflexionar acerca de cómo tendía a</p>

		<p>preocuparse constantemente por el futuro, lo que la mantenía en un estado de alerta y cansancio que afectaba su salud; y también se dio cuenta de algunas creencias que alimentaban su tendencia a estar estresada, pues pensaba que de esta forma podía ser más eficiente en su trabajo.</p> <p>Al ser consciente de ello, intentaba regularlo, tratando de mantener su energía y pensamientos en el momento presente, cuestionando sus creencias y usando la respiración profunda cuando empezaba a desesperarse o sentía que perdía el control del grupo. Se fue dando cuenta de que al estar tranquila, generaba un ambiente agradable en la sala que beneficiaba a los(as) niños(as).</p> <p>Su rol como madre eran fundamental en su vida, y aunque normalmente podía enfocarse en su rol como maestra, dejando a un lado sus preocupaciones personales, fue un tema que se mantuvo constante durante el acompañamiento, ya que se gestaron cambios en su dinámica familiar que impactaron en su estado emocional y en el de su familia. La <b>ET</b> pudo ir trasladando a su contexto familiar algunas de las herramientas que fue conociendo durante el Programa, principalmente la importancia de mantenerse enfocada en el presente y de regular las propias emociones.</p> <p>En la parte final del proceso se dieron cambios sustanciales en su dinámica familiar, que impactaron de manera definitiva en sus roles como madre y como pareja. Esto representó una oportunidad para que la <b>ET</b> se cuestionara acerca de qué quería para sí misma en un futuro, le diera un lugar especial a su rol como maestra como un aspecto de su vida que le ayudaba a sentirse activa y competente, y a tener en mente la importancia de brindarse espacios de cuidado personal que le ayudaran a estar mejor consigo misma. Aunque tenía presente la idea de buscar momentos para practicar la respiración profunda, reflexionar acerca de su estado emocional, y de cómo éste influía en las relaciones que establecía, a veces se dejaba llevar por la prisa y el estrés y daba prioridad a otras actividades.</p>
--	--	--

### Toma conciencia de la forma de relacionarse con los(as) niños(as)

FASES		
Acercamiento	Confianza	Autonomía
<p>Comenzó a darse cuenta de algunas de las emociones que experimentaba al hacerse cargo de niños(as) pequeños(as) que aún estaban en proceso de aprender a autoregular su conducta y emociones. Empezaba a conocer a cada uno(a) de los(as) niños(as), pudiendo identificar con mayor facilidad sus áreas de oportunidad que sus fortalezas. Su capacidad para observarles, le permitía atender y tratar de dar una respuesta individualizada de manera regular.</p>	<p>Continuó conociendo las habilidades de los(as) niños(as), aunque se le dificultaba confiar en sus capacidades y fortalezas. Seguía prestando atención y tratando de responder de manera individualizada a cada uno(a), sin embargo, su atención y energía se fue focalizando hacia aquellos(as) que llamaban su atención por presentar retos específicos en el desarrollo. Si bien no entendía cómo ayudarles, fue tomando conciencia de que les percibía como voluntariosos(as), irritables o con algún problema, y que su conducta y forma de ser le generaban emociones tales como angustia o desesperación.</p>	<p>Fue tomando conciencia de que cuando sentía que perdía el control del grupo se ponía tensa, se rigidizaba y tendía a ser más directiva. En cambio, cuando estaba relajada podía ser más sensible, empática, flexible y permitir que los(as) niños(as) exploraran y se expresaran con mayor libertad. En un inicio, cuando se daba cuenta de que empezaba a desesperarse, solía dar indicaciones a los(as) niños(as) para que fueran ellos(as) quienes modificaran la conducta que a ella le inquietaba, incluso cuando ésta no era del todo inapropiada, lo que muchas veces interrumpía el juego, la expresión y/o el movimiento de los(as) niños(as). Conforme avanzó el proceso fue reflexionando acerca del papel que juegan las personas adultas en la conducta de los(as) niños(as), fue profundizando en su capacidad para darse cuenta de que en ocasiones su forma de reaccionar no había sido ni apropiada, ni responsiva, y procuraba modificar sus respuestas.</p> <p>También tomó conciencia de que al no entender la conducta o emociones de algunos niños(as) o al descubrir habilidades que la cautivaban, centraba su atención y energía en ellos(as) y perdía de vista a los(as) demás. Al darse cuenta, empezó a hacer un esfuerzo por mirarlos(as) a todos(as) y brindarles una atención y respuesta individualizada.</p> <p>Fue profundizando en el conocimiento de las habilidades y formas de ser de cada uno(a) de los(as) niños(as), aprovechando la información que la <b>Psicóloga</b> le compartía acerca de las familias y de los sucesos que acontecían en casa, lograba comprender un poco más su conducta más allá del contexto escolar. Poco a poco fue reconociendo sus fortalezas y logros, incluso cuando aparecían conductas que la descontrolaban.</p> <p>Fue comprendiendo que las conductas de los(as) niños(as) no sólo se explicaban porque fueran latosos(as) o descontrolados(as), sino que había una necesidad emocional de fondo, por lo que procuraba ser empática y responder de manera apropiada.</p> <p>En actividades grupales se daba cuenta de cuando era necesario modificar o cambiar las actividades que había planeado para responder a las necesidades del grupo y de los(as) niños(as). También procuraba atender a las necesidades generales y a la vez estar al pendiente de cada uno(a) de los(as) niños, aunque</p>

		<p>en ocasiones esta práctica se complicaba.</p> <p>Tomó conciencia acerca de la importancia del bienestar emocional, y podía reconocer cuando las personas adultas lo promovían y cuando no, de tal forma que era sensible a ello y procuraba generar ambientes emocionalmente positivos para los(as) niños(as) de su sala.</p> <p>Conforme fue avanzando el proceso se dio cuenta de que necesitaba confiar en las habilidades de los(as) niños(as) y permitir su exploración, expresión y movimiento, por lo que hacía un esfuerzo para regular sus propias emociones, atenuar su necesidad de controlar y observarles.</p> <p>En ocasiones podía adaptarse a las necesidades de los(as) niños(as) y en otras ocasiones les limitaba, pero frecuentemente se daba cuenta casi de inmediato cuando estaba siendo directiva y trataba de ser más flexible. También había momentos en que se le dificultaba ver más allá de la conducta inapropiada de los(as) niños(as) y volvía a verles como latosos(as) o voluntariosos(as), pero al reflexionar lograba ver más allá de estas conductas, era empática, realizaba hipótesis sobre la necesidad emocional de fondo y podía ser más flexible, especialmente con los(as) niños(as) que le representaban un reto.</p>
--	--	---

### Toma conciencia de la forma de relacionarse con su compañera

FASES		
Acercamiento	Confianza	Autonomía
En esta fase no se hace una descripción acerca de la toma de conciencia en cuanto a la forma de relacionarse con su compañera, ya que durante	En esta fase no se hace una descripción acerca de la toma de conciencia en cuanto a la forma de relacionarse con su compañera,	<p>La nueva <b>EA</b> se incorporó a la sala una vez que ya había iniciado el Programa, si bien la <b>Psicóloga</b> y la <b>ET</b> le explicaron en qué consistía, para ella representaba algo desconocido y diferente. En un inicio la <b>EA</b> cuestionaba a la <b>ET</b> sobre la flexibilidad que trataba de implementar con los(as) niños(as), y que la primera interpretaba como falta de control ante el grupo. La <b>ET</b> trató de transmitirle a su compañera la importancia de cambiar de modelo educativo por uno más flexible que tendría beneficios para los(as) niños(as) y para ellas como maestras, sin embargo, también le incomodaban los cuestionamientos que su compañera le hacía de manera constante.</p> <p>A lo largo del proceso fue tomando conciencia de cómo la preocupación que le generaban las inquietudes de su compañera, absorbían su atención y energía, y a la vez influían en la forma en que se relacionaba con los(as) niños(as), pues al tratar de evitar el conflicto con la <b>EA</b> tendía a rigidizarse o reaccionar ante conductas que no necesariamente eran inapropiadas. Regularmente podía darse cuenta de sus reacciones y trataba de modularlas para mostrarle a su compañera formas de relación que buscaban la respuesta antes que la reacción; también aprovechaba los comentarios de la <b>EA</b>, en los que solía percibir a los(as) niños(as) como necios(as), malportados(as) o desobedientes, para explicarle</p>

<p>este tiempo la <b>EA</b> que estaba en la sala era otra maestra.</p>	<p>ya que durante este tiempo la <b>EA</b> que estaba en la sala era otra maestra.</p>	<p>características particulares de la conducta y forma de ser de los(as) niños(as), el papel de las personas adultas en la educación y en la promoción de su desarrollo y bienestar emocional.</p> <p>La <b>ET</b> sentía un auténtico interés por el desarrollo y bienestar de su compañera, y comprendía que era necesario involucrarla en el Programa para promover, de manera integral, el bienestar emocional de los(as) niños(as), por lo que trataba de comprender las creencias y necesidades emocionales que explicaban su forma de reaccionar y relacionarse con ellos(as).</p> <p>Aunque a veces se le dificultaba escucharla y comprender sus reacciones, buscaba que ambas tuvieran las mismas oportunidades y apoyos, por lo que facilitó las condiciones para que la <b>EA</b> también contara con un espacio de acompañamiento individualizado que promoviera su bienestar emocional como persona y como maestra.</p> <p>Poco a poco fue tomando conciencia de que le resultaba difícil apreciar las fortalezas de su compañera, confiar en sus propuestas y apoyarse en ella para trabajar en equipo. <b>ET</b> y <b>Psicóloga</b> se dieron cuenta que necesitaban involucrarla activamente en las actividades que se realizaban con los(as) niños(as) como parte del Programa y que era necesario aprovechar sus fortalezas, para de esta forma ayudarle a sentirse valorada y competente.</p> <p>La <b>ET</b> empezó a buscar diferentes formas para comunicarse con ella y organizarse como equipo. Sin embargo, seguían existiendo dificultades en la comunicación directa que les permitiera coordinarse anticipadamente, por lo que en ocasiones, la <b>EA</b> recurría a los recursos con los que contaba y esto generaba angustia en la <b>ET</b>.</p> <p>La <b>Psicóloga</b> apoyó a la <b>ET</b> a tomar conciencia de las emociones que este proceso le generaba y a modelarle cómo comunicarse con la <b>EA</b>, la <b>ET</b> se fue dando cuenta de la importancia de la comunicación anticipada con su compañera como un aspecto fundamental en la promoción del bienestar emocional de la sala.</p> <p>Cuando la <b>EA</b> se quedó a cargo del grupo, mientras la <b>ET</b> se ausentó de la sala durante algunas semanas, ésta pudo darse cuenta de la capacidad de su compañera para hacerse cargo y mantener un ambiente emocionalmente positivo en la sala. También se fue percatando de cómo la <b>EA</b> trataba de mantenerse tranquila, respondiendo antes que reaccionando. Poco a poco fue reconociendo sus fortalezas y tratando de mantener la comunicación directa con respecto a los pendientes de la sala en los que necesitaba apoyo. Trataba de explicarle cómo quería que se involucrara en las actividades planeadas, validaba sus propuestas y le reconoció verbalmente su trabajo. Aunque había ocasiones en las que se le olvidaba comunicarle de manera anticipada lo que tenía planeado para una actividad, un día o una semana.</p>
---	--	--