



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA
RESIDENCIA EN PSICOLOGÍA ESCOLAR**

**PROMOVIENDO AMBIENTES DE BUENTRATO.
UN RETO PARA LA PSICOLOGÍA ESCOLAR**

REPORTE DE EXPERIENCIA PROFESIONAL

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRA EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A:

YANNING GUADALUPE CALDERÓN PÉREZ

DIRECTORA DEL REPORTE: MTRA. ROXANA DENISE PASTOR FASQUELLE

COMITÉ TUTORIAL: MTRA. ROSA MARÍA NASHIKI ANGULO

DRA. GUADALUPE ACLE TOMASINI

MTRA. MARÍA SUSANA EGUÍA MALO

MTRA. HILDA PAREDES DÁVILA

MÉXICO, CD, MX.

Junio 2017



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

AGRADECIMIENTOS

Muchas gracias Roxana por ser una maestra de vida para mí, por enseñarme a disfrutar del proceso, por compartirme tu pasión y experiencias; por enseñarme una nueva manera de relacionarme conmigo misma, a partir del buentrato; por acompañarme y brindarme desde el primer día tu cariño y generosidad. Me hiciste sentir en casa.

Muchas gracias Rosi por orientarme, apoyarme y caminar conmigo en la maestría. Por creer en el proyecto y por compartir tus experiencias que me nutrieron personal y profesionalmente. A partir de tu mirada pude descubrir nuevas formas de relacionarme desde el buentrato.

¡A ambas muchas gracias por enriquecer y construir este proyecto de amor!

Muchas gracias Hilda por acompañarme y compartirme tus experiencias que me invitaron a confiar más en mí y a sentirme parte de una comunidad. Aprendí de tu fortaleza y a darme cuenta de que se aprende de cada espacio y de todas las personas.

Gracias a mis profesoras del posgrado, por invitarme a reinventarme y por día a día la vocación y amor a nuestra profesión.

Vero Ruiz, gracias por compartirme tu espiritualidad y por creer en mí. Por haberme escuchado, cobijado y por las emociones que hemos vivido, lo atesoro con mucho afecto.

A mis compañeros(as) del posgrado, quienes me cuidaron y enriquecieron a partir de sus conocimientos y particularidades, ¡gracias por ayudarme a crecer!

A la UNAM y al Centro Comunitario Julián Mac Gregor y Sánchez Navarro por darme la oportunidad de crecer personal y profesionalmente, por cada momento de alegría, aventura y aprendizaje.

A la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) por el apoyo para la realización de este proyecto de investigación que fue realizado gracias al Programa UNAM-DGAPA-PAPIIT IN 307016.

A las familias y niños(as) quienes compartieron su corazón y contribuyeron significativamente a este proyecto

¡Muchas gracias!

AGRADECIMIENTOS

A Dios por rodearme de amor, por guiarme y por regalarme cada momento que me hace crecer, disfrutar y creer en mí. Por esto y más, gracias.

A mi madre y a mi padre por su amor y paciencia incondicional. Por ser mi guía, que desde pequeña me han llenado de apapachos y de alegrías. Gracias por apoyarme en mis sueños, por sus palabras, por escuchar mis emociones y por estar tan cerca de mí a pesar de la distancia. Gracias por enseñarme a vivir el presente y por recordarme lo valioso que es disfrutar de cada momento. Son mi inspiración, los admiro y amo infinitamente.

A Henry, Astrid y Javid gracias por ser mis confidentes, por compartir aventuras, saber leer mis emociones, por apacharme, hacerme reír y apoyar mis locuras. Gracias por caminar conmigo. No pude tener mejores hermanos. Son mi orgullo ¡los amo y admiro!

A mis profesores de la licenciatura, Mirta, Elías, Efraín, Rosita Osés, Pau, Alo y Calim, quienes me han acompañado y motivado en estos tres años. Gracias por inspirarme y creer que se puede construir un mundo mejor, por enseñarme a amar mi profesión y compartir emociones. Han sido una piedra angular en mi formación y en mi persona. A Ana Ceci por alegrarte conmigo, por escucharme con tanto amor y por acompañarme desde una mirada empática.

A nuestro equipo, Isa Martínez, por contagiarme tu alegría, pasión y compromiso hacia el bienestar de las personas, gracias por tanto amor, ternura y risas. Te admiro y aprecio cada momento que me has regalado. A Zu y Alo por emocionarse conmigo en este proceso y apacharme. Cruzarme con ustedes ha sido un gran regalo de vida.

A Raquel, por consentirme y cuidarme amorosamente. Agradezco a la vida darme la oportunidad de compartir contigo este momento, te quiero con todo mi sistema límbico. A Rubsella y Rafa por todo su amor y contagiarme su fortaleza, me han acompañado siempre ¡los admiro y quiero!; a Moni por hacerme reír y apacharme, eres única; a Juan Carlos por tu ternura, paciencia y locuras compartidas, has sido un gran regalo; a Ane y Del por siempre estar; a Arturo por motivarme y apoyarme en todos los sentidos como solo tú sabes hacerlo. A cada uno gracias por dejarme ver las diferentes tonalidades de la vida.

A mis amigos/as, quienes me han acompañado aquí y en la distancia; y se han emocionado tanto como yo ¡gracias por su ternura, apoyo, locura y momentos que hemos compartido!

Soy muy afortunada de tenerlos.

RESUMEN

El presente trabajo estuvo conformado por dos objetivos: el primero de ellos fue diseñar, implementar y evaluar un programa de intervención para promover relaciones de buentrato; y el segundo fue identificar las competencias del psicólogo(a) educativo para crear ambientes de buentrato en la infancia. Para llevarlos a cabo, en un primer momento se realizó un diagnóstico de necesidades; y a partir de ello se diseñó un programa de intervención que tenía como finalidad la promoción de relaciones de buentrato con los niños y las niñas. Durante esta implementación, se llevó a cabo una evaluación continua, que contribuyó a la mejora del programa y dio la pauta para identificar la importancia de trabajar con las familias; por lo que a partir de ello se diseñó una propuesta de intervención y una evaluación de la misma. Con base a los resultados obtenidos de la intervención realizada con los niños, las niñas y sus familias; se procedió a identificar las competencias necesarias del psicólogo(a) educativo para crear espacios de buentrato en la infancia. Finalmente, es importante mencionar que los programas de intervención fueron implementados en la sala de lectura del Centro comunitario “Julián Mac Gregor y Sánchez Navarro” de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México. La población estuvo conformada por 3 niños y 4 niñas, cuyas edades oscilaban entre los 5 y 15 años de edad. Y por cinco madres, cuyas edades estuvieron comprendidas entre los 29 y 49 años de edad.

ABSTRACT

The present work had two objectives: the first one was to design, implement and evaluate an intervention program to promote good treatment relationships; And the second was to identify the educational psychologist's competencies to create good treatment environments during the childhood years. To do this a needs assessment was carried out; And from that an intervention program was designed whose main purpose was the promotion of relations of good treatment with boys and girls. During this implementation, a continuous evaluation was carried out, which contributed to the improvement of the program including the design, implementation and evaluation of a intervention with children's families. Based on the results obtained from the intervention performed with the children and their families; We proceeded to identify the necessary competencies of the educational psychologist to create spaces of good treatment in the childhood years. Finally, it is important to mention that the intervention programs were implemented in the reading room of the community center "Julian Mac Gregor and Sánchez Navarro" of the school of Psychology of the National Autonomous University of Mexico (UNAM). The population consisted of 3 boys and 4 girls, whose ages ranged from 5 to 15 years of age. And by five mothers, whose ages were between the 29 and 49 years of age.

ÍNDICE

Resumen.....	4
Abstract.....	5
Introducción.....	8
Justificación.....	11
I. Marco teórico.....	13
Capítulo 1. Del maltrato al buentrato.....	13
Capítulo 2. Modelos para contextualizar el buentrato en la infancia.....	28
2.1. Modelo ecológico de Bronfenbrenner para entender los buenos tratos a la infancia	28
2. 2. Modelo basado en las relaciones de Edelman.....	35
2. 3. El contexto familiar y el contexto escolar en la promoción del buentrato en la infancia.....	41
Capítulo 3. El desarrollo socioemocional de los niños(as) en etapa escolar.....	47
3 .1. Desarrollo socioemocional en la infancia.....	48
3. 2. Las etapas emocionales en la infancia según Erikson.....	55
Capítulo 4. Perfil del psicólogo(a) educativo.....	57
II. Método.....	67
Objetivos.....	67
Procedimiento.....	67
Escenario.....	79
Participantes.....	81

Instrumentos y técnicas de recolección de información.....	82
III. Resultados.....	85
IV. Reflexiones y conclusiones finales de una psicóloga para otros(as) profesionales de la psicología escolar.....	172
V. Referencias.....	177
Anexos.....	184

INTRODUCCIÓN

“La educación se debe, no sólo a la transmisión de la cultura,
sino también un proveedor de visiones alternativas del mundo
y un fortalecedor de la voluntad de explorarlas”

Jerome Bruner

En la actualidad uno de los principales compromisos con la niñez es procurar su bienestar integral, esto con la finalidad de lograr una sociedad más sana, más empática, más feliz y con menos situaciones de violencia. Para ello se requiere que los niños(as) cuenten con la presencia, apoyo y cuidado de figuras significativas vinculares, quienes transmitan confianza, valores, amor incondicional y seguridad.

Defendiendo la idea de que uno de los derechos primordiales de los niños(as) es que sus necesidades sean satisfechas, tanto por sus padres/madres y cuidadores(as), como por el conjunto de la comunidad, resulta importante insistir en que es responsabilidad de cada persona adulta y de cada Estado crear las condiciones para que todos los niños(as) accedan a los cuidados, la protección y la educación que necesitan para desarrollarse sanamente. Esto es una garantía para que lleguen a ser ciudadanos y ciudadanas, poseedores de una postura ética con comportamientos altruistas necesarios para establecer relaciones basadas en el buentrato hacia ellos mismos(as) y hacia las demás personas (Barudy & Dantagnan, 2005).

Partiendo de lo anterior y teniendo presente que la prevención de los malos tratos infantiles ha de anclarse en la promoción de dinámicas y relaciones de buentrato de todos los niños(as) en los diferentes ámbitos de la sociedad y por parte de las personas adultas (Barudy & Dantagnan, 2005), el objetivo del trabajo fue diseñar, implementar y evaluar un programa de intervención para promover relaciones de buentrato; y a partir de ello identificar las competencias del psicólogo(a) educativo para crear ambientes de buentrato en la infancia. El proyecto se desarrolló en una sala de lectura de un Centro Comunitario de

la Facultad de Psicología de la UNAM, con niños(as) de edad escolar. Cabe mencionar que para la realización del proyecto, se incluyó a los familiares cercanos(as) de los niños(as), estableciendo vínculos con ellos(as) para reflexionar sobre las relaciones de buentrato entre madres e hijos(as).

El proyecto se fundamentó en los trabajos realizados por Sanz (2004, 2016), Mejía (2000) e Iglesias (2004), quienes abordan los diferentes elementos que componen una relación de buentrato y reflexionan sobre los diferentes niveles en los que se generan dichas relaciones.

El presente trabajo se compone de cinco apartados, los cuales se describen a continuación:

- I. *Marco teórico*: se exponen los diferentes fundamentos teóricos que guían la propuesta del programa de intervención. Este se organiza en cuatro capítulos, los cuales se describen a continuación:

-En el primer capítulo, se brinda una mirada general sobre las relaciones de buentrato y se discute la importancia de crear una cultura de buentrato. Para ello, primero se reconoce el maltrato; y a partir de dicho reconocimiento se conceptualiza y describen los elementos que componen las relaciones de buentrato.

-En el segundo capítulo se plantean dos posturas teóricas que permiten comprender y explicar la influencia del ambiente físico y emocional en el desarrollo de los niños(as); así como el papel que desempeñan las personas adultas en la generación de relaciones de buentrato. Primero se describe el modelo ecológico de Bronfenbrenner y posteriormente el modelo basado en las relaciones de Edelman.

-El tercer capítulo, aborda las características del desarrollo social y emocional de los niños y niñas en edad escolar, con la intención de brindar una visión contextualizada que favorezca la comprensión sobre el desarrollo en niños(as) de 6 a 12 años, en cuanto al conocimiento de sí mismo(a) y de la forma de relacionarse con él mismo(a) y con las demás personas. Para ello, se describe en un primer momento el desarrollo socioemocional del niño(a) en la etapa escolar; y en seguida la etapa emocional correspondiente a dicha etapa según Erikson.

-El cuarto capítulo, presenta un análisis de diferentes perfiles profesionales propuestos por diversos autores(as) acerca de la labor del psicólogo(a) en el ámbito de la educación, y se identifican aquellas competencias que favorecen la generación de espacios que promuevan el bienestar, el autoconocimiento, el diálogo, la escucha, la negociación y el trabajo con familias.

- II. *Método*: en este apartado se describen los aspectos que permiten comprender la manera en la que se realizó el presente proyecto, contempla el procedimiento, las características del escenario, los(as) participantes; así como las técnicas de recolección de información que permitieron su evaluación y documentación.
- III. *Resultados*: en este apartado se presentan los resultados obtenidos durante la realización de las actividades de este proyecto, que permitieron identificar las competencias profesionales que todo psicólogo(a) educativo requiere para propiciar espacios de buentrato en la etapa escolar.
- IV. *Conclusiones*: a partir de la experiencia profesional se mencionan en este capítulo reflexiones finales y sugerencias para el/la profesional de la psicología educativa en los tres niveles de relación propuestos desde el buentrato.
- V. *Referencias y Anexos*: se comparten los materiales utilizados como parte de la realización del programa de intervención; así como la bibliografía revisada durante la elaboración del proyecto.

JUSTIFICACIÓN

En las últimas décadas, en México ha sido necesario atender la violencia como un fenómeno social que afecta la situación del país, presentándose en diversos espacios sociales, educativos y familiares; e influyendo en el bienestar y desarrollo de las personas adultas, de las y los jóvenes y de los niños y las niñas.

Para contrarrestar esta situación que afecta los espacios de aprendizaje, es necesario generar iniciativas integrales que promuevan la presencia de valores y principios, y de conocimientos, habilidades y actitudes que contribuyan al fortalecimiento de la seguridad física, emocional e integral de las personas (Papadimitriou & Romo, 2005).

Se trata de implantar una auténtica cultura de buentrato, donde las personas adultas, quienes están a cargo del cuidado de los niños y las niñas, sean sensibles ante sus necesidades, promuevan prácticas de buentrato; y procuren su bienestar para educar y acompañar a la infancia. Ello es un proceso que se aprende y debe iniciarse en la infancia; ya que la importancia de recibir buenos tratos en edades tempranas favorece el desarrollo social y afectivo sano (García & Martínez, 2012).

Los niños(as) al ir incorporando el buentrato dentro de sus relaciones, tienen la oportunidad de valorar las diferencias y enriquecerse de ellas; dialogar y negociar para la solución de conflictos; reconocerse, amarse, escuchando su individualidad y respetándose a sí mismo(a) y a los(as) demás; establecer límites asertivos en sus relaciones y fortalecerse de ellas; lo que hace posible un espacio de placer donde los niños(as) se compartan, se conozcan y se acompañen desde una mirada empática.

Sabiendo lo anterior y reconociendo la importancia de propiciar buenos tratos a los niños(as) surge el interés por realizar este proyecto, cuyo objetivo fue diseñar, implementar y evaluar un programa de intervención para promover relaciones de buentrato; y a partir de ello identificar las competencias del psicólogo(a) educativo para crear ambientes de buentrato en la infancia.

El programa de intervención se realizó en la Sala de Lectura de un Centro Comunitario de la Facultad de Psicología de la UNAM con niños(as) en edad escolar. Dicho escenario se consideró un lugar propicio para desarrollar el programa debido a la presencia y participación activa de las personas adultas significativas de los niños(as).

Aunado a lo anterior, la Secretaría de Educación pública, señala en el Programa Sectorial de Educación (2013) la importancia de que en la etapa escolar el niño(a) aprenda a cuidarse, a relacionarse con su ambiente con respeto y a favorecer en los ambientes escolares la sana convivencia. Con base a ello, se decidió trabajar con niños(as) en etapa escolar debido a que en dicha etapa se desarrollan y enseñan gran cantidad de contenidos, habilidades y herramientas que sientan las bases de las relaciones de los niños(as); siendo también el lugar donde los niños(as) pasan un mayor número de años (6 años) formándose para la vida.

Por lo anterior, resultó relevante visibilizar e identificar las competencias necesarias del psicólogo(a) educativo; para que a partir de su labor y considerando dichas competencias incida en la construcción de una cultura de buentrato en los espacios educativos. Además, generalmente los problemas de violencia, de conducta o de socialización suscitados en las escuelas se abordan a partir de los síntomas específicos en vez de construir una cultura de buentrato.

Por ende, para prevenir la violencia y construir relaciones de buentrato, es necesario que los psicólogos(as) educativos que trabajen en instituciones educativas desarrollen habilidades, actitudes y conocimientos que favorezcan el autoconocimiento, la convivencia, la comunicación interpersonal y la escucha, así como el desarrollo integral personal y social.

I. MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1

DEL MALTRATO AL BUENTRATO

“La causa de la mayoría de los problemas de relaciones humanas
está en la falta de reconocimiento mutuo”

Doménico Cieri Estrada

Para la Organización Mundial de la Salud (2013) la violencia se conceptualiza como el uso universal de la fuerza, el poder físico de hecho o como amenaza, contra uno(a) mismo(a) o hacia otra persona. Los hechos violentos impactan de manera negativa en la salud de la población, debido a que existe una estrecha relación entre las situaciones generadas por la violencia y la salud (Moreno, 2013). Niños, niñas y adolescentes en México, crecen en un contexto de violencia cotidiana que deja graves consecuencias. Esta violencia que incluye violencia física, sexual, psicológica, discriminación y abandono; en ocasiones es aprobada por la sociedad y permanece oculta (UNICEF, 2016). Por ende, el tema de la violencia es un problema social.

Durante los últimos años, México se ha enfrentado a un incremento de violencia infantil; se estima que actualmente en México el 62% de los niños y niñas han vivido situaciones de maltrato en algún momento de su vida, 10.1% de los(as) estudiantes han experimentado algún tipo de agresión física en la escuela, 5.5% ha sido víctima de violencia de sexual y un 16.6% ha sufrido de violencia emocional. Asimismo la situación general de violencia en el país ha provocado la muerte de niños(as) a causa del crimen organizado (Forbes, 2016).

En relación a los diferentes entornos donde se produce la violencia y transcurre la niñez, datos del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) de la Ciudad de México afirman que durante el año 2015 recibieron un promedio de 39 516 casos de maltrato infantil, de los cuales más de la mitad fueron comprobados (FUPAVI, 2015).

Estas estadísticas reflejan que la violencia social e intrafamiliar está presente en los hogares mexicanos, lo que significa que la familia que debería ser el lugar donde se protege, procura y cuida a los niños y las niñas, se puede convertir en una zona de riesgo para ellos y ellas (Moreno, 2013). Esto mismo se relaciona con lo señalado por Barudy y Dantagnan (2005) quienes expresan que frecuentemente las víctimas de la violencia son personas que regularmente se encuentran en inferioridad de poder con relación a aquellos que les violentan o maltratan, como el caso de los niños(as).

El Informe Mundial sobre la Violencia contra los Niños y las Niñas (ONU, 2006) también afirma que principalmente son los familiares cercanos(as) y cuidadores(as) quienes ejercen violencia en los niños(as). Posteriormente cuando el niño(a) se incorpora a otras instituciones sociales, este(a) puede ser agredido(a) por personas fuera de su hogar. Asimismo este informe enfatiza que existe una aceptación social de la violencia contra los niños y las niñas en la medida que es vista como parte de su educación, ya que culturalmente es aceptado el castigo físico o los golpes como una forma de disciplina y ello contribuye a su perpetuación.

Se considera que esta violencia ocurrida dentro del hogar surge de la interacción entre la calidad de las relaciones familiares y la presión ejercida sobre la familia por factores externos. Algunos factores surgen de las características individuales del niño o la niña, tales como su etapa de desarrollo, su temperamento y su sexo; y de las características del cuidador(a) (por ejemplo, trastornos mentales, abuso de sustancias, estrés o condiciones emocionales). Otros pueden derivarse de las relaciones que se gestan dentro de la familia y del entorno sociocultural donde viven, siendo factores que pueden incrementar la vulnerabilidad y riesgo en los niños(as), o por el contrario, brindarles protección (ONU, 2006).

En la misma línea discursiva, UNICEF (2016) argumenta que esta situación de violencia en México es un factor determinante del abandono escolar y una causa importante de muertes infantiles. Dicha violencia vivida entre compañeros y compañeras en las escuelas es un problema preocupante y de gran relevancia social que se ha convertido en objeto de estudio e intervención durante las últimas décadas, ya que la intimidación y el maltrato entre pares constituye un problema complejo que cada día va en incremento y que requiere

la atención de la sociedad y, sobre todo, de la comunidad educativa (Secretaría de Educación del Distrito Federal, 2010).

Lo anterior se relaciona con lo expresado por Sanz (2004), quien refiere que el maltrato genera causas y consecuencias físicas y psicológicas en las personas, y por ende resulta necesario visibilizarlo y abordarlo. Ante ello, esta autora señala que comúnmente se hace hincapié en los malos tratos, como los golpes. Sin embargo, el maltrato resulta ser algo más amplio, involucra a otro tipo de relaciones y va más allá de lo que no se ve, como el maltrato sutil y emocional.

El maltrato ejercido hacia uno(a) mismo(a) y entre las personas también se expresa en el cuerpo, enfermándolo y generando patrones de violencia que se convierten en guiones de vida a nivel personal y social, los cuales influyen en la manera como las personas construyen sus relaciones interpersonales (Sanz, 2016).

Para reducir estos malos tratos, se debe evitar, prevenir y denunciar el maltrato (entendiendo al maltrato como producto del mal trato); y para ello también es necesario construir e incorporar en las relaciones prácticas de buentrato (dicho buentrato es producto del buen trato y parte del concepto de amor). Para lograr lo anterior se requiere comprender a profundidad cómo se desarrolla, cómo los niños, las niñas y los(as) adolescentes esperan recibir, dar y construir el buentrato; y cómo las personas adultas pueden promover y propiciar el buentrato (Red Nacional de Gestión Social, 2013). Ante ello las personas adultas necesitan aprender estrategias y habilidades para contrarrestar la violencia en casa, en la escuela y en las instituciones donde los niños(as) se desenvuelven, entendiendo la educación de sus hijos(as) como un proceso de aprendizaje mutuo, donde se transmiten y enseñan valores/habilidades, y no sólo como el vaciado de una serie de conocimientos (Secretaría de Educación del Distrito Federal, 2010).

En este mismo sentido, Sanz (2004) refiere que la prevención de los malos tratos consiste en construir y fomentar relaciones de buentrato, como una manera de educar para la salud, construyendo a partir de los recursos personales, relaciones sociales positivas con la finalidad de prevenir y contrarrestar formas violentas de relación.

García y Martínez (2012) definen al buentrato como la capacidad de las personas para atender a las necesidades de cada integrante de la relación y cuidarse entre ellas. Dicha relación se basa en un compromiso afectivo; que busca el reconocimiento, la participación, el esfuerzo y cooperación de cada miembro.

Asimismo, Iglesias (2004) define al buentrato con base a las relaciones que se establecen con otra persona y con el entorno; incluyendo también las interacciones que se gestan entre el otro(a) y el entorno. Dichas relaciones generan satisfacción y bienestar entre los(as) integrantes de la relación, promoviendo un sentimiento mutuo de reconocimiento y valoración que favorece el crecimiento y desarrollo personal.

Sanz (2016) argumenta que el buentrato es una forma de expresión del respeto y de amor que merece cada persona; que puede manifestarse en el entorno, como un deseo de vivir en paz, armonía y equilibrio, generando bienestar y goce.

El buentrato es una relación que requiere el reconocimiento del otro(a) como legítimo(a). Para ello, la reciprocidad, la empatía, la comunicación efectiva, la resolución no violenta de conflictos y el establecimiento de relaciones horizontales son elementos relevantes que han de estar presentes en dichas relaciones, para generar un contexto bien tratante que incida en el bienestar y desarrollo de las personas (Unidad de Protección y Buentrato, 2009).

De la misma manera, para hablar de relaciones de buentrato es necesario desarrollar una manera de ser y actuar basada en el profundo respeto hacia la dignidad de los otros(as), que se expresa en el contacto, cercanía y cariño que promueven el reconocimiento de la otra persona como un ser semejante (García & Martínez, 2012).

El buentrato, entonces, es un modelo que transmite una forma particular de ver la vida y las relaciones entre las personas; construyéndose en lo cotidiano a través de acciones de cuidado hacia uno(a) mismo(a) y hacia los(as) demás (García & Martínez, 2012). Es una filosofía de convivencia cotidiana que promueve prácticas y favorece la transformación cultural a partir de la construcción de vínculos sanos (Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, 2004).

Por otro lado, Sanz (2004) refiere que para construir relaciones de buentrato y comprender cómo se gestan, es necesario considerar los elementos que forman parte de la construcción subjetiva de la identidad y de los vínculos afectivos. De modo que todo proceso individual queda enmarcado también en un contexto social. Es decir, el buentrato se genera y se desarrolla en tres niveles: social, relacional e interno; los cuales se influyen mutuamente, tal como se muestra en la siguiente figura:

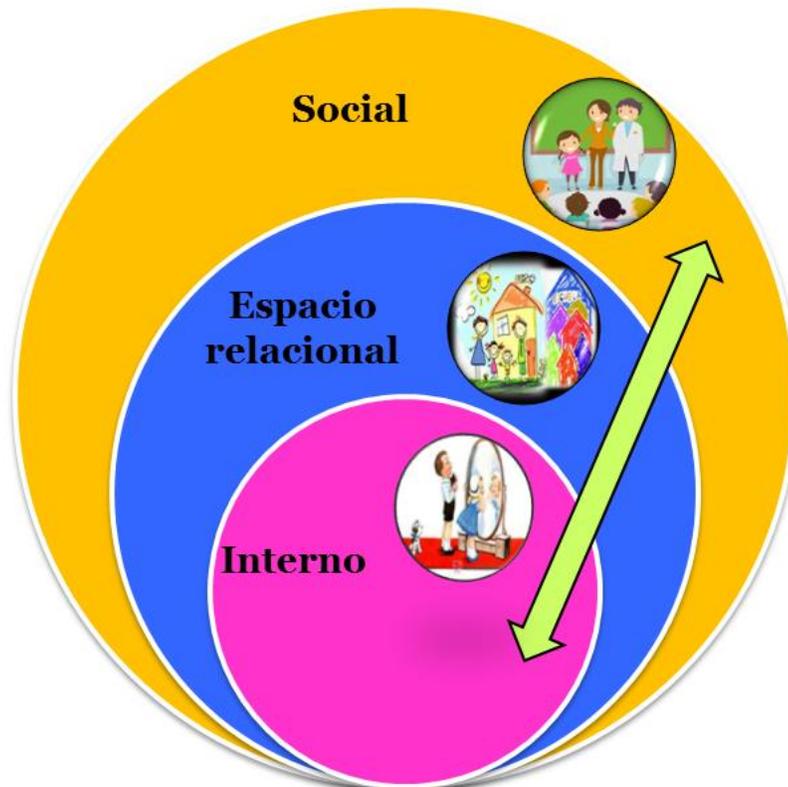


Figura 1. Niveles donde se gestan las relaciones de buentrato, adaptado de Sanz (2004).

Para mayor comprensión, en seguida se describen cada uno de los niveles identificados por Sanz (2016) donde se generan las relaciones de maltrato/buentrato:

ψ *Nivel social*: El maltrato es un modelo social que se desarrolla, se ejerce y se reproduce dentro de un contexto. Las relaciones humanas se gestan en marcos socioculturales donde se tienen valores propios y se transmiten formas de comportamiento que se consideran “normalizadas”. Estas pautas de comportamiento dan lugar a una “violencia estructural”, propia de las sociedades patriarcales donde se promueven patrones de desigualdad e inequidad, basadas en una diferencia sexual y de género, que generan violencia.

Dicho modelo de relación de poder se vuelve parte de la sociedad y configura un sistema de creencias y valores de inequidad que se normalizan e interioriza entre los(as) miembros de cada sociedad. A partir de ello, se estructuran relaciones de poder/sumisión que se aprenden a través de los agentes socializadores.

En contra parte, la propuesta de la autora plantea un modelo de buentrato basado en valores e igualdad, con respeto a las diferencias; donde se habrá de potenciar la escucha, la negociación y el respeto. Asimismo es necesaria la cooperación entre las personas, como una forma de interdependencia y de ayuda mutua; y la solidaridad, basada en la premisa de que se forma parte de una misma humanidad.

Para gestar el buentrato a nivel social en la infancia, a partir de la transformación del maltrato, en la tabla 1 se muestran algunos ejemplos que permitirán visibilizar posibilidades de cambios de visión, esto partiendo de una mirada autoritaria a una más igualitaria:

Tabla 1.

Ejemplos de maltrato y buentrato hacia los niños y las niñas a nivel social.

Ejemplos de maltrato a nivel social hacia los niños(as)	Ejemplos de buentrato a nivel social hacia los niños(as)
Al negar o privar el acceso a la educación a las niñas.	Garantizar el acceso a la educación sin importar el género.
Al considerar menos valiosa la participación de los niños(as) en las decisiones de la casa, la escuela o de la comunidad.	Fomentar y escuchar las aportaciones de los niños(as) como parte de las decisiones en casa, escuela o comunidad.
Al tener la creencia de que las niñas y los niños son propiedad de las personas adultas, sobreprotegiéndolos(as), minimizando sus capacidades y desvalorizando de la infancia.	Permitir el desarrollo de la autonomía, independencia y autodeterminación de los niños y de las niñas.
Al ser insuficiente o inadecuados los recursos educativos y sociales, generando desigualdad social.	Distribuir equitativamente los recursos, para que niños y niñas puedan tener acceso a los diferentes servicios de educación, salud, entre otros.
Al discriminarlos(as) por su etnia, clase, género o apariencia física.	Aceptar, valorar y respetar las diferencias de grupo, para propiciar la diversidad cultural.

ψ *Nivel relacional:* Desde el modelo del maltrato, las relaciones de poder dominio-sumisión que se aprenden y desarrollan en el modelo social se reproducen en las diferentes relaciones que se gestan entre hombres y mujeres, entre hombres, entre mujeres, entre personas adultas y niños(as) y entre niños(as), impactando de manera negativa en la salud y bienestar de las personas.

El modelo de buentrato a nivel relacional, refiere que las relaciones establecidas entre las personas han de gestarse desde la horizontalidad, la igualdad y la bidireccionalidad. En dichas relaciones la historia de cada persona aporta a la

relación. Por ende, las características de cada cual, sus fortalezas y limitaciones; y las negociaciones que se desarrollan en la relación, son ámbitos a tener presente dentro del establecimiento de las relaciones.

En la tabla 2, se comparten ejemplos donde se visibiliza el cambio de visión del modelo de maltrato al modelo de buentrato, a nivel relacional entre la persona adulta y niño(a):

Tabla 2.

Ejemplos de maltrato y buentrato hacia los niños y las niñas a nivel relacional.

Ejemplos de maltrato a nivel relacional hacia los niños(as)	Ejemplos de buentrato a nivel relacional hacia los niños(as)
Al reemplazar por amenazas, insultos, burlas, palabras o gestos hostiles el amor que los niños(as) necesitan para poder crecer.	Educar a los niños y niñas desde el amor, la empatía, la comprensión y el afecto.
Al ser negligentes con los niños(as), violentarlos(as) física, sexual, emocional y psicológicamente.	Al responder de manera sensible a sus necesidades físicas, emocionales y psicológicas.
Al usar a sus hijos(as) en la resolución de sus problemas, ya sea con otras personas adultas o con ellos mismos(as)	Al asumir las propias responsabilidades, sin que los niños y las niñas intervengan en los conflictos de las personas adultas.
Al tener dificultades para sentir empatía por los niños(as), manifestándolo a través de la distancia, indiferencia o rechazo.	Al comprender las conductas de los niños(as) de acuerdo a su etapa de desarrollo y necesidades emocionales.
Al solucionar los conflictos de manera violenta, utilizando los golpes y el castigo.	Al solucionar los conflictos a través del diálogo y la escucha.

ψ *Nivel interno (individual):* Reconocer el maltrato hacia uno(a) mismo(a) resulta difícil, debido a la interiorización del modelo social. Para comprender cómo surge esta violencia, es necesario tener presente los vínculos afectivos y la construcción de la identidad. Cada persona construye su identidad a partir de los valores que aprende del contexto donde crece y de la manera cómo se relaciona con sus figuras

significativas. La familia es el primer agente socializador donde se aprenden pautas para relacionarse con uno(a) mismo(a). Por ende, tiene sentido que si se vive en un modelo de maltrato en los niveles social y relacional, esto mismo se reproduce a nivel individual, puesto que estas pautas son interiorizadas y se convierten en un patrón de relación interno.

Teniendo presente lo anterior, el buentrato a nivel interno implica desarrollarse personalmente y aprender a negociar con uno(a) mismo(a); para a partir de ello colocarse internamente en relaciones de paz.

A partir de ello, en la tabla 3 se comparten ejemplos sobre como la persona adulta puede apoyar a los niños(as) para transformar su relación interna hacia un modelo de buentrato:

Tabla 3.

Ejemplos de maltrato y buentrato hacia los niños y las niñas a nivel interno.

Ejemplos de maltrato a nivel interno (individual) en los niños(as)	Ejemplos de buentrato a nivel interno (individual) en los niños(as)
Al desconfiar de las propias capacidades.	Reconoce y confía en sus capacidades y fortalezas.
Al referirse a su persona con insultos, burlas o palabras hostiles.	Se dirige a sí mismo(a) con respeto y cuida de su persona.
Al exponerse a situaciones de riesgo.	Identifica acciones que lo apoyan en su autocuidado, evitando ponerse en riesgo.
Al dejarse maltratar.	Desarrolla acciones/actitudes para bien tratarse y establece límites para evitar dejarse maltratar.
Al evitar escuchar y entender las propias emociones y sentir.	Reconoce sus emociones y las atiende a partir de sus propios recursos y autoescucha.

*La persona adulta juega un papel muy relevante en la infancia, ya que el niño o la niña construye su autoconcepto y autoestima a partir de lo que le transmite la persona adulta.

Por otro lado, cabe mencionar que para generar estas relaciones de buentrato, Iglesias (2004) y Mejía (2000) identifican cinco factores clave, estas son: el reconocimiento, la empatía, la interacción igualitaria, la comunicación efectiva y la negociación, los cuales se encuentran entrelazados, tal como se muestra en la siguiente figura:

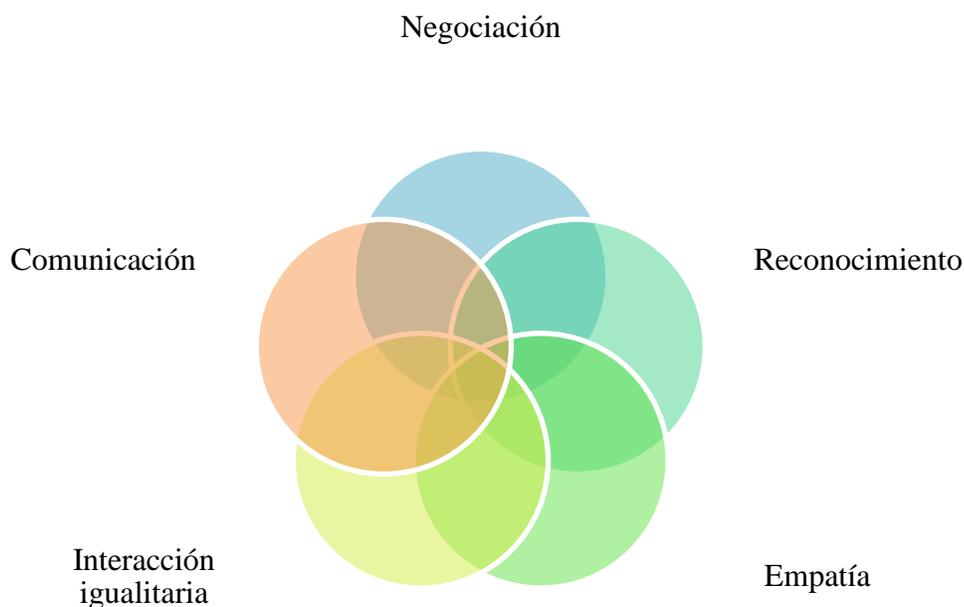


Figura 2. Elementos que componen una relación de buentrato.

A continuación se describe cada factor clave:

- ψ El *Reconocimiento*: elemento sobre el que se fundamentan las relaciones de buentrato. Se refiere al reconocimiento de uno(a) mismo(a) y de los otros(as). Reconocimiento que se da como seres humanos, desde una forma de relación que permite visualizar los aspectos positivos, limitaciones y el punto de vista de uno(a) mismo(a) y de la otra persona (Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, 2004). Es decir, se reconoce en el otro(a) un ser con potencialidades, con valores, con fortalezas y carencias, único(a), irrepetible y especial. Al mismo tiempo, reconocemos en nosotros mismos(as) todas nuestras cualidades y defectos (Mejía, 2000).

Se trata de la capacidad de "darse cuenta" de que ambos integrantes de la relación existen y tienen sus particularidades que resultan igual de importantes como las propias (Iglesias, 2004). Este reconocimiento ocurre en la convivencia cotidiana (Unidad de Protección y Buentrato, 2009) y es la esencia del "respeto", que se construye a partir del propio reconocimiento que se da como consecuencia de un adecuado vínculo afectivo (Iglesias, 2004). Este aspecto hace referencia a la satisfacción de necesidades físicas, emocionales y afectivas que permiten el desarrollo pleno de las personas (Mejía, 2000).

ψ La *Empatía*: es la capacidad de entender y comprender qué siente, cómo piensa y por qué actúa como lo hace el otro(a). Sólo es posible desarrollarla cuando reconocemos a la otra persona como un ser único(a) (Iglesias, 2004).

La empatía se construye sobre la conciencia de uno(a) mismo(a) e implica la apertura de reconocer y manifestar los propios sentimientos, para reconocer los de los(as) demás. Aunado a ello, la habilidad para saber qué sienten las demás personas requiere tener en cuenta las situaciones de vida que influyen en dichos sentimientos. Sentir como siente el/la otro(a) es preocuparse y ser capaz de ponerse en el lugar de la otra persona, lo que implica leer las emociones y tener presente el lenguaje no verbal que se permea (Mejía, 2000).

La falta de empatía hace que unas personas les hagan daño a otras, dañándolas, sin entender lo que pasa o le puede pasar al otro(a), evitando aceptarlo(a) y reconocerlo(a) (Mejía, 2000). Por su parte, las personas adultas muestran empatía hacia los niños(as) cuando logran sintonizar emocionalmente con el niño(a), respondiendo de manera oportuna a las necesidades que tienen (Unidad de Protección y Buentrato, 2009).

ψ La *Interacción Igualitaria*: Se basa en el reconocimiento y la empatía, y es el contexto ideal para la existencia del diálogo. Se refiere al establecimiento de relaciones horizontales y se considera como una relación de doble vía que permite que ambas partes se reconozcan (Mejía, 2000).

Establecer jerarquías horizontales, promueve el crecimiento y la autonomía personal. Esta jerarquía se establece hasta el momento en que el otro(a) es capaz de cuidar de sí mismo(a) (Unidad de Protección y Buentrato, 2009).

Con la interacción igualitaria se tiene la capacidad de encontrarse con las demás personas y responder adecuadamente a sus necesidades, lo que permite trabajar con otros(as), establecer equipos, colaborar hacia el logro de metas comunes, establecer lazos de afecto y de amistad, y lo que posibilita interpretar las emociones a partir de las expresiones y gestos de las personas (Mejía, 2000).

ψ La *Comunicación efectiva*: es la posibilidad de dialogar, intercambiar ideas, saber escuchar y comprender sin juzgar al otro(a) (Unidad de Protección y Buentrato, 2009). Se refiere a todas las formas verbales y no verbales que desarrollamos para decirnos lo que queremos, lo que sentimos, lo que deseamos, lo que esperamos y lo que vivimos (Mejía, 2000). Sólo si se basa en el reconocimiento y la empatía, es un verdadero diálogo y para serlo requiere de: saber expresarse con seguridad y saber escuchar sin juzgar (Iglesias, 2004). Así pues la comunicación abarca las formas y el sentido que las personas le dan a la información que reciben y que quieren expresar a otros(as) (Mejía, 2000).

Sentirse bien tratado requiere el ser escuchado(a) y poder escuchar a los otros(as). Para lograr lo primero, es necesario captar la atención de la otra persona, procurar que se sienta cómoda, elegir un lugar y momento apropiado y expresar la verdad con claridad, evitando juicios. Por otro lado, para escuchar se necesita practicar la atención activa y dejar de lado los intereses personales (Mejía, 2000).

ψ La *Negociación*: es la capacidad de resolver conflictos de tal manera que todas las partes queden satisfechas. Al ser personas diferentes y únicas, los conflictos en la convivencia son inevitables. La negociación implica que las características, intereses, necesidades y puntos de vista de todos y todas son igualmente importantes (Iglesias, 2004).

En la negociación es necesario construir la tolerancia y el respeto por las diferencias, para escuchar con apertura las diferentes posiciones y establecer acuerdos. Aprender a solucionar conflictos y desacuerdos es de gran importancia para el bienestar de cada integrante. Para decir y escuchar la verdad se requiere apertura, ya que en ocasiones es necesario cambiar de actitud y oír argumentos inesperados. Asimismo para resolver los conflictos es necesario traducir el enojo en afirmaciones claras y no en acusatorias; y practicar la escucha activa (Mejía, 2000).

Cuando se da la negociación se reconoce la existencia de conflictos como inherentes a las relaciones humanas donde cada integrante se enriquece de la diversidad y se vive como ganador(a) (Unidad de Protección y Buentrato, 2009).

Por su parte, Mejía (2000) señala propuestas para negociar conflictos, las cuales funcionan como pautas para establecer relaciones que fomenten el buentrato, dichas propuestas se enuncian a continuación:

- ψ Ser conscientes sobre cuál es el verdadero problema.
- ψ Atacar el problema y no a la persona.
- ψ Escuchar sin interrumpir.
- ψ Estar en contacto con los propios sentimientos y los de los(as) demás.
- ψ Expresarse de manera clara y sin acusaciones.
- ψ Abrir la mente y el corazón, al escuchar y decir las verdades, sin ofender ni humillar.
- ψ Ser responsables de lo que se hace y se dice.
- ψ Emplear afirmaciones en primera persona, las cuales favorecen la sinceridad mutua.

ψ Resolver los conflictos traduciendo el enojo en afirmaciones claras y no en acusatorias.

Tanto los cinco factores clave de Mejía (2000) e Iglesias (2004) como las propuestas para negociar conflictos de Mejía (2000) fundamentan relaciones de buentrato y propician espacios donde las personas involucradas se sienten bien tratadas. Autores como Sanz (2004) e Iglesias (2004) refieren que el fomento de estos factores clave, pueden ser pautas para producir cambios en la cultura escolar, y de esta manera enfrentar los problemas de violencia física, psicológica y emocional que se dan dentro de las diferentes relaciones que se viven en la escuela. Teniendo la escuela un rol fundamental porque es el espacio en donde los niños(as) se desenvuelven al relacionarse con otros(as) y pasan gran parte de su tiempo en ella.

De la misma manera, la instauración del buentrato requiere de una intención colectiva para incorporarlo como parte de las prácticas cotidianas. El punto de partida de los buenos tratos hacia la infancia consiste en responder adecuadamente a las necesidades de cuidado, protección, educación, respeto, empatía y apego del niño(a); asegurando el desarrollo de sus máximas potencialidades en un marco de afecto, empatía, comunicación, resolución no violenta de conflictos y uso adecuado de la jerarquía (Unidad de Protección y Buentrato, 2009).

Detectar, intervenir y prevenir el maltrato oportunamente y construir el buentrato es de carácter urgente, dado que todo tipo de maltrato infantil tiene consecuencias serias en el desarrollo integral de niños y niñas. Por ello, resulta fundamental intervenir a tiempo (Unidad de Protección y Buentrato, 2009) ya que el buentrato se gesta, se aprende y es un proceso que favorece el desarrollo social y afectivo sano (García & Martínez, 2012).

En este sentido, el buentrato hacia la niñez surge de la necesidad de contar con nuevas prácticas y formas de actuar, sentir, valorar y pensar que permitan la promoción de actitudes positivas que ayuden a mejorar el ambiente familiar y social (Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, 2004). Para ello resulta importante que las personas adultas cercanas a los niños(as) escuchen las emociones y vivencias propias y las de las

demás personas, dialoguen y comprendan a cada integrante de la relación, incluyéndose ellos(as) mismos(as).

Asimismo, el buentrato hacia los niños y las niñas, permite generar cambios en las dinámicas familiares, tales como las pautas de crianza, la resolución de conflictos y el cumplimiento de los derechos de la niñez; reduciendo los malos tratos infantiles (Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, 2004).

Por ende, el bienestar infantil es el resultado de una práctica de buenos tratos, donde interactúan diversos factores tales como: recursos comunitarios y personales, competencias parentales, factores contextuales y necesidades infantiles (Unidad de Protección y Buentrato, 2009). Es por ello que para tener una mayor contextualización de la interacción de los tres niveles en donde se produce el buentrato (social, relacional e interno); así como de los diferentes factores que influyen en las prácticas de buenos tratos en la infancia, en el siguiente capítulo se describen dos modelos teóricos que permiten su comprensión.

CAPÍTULO 2

MODELOS PARA CONTEXTUALIZAR EL BUENTRATO EN LA INFANCIA

“Es necesario que estemos convencidos, nosotros(as) los(as) adultos(as) antes que nadie,
de que los niños y las niñas no son solo ostentadores(as) de derechos,
sino portadores(as) de una cultura propia.
Que son ostentadores(as) de una capacidad de elaborar cultura,
que son capaces de construir su cultura, y de contaminar la nuestra”

Loriz Malaguzzi

En el presente capítulo se expone el Modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987) y el Modelo basado en las relaciones de Edelman (2004), con la intención de contextualizar los diferentes factores que influyen en las prácticas de buenos tratos en la infancia. Para el primer modelo, se enuncian los diferentes sistemas que componen el modelo ecológico, integrando en ellos los diferentes niveles identificados por Sanz (2004) donde se generan las relaciones de buentrato. Por su parte, en el segundo modelo, se explica la importancia del establecimiento de vínculos entre todas las personas involucradas en el desarrollo del niño(a). Finalmente, se incluye el contexto familiar y escolar en la promoción del buentrato en la infancia.

2.1 Modelo ecológico de Bronfenbrenner para entender los buenos tratos a la infancia

El buentrato se basa en la idea de que la capacidad de bien tratar, se aprende a partir de las relaciones que se establecen a lo largo de toda la vida de una persona, por lo tanto, se ven relacionados características individuales de la persona, así como de la influencia del contexto en el que se desarrolla, la comunidad en la que se vive y la cultura de la que es parte.

En el caso de la infancia, se considera a las personas adultas responsables de crear contextos sociales y culturales que fomentan los buenos tratos (Barudy & Dantagnan, 2005). Cada niño(a) se desarrolla dentro del contexto de diferentes ámbitos o sistemas que apoyan o afectan su desarrollo. Es por ello que resulta necesario comprender la ecología del ambiente del niño(a), y su influencia en su desarrollo.

El enfoque ecológico de Bronfenbrenner describe estas relaciones e influencia mutua entre los contextos y las personas; como el paso del niño(a) a través de los diversos ámbitos directos e indirectos de los cuales forma parte, tales como la familia, la escuela, los grupos de los amigos(as) o de esparcimiento. Un ámbito es entendido como un espacio, que se caracteriza por actividades, relaciones interpersonales y roles; los cuales se influyen entre sí (Perinat, 2007). En cada uno de esos ámbitos, el niño(a) es involucrado(a) en actividades que son parte de cada grupo, estableciendo relaciones con las personas (niños(as) o adultos) y, al mismo tiempo, empieza a desempeñar roles sociales (Bronfenbrenner, 1987).

Cuando existe una buena interacción entre los diversos sistemas que nutren, protegen, socializan y educan a los niños(as), el ecosistema social favorece los buenostratos (Bronfenbrenner, 2002; en Barudy & Dantagnan, 2005). Bronfenbrenner (1987) identifica los siguientes subsistemas:

- a) El ontosistema, que corresponde a las características propias del individuo en desarrollo, en este caso se hará referencia al niño o la niña.
- b) El microsistema, que corresponde a los entornos en los que se desenvuelve el niño(a), como la familia y la escuela.
- c) El mesosistema, corresponde al nivel en el que se relacionan los diferentes microsistemas. Es decir, hace referencia a las interrelaciones que se gestan entre los entornos inmediatos en los que el individuo en desarrollo se desenvuelve activamente.
- d) El exosistema, corresponde a los entornos que están más allá de la experiencia inmediata del individuo, pero que influyen en su desarrollo, tales como el trabajo de los padres/madres.

- e) El macrosistema, se refiere a los factores que se relacionan a las características de la cultura y el momento histórico-social, los cuales influyen en el desarrollo del individuo.

Bronfenbrenner (1987) señala que cada subsistema es una modalidad de vida que conlleva a diferentes experiencias; y que el desarrollo consiste en integrar armónicamente a lo largo de la vida cada una de dichas experiencias. De tal manera, que cuanto más significativo y cercano sea el sistema, mayor será la influencia que ejercerá sobre el niño(a). Así, los buenos tratos familiares garantizarán el desarrollo sano de los niños y las niñas (Barudy & Dantagnan, 2005).

A continuación se describe cada uno de dichos sistemas:

- a) *El ontosistema o las características propias de los niños(as)*

Para Bronfenbrenner (1987) el ontosistema se refiere a las características propias de cada individuo; las cuales cambian a partir de su propio desarrollo biológico, psicológico y las relaciones que va estableciendo con su medio/personas; construyendo una propia historia de vida.

Dichas características físicas y los temperamentos de cada individuo hacen personas únicas, con lo cual hay necesidades, demandas y comportamientos diferentes entre ellos y ellas. A la vez, ello impacta en la manera como la persona establece relaciones de buen trato con los(as) demás (Barudy & Dantagnan, 2005).

Por ende, resulta relevante conocer la etapa del desarrollo socioemocional en la que se encuentra el niño(a), ya que ello influye en la manera cómo el niño(a) a partir del propio temperamento, sus recursos y limitaciones se relaciona con las demás personas. Para tener una mayor contextualización, en el tercer capítulo se ahonda sobre el desarrollo socioemocional de los niños y niñas en etapa escolar, con la finalidad de comprender cómo va desarrollando relaciones de buen trato con las demás personas que lo(a) rodean a partir de su etapa evolutiva.

b) Los microsistemas en la promoción de los buenos hábitos

El microsistema es el sistema social fundamental, definido por Bronfenbrenner (1987) como el entorno de influencia más cercano a la persona, en el que se desarrolla activamente y establece sus primeras relaciones significativas. Este sistema abarca personas, roles, actividades y relaciones interpersonales que el niño(a) tiene. Los microsistemas tienen la función de moldear la conducta infantil, siendo un proceso bidireccional en donde el niño(a) también influye en las personas y en el ambiente (Kostelnik, Whiren, Soderman & Gregory, 2009). En dicho sistema, las personas adultas promueven en los niños(as) y les enseñan habilidades para incorporar en su persona y relaciones un modelo de buen hábito.

Los dos sistemas que más frecuentemente acogen al niño(a) son la familia y la escuela. Para tener una mayor comprensión del impacto de estos dos sistemas en el niño(a), más adelante del presente capítulo, se aborda el contexto familiar y el contexto social en la promoción del buen hábito en la infancia.

A cada sistema en que el niño(a) está presente Bronfenbrenner lo denomina un microsistema. Estos sistemas primarios o microsistemas están mutuamente relacionados y constituyen una especie de tejido que influyen en el niño(a), a este conjunto de microsistemas Bronfenbrenner lo denomina el mesosistema (Bronfenbrenner, 1987), mismo que se describe en seguida.

c) Mesosistema

Como se mencionó anteriormente, el mesosistema es la combinación de los microsistemas donde el niño(a) participa activamente. El mesosistema está compuesto por el conjunto de ambientes y relaciones en los cuales el niño(a) está inserto(a), es decir, los diferentes microsistemas que constituyen sus nichos de desarrollo. En este nivel se incluyen los diferentes ambientes e instituciones donde el niño(a) interactúa (Bronfenbrenner, 1987).

Aunado a ello, Bronfenbrenner (1987) menciona que dentro del mesosistema existen los vínculos de apoyo, los cuales se dan cuando entre dos microsistemas se genera la confianza mutua, la orientación positiva, el establecimiento de metas comunes y relaciones

horizontales que favorecen el desarrollo del niño y de la niña. De tal manera, que mientras más vínculos de apoyo existan mayor será el potencial del niño(a).

Cuando existen conexiones directas entre los microsistemas que constituyen el mesosistema, las relaciones y prácticas sociales mejoran. Estas conexiones se consolidan cuando existe una comunicación eficaz entre los(as) diferentes integrantes y se estrechan más cuando los valores sociales de un microsistema son apreciados en otro y si las expectativas sociales de cada uno son comunes (Kostelnik, Whiren, Soderman & Gregory, 2009). La adecuada comunicación entre ambos, permite establecer acciones y prácticas de buentrato que satisfagan las necesidades de los niños(as).

El mesosistema de un niño(a) pueden ser las relaciones que se gestan entre la familia y la escuela, entre otros. Al irse expandiendo el mesosistema, los influjos de ellos repercuten en los restantes. Por tanto, el ambiente familiar influye en el aprendizaje social en la escuela y a la inversa; por ejemplo, puede ser que el ambiente familiar se relacione con la escuela a través de visitas domiciliarias o de los eventos que se realizan en la comunidad escolar (Kostelnik, Whiren, Soderman & Gregory, 2009).

Dichas relaciones establecidas entre los diferentes microsistemas promueve que se construya una red de apoyo que contribuya a la satisfacción de las necesidades y de cuidado del niño(a).

d) Exosistema o colectividad y buenos tratos

Existen otros ámbitos que influyen de manera indirecta en el desarrollo del niño(a), como por ejemplo el trabajo de su padre y madre. Dichos ámbitos son identificados por Bronfenbrenner (1987) como el exosistema.

El mundo laboral repercute en la organización de la familia y en la relación de los padres/madres que se gesta con sus hijos e hijas (Bronfenbrenner, 1987), ya que lo que le suceda a ellos(as) en el trabajo acabará por afectarle también al niño(a). Por ejemplo, el estado de ánimo de las personas adultas, su nivel de estrés, sus ingresos y el tiempo libre disponible son factores que afectan al niño y a la niña (Kostelnik, Whiren, Soderman & Gregory, 2009).

En la perspectiva de los buenos tratos infantiles es importante que las personas adultas significativas sepan mediar las demandas externas con dar respuesta a las necesidades del niño(a) para influir positivamente en su desarrollo. Sin embargo, también es importante destacar que estas demandas se ven influidas por un maltrato social, donde en ocasiones no existe un equilibrio entre las jornadas laborales y las necesidades/derechos de las familias.

e) La influencia del macrosistema en los buenos tratos infantiles

Finalmente existe un último sistema para Bronfenbrenner (1987) que impacta en el desarrollo del niño(a), que se constituye por las instituciones sociales, tales como las políticas, religiosas, profesionales; que influyen en la legislación y en la organización de la vida de los ciudadanos(as), es el macrosistema. Conectado a esos ámbitos políticos y económicos (nacionales e internacionales) está el sistema de valores sociales establecidos por cada sociedad, que orientan la actividad, los roles, las leyes, las tradiciones y las creencias del grupo (Kostelnik, Whiren, Soderman & Gregory, 2009).

El nivel macrosistémico es el contexto cultural y político en que se desenvuelven las personas. El modelo dominante que determina en su mayoría el tipo de relaciones establecidas entre las personas adultas y los niños(as) o jóvenes es lo que se denomina “cultura adultista” (Barudy & Dantagnan, 2005), donde se transmiten en un nivel social creencias, valores y roles que interiorizan las personas (Sanz, 2016).

En la mayoría de las sociedades, este conjunto de representaciones y comportamientos sirve como argumento para justificar el uso de poder ejercido en las relaciones entre personas adultas y los niños(as), pues se considera necesario para educar a los niños(as) (Barudy & Dantagnan, 2005).

Del mismo modo, lo que generalmente guía las prácticas de crianza de los padres y las madres son las creencias, valores y metas que son parte de su cultura, los cuales son aspectos inherentes al macrosistema. Los padres y madres enseñan a sus hijos(as) las reglas elementales de trato y convivencia familiar (Perinat, 2007).

Por ende, la adquisición de competencias parentales son el resultado de procesos donde se mezclan las características personales de los padres y madres, influidas por los procesos de aprendizaje, la cultura y las experiencias de maltrato o buentrato que estos(as) hayan conocido en sus historias de vida. Por ejemplo, los padres o las madres bientratantes que fueron miembros de dinámicas sociofamiliares sanas han aprendido a responder a las necesidades de sus hijos e hijas (Barudy & Dantagnan, 2005).

En lo que se refiere a los contextos políticos, se reflexiona sobre el impacto de la economía y la globalización que influye en el niño(a), en la familia y en la comunidad; impactando en sus estilos de vida y tiempo dedicado a la convivencia con los hijos e hijas (Barudy & Dantagnan, 2005).

En el aspecto de la educación, se considera elemental proporcionar a los niños y a las niñas la satisfacción de sus necesidades cognitivas/educativas, debido a que tienen la necesidad de comprender y de encontrar un sentido al mundo en el que viven. El buentrato al niño(a) incluye estimularlo(a), apoyarlo(a) y brindarle interacciones y experiencias que le faciliten el desarrollo de sus capacidades. En este sentido resulta obligatorio que el Estado garantice la satisfacción de las necesidades educativas y del desarrollo de los niños(as), a través de políticas que hagan valer sus derechos, de la formación de profesores(as) y de la adecuación de los currículos (Barudy & Dantagnan, 2005).

Por otro lado, la integración gradual en la cultura de que los niños y las niñas son personas con derechos; contenido en la Convención Internacional de Derechos del Niño y de la Niña, plantea la necesidad de promover relaciones de bienestar que incidan en la calidad de vida de los niños y de las niñas; afirmando que es responsabilidad de las personas adultas crear otro mundo para todos, incorporando en sus relaciones con sus hijos(as) prácticas de buentrato. Aunado a ello, se expresó que la existencia de un contexto de buentrato para los niños y las niñas depende también de las políticas y legislaciones públicas que aseguren la equidad, la redistribución de la riqueza y la educación para cada ciudadano(a) (Barudy & Dantagnan, 2005).

Finalmente, el ontosistema, los microsistemas, mesosistemas, exosistemas y macrosistemas se combinan e influyen mutuamente para generar un contexto donde los niños y las niñas se desarrollan y aprenden (Kostelnik, Whiren, Soderman & Gregory, 2009). Es por ello que resulta importante mantener la comunicación constante entre los diferentes microsistemas para comprender y tener una mirada empática hacia el niño(a) que permita responder a sus necesidades, coordinando esfuerzos para incidir en su bienestar. A continuación, a través del modelo basado en las relaciones de Edelman, se hará énfasis en cómo la comunicación entre los diferentes agentes relacionados con los niños y las niñas, contribuyen en la generación de espacios para el desarrollo de los niños y las niñas, lo que resulta relevante para incidir en el bienestar.

2.2 Modelo basado en las relaciones de Edelman

El modelo basado en las relaciones de Edelman (2004) explica que los vínculos que se establecen entre las familias de los niños(as) y otros(as) cuidadores consistentes son críticos para el desarrollo saludable de los niños(as).

Da un lugar relevante y trascendente a las relaciones estables, nutritivas y cuidadosas, que se establecen y construyen intencionalmente entre las personas; ya que son el elemento que proporciona una sensación de gran significado e importancia al niño(a) y brinda organización en su desarrollo (Edelman, 2004). Dicha construcción de vínculos sólidos e influencia mutua entre los diferentes cuidadores(as) del niño(a), promueve que las personas adultas puedan vivirse como una red de apoyo; reduciendo su estrés y estableciendo roles claros que eviten la duplicidad de tareas para acompañar al niño(a). Esa organización y comunicación entre los cuidadores(as) promueve buenos tratos a la infancia, respondiendo adecuadamente a las necesidades del niño(a).

Con base en lo anterior, Edelman (2004) considera todas las relaciones implicadas con el niño(a), entendiendo que este se desarrolla dentro de una red de diadas, que se influyen entre sí y a la vez impactan en su bienestar. Detalla la importancia y función de cada relación, donde resulta necesario la confianza, el respeto y la comunicación como elementos fundamentales para construir el vínculo y fomentar el trabajo colaborativo entre los actores involucrados(as).

Esta red de relaciones que se va tejiendo en torno al niño(a), influye en ella o en él, ya que garantiza los cuidados mínimos necesarios para su supervivencia y calidad de vida. Además proporciona recursos y guías que apoyan el desenvolvimiento del niño(a) en su contexto (Horno, 2004); por eso 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 los(as) miembros significativos.

A partir de dichas relaciones significativas, Edelman (2004) plantea su modelo, donde incluye a las relaciones tempranas para el desarrollo del niño(a), considerando no solo las relaciones con sus padres, madres o cuidadores(as) primarios, sino aquellas que están alrededor del niño(a), como representa en la siguiente figura:

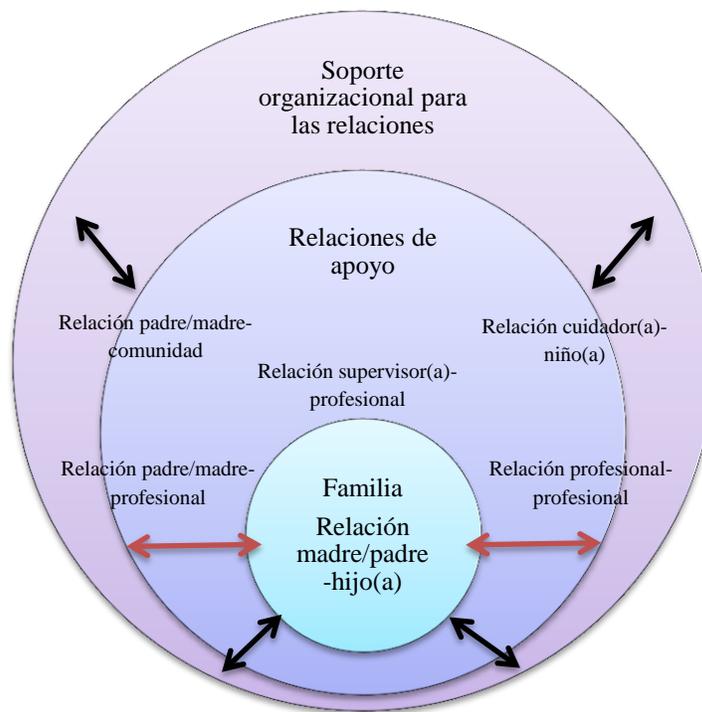


Figura 3. Relaciones de apoyo según el Modelo de Edelman (2004).

Partiendo de dicho modelo, a continuación se describen las características de las relaciones que Edelman (2004) considera importantes para el desarrollo del niño(a):

Relación padre/madre-hijo(a)

Los niños y las niñas establecen relaciones cercanas con sus figuras significativas, estableciendo vínculos afectivos que inciden en su salud emocional. Aquellas personas adultas que están disponibles consistentemente y se comprometen con el bienestar del niño(a) juegan un rol especial en la promoción de competencias; y que no puede ser remplazada por personas que están presentes de forma menos consistente cuyo compromiso no es incondicional.

Una relación duradera y fuerte con un cuidador(a) primario provee al niño(a) de una sensación de seguridad e identidad, que son el cimiento de las relaciones a lo largo de la vida. Por ende, el desarrollo del niño(a) se ve afectado por la calidad de las interacciones entre padre/madre e hijo(a), ya que la familia brinda experiencias y provee de seguridad y salud a los niños(as).

Relación padre/madre-profesional

La importancia de la relación padre/madre-hijo(a) se extiende a personas fuera del núcleo familiar, tales como los(as) profesionales de las instituciones a cargo del cuidado de los niños y las niñas.

Ante ello, resulta relevante que los cuidadores(as) primarios y los(as) profesionales de intervenciones tempranas establezcan relaciones entre ellos(as), para influir en el aprendizaje y desarrollo del niño(a). Dichos profesionales, no sólo atienden a lo que hacen, sino que también a cómo lo hacen el padre y la madre del niño(a), como una manera de acompañarse en el proceso de crecimiento del niño(a). Esto a través de espacios de confianza donde se comparten conocimientos, perspectivas y recursos.

Relación profesional-profesional

Las relaciones efectivas entre los(as) profesionales también resultan importantes para el acompañamiento del niño(a), ya que sin comunicación cercana y colaboración, existe un

mayor riesgo de fragmentación o duplicación de servicios, así como necesidades familiares no satisfechas.

Una serie de elementos clave que apoyan para este trabajo colaborativo son:

- Construir una autentica relación de confianza.
- Brindar apoyo a partir de sus conocimientos.
- Mantener una comunicación cercana.
- Identificar fortalezas y factores de riesgo.
- Expresar asertivamente necesidades, sentimientos e ideas que contribuyan a la toma de decisiones que incidan en el bienestar del niño(a).

Relación supervisor-profesional

Los programas dirigidos a los niños(as) han de proveer de una estructura de supervisión que apoye a los(as) profesionales. Es decir, una relación de supervisión debe modelar los tipos de interacciones personales que caracterizan a otras relaciones, y permitir espacios de reflexión para identificar oportunidades y con base en ello mejorar el acompañamiento ofrecido a las familias (McCollum et al 2001, en Edelman, 2004).

Por ende, los supervisores(as) reflexivos(as) forman una piedra angular, donde a través del dialogo y escucha activa con los(as) profesionales identifican patrones de relación que apoyen en el desarrollo del niño(a) y su familia.

Soporte organizacional para las relaciones

Una organización basada en la relación es aquella en la que la calidad de las relaciones se caracteriza por la confianza, el apoyo y el crecimiento entre el personal, padres y madres e hijos(as); estas relaciones crean los cimientos para todo el trabajo que se realiza (Parlakian, 2001, en Edelman, 2004).

Adicional a la supervisión reflexiva, las organizaciones necesitan proveer de una variedad de otros recursos para apoyar el abordaje basado en la relación; tales como el apoyo, diálogo y escucha.

Finalmente, se hace hincapié que para lograr este trabajo colaborativo entre los diferentes cuidadores(as) del niño(a), es necesario que las diferentes partes se relacionen dentro de un marco de confianza, respeto y comunicación constante (Edelman, 2004), que permita el establecimiento de acuerdos que guíen y apoyen en el bienestar del niño(a). Al respecto Gilkerson y Taylor (en Edelman, 2004), plantean algunas habilidades que pueden ayudar a lograr dicha alianza, las cuales son:

- Escuchar atenta y activamente.
- Demostrar y practicar la empatía.
- Promover la reflexión.
- Observar.
- Tener presente los límites y roles de cada integrante.
- Responder cuidadosamente en las interacciones emocionalmente intensas.
- Comprender, regular y escuchar las propias emociones y sentimientos.

Estas relaciones han de ser directas, honestas y solidarias, donde los(as) miembros establezcan una comunicación clara, expresen necesidades, sentimientos e ideas, identifiquen problemas a abordar, participen en la resolución de problemas y en la toma de decisiones de manera conjunta (Poulsen y Cole, 1996; en Edelman, 2004). Es necesario llevar a cabo estas habilidades en cada uno de los niveles de las relaciones, ya que solo de esta manera será posible ver a cada integrante desde una mirada empática, para comprenderlo(a), entenderlo(a) y escucharlo(a); construyendo alianzas que se encaminen a la búsqueda del objetivo compartido: el bienestar de cada niño(a).

Por último, es necesario hacer énfasis en la importancia de construir relaciones estrechas entre los(as) diferentes agentes y diadas que colaboran en la crianza y desarrollo del niño(a), ya que dichas alianzas impactan en la satisfacción adecuada de las necesidades emocionales, psicológicas, cognitivas y físicas de los(as) infantes, creando espacios y acciones de buentrato que permitan el desarrollo pleno del niño(a). Además, promueve que las personas adultas se vivan como recursos, unan sus esfuerzos y trabajen colaborativamente, evitando repetir tareas. Lo cual da un sentido de autoeficacia y de satisfacción.

Además de verse influidas entre ellas las diadas, también existe un contexto social que media en las prácticas, formas de ver y acompañar al niño(a); estableciendo horarios, creencias, roles, tareas y rutinas que inciden en el desarrollo de cada niño(a).

Vinculado a lo anterior, para el presente proyecto se retomó el modelo basado en las relaciones de Edelman (2004), que permitió reconocer la importancia de establecer alianzas y un trabajo colaborativo entre los distintos agentes, por ejemplo entre el equipo facilitador y las familias, entre las integrantes del equipo facilitador; y entre las facilitadoras y la supervisora; lo cual apoyó en el planteamiento de objetivos comunes que incidieron en el bienestar de los niños y las niñas.

Para el caso de la relación madre/padre-profesional, entre ambas partes se acordó implementar un taller donde se abordaron estrategias para relacionarse con sus hijos(as) desde el buentrato, esto considerando los intereses de las familias. Asimismo, se brindaba seguimiento por ambas partes para visibilizar el desarrollo del niño(a).

Al respecto sobre la relación entre profesional-profesional, fue necesario tener una comunicación efectiva y establecer un trabajo colaborativo que permitiera acompañar a los niños(as). A partir de dicha colaboración, se diseñó un programa de intervención donde se asignaron roles para cada integrante del equipo facilitador.

Sobre la relación supervisor-profesional, la mirada experta y comprensiva del trabajo con familias de la supervisora, brindó un acompañamiento que apoyo al equipo facilitador para desarrollar habilidades y estrategias para el trabajo colaborativo con las familias, incidiendo en el niño(a).

En seguida, se presenta una descripción acerca de cómo el contexto familiar y escolar participan e influyen en la promoción del buentrato en la infancia.

2.3 El contexto familiar y el contexto escolar en la promoción del buentrato en la infancia

Contexto familiar

A lo largo del ciclo vital, la familia es parte fundamental de la persona, ya que es el primer espacio donde se conoce la protección, el amor, los modelos de relaciones interpersonales, las normas sociales, el buen o mal trato, la paciencia, la escucha, el juego o la falta de alguno de los factores anteriormente mencionados (Figueroa & Ortiz, 2013). El ser parte de una familia implica comprender y aprender a vivir con cada uno(a) de los(as) miembros; e identificar el lugar especial que cada uno(a) ocupa en ella (Lush, 1998).

También es en la familia donde se establecen los primeros vínculos, se transmiten, aprenden y adquieren rutinas, costumbres, ideas, creencias y una cosmovisión del mundo que influyen directamente en las relaciones posteriores. Asimismo es donde se dan respuestas a las necesidades cotidianas de los niños y niñas, y en la medida en que sean más adecuadas la satisfacción de estas, mejores serán las lecciones que se podrán interiorizar (Muñoz, 2010). A partir de la construcción de vínculos seguros y confiables se construyen las bases necesarias para las otras áreas del desarrollo. Por ello resulta fundamental el establecimiento de vínculos fuertes en los primeros años de vida.

En la familia la persona adquiere actitudes ante la vida; como el sentido del grupo, el compromiso con los(as) demás y su identidad, creando lo que será su personalidad al igual que aprende a dar y recibir (Villalobos, 2003). Por ende, la familia tiene un papel clave para el desarrollo de recursos en los niños(as), ya que les permite hacer frente a los desafíos de su crecimiento (Hidalgo & Abarca, 1999).

Por lo anterior, como lo mencionan Hidalgo y Abarca (1999) es fundamental involucrar a los principales agentes socializadores del niño(a) para que apoyen al desarrollo de habilidades que promuevan relaciones de buentrato. Se requiere que la familia participe y reflexione acerca de su papel en este proceso de fomentar una cultura de buentrato. Por ende el buentrato hacia los niños(as) ha de ser el objetivo fundamental de las personas adultas de una familia, puesto que es la forma más segura de garantizar el bienestar integral de todos los niños y las niñas (García & Martínez, 2012).

Asimismo, la Convención sobre los derechos del niño de Naciones Unidas reconoce a las familias como el medio idóneo para el crecimiento de los niños y las niñas, donde se proporcione seguridad, amor y comprensión (Save the children, 2012). Los buenos tratos a los hijos e hijas es una tarea prioritaria de los padres y madres; y también es una responsabilidad del resto de la sociedad garantizar el respeto de sus derechos (Barudy, 2005).

Los buenos tratos y la socialización en la familia son claves para la formación de futuros ciudadanos(as) responsables y comprometidos(as) con su medio. Dicha socialización ha de estar basada en los derechos del niño(a), el amor (Save the children, 2012), y en las competencias parentales propuestas desde el buentrato, que se describen en seguida (Barudy, 2013):

- 1) *La capacidad de apearse a sus hijos(as)*: se refiere a la capacidad de los padres y madres de vincularse afectivamente con sus hijos(as), respondiendo empáticamente a sus necesidades. Para ello, las personas adultas utilizan sus recursos emotivos, cognitivos y conductuales. Por otra parte, la capacidad de la persona adulta de apearse a sus hijos(as) depende también de sus propias experiencias de apego y su historia de vida. Además, existen factores ambientales que facilitan u obstaculizan el establecimiento de dichos vínculos.
- 2) *La empatía*: capacidad de percibir las vivencias de sus hijos(as), a través de la comprensión de sus expresiones emocionales verbales y no verbales. Los padres y las madres que tienen esta capacidad son capaces de comprender el mundo interno de sus hijos(as) y con base a eso responder adecuadamente a sus necesidades.
- 3) *Los modelos de crianza*: capacidad de responder adecuadamente a las demandas de cuidados de un hijo o una hija, así como protegerle y educarle. En estos modelos, las formas de percibir y comprender las necesidades de los niños(as) están incluidas, así como las respuestas para satisfacer estas necesidades.

- 4) *La capacidad de participar en redes sociales y de utilizar los recursos comunitarios*: capacidad de solicitar, aportar y dejarse acompañar de sus redes familiares y sociales, incluyendo las redes institucionales y profesionales implicadas en el desarrollo del niño(a).

Las prácticas desde el buentrato tienen como principal finalidad establecer límites y normas claras a los hijos(as), para orientar sus conductas y brindarle seguridad (Amorós, Jiménez, Molina, Pastor, Cirera & Fuentes-Peláez, 2010). Se trata de ejercer una autoridad flexible que promueva la búsqueda de acuerdos, basada en el respeto, el afecto, la comunicación, la comprensión y la escucha de cada integrante de la familia (Balsells, Del Arco & Miñambres, 2009).

Finalmente, resulta relevante mantener una relación cercana y puentes claros de comunicación entre los diferentes cuidadores(as) de los niños(as), puesto que ello permite construir e incidir positivamente en la historia de vida del niños(a); ya que la participación de cada una de las personas adultas en la educación de los niños(as) permite la reflexión de su papel en dicho proceso y lograr cambios en las prácticas de convivencia.

Contexto escolar

La escuela es el segundo espacio socializador y fuente de cuidados, buenos tratos y seguridad. El personal docente y administrativo de la escuela puede constituir un modelo adulto de buentrato, mediante relaciones afectivas de apoyo y respeto, que brinde experiencias que procuren el bienestar de los niños y las niñas (Barudy & Dantagnan, 2005).

La incorporación del niño(a) al sistema escolar le permite desarrollar ciertas habilidades más complejas (Hidalgo & Abarca, 1999), ya que les ofrece oportunidades de vivir más experiencias que incluyen la necesidad de relacionarse con otros(as). Los niños(as) al entrar a la escuela se enfrentan a un ambiente con una estructura diferente a la de casa (Miller et al, 2006), siendo así la escuela un espacio que ofrece posibilidades de relaciones distintas a las que el niño(a) experimenta el hogar (Perinat, 2007). Al mismo tiempo la entrada a la escuela permite comprender que se es parte de un espacio donde se convive y comparte nuestra vida con otras personas.

Además se considera que tanto el profesorado y la escuela en sí, ofrecen un espacio natural de entrenamiento y enseñanza que brinda la posibilidad de retroalimentar e intervenir en las relaciones de los niños(as). Asimismo, en ella los niños(as) van creando una cultura con sus propias normas y valores (Monjas, 1997).

Finalmente, un modelo de buentrato en el ámbito escolar debe procurar el bienestar físico y emocional de todos los(as) integrantes de la comunidad (García & Martínez, 2012). Para ello, desde el buentrato se propone que las escuelas desarrollen y pongan en práctica las siguientes acciones:

Incorporar en las aulas metodologías cooperativas de aprendizaje. El aprendizaje cooperativo considera los principios en los que se basa una cultura de buentrato, dado que hace posible el que puedan aprender a colaborar para el logro de una meta en común (Johnson, Johnson & Holubec, 1999). Dicha capacidad de todos los alumnos(as) de aprender a trabajar cooperativamente con los demás es la piedra clave para construir y mantener relaciones sanas (Johnson & Johnson, 1997).

Convertir las escuelas en lugares de convivencia. Al ser la convivencia un aspecto que es necesario aprender y construir en la interacción diaria con otras personas, resulta necesario enseñar a convivir a los alumnos(as) en los diferentes espacios de la escuela (Camps, 1998, en García & Martínez, 2012).

Para conseguir esta convivencia habrá que:

-Educar en y para el conflicto desde las primeras etapas educativas. El conflicto es algo inherente a cualquier proceso de relación interpersonal debido a las diferencias personales. Por ende es vital educar en y para el conflicto, lo que constituye un reto de la educación por la paz y la resolución no violenta de conflictos (Cascón, 2000).

Este reto se concreta en una serie de actuaciones:

- Adoptar una actitud de compromiso ante las dificultades de convivencia, retomando los propios conflictos como oportunidades de aprendizaje.

- Descubrir la perspectiva positiva del conflicto: Descubrir que los conflictos son una oportunidad para aprender a construir otro tipo de relaciones, así como el desarrollo de habilidades para la vida; aprendiendo a hacer valer y respetar los derechos de cada integrante de una manera no violenta.
- Trabajar desde la tutoría de una manera sistemática, aspectos relacionados con la asertividad, empatía, estrategias de comunicación, responsabilidad, tolerancia a la frustración, dilemas morales, entre otros (Segura, 2005, en García & Martínez, 2012).
- Enfocar los conflictos desde una perspectiva educativa y preventiva (García & Martínez, 2012).
- Establecer un modelo de disciplina democrática, basado en el diálogo, consenso, negociación, persuasión y respeto hacia los derechos de todas las personas; ya que, un conflicto tiene más posibilidades de ser resuelto de forma positiva cuando se produce en un contexto con estructuras participativas y democráticas.

Hay tres elementos que hay que tener en cuenta cuando se pretende establecer un modelo de disciplina democrática (Jares, 2001):

-Las normas. Son necesarias para regular la convivencia, además garantizan el cumplimiento de los acuerdos de convivencia. Para ello, es importante que el alumnado participe en su elaboración, porque de ese modo las percibirán como propias, incrementando las posibilidades de que las cumplan.

-Los límites. Uno de los objetivos de la elaboración y aplicación de normas es enseñar a respetar los límites establecidos en las mismas. Estos favorecen la toma de decisiones y evita la transgresión a otras personas.

-La libertad y responsabilidad. Libertad conlleva responsabilidad. La responsabilidad incluye dos aspectos: responsabilidad como compromiso con las personas implicadas por las decisiones; y responsabilidad como autoría, es decir sobre aquello que se hace o se deja de hacer a partir de la propia decisión.

Explorar la vía de las comunidades de aprendizaje. Una comunidad de aprendizaje promueve la transformación social y cultural de la escuela, integrando a todas las personas involucradas (Flecha, Padrós y Puigdemívol, 2003; en García & Martínez, 2012).

Dichas prácticas además de garantizar la seguridad del niño(a); promueve que se refuercen los aprendizajes, las prácticas y relaciones de buenostratos adquiridas en los diferentes ámbitos donde se desenvuelven. A partir de ello y para continuar comprendiendo cómo los niños(as) construyen sus relaciones, se retoman diferentes elementos del desarrollo socioemocional, lo cual se abordará en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 3

EL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL DE LOS NIÑOS(AS) EN ETAPA ESCOLAR

“El niño y la niña están hechos de cien.

El(a) niño(a) tiene cien lenguas, cien manos, cien pensamientos, cien maneras de pensar, de jugar y de hablar, cien siempre cien, maneras de escuchar de sorprenderse de amar, cien alegrías, para cantar y entender (...)

Le dicen: que el juego y el trabajo, la realidad y la fantasía, la ciencia y la imaginación, el cielo y la tierra, la razón y el sueño son cosas que no van juntas y le dicen que el cien no existe.

El niño dice: "en cambio el cien existe"

Loriz Malaguzzi

El buentrato hacia los niños y las niñas, implica la satisfacción empática de sus necesidades emocionales; lo que implica la comprensión de la etapa del desarrollo en la que se encuentran. Esto con la finalidad de que a partir de esa comprensión, se pueda acompañar al niño(a) con acciones y cuidados que le permitan desarrollarse plenamente consigo mismo(a) y con las demás personas. Es por ello, que en el presente capítulo se expondrán los diferentes elementos y características que constituyen el desarrollo socioemocional de los niños y las niñas en etapa escolar, describiendo las características afectivas como: el autoconcepto, la autoestima, la conciencia de las emociones, la expresión de las emociones, la autorregulación emocional y la empatía; esto con la intención de facilitar la comprensión acerca de cómo se relacionan y construyen relaciones de buentrato a partir de la etapa evolutiva en la que se encuentran.

Aunado a ello, también se retoma la teoría psicosocial de Erikson, para enriquecer la comprensión sobre la etapa emocional en la que se encuentran los niños(as) en etapa escolar.

3.1 Desarrollo socioemocional en la infancia

Para tener una mirada completa del desarrollo socioemocional del niño(a), es necesario conocer los diferentes elementos que intervienen en este, por lo cual a continuación se describirán los principales aspectos de esta área, prestando atención a aquellos que son relevantes en la etapa escolar, esto porque el presente proyecto fue desarrollado en una Sala de Lectura donde acudían niños y niñas en edad escolar.

El desarrollo socioemocional es la capacidad de comprender los sentimientos/emociones propias y de los(as) demás e involucra la conciencia y regulación de las propias emociones. Parte del desarrollo socioemocional también incluye la habilidad para sentir empatía por los otros(as), así como el establecimiento y mantenimiento de relaciones con otras personas (Cruz, 2015).

Asimismo las emociones, percepciones y expectativas que las personas se forman acerca de sí mismos(as) y de los(as) demás, constituyen el desarrollo socioemocional. Ello se conforma a partir de la experiencia temprana y la relación que se establece al interactuar con las personas, lo cual tiene un impacto 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 de la persona (Riley, San Juan, Klinkner & Ramminger, 2008).

Los diferentes elementos que integran el desarrollo socioemocional permiten a la persona tener un conocimiento sobre sí mismo(a) y de sus emociones; de las relaciones afectivas que establece, ya sean con adultos(as) o niños(as); de la capacidad para regular la propia conducta y emociones; así como de la habilidad para interactuar con los(as) demás, de establecer relaciones de amistad, aprender de las diferencias, solucionar conflictos/dificultades, y por último la importancia de la colaboración y trabajo en equipo (Butterfield et al, 2004; Linder, 2008; en Cruz, 2015). El desarrollo socioemocional apoya al desenvolvimiento y adaptación del niño(a) ante diferentes circunstancias.

Santillán (2011) expresa que los vínculos que los niños(as) establecen con sus padres, madres y cuidadores(as) marcan el inicio de la construcción del desarrollo socioemocional. Es por ello que la calidad de la comunicación y la satisfacción de las necesidades de ambas

partes es una pieza clave en los procesos de identificación, del desarrollo de la personalidad y de la seguridad que experimenten los niños y las niñas.

Posterior al vínculo establecido con la madre, el padre o el cuidador(a), el niño(a) crea vínculos afectivos con quienes le rodean, las cuales incluyen tanto a las personas adultas como a sus pares. Aunado a ello, se desarrollan otros elementos del desarrollo socioemocional como la autonomía y la expresión y reconocimiento de las emociones (Pastor, Pérez & Nashiki, 2011).

Cabe mencionar que existe una estrecha vinculación entre los diferentes elementos emocionales y sociales que integran el desarrollo socioemocional del niño(a), mismos que se influyen mutuamente e impactan en su bienestar (Cruz, 2015).

a) *Autoconcepto*

El autoconcepto se refiere a la idea que cada persona tiene sobre sí misma. Este se compone de todas las ideas que el individuo tiene sobre su personalidad, sus habilidades y su apariencia física; careciendo de valor negativo o positivo (Vallés, 1998). Según Kostelnik, Whiren, Soderman & Gregory (2009), los niños(as) se definen a sí mismos(as) a partir de una combinación de atributos, capacidades, conductas, actitudes y valores que los(as) representan y los(as) hacen distintos(as) del resto de las personas. Debido a que la construcción “¿quién soy yo?” tiene un origen cognoscitivo y social, el niño(a) a partir del cambio de su pensamiento se define en formas más complejas. En consecuencia el autoconcepto se encuentra en constante cambio y aumenta en complejidad conforme el niño y la niña va madurando.

Durante la etapa escolar el autoconcepto ya no solo está definido por las características externas, sino también a través de las características internas. Los niños(as) frecuentemente suelen definirse con base a características y comparaciones sociales, nombrando características psicológicas como gustos o rasgos de personalidad. De esta manera los niños(as) ya no piensan acerca de lo que hacen o no hacen, sino acerca de lo que pueden hacer en comparación con otros y otras (Newman & Newman, 2006).

Entre los 7 y 8 años de edad, el niño(a) adquiere mayor conciencia de su Yo privado y empieza a describirse en una forma más abstracta. Para ello, utiliza nombres de rasgos que se centren en sus capacidades y características interpersonales. Es común que sus comparaciones giren en torno a sus capacidades respecto a las de sus compañeros(as). También en esta edad, los niños(as) aún no integran las polaridades de su personalidad. Por ello la edad, género y bienes materiales son características adecuadas para agrupar “yo” y “yo no”. Mientras la definición del yo continua incorporando los rasgos concretos de etapas anteriores, ocurre un cambio importante en el pensamiento del niño(a) de 8 a 11 años de edad. En esta edad se describen a sí mismos(as) con adjetivos más abstractos; empiezan a mencionar rasgos de personalidad, sus competencias, sin embargo ahora son capaces de clasificarlas y distinguirlas una de la otra. Además las relaciones interpersonales influyen en el autoconcepto. Con el aumento del conocimiento de sí mismo(a), se aumenta también la capacidad de evaluarse a partir de juicios positivos y negativos (Kostelnik, Whiren, Soderman & Gregory, 2009).

b) Autoestima

La autoestima es entendida como la autoevaluación global (Santrock, 2006), la cual tiene un impacto considerable en la satisfacción con la vida. Durante la infancia, el niño(a) vive experiencias que le producen placer, alegría, satisfacción; así como otras que le provocan ansiedad, desilusión o estrés. Dichas experiencias invitan al niño(a) a evaluarse ya sea de manera positiva o negativa (Ríos, 2009).

Al respecto, Kostelnik, Whiren, Soderman y Gregory (2009) mencionan que cuando el niño(a) genera una alta autoestima a partir de estas experiencias, se sentirá contento(a) consigo mismo(a) y evaluará sus capacidades de manera optimista. Se mostrará con mayor seguridad social, extrovertido(a) y asertivo(a) en sus relaciones sociales. Cuando fracasa se concentrará en sus virtudes para superar la situación, de tal forma que las ideas de su personalidad se mantengan intactas. Por el contrario una baja autoestima genera ansiedad, inseguridad, desajuste, miedo y rechazo. Frecuentemente el niño(a) tiende a centrarse en sus debilidades, duda en expresar su opinión a las demás personas, se muestra dependiente y tiende a aislarse.

A los 8 años de edad, los niños(as) empiezan a fragmentar sus ideas de la autoestima. Es decir, tienden a trazar una distinción esencial respecto a sus capacidades en cada área. A partir de entonces la autoestima constituye una combinación de percepciones donde el niño(a) puede albergar sentimientos positivos sobre su persona en un área y sentimientos negativos en otra (Kostelnik, Whiren, Soderman & Gregory, 2009).

Asimismo, no todo depende del niño(a). Puesto que a partir de sus relaciones con familiares cercanos y con su entorno, el niño(a) va conociendo sus fortalezas y áreas de oportunidad (Ríos, 2009), como resultado de lo que escucha, observa, aprende y experimenta en su contexto familiar (Vallés, 1998), es como va conformando su autoestima.

Cuando las personas adultas demuestran ser amorosas, interesados(as) y además se dirigen con respeto hacia los niños y las niñas, proporcionan el apoyo socioemocional que requieren los niños(as) para aventurarse en situaciones nuevas, para iniciar el aprendizaje; ayudándoles así a adquirir un valor positivo del Yo, un sentido de pertenencia y equilibrio psicológico en los diferentes ambientes donde el niño(a) se desenvuelve (Kostelnik, Whiren, Soderman & Gregory, 2009).

c) Conciencia de las emociones

Otro aspecto importante en el desarrollo socioemocional es la conciencia de las emociones, entendida como la capacidad de reconocer los propios sentimientos y emociones y las de los(as) demás, con el fin de utilizarlos de manera adecuada y actuar con coherencia (Renom, 2007). Según Crowley (2014), a partir de los 10 años de edad, los niños(as) comienzan a identificar que pueden existir sentimientos contradictorios y múltiples ante un mismo hecho. Al inicio parece que ambas emociones ocurren en forma consecutiva, no simultánea, es decir, no coexisten sino que una reemplaza a la otra. Por tanto, es posible estar contento(a) y triste ante una misma situación, pero no al mismo tiempo.

Entre los 11 y 12 años de edad el niño(a) reconoce que es posible experimentar dos emociones distintas y/o contradictorias ante la misma situación, siendo la primera vez que se percata de “emociones mixtas”. Al inicio dicha mezcla de emociones les causa confusión y pueden expresar ansiedad debido a la contrariedad de las emociones. Otra característica

emocional del niño(a) en esta edad, consiste en que no cambia sus estados emocionales con la misma rapidez que en etapas anteriores. Ahora las emociones tienen una mayor duración, se arraigan en el pasado y el futuro, en el aquí y ahora. A menudo los niños(as) expresan estar de buen o mal humor y esperan que su estado general se mantenga por algún tiempo (Crowley, 2014).

Poco a poco los niños(as) aprenden que la causa de los sentimientos pueden ser internos, físicos o situacionales. También comprenden que los mismos hechos no siempre producen resultados idénticos. Una situación similar puede originar respuestas diferentes en varias personas o en la misma persona sólo que en distinta ocasión (Kostelnik, Whiren, Soderman & Gregory, 2009). Durante esta etapa es importante que las personas adultas acompañen a los niños y niñas en la identificación de sus propias emociones y de los(as) demás; reflexionado sobre lo que siente, dándole nombre a la emoción y lo que puede hacer para sentirse mejor, si es el caso, recordando experiencias previas.

d) Expresión de las emociones

En cuanto a la expresión de las emociones, según Sadurní y Rostán (2007), los niños(as) en edad escolar pueden y saben disimular sus emociones, sustituyéndolas por otras diferentes, incluso opuestas. Con el objetivo de ajustarse en mayor medida a las circunstancias. Por ejemplo, expresar alegría ante un regalo que no es de su agrado, para evitar hacer sentir mal a la otra persona. Esta capacidad de separar la experiencia emocional interna de su expresión proporciona al niño(a) una enorme flexibilidad en la comunicación interpersonal y promueve las relaciones interpersonales positivas.

e) Autorregulación emocional

La autorregulación emocional es otro aspecto relevante del desarrollo socioemocional. Respecto a esto, Thompson (1994) define la autorregulación emocional como aquellas estrategias utilizadas para ajustar el nivel de intensidad y la duración de los diferentes estados emocionales, con la finalidad de encontrar un equilibrio entre estos. Toda emoción forma parte de un proceso del que surgen determinadas consecuencias. En un primer momento tiene lugar un proceso cognitivo (cuya función es interpretar información que se recibe del exterior), posteriormente se siente la emoción, y, por último, se lleva a cabo la

acción. Sin embargo, no toda acción puede resultar adecuada, por lo cual es importante que el autocontrol adquiriera un papel protagonista.

Conforme el niño(a) va creciendo mejora su capacidad de autocontrol, ya que no solamente acumula un mayor número de experiencias, sino también va obteniendo una retroalimentación a partir de los intercambios sociales, que le permite integrarlas en su repertorio conductual (Saarni, 1997). A la vez mientras el niño(a) va conociendo mejor las emociones, también adquiere mayor capacidad de regularlas. Es decir, poco a poco aprende a manejar sus emociones evitando dejarse abrumar por ellas e interactuar con los(as) demás con mayor asertividad (Kostelnik, Whiren, Soderman & Gregory, 2009), teniendo un mejor manejo de diversas situaciones emocionales (Berk, 1999). Para que el niños(a) se sienta competente social y emocionalmente es importante que sepa manejar y regular sus emociones, y de esta manera establecer relaciones sociales sanas.

f) Empatía

Finalmente cabe mencionar otro aspecto relevante que forma parte del desarrollo socioemocional del niño(a) en edad escolar, que es la empatía (Muñoz, 2010). La cual se entiende cómo la capacidad de ponerse en los zapatos de la otra persona, comprendiendo su perspectiva, su experiencia y sentir (Belsky, 2007). Shapiro (2001) señala que existen dos etapas fundamentales en el desarrollo de la misma, relacionadas con sus dos componentes. El primer componente es una reacción emocional hacia los otros(as), que comprende los primeros años de vida de la persona, mismo que se subdivide en otros dos. En el primero, el niño(a) no sabe diferenciar entre su mundo y el de los(as) demás. En cambio en el segundo período de esta primera etapa los niños(as) reconocen que sus sentimientos difieren de los(as) demás.

El segundo componente hace referencia al grado en el que se es consciente del punto de vista de otra persona. Lo que coincide con la etapa que tiene lugar en los niños(as) a partir de los seis años. Al finalizar esta etapa, entre los 10 y los 12 años de edad, tiene lugar la empatía abstracta, donde los niños(as) se muestran empáticos(as) inclusive con personas a las que no conocen (Shapiro, 2001).

Del mismo modo, los niños(as) en edad escolar muestran una mayor comprensión de diferentes emociones y para tomar en cuenta múltiples factores para evaluar los sentimientos de los otros y otras (Berk, 1999). Por su parte, Belsky (2007) señala que la educación del niño(a) brindada por parte de sus figuras significativas influye en el desarrollo de su empatía, por ello la importancia de enseñar a compartir y a leer las emociones propias y de los otros(as) desde edades tempranas.

Asimismo, la escuela conforma el marco de socialización extrafamiliar por excelencia. Este contexto permite que el niño(a) vaya enriqueciendo y desarrollando sus habilidades comunicativas y de socialización para mejorar sus relaciones con los(as) demás. Lo anterior permitirá fomentar su independencia de los adultos(as) y le permitirá regular su comportamiento. Por ende, el niño(a) será capaz de autorregular y planificar su conducta, adquiriendo la habilidad de compartir sus experiencias con los(as) demás e ir construyendo un significado de lo que aprende (González & Bueno, 2004).

Las relaciones establecidas en el medio escolar entre los 6 y 12 años sientan las bases del proceso de socialización en años posteriores. La interacción social entre iguales va mejorando a medida que los niños(as) incrementan su conocimiento social sobre cada uno(a) de sus compañeros(as). Por ende, el concepto de amistad durante la etapa escolar va evolucionando. En torno a los 6 o 7 años consiste en el apoyo unidireccional, es decir, no existe reciprocidad en la relación. De los 8 años en adelante, la amistad empieza a concebirse como un proceso bidireccional, donde se trata de prestarse ayuda mutuamente y adaptarse a las necesidades del otro(a). Esta ayuda se traduce, en un primer momento, en un intercambio de aspectos materiales, pero después se vuelven aspectos de apoyo personal (Muñoz, 2010).

Paralelamente en este proceso, el niño(a) va siendo consciente de que la amistad puede romperse en ausencia de reciprocidad, es decir, cuando uno de los amigos(as) renuncia a prestar ayuda al otro(a) o ignora sus necesidades o deseos. A medida que van aumentando las oportunidades de interactuar con los(as) demás, empiezan a utilizar estrategias de comunicación e interacción más eficaces (Muñoz, 2010).

Asimismo, en las relaciones de amistad los niños(as) se ven beneficiados(as) ya que:

- ❖ **Aprenden del proceso de socialización:** en los juegos, los niños y las niñas desarrollan roles sociales y establecen pautas de comportamiento comunicativo y cooperativo, las cuales son importantes para la vida adulta.
- ❖ **Adquieren competencias sociales:** la interacción constructiva con el grupo permite el incremento de habilidades sociales en los niños(as), tales como la empatía, la resolución de conflictos, la espera de turnos, el establecimiento de acuerdos de convivencia; y la asertividad emocional.
- ❖ **Aprenden a controlar los impulsos agresivos:** los niños(as) aprenden a regular sus impulsos agresivos al establecer acuerdos y pautas de convivencia dentro de la interacción grupal.
- ❖ **Incrementan las aspiraciones y el rendimiento académico:** las relaciones entre pares impactan positivamente en las aspiraciones y rendimiento escolar de los niños(as).

Además de conocer los elementos y características que componen el desarrollo socioemocional de los niños(as), es necesario comprender qué ocurre en la etapa emocional en la que se encuentra. Para ello se retoma la teoría psicosocial de Erikson, la cual se describe a continuación.

3.2 Las etapas emocionales en la infancia según Erikson

Erik Erikson (1968; en Santrock, 2006) afirmaba que la persona atraviesa por una serie de etapas emocionales a lo largo de su vida. Cada una de estas se caracteriza por emociones positivas y negativas como proceso esencial; y durante este proceso se resuelve un conflicto.

La cuarta etapa, productividad frente a inferioridad, emerge durante la edad escolar (aproximadamente de los 6 a los 12 años de edad). El término productividad se refiere al interés de los niños y las niñas respecto a cómo se hacen y funcionan las cosas, aprendiendo a obtener reconocimiento mediante la producción (Erikson, 1976).

En esta etapa el niño(a) se interesa en producir cosas y realizar actividades de adulto(a). También se interesan más por unirse a otros(as) para hacer cosas colaborativamente. El reto esencial consiste en que el niño(a) se sienta competente o no para realizar sus actividades al final de la etapa (Kostelnik, Whiren, Soderman & Gregory, 2009).

Si en esta etapa el niño(a) no confía en sus herramientas o habilidades, se corre el riesgo de que experimente sentimientos de inadecuación o inferioridad, pudiendo renunciar a la identificación con sus pares. Se trata de una etapa decisiva desde un punto de vista social, puesto que la productividad implica hacer cosas con los(as) demás, desarrollando un primer sentido de la división del trabajo (Erikson, 1976).

Las personas adultas tienen un papel relevante en esta etapa, ya que cuando apoyan a los niños(as) en sus esfuerzos para crear, construir y trabajar, permiten que su sentido de productividad mejore (Santrock, 2006). La laboriosidad se fomenta cuando las personas adultas reconocen el éxito del niño(a), cuando lo estimulan para que explore sus habilidades en varios campos, cuando le ayudan a fijarse metas realistas y cuando organizan actividades que logre dominar. También es importante que las personas adultas proporcionen orientación y apoyo en caso de fracaso, ya que ello alivia el sufrimiento del niño(a) y devuelve la confianza para que lo intente de nuevo. Cuando esta etapa se supera con éxito, el niño(a) llega a la adolescencia con un alto sentido de autoeficacia (Kostelnik, Whiren, Soderman & Gregory, 2009). No obstante, cuando las personas adultas consideran que los esfuerzos de sus hijos(as) son fracasos, fomentan que desarrollen un sentimiento de inferioridad (Santrock, 2006).

CAPITULO 4

PERFIL DEL PSICÓLOGO(A) EDUCATIVO

“El que aprende y aprende y no practica lo que sabe,
es como el que ara y ara y no siembra”

Platón

El diccionario de la Real Academia Española (2001) define el rol como el papel que realiza una persona en una actividad determinada o como la conducta que se espera dentro de un grupo de una persona. Urbina (1989) se refiere al perfil profesional como un concepto con fines operativos, en donde se describen las cualidades o características sobresalientes que ayudan a establecer diferencias entre los ejercicios profesionales.

Para el caso del perfil del psicólogo(a), Castro (2004) argumenta que este está basado en competencias que deben ser necesarias en su desempeño profesional, mencionando que resulta relevante evaluar tanto las destrezas técnicas (conocimiento específico), como las condiciones personales o de aptitudes requeridas para el ejercicio del puesto.

Por su parte, Pozo (1996) diferencia dos tipos de competencias en el profesional de la psicología. La primera hace referencia a un conocimiento de tipo declarativo, es decir, aquel relacionado con el saber acerca de la realidad; mientras que la segunda competencia se refiere al conocimiento de tipo procedimental, vinculado con el ejercicio de una profesión en el cual se requiere la integración de ambos tipos de conocimiento.

En la misma línea discursiva, la Red Psicología Proyecto MECESUP ULS 0601 (2013), define siete competencias específicas para la formación de un psicólogo(a):

- 1) Elaborar un marco comprensivo y fundamentado de los diferentes procesos del comportamiento humano; retomando principios, teorías, modelos y procedimientos científicos propios de la disciplina, para la promoción del bienestar de la comunidad.

- 2) Investigar con base en los criterios y métodos validados por la disciplina, fenómenos y movimientos psicológicos que atañen a la sociedad, con la finalidad de generar conocimiento relevante y pertinente.
- 3) Evaluar y diagnosticar fenómenos y procesos psicológicos en personas, grupos y organizaciones con los procedimientos científicos propios de la disciplina, con la intención de tomar decisiones que contribuyan a la mejora.
- 4) Identificar las áreas de oportunidad y fortalezas de las personas y de los grupos, a través de la interacción y de la comunicación. Para delimitar metas del servicio psicológico que se va a proveer.
- 5) Diseñar proyectos de intervención con sustento en la disciplina psicológica, orientados a personas, grupos, comunidades y organizaciones para promover la participación activa, el bienestar, desarrollo psicosocial y la calidad de vida.
- 6) Implementar servicios y proyectos de intervención sustentados en la disciplina psicológica, orientado a personas, grupos, comunidades y organizaciones para promover la participación activa, el bienestar, el desarrollo psicosocial y la calidad de vida.
- 7) Evaluar servicios y proyectos de intervención y desarrollo, sustentados en la disciplina psicológica, orientados a personas, grupos, organizaciones y comunidades, para promover la participación activa, el bienestar y la calidad de vida.

Por otro lado, Peiró (2003) plantea que las competencias propias de una profesión han de ser contextualizadas, por ende requieren de la práctica supervisada en los contextos y espacios del ejercicio profesional.

Al respecto, el Colegio Oficial de Psicólogos (1998) menciona que el Psicólogo(a) de la Educación es un profesionista que tiene como objetivo la reflexión e intervención sobre la conducta humana en el ámbito educativo, desarrollando sus habilidades tanto individuales

como colectivas. Afirman que este(a) desarrolla su ejercicio profesional en los diferentes espacios en los que se encuentra; incidiendo a lo largo de la vida de la persona e interviniendo en los procesos psicológicos que influyen en el aprendizaje. Es un agente de cambio de la intervención; que trabaja de manera coordinada con otros(as) profesionistas, delimitando su campo de acción a personales, familiares, institucionales, socio comunitarias y educativas.

Entonces, el/la profesional de la psicología educativa interviene en diferentes ámbitos: personales, familiares, organizacionales, institucionales, socio-comunitario, educativos; colaborando con estudiantes, familias, administrativos(as) y demás agentes Educativos, intervinientes directa o indirectamente en el proceso educativo (Colegio Oficial de Psicólogos, 1998).

En esta práctica, el/la profesional de la psicología educativa debe abordar de manera interdisciplinaria el problema educativo, siendo un dinamizador de la reflexión colectiva. Debe aportar un análisis de las implicaciones que la psicología tiene desde los diversos enfoques; como también debe comprender las implicaciones que las otras disciplinas tienen en ella y en los procesos escolares que se gestan en la comunidad educativa. De modo, que a partir de ello analicen conjuntamente el proceso escolar y construyan conocimientos adecuados que impacten de manera positiva en la práctica educativa. El abordaje interdisciplinario del psicólogo(a) educativo(a) debe promover asimismo la participación en el diseño, implementación y evaluación de programas, así como la sistematización, documentación y difusión de experiencias (Gravini, Porto & Escorcía, 2010).

Dentro de esta concepción de su labor, según el Colegio Oficial de Psicólogos (1998), el psicólogo(a) educativo realiza las siguientes funciones:

- a) *Intervención ante las necesidades educativas de los alumnos(as)*: el(la) profesional de la psicología participa en la atención educativa y del desarrollo desde las primeras etapas de la vida, con la finalidad de detectar y prevenir los efectos socioeducativos de las inadaptaciones funcionales, psicológicas y sociales. Asimismo realiza la evaluación psicoeducativa referida a la valoración de las

capacidades personales, grupales e institucionales en relación con los objetivos de la educación.

- b) *Funciones ligadas a la orientación, asesoramiento profesional y vocacional:* el psicólogo(a) educativo promueve y participa en la organización, planificación, desarrollo y evaluación de los procesos de orientación y asesoramiento profesional y vocacional.
- c) *Funciones preventivas:* el psicólogo(a) interviene proponiendo modificaciones pertinentes y de acorde a las necesidades del entorno educativo y social, evitando la aparición o atenuación de alteraciones en el desarrollo madurativo, educativo y social.
- d) *Intervención en la mejora del acto educativo:* las funciones ligadas a esta intervención se relacionan con la adaptación de las situaciones educativas a las características individuales y/o grupales (evolutivas, cognitivas, sociales) de los alumnos(as).
- e) *Formación y asesoramiento familiar:* el psicólogo(a) educativo promueve, diseña y organiza información y formación para madres y padres de familia, en una línea de apoyo al desarrollo integral de su hijo(a).
- f) *Intervención socioeducativa:* participa en el análisis de la realidad educativa, y de los factores sociales y culturales que influyen en el proceso educativo de la comunidad concreta. Promoviendo acciones de prevención socioeducativa e impulsando la colaboración y coordinación de los servicios y recursos externos de la comunidad.

g) *Investigación y docencia*: la investigación incluye actividades de análisis y reflexión de la práctica de ejercicio profesional; la capacitación y actualización de su competencia técnica, la profundización y comprensión de la teoría y los procedimientos propios de la psicología de la educación. La docencia que realizan los(as) profesionales de la psicología educativa se orienta a compartir y difundir su conocimiento entre los(as) demás profesionales, tanto del área educativa como de otras disciplinas.

Por otro lado, se proponen cuatro áreas principales de acción del psicólogo y la psicóloga educativa dentro de una unidad educativa, las cuales según Delors (1996; en Barraza, 2015) se encuentran relacionadas en distintos grados y niveles con lineamientos internacionales referidos a la educación (Ministerio de Educación de Chile, 2009; en Barraza, 2015) las cuales son:

1. Las habilidades sociales, emocionales e intelectuales.
2. La convivencia social y salud mental.
3. La inclusión y la diversidad.
4. La gestión curricular de aula y escolar de calidad.

Con base a ello, Barraza (2015) establece posibles acciones asociadas a competencias específicas en cada una de estas áreas:

1. *En el caso de las habilidades sociales, emocionales e intelectuales*: se requiere que la persona profesional en psicología educativa sea capaz de:
 - Aplicar instrumentos que den cuenta de las necesidades y niveles de desarrollo de habilidades sociales, emocionales e intelectuales.
 - Desarrollar y promover estas habilidades mediante intervenciones psicoeducativas, adaptaciones curriculares y acompañamiento; que permitan alcanzar un adecuado funcionamiento de dichas habilidades en la comunidad educativa.
 - Evaluar y retroalimentar a la comunidad educativa acerca de los impactos en las personas, la comunidad y el proceso de enseñanza aprendizaje; promoviendo la reflexión conjunta de los diferentes actores involucrados(as).

2. *En cuanto a convivencia social y salud mental:* la promoción del bienestar personal y colectivo es una tarea que el psicólogo(a) educativo debe abordar. A partir de ello, resulta conveniente que la persona profesional en psicología educativa pueda:

- Acompañar y diagnosticar con instrumentos y técnicas propios de la disciplina problemas de salud mental, dificultades adaptativas y conductuales.
- Realizar y diseñar consejerías dirigidas a profesores(as), estudiantes y familias, para abordar cuestiones relacionadas con el desarrollo, la salud mental, el bienestar personal y colectivo.
- Prevenir e intervenir en problemas asociados a la convivencia, desde un marco comprensivo que recoja la complejidad de estos fenómenos.
- Psicoeducar mediante talleres e inserciones curriculares sobre estos temas.
- Conocer y movilizar la gestión de redes de apoyo para la derivación de casos específicos que no pueden ser abordados con los recursos de la comunidad educativa.
- Evaluar de forma científica los impactos de la intervención desarrollada en esta área a fin de promover la reflexión conjunta de los actores involucrados(as) de la comunidad educativa (Barraza, 2015).

3. *En lo referido a la inclusión y la diversidad:* se desea que la persona profesional en psicología sea capaz de:

- Diagnosticar las necesidades educativas especiales de los(as) estudiantes y los efectos que de ellas pudieran derivarse en el espacio familiar y del aula.
- Formular informes de los resultados de las evaluaciones de los(as) estudiantes y sus contextos escolares y familiares de referencia, con sugerencias claras y pertinentes que posibiliten la toma de decisiones encaminadas a la búsqueda del bienestar del niño o la niña.
- Intervenir en procesos individuales y colectivos a fin de favorecer el desarrollo del aprendizaje de las personas involucradas y de la misma comunidad educativa.

- Realizar acciones psicoeducativas y generar espacios de reflexión que aborden la promoción de la diversidad individual y cultural; y la inclusión social. Propiciando el desarrollo de ambientes de tolerancia y de respeto.

4. *Habilidad para coordinar acciones preventivas e interventivas con otros profesionales que trabajan en la unidad educativa* (Julia, 2006; en Barraza, 2015). En lo concerniente a la gestión de aula y escolar de calidad, la actuación del psicólogo(a) puede orientarse en dos niveles diferentes íntimamente relacionados:

- a) La gestión curricular, que implica el acompañamiento en los procesos de adaptación curricular provenientes de las evaluaciones de las NEE y de la evaluación de los recursos, fortalezas y debilidades del(a) docente, con la finalidad de impulsar aprendizajes significativos.
- b) La gestión escolar de calidad, donde el psicólogo(a) orienta los procesos de autoevaluación institucional, apoya la formulación del proyecto educativo institucional y da seguimiento al proceso de mejora.

La Asociación Nacional para la Educación de Niñas y Niños pequeños [NAEYC] (2005) presenta un sistema conceptual de las responsabilidades profesionales en cuatro secciones. Cada sección trata una categoría de relaciones profesionales: con niños(as), con familias, entre colegas; y con la comunidad y la sociedad.

Cada sección abarca las responsabilidades principales del(a) profesional respecto a cada contexto, donde se indican los ideales, que reflejan las aspiraciones de los(as) profesionales. A continuación se describen cada uno de los ideales planteados para cada una de las secciones:

- a. Responsabilidades éticas con los niños(as)
 - Tener conocimientos acerca del cuidado y la educación de niños(as) pequeños(as), y estar al día por medio de la actualización y capacitación profesional.
 - Cimentar las prácticas en el conocimiento y la investigación actuales en el ámbito de la educación de niños(as) pequeños(as), el desarrollo infantil y disciplinas

relacionadas. Vinculándolo con el conocimiento particular de cada niño(a) y su contexto.

- Reconocer y respetar las cualidades, capacidades y potenciales únicas de cada niño(a).
- Comprender la dependencia de los niños(as) de las personas adultas, apreciando su vulnerabilidad.
- Crear y mantener ambientes dignos, seguros y saludables donde se fomenten el desarrollo social, emocional, cognitivo y físico de los niños(as).
- Utilizar instrumentos y estrategias de evaluación que sean apropiados para cada niño(a), desarrollando a partir de la evaluación acciones que beneficien e incidan en el bienestar de cada niño(a).
- Utilizar la información obtenida en las evaluaciones a fin de entender y apoyar el desarrollo y el aprendizaje de los niños(as).
- Apoyar el derecho de cada niño(a) de jugar y aprender en un ambiente inclusivo y de respeto.
- Abogar y asegurar que todos los niños(as) tengan acceso a los servicios de apoyo que necesitan para tener éxito y desarrollar su potencial.
- Asegurar que la cultura, la lengua, la herencia étnica y la estructura familiar de cada niño(a) se reconozcan, se valoren e integren en el programa.
- Colaborar con las familias para facilitarles una transición segura a los niños(as) y también a sus familias.

b. Responsabilidades éticas con las familias

- Tener conocimientos relacionados con la cooperación con las familias y estar al día por medio de la actualización y capacitación profesional.
- Entablar relaciones de confianza mutua y cooperación con las familias.
- Recibir con agrado a todos los(as) familiares y animarlos(as) a participar en las actividades del programa y en la toma colectiva de decisiones.
- Escuchar a las familias y reconocer sus contribuciones, experiencias y competencias en su tarea de educar a sus hijos(as).

- Respetar la dignidad y particularidades de cada familia. Esforzándose por aprender y comprender su estructura, cultura y lengua, sus costumbres y creencias para mantener un ambiente culturalmente consecuente para todos los niños, las niñas y familias.
- Reconocer los valores de las familias respecto a la crianza de los hijos(as), además de su derecho de tomar decisiones a favor de ellos(as).
- Compartir información sobre el desarrollo de cada niño(a) con su familia y ayudarla a comprender y apreciar la base de conocimientos actuales de la profesión del cuidado infantil.
- Ayudar a los(as) familiares a profundizar su comprensión de sus hijos(as), comunicándose con estas y apoyándolas en el desarrollo de sus habilidades en la crianza de sus hijos(as).
- Participar en la creación de redes de apoyo para las familias.

c. Responsabilidades éticas con los(as) colegas

- Establecer y mantener relaciones de respeto, confianza, confidencialidad y cooperación.
- Compartir recursos con los compañeros(as) de trabajo, colaborando para asegurar la mejora continua del programa y procurar el cuidado de los niños(as).
- Respaldar a los compañeros(as) de trabajo en la satisfacción de sus necesidades profesionales y en su desarrollo profesional.
- Reconocer el trabajo y contribuciones de los compañeros(as).

d. Responsabilidades éticas con la comunidad y sociedad

- Fomentar la cooperación y colaboración entre profesionales para tratar cuestiones del bienestar de los niños(as) y sus familias.
- Trabajar por un mundo seguro donde todos los niños(as) reciban cuidados médicos, de alimentación, de vivienda, una crianza estimuladora y vivan libres de violencia en sus hogares y sus comunidades.

- Trabajar por asegurar que sistemas apropiados de evaluación se utilicen para fines que beneficien a los niños(as).
- Fomentar el conocimiento y la comprensión de los niños(as) y sus necesidades.
- Fomentar en la sociedad un mejor reconocimiento de los derechos de los niños(as) y una mejor aceptación de la responsabilidad del bienestar de todos ellos y ellas.
- Respalda las normativas y leyes que fomentan el bienestar de niños, niñas y familias, y trabajar por cambiar aquellas que perjudican su bienestar.

Por ende, el psicólogo(a) educativo ha de ser un profesional que cuente con diferentes competencias para el trabajo con colegas, familias y niños(as), de tal manera que su labor impacte de manera positiva en la salud mental y emocional de las personas.

Finalmente, reflexionando sobre la importancia de elaborar prácticas sociales de prevención encaminadas al fortalecimiento de las relaciones de buentrato; para la realización del programa de intervención se retomaron las aportaciones de los diferentes autores(as) planteados en el marco teórico.

Tales como los elementos que componen una relación de buentrato, que fueron insumos para identificar estrategias que apoyaron en la promoción y construcción de dichas relaciones; el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987) y el modelo basado en las relaciones de Edelman (2004) que brindaron una mirada sobre como los diferentes ambientes donde el niño y la niña se desenvuelven se influyen mutuamente; el desarrollo socioemocional de los niños(as) que permitió la comprensión acerca de cómo los niños(as) construyen sus relaciones a partir de la etapa del desarrollo en la que se encuentran; y el perfil del(a) profesional de la psicología educativa, que apoyó en la identificación y visibilización de un perfil para crear espacios de buentrato en la infancia.

En el siguiente apartado, se describe el procedimiento y resultados obtenidos como parte del programa de intervención.

II. MÉTODO

Objetivos

- Diseñar, implementar y evaluar un programa de intervención para promover relaciones de buentrato en la infancia.
- Identificar las competencias del psicólogo(a) educativo para crear ambientes de buentrato en la infancia.

Procedimiento

En seguida se comparte de manera general, cual fue el proceso llevado a cabo para realizar el programa de intervención. En este proceso se identifican tres etapas, mismas que se describen brevemente a continuación, y posteriormente se narra la secuencia que se siguió en cada una de ellas:

- 1) **Programa de intervención realizado con los niños(as):** inicialmente se realizó un diagnóstico de necesidades. A partir de ello, se diseñó un programa de intervención para implementar con los niños y las niñas; donde se identificó que era relevante abordar la promoción de relaciones de buentrato.
- 2) **Taller realizado con las familias:** durante la implementación del programa de intervención hecha con los niños(as) se llevó a cabo una evaluación continua, que permitió mejorar el programa y reconocer las temáticas y acciones a realizar en cada sesión. En dicho proceso, me di cuenta que era necesario trabajar con las familias, por lo que a partir del diálogo constante con las familias, se diseñó una propuesta de intervención; así como una evaluación continua de la misma.
- 3) **Evaluación final del programa de intervención e identificación de las competencias:** habiendo identificado los resultados de la intervención hecha con los niños(as) y del taller elaborado con las familias; procedí a identificar que competencias me fueron necesarias implementar y desarrollar antes, durante y

después del programa de intervención/taller para crear espacios de buentrato en la infancia.

Para una mayor comprensión del procedimiento, en seguida se describen cada uno de dichos momentos:

1) Programa de intervención realizado con los niños(as):

El proyecto se llevó a cabo del mes de Febrero a Junio del 2016, donde se realizó lo siguiente:

A. **Evaluación diagnóstica.** Inicialmente se realizó la evaluación diagnóstica con los niños y las niñas del proyecto (Ver anexo 2), durante dos semanas del mes de febrero (4 sesiones de hora y media cada una llevadas a cabo los martes y jueves), a través de la observación y el uso de bitácoras de observación se reflexionaba acerca de cómo se relacionaban los niños y las niñas en el grupo. Para ello se retomaron los cinco componentes de una relación de buentrato planteados por Mejía (2000) e Iglesias (2004): reconocimiento, empatía, interacción igualitaria, comunicación efectiva y negociación; contando con tres opciones de respuesta para la evaluación: 0= no muestra esa habilidad, 1= Muestra esa habilidad con apoyo de la persona adulta y 2= muestra esa habilidad espontáneamente.

A partir de dichas observaciones, posteriormente el equipo de psicólogas diseño una planeación general del programa de intervención.

B. **Programa de intervención.** Durante los meses de Marzo a Junio (21 sesiones de hora y media cada una) se llevó a cabo el programa de intervención con los niños y niñas de la Sala de Lectura. Cada semana se tenían dos sesiones con los niños y las niñas, donde a través de la convivencia del día a día, puestas en común, asambleas y el uso de la fotografía se reflexionaba acerca de cómo construir relaciones de buentrato; identificando estrategias. Inicialmente se propuso una planeación general, sin embargo, con base en una evaluación, sistematización y documentación continua se fueron adaptando las sesiones planificadas (Ver Anexo 1). Con base a ello y a las

necesidades del grupo, se propuso la siguiente planeación general para los meses de marzo a junio:

Fecha	Objetivo de las sesiones
10 de marzo de 2016	Reconocer que todos(as) somos diferentes y merecemos respeto.
15 y 17 de marzo de 2016	Reconocer a cada integrante del grupo, nuestras diferencias y similitudes.
7 de abril de 2016	Reconocer las características que hacen único(a) y diferente a cada integrante del grupo.
12 y 14 de abril de 2016	Reconocer las características, cualidades y capacidades propias.
19 abril de 2016	Reflexionar sobre la forma cómo nos relacionamos con nuestros compañeros(as).
21 de abril y 5 de mayo de 2016	Reflexionar sobre como el maltrato influye y está presente en la forma cómo nos relacionamos con nuestros compañeros(as).
12 de mayo de 2016	Identificar cómo el maltrato está presente en tres niveles de relacionarnos (interno, relacional, social) y con base a ello reflexionar sobre como relacionarnos desde el buentrato.
17 y 19 de mayo de 2016	Reflexionar sobre qué es el buentrato, sus niveles y cómo podemos relacionarnos a partir de ello.
24 y 26 de mayo de 2016	Identificar los elementos de las relaciones de buentrato a partir de la organización de la galería de fotos y la convivencia.
31 de mayo de 2016	Regresar a la fotonovela, identificando las características y fortalezas de los(as) personajes a través del reconocimiento propio y de la interacción con los(as) otros(as).

2, 7, 9 y 14 de junio de 2016	Reconocer las características y fortalezas de cada uno(a) de los(as) personajes de la fotonovela, a través de la interacción con los otros(as).
16 y 21 de junio de 2016	Valorar las aportaciones de cada integrante al realizar la fotonovela grupalmente.

Asimismo se identificó una estructura general de las sesiones- incluyendo la reunión previa y la reunión después de cada sesión que permitirían afinar la planeación y hacer la evaluación continua-, la cual se menciona a continuación:

✚ *Planeación y organización previa a la sesión:* Antes de cada sesión, las personas adultas responsables de realizar el taller, nos reuníamos para organizar la manera como llevaríamos a cabo cada una de las actividades que formaban parte de la sesión (dividiéndonos las tareas y estableciendo roles lo cual fue clave para alcanzar los objetivos de cada sesión), asimismo compartíamos nuestras inquietudes, dudas y sugerencias y reflexionábamos si todas teníamos claro el objetivo para caminar hacia la misma dirección.

También este espacio nos permitía acomodar y preparar el ambiente para recibir a los niños(as) e instalar la videocámara para grabar la sesión y posteriormente evaluar.

✚ *Ronda inicial de bienvenida:* Su objetivo fue fomentar un espacio de escucha y confianza, a través del conocimiento grupal. También buscaba la interacción y conocimiento entre los(as) integrantes del grupo.

Para ello, se realizaba una ronda en donde cada participante compartía su experiencia personal, familiar o escolar con base a la pregunta que hacía la facilitadora. Otras veces se platicaba acerca de cómo podíamos relacionarnos con nosotros mismos(as), con los(as) demás y con la comunidad desde el buentrato,

identificando experiencias y ejemplos cotidianos, así como estrategias y acciones para bien tratarnos.

✚ *Momento de relajación:* Su objetivo era preparar a los niños(as) para la escucha, a través de un ejercicio de relajación. En ese momento se llevaron a cabo ejercicios de tensión-relajación de diferentes partes del cuerpo, de respiración o de movimiento corporal con los niños y las niñas, creando las condiciones emocionales y físicas para la escucha.

✚ *Tema central. Actividad clave:* A partir del objetivo general del proyecto y de la sesión se diseñaron las diferentes actividades que tuvieron la finalidad de reflexionar y hacer énfasis en cómo podemos relacionarnos desde el buentrato con nosotros mismos(as) y con las demás personas. Para ello, se emplearon diferentes estrategias, que se comparten a continuación:

-Visibilización del buentrato en la convivencia cotidiana, fuimos nombrando los diferentes elementos que componen una relación de buentrato. También se señalaban estrategias o maneras de bien tratarnos, como expresar asertivamente las emociones y las opiniones.

-Reflexión sobre el buen trato, a través de puestas en común reflexionábamos sobre qué es el buentrato y cómo podemos relacionarnos a partir de ello.

-Uso de la fotografía, utilizando la fotografía los niños(as) representaban los diferentes niveles del buentrato a través de sus ojos e identificaban en su vida y ambientes cotidianos ejemplos de cómo relacionarse con base a ello.

✚ *Evaluación de aprendizajes y cierre:* El objetivo de este momento fue conocer los aprendizajes de las y los participantes durante las actividades de la sesión, así como la forma en la que se sintieron en ella. También se incluyó una pregunta para identificar los momentos en los que estuvo presente el buentrato en sus relaciones.

Al final de la sesión, se realizaba una ronda en donde cada participante reflexionaba sobre ¿qué aprendió?, ¿cómo se sintió durante la sesión? Y ¿cómo se relacionaron en la sesión desde el buentrato?

✚ *Evaluación grupal de la sesión:* Después de cada sesión, nuevamente nos reuníamos las facilitadoras del taller, para compartir impresiones acerca de cómo nos habíamos sentido, que habíamos logrado y que se podía mejorar para la siguiente sesión. Partiendo de ello, posteriormente se elaboraban las adecuaciones pertinentes a la propuesta (considerando las diferentes retroalimentaciones), modificando la siguiente carta descriptiva.

✚ *Documentación y evaluación de la sesión:* Para evaluar cada sesión, al finalizar veía la grabación de la sesión. Con base a esa nueva mirada/reflexión y a la retroalimentación de mi compañera y de mi supervisora, se replanteaba la siguiente sesión. Asimismo realicé un análisis de la información obtenida a través de las diferentes técnicas de recolección de datos y de la documentación hecha a lo largo del proyecto.

C. **Evaluación del programa.** Durante la realización de todo el programa de intervención se llevó a cabo una evaluación continua; que permitió visibilizar el papel de la psicóloga educativa para crear espacios de buentrato e identificar aspectos de mejora y logros. Para ello se utilizaron diferentes formatos de evaluación, los cuales tenían la finalidad de:

1. Evaluar los logros alcanzados y áreas de mejora en las actividades de cada sesión; así como el papel de la psicóloga educativa, esto a partir de mi experiencia, las conversaciones con el equipo de trabajo y el análisis de los diferentes videos (Ver anexo 3.1).
2. Identificar y visibilizar cómo el buentrato se permeaba en las interacciones cotidianas entre cada integrante del grupo y el impacto que tiene en nuestro sentir,

para dar un seguimiento individualizado, al término de cada sesión, se preguntaba a cada niño(a): ¿cómo me sentí?, ¿qué aprendí? y ¿cómo nos relacionamos mejor hoy desde el buentrato (Ver anexo 3.2).

3. Asimismo, en la última sesión correspondiente al mes de Junio, se realizó la evaluación general del programa a través de una serie de preguntas que se realizó al grupo (Ver anexo 3.3).

2) Taller realizado con las familias

A. **Delimitación del tema de interés.** Durante la implementación del programa de intervención se mantuvo la invitación permanente a las madres y a los padres de familia para que ingresaran al taller con sus hijos(as). En una sesión donde se abordó el maltrato, las madres de familia manifestaron su interés por tener un espacio para ellas en donde reflexionar acerca de cómo relacionarse con sus hijos(as) desde el buentrato. A partir de dichos intereses se diseñó un taller de cuatro sesiones utilizando cuentos de sabiduría.

B. **Implementación del taller.** Con base en la detección de necesidades, se diseñó un taller de cuatro sesiones para las familias (llevado a cabo los días lunes del 23 de mayo al 20 de junio), cuyo objetivo fue reflexionar sobre las relaciones de buentrato entre madre e hijo(a) para incidir en el bienestar de cada integrante de la relación, a través del uso de cuentos de sabiduría. Para el diseño de las sesiones, se retomó la estructura propuesta en el Proyecto EscuchArte (Ver anexo 5). Dicha estructura se muestra a continuación:

Actividad	Objetivo de la actividad
Presentación	Presentar a quienes facilitan, dar a conocer la forma de trabajo durante el taller.
Ronda inicial	Facilitar un conocimiento de las participantes.
Acuerdos	Establecer acuerdos para fomentar espacios de confianza.
Relajación	Crear las condiciones físicas y emocionales para

	compartir el cuento, preparando al grupo para la escucha.
Cuento	Compartir el cuento de sabiduría
Momento individual	Escuchar activa y empáticamente las respuestas (verbales y no verbales) al cuento. Y documentar las reacciones y respuestas individuales de las personas. Dialogar con el grupo sobre las necesidades emocionales expresadas en relación a los mensajes resilientes del cuento.
Construcción colectiva del cuento	Escuchar la construcción colectiva del cuento y señalar los momentos del proceso resiliente así como el espacio de buentrato generado en los equipos para integrar el aprendizaje
Cierre	Compartir cómo se sintieron y qué aprendieron durante la sesión.

Para contribuir a que las participantes del taller reflexionarán sobre como relacionarse con su hijo(a) desde el buentrato; y a partir de las características e intereses detectadas en el grupo de familias, se seleccionaron 2 de los 21 cuentos publicados; “Las canciones de Mariflor” y “Agusto, el oso disfrutón”, los cuales se describen en seguida:

-Las canciones de Mariflor: este cuento narra la historia de Mariflor, una chica quien deseaba hacer las cosas a su forma y desde su particularidad, sin embargo, las personas adultas de su alrededor no se lo permitían, por lo que escondía lo propio. Fue a través del aprender a valorarse, valorar a las(os) demás; y creando y compartiendo lo que creaba, que Mariflor se da cuenta de que puede ser/fluir desde su particularidad.

Los principales mensajes resilientes del cuento son:

-Para decidir con libertad es necesario escucharse y aprender de uno(a) mismo(a) y de los(as) demás.

-La educación es más significativa cuando se escucha y respeta la individualidad.

-Si se superan las frustraciones y los miedos se puede compartir lo propio y sentirte feliz.

-Agusto, el oso disfrutón: en este cuento se comparte la historia de Agusto, un oso juguetón que quería ser querido, haciendo lo que más le gustaba y disfrutaba. Sin embargo, cree que para ser querido tiene que ser mejor que los(as) demás y tiene miedo de no poder serlo; al adoptar ideas desde el exterior y tratando de cumplir con los mandatos exigidos. Cuando es capaz de darse cuenta de ello, Agusto se aleja y huye; de pronto se percata de que solo a través de la escucha a sí mismo, es capaz de reconocerse; logrando regresar con sus amigos(as).

Los principales mensajes resilientes de este cuento son:

-Para ser querido(a) sólo se necesita aceptarse y expresarse como se es (con las propias fortalezas, miedos y dificultades), y respetar a las(as) demás.

-La escucha a uno(a) mismo(a) permite que se encuentre lo que se necesita.

C. **Evaluación del taller.** En esta fase se realizó una evaluación continua para identificar las modificaciones necesarias a las sesiones; y una evaluación al final del taller para visibilizar los logros.

a) *Evaluación continua:* A lo largo del taller dirigido a familias, para evaluar el logro del objetivo del taller y reflexionar sobre mi rol como psicóloga educativa en la promoción de relaciones de buentrato; al finalizar cada sesión tenía reuniones con mi supervisora, en donde dialogábamos sobre las áreas de mejora, logros de cada sesión e impresiones de las participantes; para con base en ello tomar decisiones de mejora que guiarían la siguiente sesión. Como parte de la evaluación continua utilicé diferentes formatos de evaluación, los cuales me apoyaron para:

- 1) Evaluar los logros y dificultades; así como para identificar propuestas de modificación que apoyen a la mejora de las actividades de cada sesión, para ello utilice el formato de evaluación retomado del Proyecto EscuchArte (Ver anexo 4.1).
 - 2) Tener un seguimiento individualizado de cada participante, al final de cada sesión se les preguntaba: ¿qué aprendí? Y ¿qué sentí? (Ver anexo 4.2).
 - 3) Identificar los aprendizajes de cada participante (Ver anexo 4.3).
- b) *Evaluación final:* De la misma manera, la última sesión se entregó a cada participante un cuestionario; que tenía la finalidad de identificar los aprendizajes de las participantes, los aspectos grupales que ayudaron a fomentar el buentrato en el taller y aquellos compromisos hacia sus hijo(as) para relacionarse con ellos(as) desde el buentrato (Ver anexo 4.4).

Finalmente, es importante mencionar que además del taller realizado con y para las familias, también se llevaron a cabo otras estrategias que fueron importantes para estrechar el trabajo colaborativo y los vínculos con las familias, como por ejemplo:

1.- *Pláticas informales:* para llevarlas a cabo se aprovechaban los momentos antes o después del taller con los niños y las niñas para dialogar de manera directa con algunas de las familias. Con frecuencia eran ellas quienes se aproximaban, y en otras se buscaba la proximidad con ellas para dialogar acerca de algo que nos llamara la atención en alguna de las sesiones.

Durante estos intercambios se compartía con las familias información acerca las actitudes, crecimiento y desarrollo del niño(a) observadas durante la sesión. También fue un espacio en donde las familias expresaban sus inquietudes sobre alguna conducta de su hijo(a); como resultado a través del diálogo entre facilitadoras y familias se compartían estrategias para acompañar a cada niño(a), teniendo presente su particularidad.

Por otro lado, en estas pláticas informales también se comunicaba a las familias sobre los avisos del taller, se les invitaba a participar en las sesiones del taller para niños(as) y se establecían acuerdos para futuras sesiones o eventos que eran parte de la dinámica del taller, como la organización de la clausura.

2.- *Reuniones individualizadas*: estas se llevaban a cabo cuando en las sesiones del taller para niño(as) se observaba alguna conducta que nos generaba inquietud sobre el comportamiento del niño(a), por ejemplo, cuando se notaba ansioso(a) o se dirigía de manera agresiva con sus compañeros(as). O bien, se realizaban cuando las familias nos invitaban a dialogar con ellas para juntos(as) expresar nuestras inquietudes e identificar estrategias de acompañamiento para el niño(a).

3.- *Trabajo interdisciplinario*: para acompañar en particular a un niño, se estableció comunicación con otros(as) profesionales de la psicología (como el psicólogo(a) clínico o terapeuta), esto para juntos(as) dialogar y construir la historia de vida del niño(a); y a partir de ello identificar estrategias que permitieran brindar un acompañamiento empático hacia al niño(a).

4.- *Taller de puertas abiertas*: en algunas de las sesiones se invitó a las familias a participar en el taller implementado con los niños(as). En estos espacios, las familias enriquecían la sesión, participaban en las actividades (por ejemplo, salir a tomar fotografías, construir la definición de maltrato y buentrato) y se involucraban en el trabajo con el grupo o con sus hijos(as).

3) Evaluación final del programa de intervención e identificación de las competencias: Para realizar la reflexión de los resultados, en un primer momento se analizó la información obtenida de la documentación y sistematización del programa de intervención hecho con los niños(as) y con las familias; esto con la finalidad de evaluar el impacto de dicho programa. Teniendo los resultados detectados del programa de intervención hecho con los niños(as) y del taller elaborado con las familias; se procedió a identificar qué competencias fueron necesarias implementar y desarrollar antes, durante y después del programa de

intervención/taller por parte de la psicóloga educativa para crear espacios de buentrato en la infancia.

Para realizar dicha identificación de competencias, en un primer momento revisé la literatura para detectar aquellas competencias del psicólogo(a) que proponen los autores(as) para el trabajo comunitario. Posteriormente, retomé los diferentes registros que fueron parte de la documentación y sistematización del programa de intervención (como las bitácoras, videos y documentación de cada sesión). A partir de la reflexión de mi experiencia y práctica profesional plasmado en cada bitácora; de la información obtenida de los videos, las reflexiones que tenía en mis supervisiones y de la literatura revisada, identifiqué aquellas competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) desarrolladas en cada fase del programa de intervención para lograr promover relaciones y ambientes de buentrato en la comunidad.

Para ello, dividí en cuatro fases el desarrollo del programa de intervención, y por cada una de estas identifiqué las competencias que se requieren para promover relaciones de buentrato, preguntándome ¿qué competencias estuvieron implicadas para que pudiera lograr los objetivos de la actividad y promover relaciones de buentrato.

Estas fases fueron:

- *Conocimiento del contexto*: momento en el que se llevó a cabo el diagnóstico de necesidades del contexto y se tuvo el primer acercamiento con la comunidad; donde el primer acercamiento se realizó principalmente durante el mes de febrero. Sin embargo, durante los meses de marzo y abril este conocimiento del contexto continuó, lo que permitió realizar adaptaciones para y durante la siguiente etapa.
- *Planeación y diseño*: se refiere a la elaboración y organización del plan de acción, con base en las necesidades detectadas, llevada a cabo durante los meses de marzo y abril.

- *Intervención y evaluación:* es el momento donde se implementaron las acciones y estrategias previamente desarrolladas en el plan de acción, con la finalidad de alcanzar el objetivo propuesto. Asimismo durante esta fase se realizó una evaluación continua del programa de intervención. Esta etapa se realizó principalmente durante el periodo comprendido entre los meses de marzo a junio.
- *Evaluación final:* a través de la documentación y sistematización del programa de intervención se identificaron los logros, áreas de oportunidad e impacto, llevada a cabo en el mes de junio.

Después de definir las fases, revisé mis bitácoras; donde por cada una de estas, fui reflexionando e identificando aquellas competencias, que llevé o no a cabo, para el logro del objetivo. Esta estrategia, también me permitió visibilizar cómo fui desarrollando a lo largo de la implementación del proyecto las habilidades, actitudes y conocimientos requeridos por cada competencia.

Como resultado identifiqué aquellas competencias que favorecieron el logro de objetivos, describiendo lo que implicó cada una, a través de la experiencia. Asimismo, visibilicé competencias transversales que son necesarias en cada fase de la elaboración del proyecto.

Escenario

El programa de intervención se llevó a cabo en la Sala de Lectura del Centro Comunitario “Julián Mac Gregor y Sánchez Navarro” de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México.

El Centro Comunitario está ubicado en la zona de Pedregales, una de las regiones más densamente pobladas del sur de la Ciudad de México. A finales de los años setenta, diversos asentamientos irregulares de personas que fueron llegando a la zona de diferentes estados del sur del país, como lo son: Oaxaca, Tabasco y Guerrero fundaron la comunidad; donde prevalece la modalidad unifamiliar (casa sola) por sobre la plurifamiliar (departamento en edificio, casa en vecindad o cuarto de azotea). La mayoría de las casas

suelen ser propias, donde habitan diferentes familias; y en ocasiones se utilizan sus cuartos para rentar a otras familias o a estudiantes.

De la misma manera es común que las personas de la comunidad se dediquen al comercio pequeño, tales como: recauderías, panaderías, reposterías, farmacias, salones de fiestas, restaurantes, tortillerías, tlapalerías, vulcanizadoras, mecánicos, entre otros. La mayoría de estos negocios son familiares y se desarrollan utilizando las mismas casas como local.

Dentro de este Centro Comunitario, se encuentra la sala de lectura, la cual tiene 10 años prestando servicios a la comunidad en el fomento de la lectura, la escritura, las matemáticas y el trabajo colaborativo a través de la implementación de talleres de diversas temáticas impartidos a diferentes edades: preescolares, escolares, adolescentes y personas adultas. Principalmente como parte de su modelo pedagógico, la Sala de Lectura se basa en el trabajo colaborativo, el lenguaje integral, el enfoque constructivista y el aprender haciendo.

Asimismo la dinámica de trabajo puede ser individual, en pequeños grupos o con el grupo completo, siempre tratando de alternar estas modalidades a lo largo de cada uno de los talleres, con la finalidad de que las niñas y los niños pueden trabajar simultáneamente diversos contenidos, convivir y conocerse. A la vez esto permite que se puedan atender los intereses de los(as) distintos participantes y apoyar a cada uno(a) de manera individualizada según sus necesidades.

Regularmente, los(as) participantes que asisten a los talleres suelen ser variables, por lo que no existe una cantidad exacta de asistentes. Al término de cada taller de la Sala de Lectura se realiza una presentación con las familias de los niños(as) y con la comunidad para mostrar y compartir lo que hicieron en el transcurso del mismo.

Particularmente, en el taller “Enfocados: tu mundo a través de tus ojos” dirigido a niños(as) en edad escolar fue donde se realizó el proyecto. Dicho taller tenía como eje transversal la promoción de relaciones de buentrato.

Participantes

Niños(as)

La población total que participó en el programa de intervención se conformó por 3 niños y 4 niñas, cuyas edades oscilaban entre los 5 y 15 años de edad. Sin embargo, como parte del proyecto y de la documentación del mismo, se dio un seguimiento especial a los niños(as) de edad escolar (2 niños y 2 niñas), cuyas edades comprendían entre los 9 a 11 años de edad; y quienes asistían con regularidad al taller.

Familias

Participaron un total de 5 mamás, cuyas edades oscilaron entre los 29 a 49 años de edad. Cabe mencionar que como parte del proyecto y de la documentación del mismo, se dio un seguimiento especial a las 2 mamás de los niños(as) de edad escolar que participaron en el taller.

Asimismo se conocieron las características sociodemográficas que compartían los(as) participantes, esto con la intención de tener una mayor contextualización y comprensión de la población; así como para adecuar las actividades y el objetivo general en concordancia con la manera de trabajar. Dichas características sociodemográficas de las familias se muestran a continuación:

- Ocupación: Principalmente se dedican al comercio pequeño.
- Escolaridad promedio: Primaria y Secundaria.
- Ingreso promedio mensual: Tres mil pesos.

Facilitadoras

El programa de intervención fue facilitado y diseñado por un equipo de trabajo de tres psicólogas: la presente psicóloga, mi compañera y la supervisora. Las primeras residentes de la Maestría en Psicología Escolar, dentro de la sede “Comunidades de aprendizaje”; quienes acompañaron a los niños(as) y a sus familias de manera más cercana durante los meses de Abril a Junio del 2016.

Asimismo durante la impartición del taller, cada una de las psicólogas realizó diferentes funciones, las cuáles se describen a continuación:

Rol	Funciones
Facilitadora	<ul style="list-style-type: none"> -Diseña las actividades que forman parte del taller. -Facilita la actividad central de la sesión. -Evalúa el impacto del programa de intervención.
Co facilitadora	<ul style="list-style-type: none"> -Apoya en el diseño del programa de intervención. -Apoya dirigiendo actividad de bienvenida. -Retroalimenta la evaluación de cada sesión.
Supervisora	<ul style="list-style-type: none"> -Apoya y retroalimenta con sus observaciones el diseño del programa de intervención. -Apoya dirigiendo actividades en las diferentes sesiones. -Realimenta a las facilitadoras y participantes, identificando logros y áreas de oportunidad.

Instrumentos y técnicas de recolección de información

Para recolectar información durante el proceso de documentación continua y sistematización del programa de intervención realizado con los niños(as) y las familias; se utilizaron diversas técnicas que permitieron registrar e identificar áreas de mejora/logros, y con base a ello tomar decisiones que apoyen a la mejora. Los cuales se muestran a continuación:

1. *Bitácoras de observación*

A través de ella reflexionaba sobre las áreas de oportunidad y logros de cada sesión; y sobre mi papel como persona adulta en la promoción de relaciones de buentrato en la infancia. Asimismo fue un espacio para registrar

emociones, reacciones y conclusiones con base a lo reflexionado; y permitía el intercambio de ideas con acompañamiento.

Además para el caso del trabajo realizado con las familias, fue una herramienta donde se registraron las impresiones, reflexiones, aprendizajes, sentir, emociones y opiniones de las participantes con base a la escucha y análisis del cuento; y de las diferentes actividades planteadas que apoyaban al objetivo general del taller.

2. *Videograbación de las sesiones*

Cada sesión realizada los martes y jueves de las semanas que formaron parte del proyecto fue grabada; dichos videos posteriormente eran vistos por la supervisora y por mí para analizar la manera cómo los niños y las niñas se iban relacionando a lo largo de las sesiones.

Después de haberlos visto, en cada supervisión platicábamos acerca de lo que habíamos observado de las relaciones, identificando que estrategias funcionaron para construir relaciones de buentrato, que modificaciones eran necesarias para alcanzar el objetivo del proyecto y los logros de cada sesión. Asimismo fue útil para visibilizar el papel de la psicóloga educativa para promover relaciones de buentrato.

Esta información fue útil para tomar decisiones y realizar acciones de mejora que contribuyeron al desarrollo y bienestar infantil; así como para ir diseñando las sesiones que formaron parte del programa de intervención.

Además nos permitieron tener una mirada global de cada integrante del grupo y del proyecto. Dicho reconocimiento de diferencias e individualidades de cada niño(a) fue una guía para respetar su esencia y promover el trabajo colaborativo.

3. *Fotografías de los productos realizados*

A lo largo del taller se solicitaba a los niños y a las niñas que a través de la fotografía representaran al buentrato y al maltrato. Dichas fotografías nos permitían identificar lo que los niños(as) comprendían por el buentrato y maltrato, así como los diferentes niveles en los que se gestan ambos.

Por otro lado, a través de la fotonovela cada integrante del grupo fue identificando sus propias fortalezas y construir a partir de la interacción cotidiana relaciones de buentrato.

Por otro lado, durante el taller realizado con las familias, se les pidió que realizarán diferentes actividades, tales como dibujos individuales, dibujos grupales y ejercicios de reflexión, que apoyaron a la reflexión sobre cómo relacionarse con ellas mismas y con su hijo(a) desde el buentrato. Dichos productos fueron fotografiados para posteriormente realizar un análisis que apoye a la identificación de aprendizajes y logros.

4. *Grabaciones de audio.*

Para tener un registro fiel de los aprendizajes y reflexiones de cada participante, en ocasiones se grababan sus comentarios cuando los compartían al grupo. Dichas grabaciones me permitieron analizar los aprendizajes, sentir y logros de los(as) participantes.

III. RESULTADOS

A continuación se presentan los de resultados del programa de intervención, a partir de la información obtenida en la documentación y sistematización mencionados en el procedimiento. Para ello, se ha analizado por cada etapa del mismo ¿cuáles fueron los logros y resultados obtenidos acorde al objetivo planteado?

1) Programa de intervención realizado con los niños(as):

Para este apartado, en primer lugar, se presenta una tabla comparativa, en donde se muestra el análisis de resultados de la evaluación diagnóstica y de la evaluación final del programa de intervención realizado con los niños y las niñas. En segundo lugar, se muestra una tabla donde se indica la valoración sobre cómo se relacionaban los niños(as) desde el buentrato, considerando los elementos que componen una relación de buentrato propuestos por Iglesias (2004) y Mejía (2000), antes y después del programa de intervención.

Posteriormente, para el programa de intervención se presenta la evaluación de cada sesión, centrándome principalmente en mi papel como facilitadora para crear ambientes de buentrato. Cabe mencionar, que dicha reflexión también permite visibilizar el proceso de cambio de los niños y las niñas en cuanto a sus relaciones.

- **Evaluación diagnóstica y evaluación final:** primero se muestra la interpretación sobre cómo los niños y las niñas se relacionaban antes y después de la implementación del programa de intervención. Esto considerando cada elemento de una relación de buentrato propuestos por Iglesias (2004) y Mejía (2000): reconocimiento, empatía, interacción igualitaria, comunicación efectiva y negociación. En seguida, se presenta la valoración sobre cómo los niños(as) se relacionaron desde el buentrato contando con tres opciones de respuesta para la evaluación: 0= no muestra esa habilidad, 1= Muestra esa habilidad con apoyo de la persona adulta y 2= muestra esa habilidad espontáneamente.

Reconocimiento [R]	
Antes del programa de intervención	Después del programa de intervención
<p><i>Niño 1:</i> conoce algunas de sus habilidades, sin embargo, en ocasiones requiere el acompañamiento de una persona adulta para reconocerlas y confiar en ellas. Espontáneamente comparte sus cualidades, capacidades y pensamientos con el grupo, por ejemplo, “Soy bueno jugando Playstation”, con acompañamiento descubre que tienen ideas creativas.</p> <p>También identifica de sus compañeros(as) cercanos: objetos personales, algunos miembros de su familia y datos generales (edad, escuela a la que asiste), “Tu mamá es la que viene con la niña, no”.</p> <p>Por otro lado, muestra dificultad para expresar y reconocer su enojo a los(as) demás.</p>	<p><i>Niño 1:</i> muestra mayor confianza para reconocer sus cualidades y capacidades, compartiéndolas al grupo: “yo soy bueno para inventar nombres a los personajes de la fotonovela”. Asimismo muestra mayor interés por saber quiénes son sus compañeros(as), preguntándoles sobre su vida personal, familiar y escolar “¿qué hiciste hoy en la escuela A?”.</p> <p>Con apoyo de la persona adulta identifica diferencias y similitudes entre cada integrante del grupo, visibilizando los recursos de sus compañeros(as) y los propios, “recuerda que I es buena dibujando, tal vez ella puede ayudarte con los dibujos”.</p> <p>Puede reconocer su enojo, la persona adulta le pregunta “¿cómo expresa tu cuerpo el enojo?”; identificando qué cambios siente en su cuerpo “se siente caliente mi cara y mis manos”.</p>
<p><i>Niño 2:</i> muestra dificultad para identificar y reconocer sus cualidades, capacidades y fortalezas; así como la de sus compañeros(as). Cuando intenta compartir con el grupo sus habilidades se muestra inseguro, -¿qué te gusta hacer o en qué eres bueno?, -“estem...en fut”.</p> <p>Identifica algunas características de sus compañeros(as): objetos personales, integrantes de la familia y preferencias de juegos “tu mamá es la que está arriba, ¿no compañera?”.</p> <p>Con apoyo de la persona adulta comparte al grupo sus experiencias familiares, escolares y personales.</p> <p>Por otra parte, muestra dificultad para expresar a los(as) demás cómo se siente, sus</p>	<p><i>Niño 2:</i> con mayor facilidad puede identificar y reconocer con apoyo de la persona adulta sus cualidades, capacidades y fortalezas; así como la de sus compañeros(as), -¿en qué eres bueno?, -“soy bueno en deportes, como futbol y también en béisbol”.</p> <p>Asimismo puede identificar características o cualidades de sus compañeros(as), “Ella es buena haciendo cómics”.</p> <p>Comparte al grupo espontáneamente sus experiencias familiares y de la escuela – “ayer mi abuelita me llevó al parque y jugamos a las escondidas”.</p> <p>Con apoyo de la persona adulta, puede nombrar y reconocer sus emociones, indicando cuando se siente feliz, incómodo</p>

<p>emociones e ideas, -¿cómo te sentiste en la sesión?, - “así, pues bien”.</p>	<p>o triste. Asimismo expresa las razones que le hacen sentir de esa manera, -¿cómo te sentiste en la sesión?, - “me sentí tranquilo y contento porque hoy si nos escuchamos”.</p>
<p><i>Niña 1:</i> muestra desconfianza para reconocer sus habilidades y capacidades, requiere del acompañamiento de la persona adulta para darse cuenta y llevarlas a la práctica –tpu eres buena dibujando recuerda cuando hiciste el ratón del logo de la sala, - “Si pero sólo hice la colita”.</p> <p>Identifica algunas características de sus compañeros(as), como: los(as) integrantes de sus familias, objetos personales, donde estudian, intereses.</p> <p>Sin embargo aún no reconoce las cualidades o capacidades de sus compañeros(as).</p> <p>Pocas veces expresa con sus palabras lo que siente a los(as) demás, mayormente utiliza su cuerpo, gestos y lenguaje no verbal para expresarlo.</p> <p>Requiere que la persona adulta le pregunte el motivo de su sentir para que lo comparta, y en ocasiones no expresa su sentir. Por ejemplo, cuando está enojada deja de involucrarse en la actividad, tuerce la boca y expresa a sus compañeros(as) que sus ideas no son tan buenas.</p>	<p><i>Niña 1:</i> con apoyo de la persona adulta puede expresar con mayor seguridad al grupo sus cualidades, capacidades y fortalezas –“¿en qué eres buena y puede apoyarnos para la fotonovela?”, -“soy buena dibujando caras”.</p> <p>Asimismo, identifica algunas cualidades de sus compañeros(as), apoyándose de ellas para el trabajo en equipo “tú eres bueno para escribir las letras en grande para el título de la fotonovela”.</p> <p>Identifica con mayor facilidad características de sus compañeros(as), estableciendo diferencias y similitudes entre ellos(as), “ya me di cuenta que aquí todos usamos lentes y que nos gustan los animales, pero no todos tienen mascotas en su casa”.</p> <p>Ha empezado a expresar verbalmente sus emociones, dándoles un nombre y solicitando espacios cuando desea estar con ella misma. Con apoyo de la persona adulta, expresa cuál es el motivo de su sentir y en ocasiones lo comparte al grupo de manera espontánea, “¿parece que te sientes enojada, es así?”, “si me siento enojada porque me peleé con mi hermano, prefiero quedarme aquí sentada”.</p>
<p><i>Niña 2:</i> requiere del acompañamiento de las personas adultas para reconocer sus capacidades, cualidades y fortalezas. Reconoce las cualidades de sus compañeros(as) cercanos y cuando lo considera necesario se apoya de ellas “B era muy buena para hacer cómics, A es muy gracioso”.</p>	<p><i>Niña 2:</i> espontáneamente identifica sus cualidades, capacidades y fortalezas compartiéndolas al grupo “yo puedo apoyar coloreando los dibujos, eso me sale muy bien”.</p> <p>También reconoce las de sus compañeros(as) y se apoya de ellas para el trabajo en equipo “¿puedes ayudarme a</p>

<p>Muestra desconfianza para expresar a los(as) demás sus sentimientos, opiniones, ideas o situaciones que le desagradan; y en ocasiones hablar sobre ella “pues yo me llamé I y me gusta...”, -“Tal vez puedes preguntarle a tus compañeros”, en eso los niños y las niñas dicen: los pandas, “así amo los pandas”.</p> <p>Identifica de sus compañeros(as) cercanos: integrantes de su familia, preferencias, intereses de libros, juegos y lugares; escuela donde estudian, comida favorita, objetos personales “Ustedes dos estudian en la misma escuela, la que está aquí enfrente”.</p>	<p>dibujar este animal, tu eres buena en eso?”. Expresa con confianza al grupo su sentir y emociones, estableciendo límites cuando algo le lastima o le enoja “no me gusta que me llames por un sobrenombre, mi nombre es I”.</p> <p>De la misma manera comparte con el grupo aquellas situaciones que le hacen sentirse contenta y que la emocionan “estoy muy contenta porque ayer fui a Chapultepec y me compró un panda mi mamá”.</p> <p>Identifica características personales y familiares de sus compañeros(as), mostrando interés para acercarse a ellos(as) y preguntarles sobre su vida familiar y escolar “¿y tú papá en dónde trabaja?”.</p>
---	--

En la siguiente tabla se presenta un análisis que refleja cómo se relacionaron los niños y las niñas antes y después de la implementación del programa de intervención, considerando el elemento de reconocimiento. Luego, se muestra una descripción de dichos datos presentados en la tabla.

Tabla 4.

Análisis de relación del grupo antes y después del programa de intervención con base al elemento de Reconocimiento.

Reconocimiento [R]				
Niño(a)	Niño 1	Niño 2	Niña 1	Niña 2
Antes del programa de intervención	1	0	0	1
Después del programa de intervención	1	1	1	2

Como se puede observar en la tabla, a través del programa de intervención y de la interacción cotidiana, Niño 1 y 2, y Niña 1, quienes al inicio mostraban dificultad para reconocer sus cualidades, capacidades y fortalezas, lograron reconocerlas con apoyo de la persona adulta. Por su parte, Niña 2 logró espontáneamente expresar y compartir al grupo sus cualidades y capacidades. Para ello fue necesario identificar las similitudes y diferencias de cada integrante del grupo, así como favorecer el trabajo colaborativo en las actividades diseñadas en el programa de intervención.

Lo anterior, permitió que los niños(as) lograran retomar sus cualidades para apoyarse en el trabajo en equipo, organizándose de acorde a dichas capacidades.

También al finalizar el programa, Niño 1 y 2, y Niña 1 pueden con apoyo de la persona adulta nombrar y reconocer sus emociones, y Niña 2 lo hace espontáneamente; lo cual fue la pauta para establecer límites y expresar con mayor facilidad aquello que les desagradaba. Eso permitió que los niños(as) se fueran respetando los unos(as) a los otros(as) y tuvieran presente la importancia de evitar realizar acciones que dañen a sus compañeros(as).

Empatía [E]

<p><i>Niño 1:</i> con acompañamiento de la persona adulta, muestra interés por lo que los(as) demás están sintiendo, -“pregúntale a tu compañero ¿qué le pasa?, -“¿qué te pasó, porque estás así?”.</p> <p>Cuando interactúa con niños(as) pequeños(as) modula el tono de su voz para dirigirse a ellos(as), o en ocasiones se preocupa por ellos(as) cuidándolos(as) “siéntate bien que se te ven todos los calzones”.</p> <p>Por otro lado, cuando se dirige a sus compañeros(as) suele hacerlo de manera agresiva, llamándolos por un sobrenombre o gritándoles. Aunque la persona adulta le recuerda que no es adecuado gritarles a sus compañeros(as) porque les incomoda, reacciona enojándose y responde agresivamente con la intención de defenderse, -“recuerda que a tu compañera no le gusta que le grites, puedes acercarte a ella y asegurarte que te escuche”, -“es una exagerada, luego es bien sensible y de todo se queja. Si te lo estoy diciendo a ti (alzando la voz)”.</p>	<p><i>Niño 1:</i> espontáneamente muestra interés por saber cómo se sienten o qué les pasa a sus compañeros(as) del grupo, preguntándoles “¿cómo estás?” o “¿y ahora, porque traes esa cara de enojada?”. Asimismo puede con apoyo de la persona adulta brindar alguna respuesta a su compañero(a) cuando lo nota enojado(a) o triste, retomando aquellos gustos o intereses de sus compañeros(as).</p> <p>Ha aprendido con apoyo de la persona adulta a regular el tono de su voz cuando se dirige a sus compañeros(as) del grupo o a las personas adultas -“recuerda que un acuerdo es evitar gritar a nuestros compañeros(as), no les gusta eso”. En respuesta, Niño 1 se dirige a sus compañeros(as) regulando el volumen de su voz.</p> <p>Requiere del apoyo de la persona adulta para dirigirse a sus compañeros(as) con respeto, evitando expresar comentarios desagradables hacia ellos(as), -“recuerda que no le gusta que le digas ese sobrenombre a tu compañera”, “si ya recordé, I podrías por favor pasarme el pegamento”.</p>
<p><i>Niño 2:</i> con o sin acompañamiento nota que alguno(a) de sus compañeros(as) le ocurre algo, pero no siempre les pregunta que pasa. Otras veces se acerca a las personas adultas para comentarles que su compañero(a) tiene algo “desde que llegó mi compañera a la sala ha estado sentada allá solita creo que tiene algo Y, pregúntale”.</p> <p>Requiere que la persona adulta lo apoye para interpretar lo que siente su compañero(a) y así apoyarlo(a), ¿por qué crees que tu compañero(a) se siente así?”, “-</p>	<p><i>Niño 2:</i> nota con mayor espontaneidad cuando a alguno de sus compañeros(as) le ocurre algo. Por ejemplo, en una ocasión una de sus compañeras no quería participar en la ronda inicial, para saber porque, se acercó a ella y le preguntó si se sentía enojada por algo.</p> <p>Puede con apoyo de la persona adulta identificar y reconocer el sentir de su compañero(a), -“¿cómo se sentirá tu compañero(a) cuando le gritan?”, -“se ha de sentir triste, no le gusta eso”.</p>

<p>estem...no sé, ¿por su mamá?”</p> <p>Cuando interactúa con niños(as) pequeños(as) modula el tono de su voz para dirigirse a ellos(as) y cuando percibe que están en una situación de riesgo, les pide que tengan cuidado para no lastimarse o se dirige a las personas adultas para solicitar apoyo. Por ejemplo, estando en la sala, uno de sus compañeros(as) menores se subió a la silla, cuando Niño 2 lo vio se acercó a su compañero(a) y le dijo -“te puedes lastimar si sigues haciendo eso, Y dile que lo deje de hacer”.</p>	<p>Asimismo, con apoyo de la persona adulta comienza a brindar una respuesta a su compañero(a) para apoyarlo(a), -¿qué crees que podemos hacer para que tu compañero(a) se sienta mejor?, -podemos escucharlo(a).</p> <p>Se muestra cuidadoso y modula el tono de su voz cuando se dirige a sus compañeros(as) y a las personas adultas.</p>
<p><i>Niña 1:</i> para demostrar su preocupación por los(as) demás espontáneamente o con apoyo de la persona adulta se acerca a ellos(as) y les pregunta qué les ocurrió. Por ejemplo, en una ocasión noto que su compañera observaba la fotografía de una amiga que dejó de ir al taller. Para saber que le ocurría, se acercó a ella y le preguntó “-¿qué te pasa I, te sientes mal en que ya no viene tú amiga?”</p> <p>También se acerca a las personas adultas para decirles que a su compañero(a) le ocurre algo, -“Y mi compañera creo que se siente triste, desde hace rato está viendo la foto de su amiga, hay que hacer algo ¿no?”.</p> <p>En ocasiones invita a sus compañeros(as) a participar en la actividad para que se sientan mejor. Otras veces, para hacerlos(as) sentir mejor les cuenta algo gracioso o recordando aquello que le gusta a su compañero(a) brinda apoyo “Mira mejor tú agarra la fotografía de A para que ya no la extrañes, yo tomo otra”.</p> <p>Cuando interactúa con niños(as) pequeños(as) modula el tono de su voz para dirigirse a ellos(as) y los(as) apoya para la realización de las tareas, explicándoles</p>	<p><i>Niña 1:</i> pregunta con mayor espontaneidad qué le ocurre a su compañero(a) cuando lo ve llorando o serio(a). Suele acercarse a sus compañeros(as) y preguntarles “¿qué te paso, hace rato que veo que estás raro?, ¿te pasó algo?”</p> <p>Para apoyar a sus compañeros(as) cuando nota que se sienten tristes, retoma lo que sabe de ellos(as) (gustos, disgustos, habilidades), brindando una respuesta empática a su compañero(a). Por ejemplo, una de sus compañeras se sentía mal por extrañar a una amiga que ya no asistía al taller Niña 1 se dirige a su compañera y le dice: -“podemos dibujar los pandas que tanto te gustan para que te sientas mejor y ya no la extrañes tanto”.</p> <p>Igual recuerda aquello que no le gusta a sus compañeros(as), recordandoselo al grupo y evitando hacerlo, por ejemplo, cuando a su compañera le llaman por un sobrenombre, se dirige al grupo y expresa: “recuerden que a ella no le gusta que le griten y mucho menos que le cambien el nombre”.</p>

<p>cómo se lleva a cabo la actividad.</p>	
<p><i>Niña 2:</i> muestra interés o preocupación por lo que los(as) demás están sintiendo, preguntándoles ¿qué les pasó? También se dirige a las personas adultas para compartir lo que le pasa a su compañero(a).</p> <p>Por ejemplo, en una sesión su compañera entró a la sala de lectura sin saludar a nadie y se sentó lejos del resto del grupo. Al notar eso, Niña 2 se acercó a su compañera y le preguntó “¿qué te pasó J porqué estas mojada?, ¿estás bien, te noto raro?”</p> <p>Con apoyo de la persona adulta comienza a considerar las necesidades e intereses de sus compañeros(as) cercanos(as), por lo que les brinda apoyo cuando lo considera necesario. Cuando un(a) compañero(a) le solicita ayuda o la persona adulta le sugiere, les explica y guía para realizar la actividad, “Mira A la sesión pasada vimos cómo hacerlo, si quieres te explico y lo vamos haciendo juntos”.</p>	<p><i>Niña 2:</i> espontáneamente se dirige a sus compañeros(as) para saber cómo están y apoyarlos(as) cuando resulta necesario.</p> <p>Por ejemplo, cuando nota a algún compañero(a) triste, se acerca a él o ella y le pregunta, -“¿te pasa algo?, ¿te puedo ayudar para qué te sientas mejor?”.</p> <p>Para brindar dicha respuesta empática a sus compañeros(as), considera los gustos e intereses de cada uno(a), -“recuerdo que eres buena dibujando colitas de ratón y que te gusta dibujar, si quieres dibujamos unos juntas para que te sientas mejor”.</p> <p>Asimismo continua dirigiéndose a las personas adultas para hacer notar que su compañero(a) requiere de apoyo para sentirse mejor, -“Y he notado que mi compañero está enojado, ¿qué podemos hacer para qué se sienta más tranquilo?”.</p> <p>Con sus compañeros(as) modula el tono de su voz y se muestra cuidadosa en el trato con ellos(as).</p>

En la siguiente tabla se presenta un análisis que refleja cómo se relacionaron los niños y las niñas antes y después de la implementación del programa de intervención, considerando el elemento de empatía. Luego, se muestra una descripción de dichos datos presentados en la tabla.

Tabla 5.

Análisis de relación del grupo antes y después del programa de intervención con base al elemento de Empatía.

Empatía [E]				
Niño(a)	Niño 1	Niño 2	Niña 1	Niña 2
Antes del programa de intervención	1	1	1	1
Después del programa de intervención	1	1	2	2

Se observa que Niño 1 y 2, quienes al inicio del programa requerían siempre del apoyo de la persona adulta para mostrarse empáticos(as) con sus compañeros(as), después del programa de intervención comenzaron a mostrar mayor facilidad para interpretar las emociones y sentir de sus compañeros(as). También, con apoyo de la persona adulta comenzaron a identificar que respuesta brindar a sus compañeros(as) de acorde a los gustos e intereses de cada integrante del grupo.

Por su parte, Niña 1 y 2, quienes al inicio requerían del apoyo de la persona adulta para apoyar a sus compañeros(as); lograron espontáneamente dirigirse a sus compañeros(as) cuando los notaban enojados(as) o tristes, brindándoles apoyo para hacerlos(as) sentir mejor.

Interacción igualitaria [I]

<p><i>Niño 1:</i> aún no interpreta las necesidades de sus compañeros(as) para brindar una respuesta de acorde a esa necesidad, sino que requiere del acompañamiento de la persona adulta para interpretarlo.</p> <p>En las actividades grupales, muestra preferencia para trabajar con algunos(as) de sus compañeros(as) y cuando trabaja con ellos(as) casi siempre toma el liderazgo del grupo, mermando la participación de sus compañeros(as).</p> <p>Por ejemplo, en una actividad donde era necesario entre todos(as) poner un título a la fotonovela grupal que estaban construyendo, Niño 1 se puso frente al grupo y comenzó a callar a sus compañeros(as) para poder hablar y tomar el liderazgo. Sus compañeros(as) le respondieron que era necesario respetar los turnos para compartir sus ideas. Niño 1 se enojó y expresó lo siguiente: -“pues como va a salir padre si no escuchan mis ideas, siempre se hace lo que ustedes quieren”.</p>	<p><i>Niño 1:</i> puede con acompañamiento de la persona adulta brindar una respuesta a su compañero(a), mostrando una mayor facilidad para interpretar las necesidades de sus compañeros(as). Por ejemplo, cuando notaba interés por parte de un compañero o compañera para colaborar en la actividad grupal, se dirigía al grupo y les decía: “oigan también A quiere participar y decir algo, ella sabe dibujar”.</p> <p>En las actividades grupales, muestra mayor disposición para dividirse las tareas y trabajar con sus diferentes compañeros(as), por ejemplo, en la realización de la fotonovela grupal respetó las tareas asignadas a cada integrante.</p> <p>Asimismo, al dialogar con los(as) integrantes del grupo empieza a encontrar intereses en común, mostrando un mayor respeto por el espacio personal del(a) compañero(a), platicando con un compañero, le pregunta -“entonces, ¿también a ti te gusta hora de aventura?”.</p>
<p><i>Niño 2:</i> para que colabore en las diferentes actividades con sus compañeros(as) y para que participe es necesario que la persona adulta lo acompañe y le pregunte cuál es su opinión o idea, -¿qué opinas?, -“pues cómo dicen mis compañeros, está bien combinemos las ideas”.</p> <p>Si alguna persona toma el liderazgo en el equipo, reacciona de dos formas; siguiendo las instrucciones que le brindan (lo cual merma su participación para expresar sus ideas u opiniones) o separándose de la actividad, poniéndose a jugar su tableta.</p> <p>Otras veces pasa parte del tiempo realizando otra actividad (jugando el videojuego) o pensando en situaciones</p>	<p><i>Niño 2:</i> espontáneamente colabora en las diferentes actividades grupales con sus compañeros(as) y expresa con mayor facilidad sus ideas o aportaciones.</p> <p>Por ejemplo, al momento de organizar cómo se iba elaborar la fotonovela grupal, compartió con seguridad al grupo sus ideas: -“yo creo que es mejor que unos tomemos las fotos, otros hagan el título de la fotonovela y así”.</p> <p>También se involucra activamente en el trabajo en equipo, expresando los roles que le gustaría desempeñar, -“a mí me gustaría tomar fotografías para la fotonovela”.</p> <p>Expresa con mayor frecuencia y confianza al grupo aquellas situaciones que nos le</p>

<p>diferentes a las que están aconteciendo en el momento. Requiere que la persona adulta lo invite para involucrarse en la actividad, -“Ven A, vamos a colorear la fotonovela”.</p> <p>Frecuentemente se dirige espontáneamente a sus compañeros(as) cercanos(as), contándoles sus anécdotas personales o graciosas.</p>	<p>agrada que le digan o hagan sus compañeros(as), compartiendo cómo les hace sentir. Identificando cuando está presente el maltrato en sus relaciones.</p> <p>Por ejemplo, cuando lo llamaban por un sobrenombre, expresaba “ya te dije que no me gusta que me digas así, me molesta”.</p>
<p><i>Niña 1:</i> requiere del acompañamiento de la persona adulta para participar en las actividades y aún requiere apoyo para comprender que sus compañeros(as) pueden pensar de diferente manera.</p> <p>Parte del tiempo se encuentra realizando otra actividad (explorando el material de la sala) o pensando en situaciones diferentes a las que están aconteciendo en el momento.</p> <p>Cuando trabaja en equipo, comienza realizando las actividades con el grupo y en ocasiones termina alejándose de la actividad para seguir con su dinámica de explorar los materiales de la sala.</p> <p>Si alguna persona toma el liderazgo en el equipo, sigue las instrucciones que le brindan y merma su participación para expresar sus ideas u opiniones. Cuando se encuentra en un equipo más colaborativo, con apoyo de la persona adulta, expresa sus opiniones.</p>	<p><i>Niña 1:</i> comienza a comprender que sus compañeros(as) pueden diferir en pensamiento o en ideas, identificando las similitudes y diferencias de cada uno(a).</p> <p>Para la realización de la fotonovela, ella expresaba sus ideas y las contrastaba con la de sus compañeros, -“Yo prefiero que en la fotonovela salgamos nosotros y otros prefieren que inventemos superhéroes, aunque no todos vemos películas de eso”.</p> <p>Con el apoyo de las personas adultas o con invitación de sus compañeros(as), se involucra activamente en las actividades, aportando sus ideas.</p> <p>Ahora dentro del grupo, expresa lo que piensa y participa con mayor confianza; y trabaja con sus diferentes compañeros(as), evitando mostrar preferencias. Por ejemplo, en un ejercicio de salir a tomar fotografías se involucró con unas compañeras con las cuales casi no interactuaba.</p> <p>Expresa con mayor facilidad lo que le desagrada al grupo, estableciendo límites personales con algunos de sus compañeros(as), -“Compañero te he dicho que no me gusta que me jales mi pelo”.</p>
<p><i>Niña 2:</i> participa en las diferentes actividades con sus compañeros(as), suele esperar su turno para participar, respetando los acuerdos de convivencia, por ejemplo levanta la mano para pedir la palabra.</p> <p>Cuando percibe que alguno(a) de sus</p>	<p><i>Niña 2:</i> participa activamente en las diferentes actividades, evitando mostrar preferencia por alguno de sus compañeros(as). En las actividades, expresa sus ideas y opiniones con mayor confianza.</p> <p>Cuando alguno de sus compañeros(as) toma</p>

<p>compañeros(as) requiere ayuda, se acerca a ellos(as) y les pregunta si puede brindárselas.</p> <p>Cuando trabaja en equipo, suele compartir sus ideas. Sin embargo, cuando sus ideas son rechazadas, no las defiende, reduciendo su participación. Por ejemplo, en una ronda inicial se pidió a los niños(as) que expresarán su opinión acerca del tema de la fotonovela. Cuando ella opinó, un compañero le dijo que sus ideas no eran “buenas”. Posteriormente, Niña 2 expresó: -“No nada, está bien lo que dicen, ya hagámoslo así”.</p> <p>Si alguna persona toma el liderazgo en el equipo, reacciona de dos formas; siguiendo las instrucciones que le brindan (lo cual merma su participación para expresar sus ideas u opiniones) o expresando en voz baja (sin que el grupo las escuche) sus ideas, pero ella si las sigue: “yo lo escribiré” diciéndose a ella misma.</p>	<p>el liderazgo del grupo, ella continúa participando y defiende sus ideas brindando argumentos que faciliten la realización de la tarea. Por ejemplo, al decidir el título de la fotonovela, un compañero le dijo que su idea era tonta, ella le respondió: “estamos opinando todos para ponerle un nombre a la fotonovela que es de todos, yo propongo este título”.</p> <p>Se muestra respetuosa en el trabajo en grupo, respetando la participación de cada integrante, esperando su turno para hablar y levantando la mano para solicitar la palabra.</p>
--	--

En la siguiente tabla se presenta un análisis que refleja cómo se relacionaron los niños y las niñas antes y después de la implementación del programa de intervención, considerando el elemento de interacción igualitaria. Luego, se muestra una descripción de dichos datos presentados en la tabla.

Tabla 6.

Análisis de relación del grupo antes y después del programa de intervención con base al elemento de Interacción igualitaria.

Interacción igualitaria [I]				
Niño(a)	Niño 1	Niño 2	Niña 1	Niña 2
Antes del programa de intervención	1	0	0	1
Después del programa de intervención	1	1	1	2

Al finalizar el programa se observó que el Niño 1, quien al inicio requería siempre del apoyo de la persona adulta para interactuar con sus diferentes compañeros(as), comenzó a involucrarse en las actividades con cada uno de ellos(as), mostrándose respetuoso ante la diversidad de aportaciones.

Por su parte, Niño 2 y Niña 1, que también mostraban dificultad para trabajar con sus diferentes compañeros(as), al final lograron con apoyo de la persona adulta colaborar con cada uno de ellos(as). Asimismo, participaban con mayor confianza, expresando al grupo sus ideas.

Finalmente, la niña 2 logró expresar espontáneamente sus ideas y opiniones al grupo, trabajando activamente en las diferentes tareas con sus compañeros(as). Para ello, fue necesario promover actividades colaborativas donde se favoreciera la interacción entre todos los(as) integrantes del grupo. Asimismo se requirió identificar aquellas situaciones que les desagradaban o que consideraban los(as) maltrataba (como gritarse entre ellos y ellas), para que los niños(as) se relacionaran a partir de ello.

Comunicación [C]

<p><i>Niño 1:</i> en las pláticas con sus compañeros(as) siempre toma la palabra y evita escuchar a los(as) demás, es necesario que la persona adulta le recuerde que respete el turno de habla de los(as) demás. Por ejemplo, en las rondas iniciales la persona adulta le expresaba: “recuerda que también es turno de tus compañeros(as) para hablar”, “ahora es turno de...” También se ha observado que cuando algún compañero(a) habla, frecuentemente lo(a) interrumpe contando sus propias experiencias, y evita comprender/escuchar el mensaje de su compañero(a). Por otro lado, cuando se dirige a sus compañeros(as), frecuentemente lo realiza a través de apodos, burlándose de ellos(as), gritándoles o haciéndoles comentarios desagradables.</p>	<p><i>Niño 1:</i> identifica estrategias para relacionarse, escucharse y comunicarse mejor, como: levantar la mano para hablar y respetar el turno de los(as) demás. En el diálogo brinda respuesta a su compañero(a) para dar continuidad a la plática y con apoyo de la persona adulta se muestra con mayor disposición para escuchar las sugerencias de sus compañeros(as). Por ejemplo, en la organización de la fotonovela, al momento de compartir las ideas, Niño 1 expresaba: -“la idea de mi compañera es buena, hay que hacerlo para que quede bien nuestra fotonovela”. Comienza a reconocer que a sus compañeros(as) les desagrada ser llamados por apodos.</p>
<p><i>Niño 2:</i> es necesario que la persona adulta lo invite para compartir sus opiniones, ideas y anécdotas al grupo. Cuando se expresa al grupo, aún lo hace con cierta inseguridad y utilizando un tono de voz bajo. Por ejemplo, cuando se solicitaban sugerencias para hacer la fotonovela grupal, se le preguntaba: -“¿tú que sugieres?”, -“está bien lo que dicen mis compañeros(as)”. También ocurre que durante las rondas evita escuchar a sus compañeros(as), ya que se encuentra realizando otra actividad, como jugar la tableta. Al iniciar una conversación con sus compañeros(as) se dirige a ellos(as) con voz tenue y baja, la situación anterior genera que sus compañeros(as) no lo escuchen y no haya una continuidad de la plática. Cuando algo le desagrada no siempre lo</p>	<p><i>Niño 2:</i> con mayor espontaneidad brinda al grupo sus opiniones, ideas y anécdotas al grupo. Ha comenzado a expresarse con seguridad hacia al grupo, participando en las rondas, -“yo opino que si nos dividimos las tareas, podremos terminar la fotonovela”. Al dirigirse a sus compañeros(as) personalmente y en sus conversaciones con ellos(as), se muestra atento y brinda una respuesta para dar continuidad a la plática. El tono de su voz es más alto, lo que ha propiciado que tenga una mayor interacción con sus diferentes compañeros(as) y que sea escuchado. Asimismo, identifica estrategias para participar en el grupo, respetando el turno de sus compañeros(as), tales como alzar la mano para solicitar la palabra.</p>

<p>expresa a los(as) demás para hacérselos saber.</p>	
<p><i>Niña 1:</i> en las pláticas con sus compañeros(as) puede tomar dos roles, participar o no participar. Cuando toma la palabra, frecuentemente se desvía del tema del que se está hablando, contando chistes o experiencias graciosas; otras veces cuenta sus anécdotas familiares, escolares o personales. En las conversaciones evita comprender y dar continuidad a lo que sus compañeros(as) le comparten.</p> <p>Por otro lado, cuando sus compañeros(as) se expresan, suele interrumpirlos(as).</p> <p>Para ser escuchada, pide a sus compañeros(as) que se callen alzando la voz, “ya cállense que voy a hablar”.</p> <p>Otras veces cuando no desea escuchar a sus compañeros(as) se retira del espacio o se dirige a otro(a) compañero(a) para platicar de un tema diferente.</p>	<p><i>Niña 1:</i> muestra mayor confianza para expresar al grupo sus ideas y opiniones; alzando la mano para solicitar la palabra con o sin apoyo de la persona adulta: -“me gustaría que en la fotonovela aparecieran nuestras fotos”.</p> <p>Requiere que la persona adulta le recuerde constantemente sobre qué se habla en la ronda grupal, para que no pierda el hilo de la conversación.</p> <p>Se muestra con mayor interés para escuchar lo que sus compañeros(as) le comparten, brindando una respuesta que dé seguimiento a la conversación.</p> <p>Para ser escuchada, utiliza la estrategia de alzar la mano para solicitar la palabra, cuando sus compañeros(as) la ignoran, se dirige a ellos(as) y les expresa que eso le incomoda y que es su turno de hablar, recordando las pautas de convivencia: “quiero decirles algo, ya estoy levantando la mano para pedir mi turno y que me escuchen”.</p>
<p><i>Niña 2:</i> solicita la palabra para expresar su opinión, alzando la mano y esperando su turno para participar. A veces es un poco difícil escucharla ya que su tono de voz es muy bajo y evita expresarse con seguridad. Cuando sus compañeros(as) comparten sus experiencias, se mantiene atenta escuchando e incluso continua la conversación realizando preguntas sobre lo que escuchó o añadiendo sus experiencias y opiniones. Por ejemplo, al momento de decidir quiénes serían los personajes de la fotonovela grupal, Niña 2 preguntó: “¿qué quieres decir con que nosotros salgamos en la fotonovela?”.</p>	<p><i>Niña 2:</i> utiliza espontáneamente diferentes estrategias para solicitar la palabra, como levantar la mano.</p> <p>Ha aprendido a modular el tono de su voz, para que esta sea escuchada en las rondas grupales, lo cual ha incrementado su participación y que exprese con mayor confianza sus ideas u opiniones.</p> <p>Cuando algo le desagrada, se dirige a su compañero(a) para hacérselo saber, especificando con respeto aquello que no le gusta que le hagan o digan -“ya te dije compañero que no me gusta que me llames de esa manera, me molesta”.</p> <p>Se asegura de que su compañero(a) la haya</p>

<p>Otras veces, es necesario recordarle que escuche a los(as) demás, ya que platica con sus compañeros(as) cercanos(as).</p> <p>Cuando algo le desagrada no siempre lo expresa a los(as) demás para hacérselos saber. Con acompañamiento de la persona adulta, expresa en lo que no está de acuerdo, sin embargo, no siempre se asegura de que sus compañeros(as) lo escuchen y cuando esto ocurre permanece sin expresar su necesidad.</p>	<p>escuchado, dirigiéndose a él o ella y mirándolo(a) a los ojos.</p>
---	---

En la siguiente tabla se presenta un análisis que refleja cómo se relacionaron los niños y las niñas antes y después de la implementación del programa de intervención, considerando el elemento de comunicación. Luego, se muestra una descripción de dichos datos presentados en la tabla.

Tabla 7.

Análisis de relación del grupo antes y después del programa de intervención con base al elemento de Comunicación.

Comunicación [C]				
Niño(a)	Niño 1	Niño 2	Niña 1	Niña 2
Antes del programa de intervención	0	0	0	1
Después del programa de intervención	1	1	1	2

Después del programa de intervención los niños(as) lograron entablar diálogos bidireccionales, es decir, había tanto la escucha como la expresión de ideas por ambas partes. En el grupo era común que expresaran su pensar con respeto, utilizando diversas estrategias para que todos(as) participaran. Principalmente, para el caso del Niño 1 y 2, y de la Niña 1, en ocasiones aún era necesario que la persona adulta les recordara levantar la mano para solicitar la palabra o esperar su turno.

Finalmente, se logró que los niños(as) se mostraran con mayor apertura ante las sugerencias y retroalimentaciones de sus compañeros(as).

El Niño 1 y 2, y la Niña 1 lograron con acompañamiento permanecer en las rondas grupales, participando activamente. Mientras que la Niña 2, logró involucrarse expresando con confianza su sentir e ideas. Para ello, fue necesario establecer acuerdos de convivencia y tener presente al otro(a) para poder respetar las participaciones.

Negociación [N]

<p><i>Niño 1:</i> cuando tiene alguna dificultad con alguno(a) de sus compañeros(as) o con las personas adultas, reacciona enojándose, gritándoles, los(as) ignora, desvalida las opiniones de los(as) otros(as) y se retira del espacio. Por ejemplo, al ponernos de acuerdo para la elaboración de la fotonovela, al estar en desacuerdo con las aportaciones del grupo se enojó: -“no esas no son buenas ideas, entiendan, tienen ideas tontas”. Cuando esto ocurre las personas adultas le soliciten que respire, sin embargo, el responde que eso no le funciona, porque lo ha hecho otras veces.</p> <p>Cuando trabaja en equipo con sus compañeros(as), suele asignar los papeles a cada uno(a), evitando escuchar las necesidades e intereses de sus compañeros(as). Y cuando se establecen acuerdos, frecuentemente las propuestas que expresa lo favorecen a él.</p>	<p><i>Niño 1:</i> puede con acompañamiento de la persona adulta escuchar las diferencias del grupo. Cuando tiene alguna dificultad con sus compañeros(as), suele enojarse, sin embargo, ahora espontáneamente expresa que dicha situación le disgusta -“me molesta que no me hagan caso cuando les digo mis ideas”.</p> <p>Asimismo, para expresarlo asertivamente se apoya de la persona adulta, -“yo también quiero decir algo, Y ayúdame a que me escuchen”.</p> <p>Puede con acompañamiento de la persona adulta respetar los roles que se asignan grupalmente para la tarea a realizar.</p> <p>Cuando se establecen propuestas en el grupo, escucha con mayor disposición los argumentos de sus compañeros(as).</p>
<p><i>Niño 2:</i> para que exprese sus opiniones, es necesario que la persona adulta lo invite a hacerlo. Por ejemplo, en la actividad de tomar fotografías, para conocer su opinión se le preguntaba: “¿qué crees que podemos fotografiar para representar al maltrato?”.</p> <p>Al defender o compartir sus ideas durante una situación, se muestra inseguro y en ocasiones por su tono de voz bajo sus compañeros(as) no lo escuchan, evitando considerar su aportación. Otras veces expresa su punto de vista, sin embargo, cuando sus ideas son rechazadas, no las defiende, reduciendo su participación.</p> <p>Cuando nota que sus compañeros(as) están en desacuerdo, acude a las personas adultas para solicitar apoyo.</p>	<p><i>Niño 2:</i> expresa con mayor confianza al grupo sus opiniones e ideas.</p> <p>Al momento de establecer acuerdos para la escucha y convivencia, muestra respeto y ha llevado a la práctica los acuerdos pactados por ellos(as) mismos(as); recordando al grupo cuando se está faltando a algún acuerdo: -“compañera recuerda que quedamos en que nosotros tomábamos las fotografías y ustedes organizaban al equipo para que se acomoden para la foto”.</p> <p>Se muestra respetuoso con las decisiones de sus compañeros(as), y cuando expresa sus opiniones en un acuerdo, argumenta las razones.</p> <p>Por ejemplo, para acordar las pautas de convivencia, el comentó: “hay que respetar lo que ya dijimos, sino luego no nos</p>

	<p>escuchamos”.</p> <p>Asimismo, intenta que sus ideas sean escuchadas en el grupo y se dirige a las personas adultas para asegurarse de ello.</p>
<p><i>Niña 1:</i> expresa al grupo lo que ocurre en las situaciones para llegar a un acuerdo o solucionar algún conflicto, retomando las aportaciones de sus compañeros(as), por ejemplo: “es que ellos quieren...”; y con acompañamiento de la persona adulta comparte sus deseos o las razones por las cuáles está o no de acuerdo “creo que podemos hacer lo que habíamos dicho antes, sino será más tardado hacer la fotonovela”.</p> <p>Regularmente evita compartir sus propuestas, sino que hace caso a las propuestas de los(as) demás.</p> <p>Para escuchar a sus compañeros(as) es necesario que la persona adulta la acompañe.</p>	<p><i>Niña 1:</i> se muestra respetuosa con las decisiones de sus compañeros(as), aunque estas sean diferentes a las propias, “estoy de acuerdo en lo que dicen, ahora tenemos que organizarnos para terminar”.</p> <p>Asimismo en el establecimiento de acuerdos brinda sugerencias que apoyan a todo el grupo: por ejemplo cuando se realizaba la organización para construir la fotonovela grupal, expresaba: “podemos combinar nuestras ideas para hacer la fotonovela”.</p> <p>Para escuchar a sus compañeros(as) tiene presente los acuerdos de convivencia, y lo recuerda a sus compañeros(as) cuando se les olvidan, por ejemplo: “no están escuchando a los demás, guarden silencio”.</p>
<p><i>Niña 2:</i> intenta buscar soluciones o alternativas ante los posibles conflictos que beneficien a todos(as), sin embargo, no siempre lo expresa al grupo.</p> <p>Regularmente se dirige a las personas adultas para expresar lo que ocurre o compartir sus ideas, por ejemplo, cuando establecíamos acuerdos acerca de cómo definir las características de los personajes de la fotonovela, se dirigía a las facilitadoras del taller para compartir sus ideas: “y si los personajes tienen alguna cualidad especial”.</p> <p>Cuando nota que sus compañeros(as) están en desacuerdo, acude a las personas adultas para solicitar apoyo.</p>	<p><i>Niña 2:</i> brinda alternativas que beneficien a todo el grupo, dejando de lado sus intereses personales, por ejemplo al decidir que características iban a tener los personajes de la fotonovela: “creo que cada quien podría tener su súper poder y al final juntarlos para lograr una misión grupal”.</p> <p>Con confianza expresa al grupo lo que ocurre, dirigiéndose con respeto a cada uno(a) de sus compañeros(as). “creo que no nos estamos escuchando y así no podemos llegar a un acuerdo”.</p> <p>Cuando observa que sus compañeros(as) están en desacuerdo, interviene, o bien, se dirige a la persona adulta para solicitar apoyo.</p>

En la siguiente tabla se presenta un análisis que refleja cómo se relacionaron los niños y las niñas antes y después de la implementación del programa de intervención, considerando el elemento de negociación. Luego, se muestra una descripción de dichos datos presentados en la tabla.

Tabla 8.

Análisis de relación del grupo antes y después del programa de intervención con base al elemento de Negociación.

Negociación [N]				
Niño(a)	Niño 1	Niño 2	Niña 1	Niña 2
Antes del programa de intervención	0	0	1	1
Después del programa de intervención	1	1	2	2

Después de la implementación del programa de intervención, los Niños 1 y 2 aún requirieron apoyo de la persona adulta para mostrarse respetuosos al momento de establecer acuerdos grupales y para desarrollar habilidades de negociación. Por su parte, las Niñas 1 y 2, espontáneamente lograron mostrar estrategias para establecer negociaciones con sus compañeros(as), identificando que cada uno(a) de ellos(as) contribuía al grupo de manera diferente, por ser únicos(as).

Estos cambios se vieron reflejados en el trabajo en equipo, donde en general los niños(as) se enriquecían de las diferentes sugerencias y además retomaban los acuerdos para cuidarse entre ellos(as). Cuando ello no ocurría, se dirigían a la persona adulta para solicitar apoyo, o bien, intentaban entre ellos(as) encontrar una solución.

- **Programa de intervención:** Con base en las necesidades del grupo, se diseñó el programa de intervención; para cada sesión se planteó un objetivo, mismo que conforme el análisis y documentación permitieron la evaluación y enriquecimiento del programa de intervención.

A continuación se presenta dicha evaluación, enfocada principalmente en mi papel como facilitadora para crear ambientes de buentrato. Sin embargo, dicha reflexión también permite visibilizar el proceso de cambio de los niños y las niñas acerca de cómo fueron construyendo relaciones de buentrato entre ellos(as). Cabe mencionar que para lograr el objetivo de las sesiones, se desarrollaron diferentes actividades en cada una, y a partir de ello se presenta la evaluación de cada sesión.

Objetivo de la sesión	Evaluación del objetivo de la sesión
Reconocer que todos(as) somos diferentes y merecemos respeto.	<p>“Después de reflexionar sobre lo que ocurrió en la sesión, me doy cuenta que hice mucho énfasis en conocer quién soy, quién es mi familia y quién es mi comunidad, dejando de lado en qué somos similares y diferentes. Así mismo me di cuenta que tal vez quise saltarme un paso, y para poder darnos cuenta de nuestras diferencias y similitudes primero es importante conocernos y reconocernos, para a partir de nuestra particularidad enriquecer a diversidad.</p> <p>Por otro lado, para llegar al objetivo de la sesión, es necesario que yo lo tenga claro, para tener claridad en lo que quiero preguntarle a los niños(as), al verme en el video, pude ver que mis preguntas eran confusas.</p> <p>Ahora veo lo importante que es evaluar la sesión para darme cuenta del impacto, identificar qué podemos mejorar y qué está funcionando.</p> <p>Sobre si logramos o no el objetivo, me parece que en esta sesión no se logró, ello porque evite propiciar a través de las actividades, que los(as) integrantes del</p>

	<p>grupo fueran reconociendo sus capacidades, cualidades, fortalezas e intereses; y a partir de ello establecer nuestras diferencias y similitudes (Bitácora y sesión del 10 de marzo de 2016)”.</p>
<p>Reconocer a cada integrante del grupo, nuestras diferencias y similitudes.</p>	<p>“Me parece que nuevamente hice énfasis en conocernos y olvide propiciar reconocer nuestras diferencias y similitudes.</p> <p>Llegar al objetivo se me ha dificultado ya que no he tenido la carta descriptiva por escrito que me apoye para saber qué haré en la sesión. Esto tampoco permite que mis compañeras de equipo puedan acompañarme.</p> <p>Por otro lado, a través de la evaluación de la sesión me parece que los niños(as) se van conociendo, pero no basta con ello, es necesario tener presente ese conocimiento para reconocer al(a) otro(a) y relacionarnos con base a ese conocimiento, teniendo presente a uno(a) mismo(a) y al(a) otro(a) en la relación. Este reconocimiento no solo se da en la actividad que tiene esa intención, sino en la ronda inicial y a lo largo de la sesión, cuando nos escuchamos, cuando nos compartimos y nos consideramos en las actividades.</p> <p>Los acuerdos de convivencia y para la escucha han de apoyar este objetivo, por ello la importancia de hacer énfasis en ellos.</p> <p>Evaluando si se alcanzó el objetivo de la sesión, me parece que nuevamente no se logró, ya que hice mayor énfasis en conocer nuestras características personales, y deje de lado el establecer a partir de ello nuestras diferencias y similitudes (Bitácora y sesión del 15 de marzo de 2016)”.</p>
<p>Reconocer a cada integrante del grupo, nuestras diferencias y similitudes.</p>	<p>“A través del uso de las fotografías y lo que hemos reflexionado sesiones antes sobre quienes somos parte del grupo, me parece que por fin logramos identificar algunas diferencias y similitudes de cada integrante del grupo.</p>

	<p>Para ello ha sido necesario socializar y tener presente cuáles son las cualidades y limitaciones de cada uno(a), para a partir de ello visibilizar las diferencias y similitudes en el grupo.</p> <p>Finalmente no consideré el tiempo, y ya no alcancé a realizar la evaluación de la sesión, lo cual nuevamente me lleva a reflexionar sobre la importancia de tener una guía y roles claros plasmados en una carta descriptiva.</p> <p>Finalmente, me parece que en esta sesión si logramos llegar al objetivo, ya que los niños y las niñas a través del uso de la fotografía fueron distinguiendo y reconociendo en qué son diferentes y en que son similares (Bitácora y sesión del 17 de marzo de 2016)”.</p>
<p>Reconocer las características que hacen único(a) y diferente a cada integrante del grupo.</p>	<p>“Veo un mayor conocimiento entre los niños y las niñas; lo que contribuye a reconocerse, ya que empiezan a darse cuenta que hay ciertas cosas que nos desagradan o agradan, y a la vez esto nos hace diferentes. Por ejemplo, comienzan a expresar al grupo aquellas situaciones que les desagrada, como “no me gusta que me interrumpen”. Considero que con base a estas expresiones y al preguntarles directamente a los niños(as) nos vamos conociendo y asimismo podemos establecer pautas para la escucha y el diálogo.</p> <p>Sobre la sesión, la sentí más estructurada, me parece que esto se relaciona con el hecho de tener una planeación escrita que nos indica cómo llevar a cabo cada actividad. Además eso permitió que todo el equipo de trabajo colaborará, evitando a la vez dobles roles.</p> <p>Nuevamente para esta sesión logramos el objetivo planteado. Los niños(as) han identificado cualidades y fortalezas en cada uno(a) de sus compañeros(as). Asimismo tienen presente en sus interacciones</p>

	<p>aquellas cuestiones que les agrada o desagrada a sus compañeros(as), socializándolo en el grupo (Bitácora y sesión del 7 de abril de 2016)”.</p>
<p>Reconocer las características, cualidades y capacidades propias.</p>	<p>“Me parece que los niños(as) van visibilizando sus capacidades y las de sus compañeros(as) a través de la interacción cotidiana. También dichas cualidades/capacidades las empiezan a ver como recurso para la elaboración de la fotonovela, solicitándose ayuda o viendo cómo puede contribuir cada uno(a) en la fotonovela.</p> <p>Por otro lado, a través del acompañamiento con mi equipo de trabajo reflexiono acerca de cómo en las actividades puedo ver al buentrato como un eje transversal que guía todas las actividades; no es una actividad aislada en donde se hable a los niños y a las niñas del buentrato. Retomar esto me apoyará para sentirme más segura al momento de intervenir con los niños(as).</p> <p>Esta sesión logramos alcanzar el objetivo, esto porque los niños(as) identifican con mayor facilidad sus propias cualidades y capacidades, así como la de sus compañeros(as). Aunado a ello, se apoyan de sus recursos para el trabajo grupal (Bitácora y sesión del 12 de abril de 2016)”.</p>
<p>Reconocer las características, cualidades y capacidades propias.</p>	<p>“Durante las rondas iniciales he observado que frecuentemente no nos escuchamos, esto al interrumpirnos, salirnos del tema, ponernos de pie para dirigirnos a otro lugar mientras algún(a) compañero(a) se expresa o agredirnos verbal o físicamente.</p> <p>Estas diferentes maneras de evitar escucharnos y de relacionarnos son formas de maltratarnos (me he dado cuenta también de la importancia de nombrarlo para moverse), en donde no nos reconocemos, no nos mostramos empáticos(as), no logramos comunicarnos y establecer acuerdos donde todos(as) estemos satisfechos(as).</p>

	<p>Asimismo me di cuenta de que cada uno(a) de nosotros(as) contribuimos para que esto ocurra, al no expresar cómo nos sentimos ante esas conductas.</p> <p>Reflexionando con mi equipo de trabajo me di cuenta que es necesario darnos un alto y vincular esta situación de cómo nos estamos relacionando con el objetivo de nuestro proyecto, de la sesión y con la realización de la misma fotonovela, que es una de las estrategias que utilizamos para promover el buentrato. Para ello, como parte de la fotonovela nos pondremos la misión de reflexionar y proponer alternativas para relacionarnos mejor.</p> <p>Por otro, establecer con anterioridad (donde todos(as) opinen) y tener claro cómo vamos a votar para llegar a un acuerdo, apoya para que los niños(as) tengan seguridad de lo que vamos a hacer y de cómo nos podemos ir relacionando. Además propicia que entre ellos(as) se vayan recordando los acuerdos y expresen con mayor seguridad cómo no les gusta relacionarse.</p> <p>Por último, en esta sesión me parece que no logramos el objetivo planteado, ello porque durante las interacciones los niños(as) evitaron tener presente las cualidades y capacidades propias y las de sus compañeros(as) y apoyarse de ellas para el trabajo en equipo. Asimismo, los niños(as) evitaron en esta sesión reconocer la participación de cada integrante del grupo (Bitácora y sesión del 14 de abril de 2016).</p>
<p>Reflexionar sobre la forma cómo nos relacionamos con nuestros(as) compañeros(as).</p>	<p>“A través de la reflexión de cómo nos hemos relacionado a lo largo del taller, logramos identificar algunas situaciones que se vinculan con el maltrato. Ahora que sabemos eso, me parece que es necesario darle un nombre y visibilizarlo. Para ello, sería pertinente para la siguiente sesión abordar el maltrato y tomar los ejemplos de cómo nos</p>

	<p>relacionamos en la sala, expresando cómo eso nos hace sentir y que podemos hacer para relacionarnos de diferente forma.</p> <p>Asimismo, me parece que los niños(as) logran identificar y comienzan a reflexionar sobre cómo estas situaciones de maltrato están presentes en la manera cómo nos relacionamos en la sala y lo que les hace sentir. También empiezan a proponer alternativas que beneficien a todos(as) los(as) integrantes del grupo para relacionarnos de diferente manera. Pensando de alguna manera en el bienestar de ellos(as) mismos(as) y de los(as) demás.</p> <p>Considero que en esta sesión logramos el objetivo. Los niños(as) comienzan a identificar cómo se relacionan con sus compañeros(as), expresando que en ocasiones dentro de sus relaciones se encuentra presente el maltrato (Bitácora y sesión del 19 abril de 2016)”.</p>
<p>Reflexionar sobre como el maltrato influye y está presente en la forma cómo nos relacionamos con nuestros(as) compañeros(as).</p>	<p>“Me pareció que durante las diferentes actividades que realizamos en la sesión identificamos situaciones de maltrato que están presentes en el grupo. También los niños(as) estuvieron integrados(as), participando y aportando sus opiniones los nuevos(as) integrantes. Sin embargo, esto me dejó pensando en la necesidad de continuar fomentando un espacio de escucha, confianza y de diálogo; a través del conocimiento grupal y de las interacciones que vayamos teniendo en el día a día, para evitar situaciones de maltrato por parte de los(as) compañeros(as) mayores.</p> <p>Cuando ocurre esto es necesario establecer límites/acuerdos claros de cómo podemos relacionarnos en la sesión.</p> <p>Asimismo, los niños(as) han empezado a expresar con mayor confianza al grupo aquellas situaciones que nos les agrada que les digan o hagan sus compañeros(as), compartiendo cómo les hace sentir</p>

y que les desagrada dicha situación. Anteriormente esto no era común, no expresaban su sentir. Me parece que son pequeños pasos para respetarnos, reconocernos, escucharnos y construir juntos(as) un espacio en donde nos sintamos cómodos(as), aprendiendo a convivir y a disfrutarlos.

A partir de lo que me dejó y logré en la sesión, me puse a reflexionar acerca de cómo prevenir situaciones de maltrato entre los niños(as) e ir propiciando relaciones de buentrato. Primero con base al acompañamiento que he recibido, voy identificando algunas maneras de realizarlo en la sesión y en los momentos en los que pueden ocurrir estas situaciones de maltrato. Una forma de intervenir, es preguntarle a los niños(as) directamente si a ellos(as) les gustaría que los(as) llamen de determinada manera y cómo se sentirían.

También ponernos a pensar si le hemos preguntado a nuestro(a) compañero(a) si le gusta que le llamemos o nos relacionemos de esa forma con él(a) y preguntarle al(a) compañero(a) cómo se siente y cómo preferiría que nos relacionemos (además una forma de irnos conociendo es ir identificando y aceptando lo que vamos sintiendo, al darles un nombre y respetando ese sentir). Son estrategias que promueven el reconocimiento/respeto entre los(as) miembros del grupo y que los niños(as) vayan reflexionando/negociando maneras en las que se pueden relacionar donde puedan tener presente tanto al(a) otro(a) como a ellos(as) mismos(as).

Otra estrategia es redireccionar los comentarios de los niños(as), en vez de acusar. Reflexionando un poco, una manera de acompañar a los niños(as) es evitar explicaciones largas, en vez de ello, puedo brindar recordatorios o describir brevemente lo que ocurre para juntos(as) pensar en cómo podemos solucionarlo.

	<p>Los niños(as) lograron identificar que en sus relaciones está presente el maltrato. Identificaron acciones de maltrato a nivel interno y relacional. Por ende, el objetivo de la sesión se cumplió (Bitácora y sesión del 21 de abril de 2016)”.</p>
<p>Reflexionar sobre como el maltrato influye y está presente en la forma cómo nos relacionamos con nuestros(as) compañeros(as).</p>	<p>“Ahora que tengo mayor claridad sobre cómo se construyen relaciones de buentrato, me es más fácil redireccionar los comentarios o acciones de los niños y las niñas. Ahora comprendo que los límites también son parte de una relación de buentrato y hacerlos explícitos brindan seguridad.</p> <p>Al compartir a los niños(as) lo que siento de lo que ocurre y hacerlo de forma asertiva me llevó a darme cuenta que cuando se los expresé claramente es una manera de devolver y reflexionar sobre cómo nos estamos relacionando, y esto también tiene que ver en cómo desde mí misma promuevo el buentrato. Platicar y reflexionar con los niños(as) cómo el maltrato está presente en nuestras relaciones nos ayuda a descubrir juntos(as) que estrategias utilizar para evitarlo; logrando el objetivo de nuestra sesión.</p> <p>Otro logró fue el interés de las familias en el tema (esta sesión se les invitó para que entrarán con sus hijos e hijas). Nos comentaron que estaban interesadas en continuar asistiendo para acompañar a sus hijos(as).</p> <p>En esta sesión no se logró el objetivo, ya que los niños(as) solamente identificaron el maltrato a nivel relacional. Por lo que resulta necesario diseñar otra sesión en donde se aborden los niveles en los que se gesta el maltrato (Bitácora y sesión del 5 de mayo de 2016)”.</p>
<p>Identificar cómo el maltrato está presente en tres niveles de relacionarnos (interno, relacional, social) y con base a ello reflexionar sobre como relacionarnos desde el</p>	<p>“Me doy cuenta de que vamos reconociendo los diferentes niveles del maltrato y además lo relacionamos con ejemplos cotidianos, que incluso vivimos en casa y en el grupo.</p>

<p>buentrato.</p>	<p>Me parece que también vamos reflexionando sobre nuestras acciones y nos vamos encaminando hacia una manera diferente de relacionarnos: a través del buentrato. Ahora es momento para identificar otra manera de relacionarnos y también para platicar sobre cómo podemos evitar/prevenir asertivamente el maltrato hacia uno(a) mismo(a) y hacia los(as) demás.</p> <p>En esta sesión logramos que los niños(as) identificaran ejemplos de maltrato a nivel interno, relacional y social, alcanzando el objetivo propuesto (Bitácora y sesión del 12 de mayo de 2016)".</p>
<p>Reflexionar sobre qué es el buentrato, sus niveles y cómo podemos relacionarnos a partir de ello.</p>	<p>“Los niños(as) muestran una idea general de lo que es el buentrato, incluso con acompañamiento identifican ejemplos, de alguna manera esto nos apoya para irnos encaminando para visibilizar otra manera de relacionarnos; sin embargo, además de saberlo es necesario tenerlo presente en nuestras interacciones cotidianas.</p> <p>Por otro lado, durante la sesión hubo momentos en donde sentimos tenso el ambiente, que fueron aquellos donde no nos estábamos escuchando y recordábamos constantemente los acuerdos. Además de ello, puede apoyarnos el expresar directamente a los niños(as) aquello en lo que no estamos de acuerdo, también es una manera de regresarles algo acerca de cómo nos estamos relacionando.</p> <p>En esta sesión me di cuenta, que igual es valioso que como grupo nos escuchemos cuando compartimos que aprendimos y cómo nos sentimos, ya que a través de eso nos vamos retroalimentando y es una pauta para reflexionar de lo que ocurre en el grupo.</p> <p>Finalmente considero que no logramos el objetivo de la sesión, ya que los niños(as) aún están conociendo y familiarizándose con el concepto de buentrato. Asimismo, la dinámica de la sesión no permitió que</p>

	<p>los niños(as) se mostraran reflexivos (as) (Bitácora y sesión del 17 de mayo de 2016)”.</p>
<p>Reflexionar sobre qué es el buentrato, sus niveles y cómo podemos relacionarnos a partir de ello.</p>	<p>“Los niños(as) van reflexionando e identificando cómo el buentrato se encuentra presente en las interacciones cotidianas y en uno(a) mismo(a).</p> <p>Aún resulta necesario hacer énfasis en vivir el buentrato en nuestras relaciones y con nosotros mismos(as), ya que los ejemplos aún están enfocados en el nivel social.</p> <p>Teniendo presente y conociendo que es el buentrato, ahora es momento de regresarnos a la fotonovela; y a través de ella y de nuestra convivencia cotidiana ir reconociendo/viviendo los diferentes elementos que componen una relación de buentrato.</p> <p>Por otro lado, el que las mamás nos acompañen en las sesiones, permite que juntos(as) vayamos construyendo y conociendo un mismo lenguaje para relacionarnos con los(as) otros(as) y con nuestros seres queridos(as)</p> <p>Considero que en esta sesión, si logramos alcanzar el objetivo. Los niños(as) se mostraron reflexivos(as) acerca de lo que es el buentrato y comenzaron a identificar ejemplos de buentrato nivel interno, relacional y social (Bitácora y sesión del 19 de mayo de 2016)”.</p>
<p>Identificar los elementos de las relaciones de buentrato a partir de la organización de la galería de fotos y la convivencia.</p>	<p>“Con acompañamiento los niños(as) van identificando en su vida cotidiana maneras de bien tratarse a ellos(as) mismos(as) y a los(as) demás. Sin embargo, es necesario continuar reflexionando e identificar como llevar el buentrato a la sala de lectura y en nuestras relaciones. Para ello, podemos nombrar, visibilizar uno(a) a uno(a) y socializar con el grupo cómo nos vamos relacionando desde el buentrato (de aquí surge cómo además de preguntarnos cómo nos sentimos y qué aprendimos en la sesión, incluir una pregunta que nos permita reflexionar como el buentrato se va permeando en</p>

	<p>nuestras relaciones y manera de convivir). Además se requiere que yo identifique lo que hago en las interacciones cotidianas para propiciar el buentrato en las relaciones y en el ambiente.</p> <p>Basándome de esta reflexión y teniendo presente que es el buentrato, es momento de regresar a la fotonovela y a través de la convivencia que surja en su realización ir incorporando las relaciones de buentrato, reconociendo los diferentes elementos que componen una relación de buentrato.</p> <p>Me parece que logramos alcanzar el objetivo de la sesión, ello porque a partir de las interacciones cotidianas los niños y las niñas van identificando los elementos que componen una relación de buentrato. Socializando en el grupo las acciones de buentrato, tales como escuchar al compañero(a) o mostrar interés por lo que siente (Bitácora y sesión del 24 de mayo de 2016)”.</p>
<p>Identificar los elementos de las relaciones de buentrato a partir de la organización de la galería de fotos y la convivencia.</p>	<p>“En la sesión continuamos organizando la galería. Primero recordamos que ya habíamos hecho y lo que nos hacía falta por terminar. Entre todos(as) identificamos que nos faltaba finalizar la decoración/elaboración del título de la exposición. Durante la elaboración de la fotonovela fuimos recordando cómo relacionarnos desde el buentrato, por ejemplo, recordábamos los acuerdos para la escucha y nos apoyábamos identificando las cualidades de cada uno(a) para contribuir en la fotonovela.</p> <p>Por ejemplo, para llevar a cabo la elaboración del título, identificamos que nos faltaba realizar, luego escuchamos las diferentes opiniones y con base a ellas elegimos grupalmente aquellas con las que estábamos de acuerdo, en seguida nos dividimos las diferentes tareas (para esto identificamos las habilidades de cada integrante y sus preferencias); una vez finalizado el título de la exposición</p>

	<p>fotográfica, lo colocamos al frente para que todos(as) viéramos como nos quedó.</p> <p>Esta sesión logramos el objetivo. Los niños(as) a través de sus interacciones identifican maneras de relacionarse a partir del buentrato. También comienzan a expresar cuando se sienten maltratados(as), compartiendo al grupo su sentir. Cuando ello ocurre, el grupo comienza a mostrarse empático y a reflexionar sobre las consecuencias de maltratar a su compañero(a) (Bitácora y sesión del 26 de mayo de 2016)”.</p>
<p>Regresar a la fotonovela, identificando las características y fortalezas de los(as) personajes a través del reconocimiento propio y de la interacción con los(as) otros(as).</p>	<p>“Me di cuenta que para conocer y saber cómo se sienten los niños(as), es importante preguntarles ¿cómo es bien?, esto es una manera de nombrar la propia emoción, sentirla y escucharla; que se vincula con nuestro reconocimiento.</p> <p>También me percató de cómo los niños(as) van incorporando en sus relaciones el buentrato, esto recordando los acuerdos entre ellos(as), respetándolos y respetándose. Ahora entiendo, que puedo realizar cualquier actividad y en ella tener presente un ambiente y relaciones de buentrato. Sin embargo, aún es necesario que a través del diálogo y la interacción identifiquemos cuáles serán nuestras fortalezas que retomaremos para los personajes de la fotonovela.</p> <p>Asimismo, a través de la pregunta que agregamos de ¿cómo nos relacionamos mejor hoy desde el buentrato?, juntos(as) podemos visibilizar donde está presente el buentrato, a veces ocurría que sólo me fijaba en lo que andaba inadecuado y era necesario mejorar. Esta pregunta nos apoya para identificar logros y lo que nos hace sentir a cada integrante del grupo vincularnos desde el buentrato.</p> <p>Nuestro siguiente paso es continuar con la fotonovela y seguir creando/construyendo un ambiente/relaciones de buentrato.</p>

	<p>Por otro lado, en esta sesión no logramos el objetivo, ya que nos enfocamos más en la organización de la fotonovela, dejando de lado las características y fortalezas de los(as) personajes a través del reconocimiento propio (Bitácora y sesión del 31 de mayo de 2016)”.</p>
<p>Reconocer las características y fortalezas de cada uno(a) de los(as) personajes de la fotonovela, a través de la interacción con los(as) otros(as).</p>	<p>“Me parece que los niños(as), espontáneamente empiezan a expresar cuando están en desacuerdo con algo o alguien de manera asertiva: describiendo lo que ocurrió.</p> <p>En esta sesión comenzamos a dialogar sobre quiénes serían los personajes y cuáles serían sus fortalezas. Para ello, reflexionamos sobre nuestras propias cualidades, para con base a ello crear al personaje para la fotonovela.</p> <p>Ahora continuaremos con la realización de la fotonovela, y será necesario visibilizar los momentos de buentrato, así como redireccionar las situaciones de maltrato que puedan surgir.</p> <p>Esta sesión logramos nuestro objetivo, los niños(as) comenzaron a identificar las características y fortalezas de los(as) personajes, ello a partir del propio reconocimiento y de sus compañeros(as) (Bitácora y sesión del 2 de junio de 2016)”.</p>
<p>Reconocer las características y fortalezas de cada uno(a) de los(as) personajes de la fotonovela, a través de la interacción con los(as) otros(as).</p>	<p>“Me parece que logramos la mayor parte del tiempo escucharnos para decidir qué y cómo ir construyendo la fotonovela. En esta sesión decidimos que íbamos a tomar las fotografías de los personajes que iban a estar en la fotonovela, en donde en estas se representarán las fortalezas de cada uno(a) (recordando que los niños y las niñas serán dichos personajes).</p> <p>La mayoría de los niños(as) estuvieron participando, ya sea como fotógrafos(as), directores(as) o actores/actrices. Sin embargo, es necesario que estructuremos más a través de preguntas lo que</p>

	<p>queremos fotografiar de cada personaje, para que tenga más sentido la fotonovela y se vincule con lo que vamos incorporando del buentrato.</p> <p>La siguiente sesión continuaremos tomando las fotografías y después elegiremos aquellas que serán parte de la fotonovela; identificando qué hicimos/cómo trabajamos para lograr tomar las fotos y cómo vincular las fotografías para que la historia tenga coherencia.</p> <p>También reflexiono que cuando compartimos lo que aprendimos y cómo nos sentimos es necesario continuar haciendo énfasis en escucharnos para poder socializar lo que comparte cada integrante del grupo, e ir aprendiendo en compañía.</p> <p>Nuevamente alcanzamos el objetivo de la sesión, ya que en ella los niños(as) retomaban sus capacidades y cualidades, así como la de sus compañeros(as) para la creación de los personajes de la fotonovela. Además, entre ellos(as) enriquecían a los(as) diferentes personajes, mostrando reconocimiento por cada integrante del grupo (Bitácora y sesión del 7 de junio de 2016)”. </p>
<p>Reconocer las características y fortalezas de cada uno(a) de los(as) personajes de la fotonovela, a través de la interacción con los(as) otros(as).</p>	<p>“Me parece que algunos(as) niños(as) espontáneamente identifican ejemplos de bien tratar a la comunidad, otros(as) requieren del apoyo de la persona adulta para reconocerlo.</p> <p>Asimismo, los niños(as) comparten ejemplos las situaciones cotidianas que viven, lo cual considero es una manera en la que ellos(as) en su entorno van identificando el buentrato.</p> <p>Por otro lado, en esta sesión me di cuenta que es necesario continuar estructurando las actividades, ya que hubieron momentos donde los niños(as) estuvieron muy inquietos(as), dejándose de involucrar en la actividad, y estas son oportunidades</p>

	<p>donde se deja de promover el buentrato. Otra situación que ocurrió, fue que los niños(as) se ponían a realizar actividades individualmente (por ejemplo, explorando el material, acercándose a la videocámara) evitando trabajar en equipo.</p> <p>En esta sesión no logramos el objetivo, ya que hizo falta promover que los niños(as) colaborarán en las diferentes actividades. Aunado a ello, no retomé las fotografías de cada integrante del grupo, y a través de ellas hacer énfasis en el reconocimiento de las fortalezas, capacidades y cualidades de los niños y las niñas (Bitácora y sesión del 9 de junio de 2016)".</p>
<p>Reconocer las características y fortalezas de cada uno(a) de los(as) personajes de la fotonovela, a través de la interacción con los(as) otros(as).</p>	<p>“Esta vez los niños(as) estuvieron escuchando a sus compañeros(as) en la ronda de cómo nos sentimos y qué aprendimos, lo que me parece fue un espacio donde juntos(as) como grupo logramos visibilizar cómo nos relacionamos desde el buentrato, como por ejemplo, al escucharnos.</p> <p>Asimismo, los niños(as) empiezan a reflexionar sobre cómo sus acciones tienen efectos en los(as) otros(as) (momento donde se tienen presente/reconocen a ellos(as) mismos(as) y a cada integrante del grupo) y piensan que pueden hacer para convivir mejor, como regular el tono de voz al hablar.</p> <p>Esponáneamente empiezan a regularse entre ellos(as) cuando hablan, solicitando la palabra, recordando que es su turno para hablar o pidiendo silencio. También se muestran con apertura al escuchar las sugerencias de sus compañeros(as), lo que influye en la toma de decisiones grupal y en el trabajo en equipo.</p> <p>En esta sesión se logró que los niños y las niñas expresaran sus cualidades para la fotonovela y reconocieran la de sus compañeros(as). También se muestran reflexivos(as) en qué hacer para</p>

	relacionarse mejor, asumiendo responsabilidad y mostrándose empático(a) con los(as) demás. Por ende, esta sesión logramos el objetivo planteado (Bitácora y sesión del 14 de junio de 2016)”.
Valorar las aportaciones de cada integrante al realizar la fotonovela grupalmente.	<p>“Los niños(as) van identificando que actitudes o acciones se requieren para trabajar en equipo y bien tratarnos a través de su convivencia; por ejemplo, consideran que es importante tener presente al(a) otro(a) al preguntarles su opinión y ponerse de acuerdo.</p> <p>Asimismo, en sus interacciones cotidianas identifican ejemplo de como bien tratar a otras personas: al ayudar a mis compañeros(as) en sus exámenes o preguntarle cómo le fue en determinada actividad de la escuela.</p> <p>En la fotonovela, todos(as) los niños(as) colaboraron en su realización. En esta ocasión se organizaron para las diferentes tareas. También durante la elaboración de la fotonovela, se apoyaban para construirla, por ejemplo, estaban pendientes del material que necesitaba el(a) compañero(a) para proporcionárselo.</p> <p>Considero que en las diferentes sesiones fuimos aprendiendo cómo relacionarnos desde el buentrato, algunos(as) teniéndolo presente en su mente y otros(as) llevándolo a la práctica, lo cual es un inicio para reflexionar en nuestro actuar y relaciones con los(as) demás.</p> <p>Para esta sesión alcanzamos el objetivo, los niños(as) se mostraron respetuosos ante las aportaciones de sus compañeros(as) y las retomaron para la realización de la fotonovela (Bitácora y sesión del 16 de junio de 2016)”.</p>
Valorar las aportaciones de cada integrante al realizar la fotonovela grupalmente.	“Me parece que la mayoría de los niños(as) identifican cómo se pueden relacionar desde el buentrato, respetándose a sí mismo(a) y a los(as)

demás.

En esta sesión, los niños y las niñas continuaron elaborando la fotonovela. Para ello, en un primer momento se organizaron para recordar que detalles hacían falta por realizar para terminar la fotonovela.

Después de escucharse, acordaron cómo apoyaría cada uno(a) para ello. Me impresionó que los niños y las niñas, espontáneamente eligieran de acorde a sus habilidades qué hacer. Inclusive entre ellos(as) se recordaron para que se consideran hábiles o buenos(as).

Durante la realización de la fotonovela se estuvieron apoyando, compartiendo el material, sugiriendo ideas/opiniones que enriquecían la fotonovela y escuchando; lo que permitió que se valorara las aportaciones de cada integrante.

En esta sesión, se logró el objetivo, ya que los niños y las niñas consideraron las aportaciones de cada integrante del grupo, mezclando sus ideas e integrándolas para la elaboración de la fotonovela. Además se mostraron respetuosos y organizados durante el trabajo en equipo (Bitácora y sesión del 21 de junio de 2016”).

2) Taller realizado con las familias:

- **Implementación del taller:** El objetivo del taller fue reflexionar sobre las relaciones de buentrato entre madre e hijo(a) para incidir en el bienestar de cada integrante de la relación. Para conseguir dicho objetivo se utilizaron dos cuentos de sabiduría: “Las canciones de Mariflor” y “Agusto, el oso disfrutón”.

A continuación se presenta el análisis de resultados para cada uno de los cuentos seleccionados:

Sesión	Reflexiones de las familias
<p data-bbox="365 793 477 825"><u>Sesión 1</u></p> <p data-bbox="219 877 626 951"><i>Cuento utilizado:</i> Las canciones de Mariflor.</p> <p data-bbox="219 1003 626 1203"><i>Objetivo:</i> reflexionar sobre las relaciones de buentrato entre madre e hijo(a) para incidir en el bienestar de cada integrante de la relación.</p>	<p data-bbox="651 793 1401 1245">En esta sesión se logró el objetivo planteado. El cuento promovió que las participantes se mostraran reflexivas acerca de cómo se relacionan con sus hijos(as); identificando que para establecer dichas relaciones de buentrato con sus ellos(as) es necesario verlos(as) desde una mirada amorosa y relacionarse con los hijos(as) a través de la escucha empática para comprender sus necesidades. Lo que implica dejar de lado las presiones sociales que frecuentemente provienen de las tradiciones familiares y que limitan a las personas. Dichas reflexiones se representan en estos comentarios:</p> <p data-bbox="651 1297 1401 1497">“Cuando a lo mejor la familia, como papá o los hermanos, a veces nos detienen y cuando queremos dar un cambio lo primero que nos dicen es no porque, qué tal si te sale mal...yo creo que la familia no lo hace por hacernos daño, siempre lo hace por temor a que no nos pase nada”.</p> <p data-bbox="651 1549 1401 1707">“Eso fue lo que me gustó, cuando debo de escuchar a mis hijos para que hagan lo que ellos desean, a veces yo les digo no esto, y a veces no los escucho. Ese aspecto es lo que me ha faltado a mí”.</p> <p data-bbox="651 1759 1401 1877">Asimismo, a través de los comentarios de las familias, se observa que identificaron como principal mensaje resiliente la importancia de escuchar a sus hijos(as) para</p>

	reconocer su individualidad y con base a ello atender a sus necesidades.
<p style="text-align: center;"><u>Sesión 2</u></p> <p><i>Cuento utilizado:</i> Augusto, el oso disfrutón.</p> <p><i>Objetivo:</i> reflexionar sobre las relaciones de buentrato entre madre e hijo(a) para incidir en el bienestar de cada integrante de la relación.</p>	<p>Para la segunda sesión, también se logró el objetivo propuesto; ya que las participantes a partir de la lectura del cuento identificaron mandatos sociales que están presentes en las relaciones con sus hijos(as), y que evitan el establecimiento de relaciones de buentrato con ellos(as).</p> <p>Expresaron que en ocasiones se relacionan con sus hijos(as) diciéndoles lo que “deben” de hacer, imponiéndoles mandatos sociales que influyen en su crecimiento y persona, como por ejemplo:</p> <p>“Probablemente nuestros hijos nos ven como la nube, que grita y que impone metas dejando pasar lo más importante que es la felicidad de nuestros niños (comienza a llorar) y con lo que me quedo es que cuando demuestras la comprensión, cuando demuestras la comprensión, el amor que le tienes a los niños, como que los niños se va solitos haciendo lo que para nosotros es correcto porque los niños son niños felices”.</p> <p>“Porque no siempre lo que diga la gente es lo que uno va a hacer y si desde chiquita las hijas o a los niños, o con la niña, es que apúrate, y fíjate como es la vecina y pues siempre anda así en la calle, como dicen desde ahí estamos mal, y eso fue lo que me impactó”.</p> <p>“Nosotros hacemos que los niños pues sean, como que les exigimos demasiado, pero también en ese aspecto no los orientamos”.</p> <p>Relacionado a lo anterior, las participantes consideraron que para apoyar a sus hijos(as) para que crezcan felices es necesario conocerlos(as) y comprenderlos(as) desde una manera amorosa y empática, asimismo consideran relevante construir una sana autoestima en los niños(as) para generar su bienestar:</p>

	<p>“En la medida en la que nosotros conozcamos a nuestros hijos ellos van a desarrollarse y ser niños felices, y van a llegar a ser adultos plenos”.</p> <p>Las participantes identificaron como principal mensaje resiliente que es importante dejar ser a sus hijo(as), aceptándolos(as), escuchándolos(as), comprendiéndolos(as), para contribuir de esta manera a su felicidad.</p> <p>Asimismo, reflexionaron sobre los principales mandatos que consideran influyen en su persona/relación con su hijo(a), los cuales son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La influencia familiar y el tener “la casa perfecta”. • Los amigos y amistades que influyen en la manera cómo nos vemos a una misma y a nuestra familia.
--	--

A partir de las reflexiones acerca de cómo construir relaciones de buentrato y de la identificación de los mandatos sociales que influyen en los vínculos con sus hijos(as), las participantes realizaron un ejercicio en donde identificaron aquellas acciones que desean dejar (lo que no quieren) y aquellas que desean llevar a cabo (lo que quieren) para relacionarse consigo mismas y con sus hijos(as) a partir del buentrato.

Dichas reflexiones se presentan a continuación:

Participante 1.

Para relacionarse desde el buentrato...	Lo que no quiere...	Lo que quiere...
Consigo misma	<p>-“No escuchar tanto las opiniones de otras personas”.</p> <p>-“Evitar ser negativa en mis cosas y en mi persona”.</p> <p>-“Dejar de ser menos callada y defenderme”.</p>	<p>-“Mantenerme así como soy de sociable”.</p> <p>-“Quererme como soy sin ponerme ningún pero”.</p> <p>-“Darme tiempo para mí”.</p>

Con su hija	-“Evitar ser enojona y explosiva con mi niño”. -“Cambiar mi forma de cuidarlo y protegerlo”.	-“Saber acompañarlo para el manejo de sus emociones”. -“Aprender a escucharlo”. -“Seguir jugando y aprendiendo de él”.
-------------	---	--

Participante 2.

Para relacionarse desde el buentrato...	Lo que no quiere...	Lo que quiere...
Consigo misma	-“Dejar de juzgarme por lo que hago bien o mal”. - “Quedar bien con la gente por expectativas”. -“Sobre responsabilizarme y autocastigarme”.	-“Expresar que necesito tiempo para mí”. -“Quedar bien conmigo misma: escucharme”. -“Premiarnos: reconocer lo que hago bien”. -“Tomar tiempo para mí integralmente”. -“Aceptar cambios de intereses y prioridades”. -“Disfrutar el presente”.
Con su hijo	-“Ser menos dura” -“No agredirlo”. -“No tener tiempo para él”.	-“Escucharlo(a)”. -“No gritarle”. -“Lograr empatía con mi hijo(a)”. -“Crearle una enseñanza que lo motive”. -“Establecer horarios”. -“Tener tiempo para que compartamos juntos”.

Con base en el ejercicio anterior, las participantes establecieron un contrato de buentrato con sus hijos(as). La participante 1 se comprometió a escuchar empáticamente las emociones de su hijo(a), y la segunda participante, se comprometió a brindarle más tiempo a su hijo(a).

A partir de las reflexiones y lo expresado en los cuentos, las participantes lograron identificar acciones de buentrato para relacionarse con ellas mismas, tales como: escucharse, respetar su cuerpo, quererse, aceptarse, visibilizar sus fortalezas, darse tiempo para estar con ellas mismas y expresar asertivamente sus necesidades. Asimismo, identifican acciones para relacionarse desde el buentrato con sus hijos(as), tales como: estar más tiempo con ellos(as), comprenderlos(as) y apoyarlos(as) emocionalmente; y respetar su individualidad.

Finalmente, me parece que la creación de un espacio de escucha y autoescucha para las mamás permitió que identifiquen sus necesidades, visibilicen sus recursos y reflexionen sobre la importancia de bien tratarse a ellas mismas, para a partir de ello construir relaciones de buentrato con sus hijos(as) y familiares cercanos(as).

- **Evaluación del taller:** Al final del taller para familias se realizó una evaluación final que permitió identificar los logros y aprendizajes de las participantes. Asimismo evaluó la funcionalidad del taller; y la forma en la que las actividades facilitaron la escucha de necesidades y la identificación de acciones de buentrato hacia ellas mismas y hacia sus hijos(as).

En seguida se comparte el análisis de resultados del taller:

-Aportes del taller en cuanto a la escucha de sus necesidades emocionales y buentrato en ellas mismas: las participantes expresan que el taller les apoyó en su seguridad. Asimismo que aprendieron a partir de las actividades que es importante tenerse paciencia, aprendiendo a respirar para evitar explotar. Reconocen que es necesario que se consientan más, escuchándose y comprendiendo sus emociones (siendo estas dos herramientas para bien tratarse).

Por otro lado, las participantes comparten que se llevan estrategias de comunicación con sus hijos(as), donde es necesario establecer acuerdos y escucharse más.

-Aspectos grupales que ayudaron a fomentar el buentrato en el taller: el escuchar las opiniones de cada integrante apoyó para comprender las situaciones que ellas mismas atraviesan en su vida, dándose cuenta que viven situaciones similares y que pueden vivirse como recursos. Aunado a ello, las participantes afirman que la confianza creada en el ambiente y el establecimiento de acuerdos fue un aspecto clave que permitió que se expresaran.

-A partir de la experiencia, los compromisos hacia la relación con sus hijos(as) fueron: Las participantes se comprometen a darle más tiempo de calidad a sus hijos(as); lo que implica que los(as) escuchen sin prejuicios, comprender su etapa del desarrollo y establecer una comunicación donde ambas partes se reconozcan. También consideran necesario poner límites amorosos a sus hijos(as), para brindarles seguridad.

3) Evaluación final de la propuesta de intervención e identificación de las competencias:

Después de realizar la evaluación final para ambos programas de intervención, se identificó que a través de las actividades reflexivas realizadas en el taller, los niños y las niñas poco a poco fueron integrando en su interacción cotidiana los elementos que componen una relación de buentrato. Fueron reconociendo sus cualidades y limitaciones, desarrollando la comprensión empática hacia sus compañeros(as) y construyendo relaciones que permitieron el reconocimiento mutuo. Asimismo aprendieron habilidades de comunicación asertivas y pautas para establecer negociaciones, donde cada integrante participaba y se sentía satisfecho(a).

Para el caso del taller realizado con las familias, las participantes reflexionaron sobre qué acciones llevar a cabo para relacionarse con sus hijos(as) desde el buentrato, haciendo una introspección sobre los guiones de vida que influyen en sus relaciones y manera de comprender a su niño(a). Asimismo identificaron que el buentrato inicia desde una misma, y la manera como se relacionan con ellas mismas impacta el resto de sus relaciones.

En ambos talleres, se logró que los(as) participantes se fueran apropiando de acciones para bien tratarse a ellas(os) mismas(os) y a las demás personas que los rodea, dentro de un margen de respeto, reconocimiento y tolerancia. Siendo espacios donde los(as) participantes identificaron cómo transformar sus relaciones de maltrato a relaciones de buentrato.

A partir de la reflexión de resultados de los programas de intervención realizado con los niños y las niñas, y sus familias; identifiqué las competencias necesarias del psicólogo(a) educativo para crear ambientes de buentrato (Ver anexo 6). A continuación muestro dicho análisis por cada fase.

En un primer momento se presenta la definición conceptual (donde se retoma la literatura); y la definición operacional de la competencia (planteada a partir de mi experiencia profesional).

En seguida se muestran definidas aquellas habilidades, actitudes y conocimientos que se incluyen en dicha competencia. Posteriormente, se presentan los abstractos de las bitácoras o de los videos que ejemplifican la competencia; señalando si es un “ejemplo” o “no ejemplo”. Es decir, se refiere a ejemplo cuando en el abstracto de la bitácora se reconoce la realización de la habilidad, actitud o conocimiento indicado; y es no ejemplo, cuando ocurre lo contrario.

Por cada abstracto de la bitácora se identifica si corresponde a un conocimiento, habilidad o actitud, utilizando la siguiente simbología:

Conocimiento [c]	Habilidad [h]	Actitud [a]
---------------------	------------------	----------------

Finalmente se presenta una conclusión, que permite ver cómo se fue gestando el proceso para el desarrollo de cada competencia.

A. FASE CONOCIMIENTO DEL CONTEXTO

Dentro de la fase “Conocimiento del contexto”, se identificaron dos competencias, las cuales se describen en seguida:

a) Identifica las necesidades del contexto:

Definición conceptual: Definida por el Colegio Oficial de Psicólogos (1998) como la evaluación y valoración de las capacidades personales y grupales; determinando a partir de ello la más adecuada relación entre las necesidades y los recursos del entorno inmediato requeridos para satisfacer las necesidades.

Definición operacional: Se refiere a la evaluación y detección de las fortalezas y limitaciones de cada integrante y de la comunidad para a partir de ello diseñar un programa de intervención que responda a las necesidades identificadas. Para ello, es necesario la escucha empática de las necesidades del grupo, retomando sus recursos humanos y materiales; mostrando una actitud ética y de apertura.

Dentro de esta competencia se identificaron los siguientes conocimientos, habilidades y actitudes:

Conocimientos	Habilidades	Actitudes
<p><i>-Conocimiento de diagnóstico de necesidades:</i> consiste en saber cómo se realiza la identificación de necesidades del contexto, detectando y adaptando al contexto aquellas técnicas y acciones que apoyen en la búsqueda del objetivo planteado. Revisado en Astorga y Van Der Bijl (1991).</p> <p><i>-Conocimiento de relaciones de buentrato:</i> se refiere a tener un conocimiento</p>	<p><i>-Identifica los recursos de cada integrante:</i> se refiere al reconocimiento de las cualidades, recursos y fortalezas de cada integrante del grupo, con la finalidad de que sean las principales herramientas a retomar posteriormente en el diseño del programa de intervención.</p> <p><i>-Identifica los recursos materiales del contexto:</i> conoce los elementos materiales del contexto a su</p>	<p><i>-Escucha empática:</i> implica escuchar la voz de cada integrante sin juicios, para identificar y conocer las necesidades reales del contexto.</p> <p><i>-Ética:</i> promueve un trato igualitario y evita la presencia de prejuicios que discriminen o aíslen a los(as) integrantes del grupo.</p> <p><i>-Apertura:</i> vinculado con la escucha empática, implica</p>

<p>profundo acerca de cómo se desarrollan las relaciones de buentrato, teniendo presente los elementos que la componen: reconocimiento, empatía, interacción igualitaria, comunicación efectiva y negociación.</p> <p>Revisado en Sanz (2016), Mejía (2000) e Iglesias (2004).</p> <p>- <i>Conocimiento de maltrato:</i> para visibilizar cómo construir relaciones de buentrato, tiene un conocimiento acerca de qué es el maltrato, cómo se genera y sus niveles, identificando situaciones que generan maltrato.</p> <p>Revisado en Sanz (2016).</p>	<p>favor, comprendiendo que el acomodo, ubicación y organización del espacio impacta en las participaciones, relaciones interpersonales y en la dinámica de las actividades.</p> <p>-<i>Claridad del objetivo:</i> identifica qué observar, para qué y qué técnicas utilizar para su registro.</p> <p>-<i>Observación:</i> a través de la observación y conocimiento de cada integrante del grupo, identifica necesidades/las estrategias/acciones necesarias para construir relaciones de buentrato entre ellos(as).</p> <p>-<i>Escucha:</i> para identificar y conocer las necesidades de cada integrante del grupo, resulta necesario centrarse en la persona, comprendiendo su punto de vista.</p>	<p>dejar de lado los intereses personales y mostrar apertura hacia las verdaderas necesidades del contexto. Para ello es necesario quitarse la actitud de experto(a), evitar imponer; y llevar un preguión o falsas creencias sobre lo que se desea ver o escuchar acerca de las necesidades del contexto.</p>
---	--	--

A continuación presentaré cómo fui identificando los componentes que la caracterizaban, para ello se muestran fragmentos de las bitácoras en las que fui identificando los componentes anteriores. En la siguiente tabla, de lado izquierdo coloco el abstracto de la bitácora, y del lado derecho señalo la habilidad, actitud o conocimiento que identifiqué. Al final de la tabla, agrego un análisis en donde se visibiliza cómo fue el proceso de adquisición y desarrollo de la competencia.

Abstractos de la bitácora:

Abstracto	Se identifica
<p>“Para realizar el diagnóstico de necesidades de la sala de lectura, primero planteo con mi supervisora y directora que requeriría observar, es decir, el objetivo (<i>Ejemplo del 22 al 26 de febrero de 2016</i>)”.</p>	<p>Para tener una guía clara para la realización de las observaciones del diagnóstico de necesidades fue necesario tener <i>claridad del objetivo (h)*</i>. Asimismo recurrí a la literatura para tener un <i>conocimiento acerca de cómo realizar un diagnóstico de necesidades (c)*</i>.</p>
<p>“Por ejemplo, he notado que J necesita del acompañamiento de las personas adultas para expresar sus ideas a los(as) demás. Para ello se le motiva, se elogian sinceramente sus logros y retomamos sus aportaciones cuando trabajamos en equipo. Del mismo modo, se pide el apoyo de sus compañeros(as) para acompañarla (<i>Ejemplo del 22 al 26 de febrero de 2016</i>)”.</p>	<p>Para comprender al grupo, fue necesario escuchar y conocer sus necesidades. Conocí las necesidades de cada integrante del grupo a través de mi interacción cotidiana con ellos(as) y de la <i>observación (h)</i> (herramienta clave); dejando de lado mis deseos/expectativas, solo <i>escuchando (h)</i> con atención al grupo. Esto también me permitió identificar las fortalezas de cada integrante del grupo y retomarlas posteriormente en el diseño del programa de intervención.</p>
<p>“Algo que me dejó esta semana, es la importancia de escuchar a los niños(as) e irlos(as) reconociendo; y con base a sus comentarios o acciones ir fluyendo, de tal manera que con pequeñas intervenciones vayamos construyendo relaciones de buentrato (<i>Ejemplo del 22 al 26 de febrero de 2016</i>)”.</p>	<p>Mantener en todo el proceso una actitud de <i>escucha empática (a)*</i> y de <i>apertura (a)</i> donde se tuvieran presentes las verdaderas necesidades.</p>
<p>“Para hacer el diagnóstico he estado realizando observaciones acerca de cómo</p>	<p>Además de tener claridad del objetivo y observar al grupo, fue necesario que yo</p>

<p>los niños y las niñas se van relacionando, y cómo cada uno(a) de ellos(as) participa en el grupo. Asimismo mi supervisora me ha hecho hincapié en la necesidad de comprender que el buentrato es algo transversal, donde es necesario identificar los elementos que componen una relación de buentrato en las relaciones entre los niños y las niñas (<i>Ejemplo del 22 al 26 de febrero de 2016</i>)”.</p>	<p>tuviera <i>un conocimiento claro acerca de cómo se construyen las relaciones de buentrato y de maltrato(c)</i>; esto para saber qué recursos y áreas de oportunidad identificar en cada integrante del grupo. De igual manera fue clave para mi diagnóstico de necesidades; y para saber cómo promover y entender cómo se desarrollan entre los integrantes del grupo las relaciones de buentrato.</p> <p>Para identificar los elementos que componen una relación de buentrato, revise a los diferentes autores(as) que abordan dicha temática, permitiéndome apropiarme de los conceptos y llevarlos a la práctica.</p>
<p>“Realizando las revisiones del diagnóstico con mi supervisora y con mi directora de tesis, me doy cuenta que estoy muy enfocada en las áreas de mejora de los niños y las niñas, ¿y sus recursos? (<i>No ejemplo del 1 al 4 de marzo de 2016</i>)”.</p> <p>“Me pasaba que en las rondas iniciales, a veces prestaba más atención a algunos niños(as) y no promovía la escucha hacia todos los(as) integrantes del grupo. A partir de darme cuenta de esto, ahora estoy más consciente de escuchar de manera igualitaria y también de ir identificando en cada uno(a) sus fortalezas. Esto me ha servido para enriquecer el diagnóstico de necesidades y reajustar las sesiones (<i>Ejemplo del 7 al 11 de marzo de 2016</i>)”.</p> <p>“Durante el ejercicio de respiración realizado con los niños y las niñas hubo mucho murmullo, existió un momento donde comenzaron a agredirse con las almohadas y evitaban escucharse. Me doy cuenta de la importancia de acomodar los</p>	<p>Para el proceso de detección de necesidades fue importante mantener una actitud <i>ética (a)</i> donde se cuidará de cada integrante; así como de una <i>escucha empática (a)</i> que permitiera comprender las verdaderas necesidades del grupo, esto vinculado a una actitud de <i>apertura (a)</i> que me invitó a dejar de lado mis intereses personales.</p> <p>De igual manera, resultó relevante <i>identificar los recursos de cada integrante y los recursos materiales del contexto (h)</i> para retomarlos en la fase de intervención; así como tener un <i>conocimiento de cómo se construyen relaciones de buentrato (c)</i> para saber cómo promoverlas e identificar cómo se fueron desarrollando.</p>

materiales para el momento de relajación, para evitar que se desvíe la atención de los niños(as). Reflexionando con mi equipo de trabajo, me percaté que tal vez para este momento solo sea necesario utilizar los tapetes de foami y retirar las almohadas (<i>Ejemplo del 4 al 8 de abril de 2016</i>)”.	
--	--

Análisis:

Mi primera pregunta fue ¿cómo realizar un diagnóstico de necesidades?, en este momento fue necesario retomar la literatura para tener claridad de mis pasos, con la finalidad de elegir técnicas y acciones que me permitieron realizar un diagnóstico que se adaptara e identificaran las necesidades del contexto.

Posteriormente me di cuenta que para realizar la identificación de necesidades del contexto, era necesario tener claridad del objetivo, ello me permitió identificar qué iba a observar y con base en ello; dirigir mis registros y observaciones que me apoyaron posteriormente en el diseño de la intervención.

Por otro lado, cuando realizaba el diagnóstico de necesidades de los(as) integrantes de la sala de lectura, en un principio me enfoqué en las áreas de oportunidad de cada niño(a), dejando de lado sus recursos. A través de la guía y el acompañamiento de mi supervisora y directora, de la reflexión de mi manera de relacionarme con los niños(as) y del acompañamiento de mi equipo de trabajo; logré identificar los recursos de cada integrante del grupo; cómo se relacionaban desde el buentrato con sus compañeros(as) y permitiéndome conocerlos(as), enriqueciendo mis observaciones. A partir de esto, reflexioné que es importante tener la habilidad de identificar los recursos de cada integrante del grupo, ya que serán las principales herramientas, insumos y bases a retomar durante la intervención de cualquier programa.

Asimismo descubrí la importancia de los recursos del contexto, los cuales son factores que influyen en las dinámicas de las actividades y manera cómo se relacionan los integrantes del grupo; detonando y provocando conductas en los niños(as). Por ejemplo, la disposición

y formas de acomodar los muebles impactaban en la efectividad o no de las dinámicas; y en los espacios personales.

Finalmente, como parte del diagnóstico de necesidades fue necesario mantener una actitud ética, en donde se promovió un trato igualitario y se evitó la presencia de prejuicios que discriminarán o aislarán a los(as) integrantes del grupo. También me percaté que fue importante tener una actitud de apertura, en donde se escucharan las necesidades del contexto, y no sólo las propias. Lo cual implicó, dejar de lado las imposiciones o falsas creencias de lo que se desea ver/escuchar. A veces me ocurría que veía cosas en donde no existían; y aquí resultaba importante el trabajo con mi equipo, donde dialogábamos sobre nuestras observaciones por cada niño(a) y actividad realizada en la sesión.

b) Crea vínculos con la comunidad:

Definición conceptual: Establece y mantiene relaciones de respeto, confianza, confidencialidad y cooperación (NAEYC, 2005).

Definición operacional: A través de la interacción cotidiana construye vínculos con la comunidad, basados en la escucha empática y el respeto a la diversidad, los cuales promueven el conocimiento y comprensión de cada integrante de la misma, así como un sentido de pertenencia.

Como parte de esta competencia se identificaron los siguientes conocimientos, habilidades y actitudes:

Conocimientos	Habilidades	Actitudes
<p>-<i>Sobre cómo construir comunidades de aprendizaje:</i> lleva a la práctica estrategias y acciones que fomentan la creación de comunidades de aprendizaje, donde cada integrante participa y se involucra. Revisado en Wenger (2001).</p> <p>-<i>Conocimiento de relaciones de buentrato:</i> se refiere a tener un conocimiento profundo acerca de cómo se desarrollan las relaciones de buentrato, teniendo presente los elementos que la componen: reconocimiento, empatía, interacción igualitaria, comunicación efectiva y negociación. Esto como apoyo para crear vínculos con la comunidad. Revisado en Sanz (2016), Mejía (2000) e Iglesias (2004).</p> <p>- <i>Conocimiento de maltrato:</i> para visibilizar cómo construir relaciones de buentrato, tiene un conocimiento acerca de qué es el maltrato, cómo se genera y sus niveles,</p>	<p>-<i>Promueve un ambiente de diálogo:</i> como parte de la interacción cotidiana, junto con los(as) integrantes del grupo, establece acuerdos que fomenten espacios de diálogo, basado en la confianza y respeto.</p> <p>-<i>Establece puentes de comunicación:</i> mantiene y promociona vías de comunicación claros entre los diferentes integrantes del grupo y equipo de trabajo, en donde procura el diálogo asertivo y la escucha empática; con la intención de conocer/comprender sus necesidades.</p> <p>-<i>Escucha:</i> para crear vínculos con la comunidad, resulta necesario centrarse en la persona, comprendiendo/conociendo con atención su punto de vista.</p>	<p>-<i>Escucha empática:</i> implica escuchar la voz de cada integrante sin juicios, para conocerlos(as) y a partir de ello ir creando vínculos.</p> <p>-<i>Respeto a la diversidad:</i> valora e identifica que cada integrante del grupo participa desde sus propios recursos y persona, evitando imponer algún estilo de participación.</p> <p>-<i>Ética:</i> promueve un trato igualitario y evita la presencia de prejuicios que discriminen o aislen a los(as) integrantes del grupo.</p> <p>-<i>Apertura:</i> vinculado con la escucha empática, implica dejar de lado los intereses personales y prejuicios. Mostrar apertura para reconocer a cada integrante del grupo.</p>

identificando situaciones que generan maltrato. Revisado en Sanz (2016).		
--	--	--

Seguidamente presento como identifiqué los componentes de la competencia, esto a través de la reflexión de los diferentes abstractos de las bitácoras:

Abstractos de la bitácora:

Abstracto	Se identifica
<p>“En cuanto a la actividad de la ronda inicial, me di cuenta de qué es necesario regular la participación y acompañar a los niños(as), es decir propiciar que todos(as) tengan la oportunidad de expresarse (Bitácora del 1 al 4 de marzo de 2016).”</p> <p>“Para iniciar la sesión del jueves realizamos una ronda con los niños(as) en donde cada uno de ellos(as) nos compartió sus fotografías. Para llevarlo a cabo primero pregunté a los niños(as) qué pautas íbamos a establecer para presentar nuestras fotografías (esto con la finalidad de establecer acuerdos entre todos(as) para escucharnos), en seguida comentaron que cada uno(a) (por turnos) mostrara sus fotos comenzando de derecha a izquierda (Bitácora del 7 al 11 de marzo de 2016)”.</p>	<p>Para propiciar un ambiente de confianza y de respeto en el grupo, fue necesario <i>promover un ambiente de diálogo (h)</i> donde se acordaron pautas de convivencia; y <i>establecer puentes claros de comunicación (h)</i>, en donde se <i>escucharán empáticamente (a)</i> los(as) integrantes del grupo. Aunado a ello, resultó relevante tener un <i>conocimiento sobre conductas de maltrato y de buentrato (c)</i> en el grupo para crear dichos espacios.</p>
<p>“Como parte de la actividad de la semana solicite a los niños(as) que trajeran fotografías de su familia, de sí mismo(a) y de su comunidad para compartir con el grupo e irnos conociendo. Sin embargo, esto solo lo hice explícito con los niños y las niñas, esto me llevó a pensar en ¿qué estoy haciendo para involucrar a las familias?, ellas también son parte de la comunidad (Bitácora del 1 al 4 de marzo de</p>	<p>Se requiere de <i>establecer puentes de comunicación (h)</i> con cada integrante de la comunidad para propiciar su participación, lo que requirió de <i>escucha (h)</i> para comprender a cada uno(a). Aunado a ello, fue necesario saber en un primer momento <i>sobre cómo construir comunidades de aprendizaje (c)</i> para poder involucrar a cada protagonista del proyecto.</p>

<p>2016)”. “Me doy cuenta que es necesario trabajar con las familias de los niños(as) y tener un acercamiento con ellas, ya que para lograr transformaciones en las relaciones es importante saber el contexto de cada uno(a). Para ello es necesario establecer puentes de comunicación en donde les comparta los logros de sus hijos(as) y los(as) invite a involucrarse. Por otro lado, solo a través de la reflexión con acompañamiento me doy cuenta que lo que ocurre en la dinámica de las sesiones depende de las relaciones que se tenga con cada miembro de la comunidad, me pasaba que me enfocaba en el objetivo, dejando de lado la importancia de conocer a cada integrante, esto me invita a reflexionar sobre cómo reacciono y me vínculo con ellos y ellas para crear una comunidad (Bitácora del 11 al 15 de abril de 2016)”.</p>	
<p>“Me pregunto ¿qué podemos hacer para que todos(as) tengan la oportunidad de participar?, ya que solo unos(as) pasan al frente...sin embargo, cuando A se integró al grupo, espontáneamente nos comenzó a hablar de su familia y sobre sus intereses personales (Bitácora del 1 al 4 de marzo de 2016)”. “En la actividad de esta sesión los niños(as) acordaron tomar fotografías que representen a cada uno(a) de sus compañeros(as). A través del uso de las fotografías y lo que hemos reflexionado sesiones antes hemos logrado identificar algunas diferencias y similitudes entre los(as) integrantes del grupo. Esto me llevó a pensar que así como las fotos son diferentes entre cada integrante</p>	<p>Solía considerar que existía una manera particular de participación, en donde todos los(as) integrantes “deberían” de participar de la misma manera, perdiéndome la oportunidad de enriquecer al grupo de las diferencias. Para comprender las necesidades del contexto y crear vínculos con la comunidad, fue necesario <i>establecer puentes claros de comunicación (h)</i> donde todos(as) participaban y se expresaban; así como reconocer y <i>respetar la diversidad (a)</i>; manteniendo una actitud de <i>escucha empática (a)</i>, <i>de apertura (a)</i> y <i>de ética (a)</i> hacia cada integrante. Solo así logré ver y comprender a cada uno(a) desde sus propias fortalezas y limitaciones.</p>

Finalmente, a partir de la interacción y reconocimiento de cada integrante fui comprendiendo que los vínculos que se establecen con la comunidad son la raíz de las bases de confianza y comunicación, lo cual promovió que entre todos los(as) integrantes nos tomemos de la mano para caminar hacia el mismo objetivo.

B. FASE PLANEACIÓN Y DISEÑO

En la fase “Planeación y diseño”, se identificó la competencia “Diseña proyectos de intervención”, la cual se desglosa en seguida:

a) Diseña proyectos de intervención:

Definición conceptual: Diseñar proyectos de intervención con sustento en la disciplina psicológica, orientados a personas y grupos; para promover la participación activa y el bienestar de las personas implicadas (Red Psicología Proyecto, 2013).

Definición operacional: Desarrolla proyectos de intervención que responden a las necesidades del contexto e inciden en el bienestar de las personas; a través de una postura ética, de diálogo, de escucha, de apertura y flexibilidad, estableciendo una estructura general que guíen el sentido del mismo.

En esta competencia quedaron comprendidos los siguientes conocimientos, habilidades y actitudes:

Conocimientos	Habilidades	Actitudes
<p><i>-Conocimiento sobre programas de intervención:</i> muestra un conocimiento general acerca de cómo diseñar y planear programas que inciden en el bienestar de las personas, retomando las necesidades previamente identificadas. Revisado en García y Ramírez (2006).</p>	<p><i>-Claridad del objetivo:</i> identifica el objetivo general del proyecto de intervención, seleccionando actividades que lleven a la consecución del mismo.</p> <p><i>-Retoma los saberes de cada integrante:</i> valida y retoma los diferentes conocimientos/saberes/experiencias de los(as) integrantes del grupo para el diseño del proyecto.</p>	<p><i>-Escucha empática:</i> implica el escuchar la voz propia y la de los(as) demás para llegar a acuerdos que beneficien y enriquezcan el diseño del programa de intervención.</p> <p><i>-Ética:</i> promueve un trato igualitario y evita la presencia de prejuicios que discriminen o aislen a los(as) integrantes del grupo.</p>
<p><i>-Conocimiento del desarrollo:</i> tiene un conocimiento profundo acerca de las etapas del desarrollo de las personas con las que trabajará, esto para tener una comprensión empática de la persona y saber qué actividades proponer en el diseño. Revisado en Kostelnik, Whiren, Soderman y Gregory (2009).</p>	<p><i>-Establece una estructura general del proyecto:</i> establece una estructura del proyecto, teniendo presente la necesidad de ir construyendo el diseño conforme se desarrolla el proyecto. Con base a ello, realiza material de difusión, cartas descriptivas e identifica técnicas de recolección de información y formas de documentación que apoyen la evaluación continua.</p> <p><i>-Promueve un ambiente de diálogo:</i> junto con los(as) integrantes del equipo facilitador, para la realización del diseño del programa, establece acuerdos que fomenten espacios de diálogo, basado en la confianza y respeto.</p>	<p><i>-Apertura:</i> vinculado con la escucha empática, se refiere a valorar e integrar como parte del diseño del programa las diferentes voces e ideas del equipo de trabajo, teniendo presente que la finalidad de esto es procurar el bienestar y cuidado de los integrantes del grupo.</p>
<p><i>-Conocimiento de relaciones de buentrato:</i> se refiere a tener un conocimiento profundo acerca de cómo se desarrollan las relaciones de buentrato, teniendo presente los elementos que</p>	<p><i>-Establece puentes de comunicación:</i> mantiene y</p>	<p><i>-Flexibilidad:</i> muestra apertura y creatividad para la realización del diseño. Incluyendo</p>

<p>la componen: reconocimiento, empatía, interacción igualitaria, comunicación efectiva y negociación. Para a partir de ello, identificar estrategias/actividades a plantear en el diseño; encaminadas a la promoción de relaciones de buentrato.</p> <p>Revisado en Sanz (2016), Mejía (2000) e Iglesias (2004).</p> <p><i>-Conocimiento de maltrato:</i> para visibilizar cómo construir relaciones de buentrato, tiene un conocimiento acerca de qué es el maltrato, cómo se genera y sus niveles, identificando situaciones que generan maltrato.</p> <p>Revisado en Sanz (2016).</p> <p><i>-Conocimiento de los ambientes del niño(a):</i> tiene conocimiento acerca de cómo interactúan y se influyen mutuamente los ambientes en los que se desarrollan los niños(as).</p> <p>Revisado en Edelman (2004) y Bronfenbrenner (1987).</p>	<p>promociona vías de comunicación claros entre los diferentes integrantes del equipo de trabajo, en donde procura el diálogo asertivo y la escucha empático; con la intención de diseñar una propuesta de intervención que responda a las necesidades identificadas.</p>	<p>propuestas que respondan a las necesidades identificadas.</p>
--	---	--

En seguida muestro el análisis de como identifiqué los componentes de la competencia:

Abstractos de la bitácora:

Abstracto	Se identifica
<p>“Me es necesario tener una estructura clara del proyecto y sistematizar lo que vaya ocurriendo en cada sesión, sólo así lograré ver los cambios en cómo se relacionan los niños(as). Para ello tengo que desarrollar cartas descriptivas que guíen mi actuar en el taller (Bitácora del 6 al 10 de marzo de 2016)”.</p> <p>“Por otro lado, para llegar al objetivo de cada sesión, es necesario tenerlo claro (Bitácora del 14 al 24 de marzo de 2016)”.</p> <p>“Sobre la sesión, la sentí más estructurada, me parece que esto se relaciona con la previa organización que tuvimos como equipo, el hecho de tener una planeación escrita, colaborar todas en su elaboración y compartirla nos apoya a tener claro como plantear las actividades con los niños y las niñas; y así alcanzar el objetivo (Bitácora del 4 al 8 de abril del 2016)”.</p>	<p>Tener una <i>estructura general del proyecto (h)</i> y <i>claridad del objetivo (h)</i> fue clave para la sistematización y diseño del programa de intervención. Este trabajo implicó una <i>escucha empática (a)</i> y <i>apertura (a)</i> hacia cada integrante de la planeación. Aunado a lo anterior, me fue necesario leer y tener un <i>conocimiento sobre programas de intervención (c)</i> para desarrollar uno; así como conocer a profundidad sobre la <i>etapa del desarrollo (c)</i> en la que se encontraban los niños(as) y <i>los ambientes donde se desenvuelven (c)</i>; así como saber sobre <i>relaciones de maltrato (c)</i> para a partir de su visibilización <i>construir relaciones de buentrato (c)</i>, para considerarlo en el diseño y adecuar las actividades a ello.</p>
<p>“Por otro lado, sólo a través de la reflexión con acompañamiento y de escuchar las sugerencias, retroalimentaciones de mi equipo de trabajo, me doy cuenta de cómo cada interacción entre los niños y las niñas que están ocurriendo en la dinámica de las sesiones son una oportunidad para vivir y promover las relaciones de buentrato, ocupándome en ello, viendo al buentrato transversalmente (Bitácora del 11 al 15 de abril de 2016)”.</p> <p>“A través de mis supervisiones; y de escuchar la retroalimentación de mi equipo de trabajo y del mismo grupo, puedo redireccionar las</p>	<p>Durante todo el proceso de diseño del proyecto fue necesario <i>promover ambientes de diálogo (h)</i> y <i>establecer puentes de comunicación (h)</i>; en donde era clave mantener una actitud de <i>apertura (a)</i> y <i>flexibilidad (a)</i> ante las sugerencias y retroalimentaciones del equipo; así como una <i>escucha empática (a)</i> para considerar, comprender y atender necesidades. Esto implicó un <i>actitud ética (a)</i> en donde se respetará y reconociera a cada niño(a) desde su particularidad.</p>

<p>acciones de los niños y las niñas. Esto me brinda seguridad ya que sé cuándo y cómo hacerlo. En nuestras reuniones como equipo compartimos estrategias acerca de cómo acompañar a los niños(as) (Bitácora del 18 al 22 de abril de 2016)”.</p>	
<p>“Por otro lado en las actividades veo un gran conocimiento entre los niños y las niñas; lo que contribuye a reconocerse, ya que empiezan a darse cuenta que hay ciertas cosas que nos desagradan o agradan, y a la vez esto nos hace diferentes, así como sus conocimientos, fortalezas y áreas de mejora, por ejemplo hoy uno de los niños(as) expresó: A es bueno para dibujar. Esto en lo personal me lleva a reflexionar que resulta importante retomar los saberes de los niños(as) para involucrarlo en el desarrollo de las sesiones (Bitácora del 4 al 8 de abril del 2016)”.</p> <p>“Considerando la actividad realizada la sesión pasada, entre todos(as) logramos reflexionar que es necesario tomar otras fotografías donde expresemos la esencia de cada integrante, ya que seremos los personajes de la fotonovela. En particular los niños(as) mencionaron que las fotografías mostraban objetos y no a sus compañeros(as), agregando la necesidad de que el compañero(a) salga en la fotografía. Con base a lo anterior, me parece que los niños(as) van visibilizando sus capacidades y las de sus compañeros(as) a través de la interacción cotidiana. Esto es importante que los niños y las niñas lo tengan presente para retomarlo cuando hagan su fotonovela (Bitácora del 11 al 15 de abril del 2016)”.</p>	<p>La necesidad de <i>retomar los saberes de cada integrante (h)</i> en la construcción del proyecto; debido a que de los recursos personales y del contexto se va dando respuesta a las necesidades. Además estos nutren y permiten la creación de un sentido de pertenencia. Asimismo la actitud <i>ética (a)</i> permitió el establecimiento de relaciones equitativas donde la <i>escucha empática (a)</i> promovió que las diferentes voces se incluyeran en el diseño.</p>

Análisis:

Como parte del programa de intervención realicé un diseño inicial a partir del diagnóstico de necesidades. Asimismo, a lo largo del programa también fui haciendo un diseño a partir de lo que iba ocurriendo en las sesiones y en la medida en la que iba conociendo al grupo; evaluando si funcionaba lo que planeaba o era necesario realizar modificaciones.

Lo anterior me llevó a ser más sistemática y a identificar procesos de documentación que me permitieran obtener suficiente información para analizar posteriormente; y a partir de ello visibilizar logros o áreas de mejora para el diseño del programa. De aquí surge la necesidad de plantear una estructura general del proyecto, la cual me permitió tener claridad al momento de realizar las actividades; y visualizar una sistematización y documentación para observar/reflexionar resultados.

Por otro lado, poco a poco visibilicé que lo identificado en el diagnóstico (tanto recursos como limitaciones) no son cuestiones que se “quedan al aire”, o bien, solamente son parte del diagnóstico; sino que son los insumos del diseño del programa de intervención.

Finalmente, las reuniones con el equipo de trabajo, me permitieron darme cuenta que era necesario tener una actitud de escucha, ya que esto me permitió enriquecer el diseño del programa de intervención, integrando las ideas y las diferentes miradas. Esto a su vez me llevó a reflexionar que la actitud de apertura es necesaria para escuchar todas las voces y la propia.

Asimismo, para ir construyendo el diseño del programa de intervención, cuando tenía dudas acerca de cómo desarrollarlo, recurrí a la literatura para identificar los procesos y elementos que componían el diseño de programas de intervención. Aunado a ello, a partir de las necesidades previamente identificadas y de la población observada, también revisé literatura acerca del desarrollo, lo que me permitió diseñar un programa de intervención de acorde a la etapa del desarrollo que atendería. Esto fue guía para determinar objetivos.

C. FASE INTERVENCIÓN Y EVALUACIÓN

Como parte de la fase “Intervención y evaluación”, se identificaron tres diferentes competencias, que se enuncian a continuación:

a) Trabaja en equipo:

Definición conceptual: Fomenta la cooperación y colaboración entre profesionales para tratar cuestiones del bienestar de los niños(as) y sus familias (NAEYC, 2005).

Definición operacional: Se apoya de los(as) demás y colabora para lograr llegar al objetivo planteado. Esta competencia también requiere del establecimiento de roles, saber negociar, escuchar y propiciar espacios de diálogo donde retomando las retroalimentaciones del equipo de trabajo se enriquezca el proyecto. Es un dejarse acompañar y acompañar.

Para esta competencia se identificaron los siguientes conocimientos, habilidades y actitudes:

Conocimientos	Habilidades	Actitudes
<p><i>-Conocimiento sobre trabajo en equipo:</i> identifica las funciones y características que promueven que se gesticione un adecuado trabajo en equipo. Revisado en Ander-Egg (2003).</p> <p><i>-Conocimiento del grupo:</i> se refiere a tener un conocimiento y reconocimiento de cada integrante del equipo de trabajo y de sí mismo(a), esto con la finalidad de reflexionar sobre sus relaciones con cada uno(a), la manera de</p>	<p><i>-Reconoce las contribuciones de cada miembro del equipo:</i> validar y retomar los diferentes conocimientos/saberes/experiencias/retroalimentaciones/sentir de los(as) integrantes del grupo en el proyecto, con la finalidad de enriquecer el proyecto.</p> <p><i>-Establece roles:</i> plantea con el equipo de trabajo roles, con la finalidad de tener claridad de sus funciones y manera de intervenir en el proyecto, evitando dobles tareas; esto considerando/reconociendo las cualidades de cada integrante del equipo que le permiten sentirse cómoda con la actividad que realiza.</p>	<p><i>-Escucha empática:</i> implica el escuchar la voz propia y la de los demás para llegar a acuerdos que beneficien y enriquezcan la implementación del programa. En esta escucha también se ve implicada la negociación, orientada a la búsqueda del bienestar de cada integrante que forma parte del proyecto.</p> <p><i>-Apertura:</i> se refiere a la apertura para aprender de cada integrante, de sí mismo(a) y de cada actividad; fortaleciéndose</p>

<p>acompañar al grupo y promover que los(as) integrantes se vivan cómo recursos, construyendo una red de apoyo. Para ello es importante que se reflexione acerca de las creencias y el sentir que genera cada situación o persona, así como de las consecuencias de las acciones propias para relacionarnos desde una posición comprensiva y empática.</p> <p>Revisado en Sanz (2016).</p> <p><i>-Conocimiento de relaciones de buentrato:</i> se refiere a tener un conocimiento profundo acerca de cómo se desarrollan las relaciones de buentrato, teniendo presente los elementos que la componen: reconocimiento, empatía, interacción igualitaria, comunicación efectiva y negociación. Para a partir de ello, relacionarse con cada miembro del equipo de trabajo.</p> <p>Revisado en Sanz (2016), Mejía (2000) e Iglesias (2004).</p>	<p><i>-Permite el acompañamiento:</i> implica el permitir y dejar sentir el acompañamiento emocional del equipo de trabajo, para apoyarse, retroalimentarse e identificar conjuntamente logros y áreas de mejora que vayan construyendo el programa. Asimismo, en este proceso acompaña a los(as) demás.</p> <p><i>-Promueve la negociación:</i> para la solución de dificultades y el establecimiento de acuerdos para el programa, promueve espacios de diálogo y de escucha en donde cada integrante expresa su perspectiva y las necesidades grupales detectadas, para a partir de ello negociar y llegar a un acuerdo que beneficie a todas las personas involucradas en el programa de intervención.</p> <p><i>-Escucha:</i> resulta necesario escuchar centrándose en la persona y comprender su punto de vista, para a partir de ello construir conjuntamente el programa de intervención.</p>	<p>de las retroalimentaciones, las cuáles ve como una oportunidad de tomar decisiones de mejora para el proyecto.</p> <p><i>-Confianza:</i> se requiere confianza en uno(a) mismo(a) y en el equipo de trabajo para lograr realizar proyectos. Esta seguridad y confianza se transmite al grupo, impactando en el sentido grupal.</p> <p><i>-Ética:</i> promueve un trato igualitario y evita la presencia de prejuicios que discriminen o aislen a los(as) integrantes del grupo.</p>
---	--	--

A continuación presento el análisis sobre como identifiqué los componentes de la competencia:

Abstractos de la bitácora:

Abstracto	Se identifica
<p>“Me doy cuenta de la importancia de trabajar de la mano con mi equipo. El compartir nuestras visiones nos permite ver de una forma más integral lo que ocurre con cada niño(a) y en el grupo. Asimismo, el platicar antes de cada sesión sobre lo que deseamos lograr con los niños(as) nos permite acompañarnos y establecer las funciones que cada una realizará. Durante las supervisiones que tenemos, las ideas u opiniones acerca de lo que cada una ve, me da la oportunidad de identificar que se puede mejorar del proyecto y que hemos alcanzado (Bitácora del 22 al 26 de febrero de 2016)”.</p> <p>“Con acompañamiento de mi equipo de trabajo me di cuenta que es necesario continuar reflexionando e identificar como llevar el buentrato a la sala de lectura y en nuestras relaciones. Me percaté que no es que aprendan los conceptos o el objetivo último de la fotonovela, sino que reflexionen de lo que ocurre en las/nuestras relaciones cotidianas. Esto ha enriquecido la visión del proyecto y mi propia visión acerca de cómo me relaciono con los(as) demás desde el buentrato (Bitácora del 23 al 27 de mayo de 2016)”.</p>	<p>La importancia de <i>reconocer las contribuciones de cada miembro del equipo (h)</i> y <i>escuchar (h)</i> con la finalidad de enriquecer el proyecto, en donde el psicólogo(a) <i>educativo permitió el acompañamiento (h)</i> y reconoció que dentro de estas relaciones es necesario establecer relaciones <i>desde el buentrato con cada integrante (c)</i>, <i>conociendo a cada integrante (c)</i>; con una actitud de <i>apertura (a)</i> y de <i>escucha empática (a)</i> que lo(a) apoyó para integrar las aportaciones de cada integrante al desarrollo del proyecto.</p>
<p>“Esta sesión reflexiono sobre la importancia de tener una guía y roles claros plasmados en una carta descriptiva, para que las actividades fluyan y nos permitan alcanzar los objetivos planteados como equipo (Bitácora del 14 al 24 de marzo de 2016)”.</p> <p>“Como parte de nuestro trabajo en equipo vamos</p>	<p>Durante la realización del proyecto fue clave <i>establecer roles (h)</i> en el equipo, para tener claridad de nuestras funciones; así como <i>promover espacios de negociación (h)</i> para tomar decisiones de mejora para el proyecto. Asimismo, este establecimiento de roles implicó <i>una escucha empática (a)</i></p>

<p>teniendo y acordando límites, pautas y funciones, para evitar dobles roles. Para ello ha resultado fundamental las supervisiones y espacios de diálogo/negociación (antes y después de las sesiones), en donde compartimos inquietudes, observaciones de cada integrante y sugerencias para mejorar el proyecto de intervención (Bitácora del 2 al 6 de mayo de 2016)”.</p>	<p>donde se escuchó la voz de cada integrante con un trato <i>ético (a)</i>, que evitó la discriminación. Aunado a lo anterior me fue necesario tener un <i>conocimiento acerca de lo que implicaba trabajar en equipo (c)</i>. Estas características del trabajo en equipo promovieron una actitud de <i>confianza (a)</i> hacia el equipo de trabajo para el logro de objetivos.</p>
--	--

Análisis:

Durante la implementación del programa de intervención, me di cuenta que la estructura desarrollada y los resultados del mismo se debieron a que se fomentaron espacios de diálogo, de negociación y de retroalimentación entre las integrantes del equipo facilitador; donde se reconocían los saberes de cada una que enriquecían el proyecto y a cada integrante.

También identifiqué que para integrarme con el equipo fue necesario mantener una actitud de apertura ante las diversas opiniones, escuchando y valorando la aportación de cada integrante. Para ello, entre todas se propiciaban espacios de escucha (estas realizadas antes de las sesiones) donde expresábamos dudas, inquietudes y lo que se iba a lograr en las actividades considerando el objetivo del proyecto y de cada sesión.

Por otro lado, al ir realizando las sesiones del programa de intervención me percaté que para tener claridad de nuestras funciones y evitar confusiones en el grupo, conforme desarrollábamos cada sesión, acordábamos nuestras tareas por cada actividad, lo que permitió que se logaran los objetivos y que cada una contribuyera desde su particular estilo. Para ello, los espacios de diálogo siempre nos permitieron enriquecer las sesiones, y personalmente me fue brindando una actitud de confianza al momento de estar con y para el grupo, ya que me sentía acompañada. Esto porque por fin me deje acompañar, soltando miedos e inseguridades.

b) Interviene en las necesidades de la comunidad:

Definición conceptual: Implementa proyectos de intervención sustentados en la disciplina psicológica, orientado a personas y grupos para promover la participación activa y su bienestar (Red Psicología proyecto, 2013).

Definición operacional: Implementa el programa de intervención planteado en la etapa del diseño, realizando modificaciones pertinentes según los cambios del grupo y que no existían originalmente; con la finalidad de responder a las necesidades. Para ello resulta necesario establecer espacios de escucha y de reflexión; y mantener una actitud de apertura y flexibilidad que permitan el enriquecimiento del proyecto.

Para esta competencia quedaron comprendidos los siguientes conocimientos, habilidades y actitudes:

Conocimientos	Habilidades	Actitudes
<p><i>-Conocimiento de buentrato:</i> tiene un conocimiento y comprensión acerca de lo qué son las relaciones de buentrato, sus niveles y elementos que lo componen: reconocimiento empatía, interacción igualitaria, comunicación efectiva y negociación. Identificando cómo se construyen relaciones de buentrato. A partir de dicho conocimiento, promueve transversalmente prácticas y estrategias en el programa de intervención que apoyen en la construcción de relaciones de buentrato. Revisado en Sanz (2016),</p>	<p><i>-Valida los saberes/emociones de cada integrante:</i> valida, reconoce y retoma los diferentes conocimientos/saberes/experiencias/emociones de los(as) integrantes del grupo en el programa, incluyendo las propias; esto con la finalidad de promover un ambiente de confianza, de expresión; y de apoyo en la transformación de emociones cuando es necesario.</p> <p><i>-Reflexiona sobre su propio actuar:</i> reflexión e introspección que realiza el psicólogo(a) educativo sobre su ejercicio profesional, identificando fortalezas y áreas de oportunidad.</p> <p><i>-Documenta:</i> realiza la sistematización, evaluación y documentación constante del</p>	<p><i>-Flexibilidad:</i> muestra apertura y creatividad ante los cambios y toma como fortaleza aquello que resulta inesperado, atreviéndose a realizar adecuaciones a las actividades para llegar al objetivo.</p> <p><i>-Ética:</i> promueve un trato igualitario y evita la presencia de prejuicios que discriminen o aislen a los(as) integrantes del grupo.</p> <p><i>-Capacidad de asombro:</i> conserva y alimenta su capacidad de sorpresa, para cuestionarse frecuentemente sobre su propio proceso de</p>

<p>Mejía (2000) e Iglesias (2004).</p> <p><i>-Conocimiento de maltrato:</i> para visibilizar cómo construir relaciones de buentrato en el programa de intervención, tiene un conocimiento acerca de qué es el maltrato, cómo se genera y sus niveles, identificando e interviniendo ante situaciones que generan maltrato. Revisado en Sanz (2016).</p> <p><i>-Conocimiento sobre facilitación grupal:</i> tiene conocimiento sobre que estrategias, ejercicios y actividades realizar en el grupo para lograr el objetivo planteado. Revisado en Sánchez (2002) y González, Monroy y Kupferman (2004).</p> <p><i>-Conocimiento del desarrollo:</i> tiene un conocimiento profundo acerca de las etapas del desarrollo de las personas con las que trabajará, esto para tener una comprensión empática de la persona y saber qué</p>	<p>programa propuesto, utilizando instrumentos/técnicas de recolección de información y formatos de evaluación que le permiten registrar observaciones vinculadas al objetivo propuesto. Esto con la finalidad de detectar fortalezas y áreas de oportunidad; y con base a ello tomar decisiones de mejora.</p> <p><i>-Claridad del objetivo:</i> identifica el objetivo general del proyecto de intervención, teniendo claro que actividades realizar para el logro del mismo y qué técnicas utilizar para evaluar el impacto.</p> <p><i>-Redirecciona:</i> utiliza cada situación para promover y fortalecer relaciones de buentrato entre los(as) integrantes del grupo.</p>	<p>aprendizaje y la manera de relacionarse con cada integrante.</p> <p><i>-Apertura:</i> vinculado con la escucha empática, se refiere a valorar e integrar como parte de la implementación del programa las diferentes voces e ideas del equipo de trabajo, teniendo presente que la finalidad de esto es procurar el bienestar y cuidado de los integrantes del grupo.</p> <p><i>-Empatía:</i> se refiere a mostrarse atento(a) y sensible a las necesidades/emociones de los(as) diferentes integrantes del grupo, con la finalidad de apoyar el bienestar de cada uno(a).</p> <p><i>-Escucha empática:</i> implica el escuchar la voz propia y la de los(as) demás para llegar a acuerdos que beneficien y enriquezcan el programa de intervención.</p>
--	---	---

<p>actividades proponer en el diseño.</p> <p>Revisado en Kostelnik, Whiren, Soderman y Gregory (2009).</p>		
--	--	--

Seguidamente presento el análisis sobre como identifiqué los componentes de la competencia:

Abstractos de la bitácora:

Abstracto	Se identifica
<p>“Nos encontrábamos en una ronda inicial, donde los niños(as) por turnos compartían al grupo las fotografías que habían tomado para representar a través de ellas a sus compañeros(as) y a ellos mismos(as), esto con base a lo que se platicó en la sesión pasada sobre cada uno(a).</p> <p>Durante este momento, se mostraron muy inquietos(as), ya que en diferentes ocasiones se estuvieron interrumpiendo, burlando, golpeando o alzando la voz. Durante estas interacciones, me di cuenta que no redireccioné los comentarios de los niños(as); lo que propició un ambiente en donde fue difícil escucharnos y dialogar. En esos momentos es necesario que intervenga y promueva relaciones de buentrato dentro del grupo, son oportunidades que hay que aprovechar donde mi papel es clave (Bitácora del 14 al 18 de marzo de 2016)”.</p> <p>“Durante la sesión me sentí segura, y me di cuenta que esto influyo en la manera cómo me relacione con el grupo (pienso que esto se debió a la planeación y organización previa con mi equipo de trabajo, a las</p>	<p>Fue clave comprender y tener un <i>conocimiento acerca de cómo se construyen relaciones de buentrato (c)</i> y que <i>implican las relaciones de maltrato (c) según la etapa del desarrollo de los niños(as) (c)</i>, para identificar acciones y estrategias que apoyaron al logro de objetivos, lo cual requirió tener <i>conocimientos acerca de facilitación grupal (c)</i>.</p> <p>Asimismo fue necesario tener <i>claridad del objetivo (h)</i> de cada sesión para el logro de metas y <i>validar los conocimientos (h)</i> de cada integrante para enriquecer/desarrollar el proyecto. Por otro lado, para <i>redireccionar (h)</i> los comentarios de los niños(as), también implicó tener <i>flexibilidad (a)</i> para tomar como fortaleza aquello que era inesperado; así como <i>empatía (a)</i> para responder a las necesidades de cada integrante y <i>ética (a)</i> para promover un trato digno hacia cada integrante, puesto que en las intervenciones es importante dirigirse con respeto al(a) otro(a).</p>

<p>asesorías; al tener claridad de lo que deseo lograr en la sesión y de cómo acompañaríamos al grupo) (Bitácora del 2 al 6 de mayo de 2016)”.</p> <p>“Esta vez me sentí más fluida y segura cuando redireccionaba los comentarios de los niños(as), intentado promover un ambiente de respeto y de buentrato (ahora comprendo que los límites también son parte de una relación de buentrato y hacerlos explícitos brindan seguridad). Por ejemplo, durante la ronda inicial retome las pautas de escucha, recordándole a los niños(as) la importancia de escucharnos, asimismo algunos se emocionaban por hablar, así que para ello fue necesario darle tiempo a cada integrante para hablar. Aunado a ello reflexiono que fue necesario identificar como intervenir, considerando las necesidades y recursos de cada integrante del grupo (Bitácora del 6 al 10 de mayo de 2016)”.</p>	
<p>“Por otro lado, a través de la evaluación de cada sesión identifiqué que los niños(as) se van conociendo, pero no basta con ello, es necesario tener presente ese conocimiento para reconocer al(a) otro(a) y relacionarnos con base a ese conocimiento, teniendo presente a uno(a) mismo(a) y al(a) otro(a) en la relación. Para ello me ha servido utilizar formatos que me permiten vaciar la información, identificando logros y áreas de mejora (Bitácora del 14 al 24 de marzo de 2016)”.</p> <p>“En esta sesión me di cuenta que es necesario continuar estructurando las actividades, ya que hubieron momentos donde los niños(as) estuvieron muy</p>	<p>La <i>documentación (h)</i> de las sesiones a través del uso de técnicas de recolección de información y formatos que me permitieron evaluar continuamente el programa, permitieron que sistematizará y realizará decisiones encaminadas a la mejora.</p> <p>Aunado a ello, este proceso de documentación me permitió <i>reflexionar sobre mi propio actuar (h)</i>, lo que me dio la oportunidad de crecer y tomar decisiones que fortalecieron el proyecto; estimulando al mismo tiempo mi <i>capacidad de asombro (a)</i> para cuestionarme sobre mi propio proceso de aprendizaje.</p>

<p>inquietos(as), dejándose de involucrar en la actividad, y estas son oportunidades donde se deja de promover el buentrato. Otra situación que ocurrió, fue que los niños(as) se ponían a realizar actividades individualmente (por ejemplo, explorando el material, acercándose a la videocámara) evitando trabajar en equipo. En ese momento es importante mi papel para propiciar que los niños(as) colaboren en las diferentes actividades. Pensando en lo que sigue, ahora es momento de plasmar en papel la fotonovela, utilizando las fotografías que tomamos de cada integrante del grupo. En esta actividad se puede retomar el trabajo en equipo (Bitácora del 6 al 10 de junio de 2016)”.</p> <p>“Considero que en las diferentes sesiones fuimos aprendiendo cómo relacionarnos desde el buentrato, esto logré visibilizarlo a través de la documentación y evaluación continua. Por ejemplo, algunos niños(as) ya tienen presente en su mente cómo pueden relacionarse desde el buentrato, mientras que otros(as) llevan acciones a la práctica. Esto me sigue dando pauta para reflexionar en nuestro actuar y relaciones con los(as) demás. (Bitácora del 13 al 17 de junio de 2016)”.</p>	
<p>Al terminar la primera parte de la actividad, después se leyó en voz alta cada uno de los escritos para socializarlo, y los niños(as) adivinaron de que compañero(a) se trataba. Para esto siempre fue necesario tener presente las pautas de escucha. Después de escucharnos, se brindaba un espacio para agregar información sobre cada compañero(a), en relación a lo que ya sabemos de él(a), permitiéndonos la</p>	<p>La <i>escucha empática (a)</i> hacia cada integrante del grupo, lo que implicó escuchar cada voz para enriquecer el proyecto. Asimismo, mantener una actitud de <i>apertura (a)</i>, donde se valoraban las aportaciones de cada uno(a).</p>

<p>oportunidad de intercambiar información acerca de nosotros mismos(as) y de conocernos más (Bitácora del 4 al 8 de abril de 2016)”.</p> <p>“Durante el momento de la puesta en común los niños(as) estuvieron escuchando a sus compañeros(as) y sugiriendo propuestas para realizar la fotonovela. Para lograr esto fue necesario recordar los acuerdos de escucha (Bitácora del 20 al 24 de junio de 2016)”.</p>	
---	--

Análisis:

A través de la implementación del programa de intervención descubrí que cada momento es una oportunidad para intervenir y promover relaciones de buentrato en la infancia, algo que me ocurría en un principio era que al no entender claramente cómo se construyen las relaciones de buentrato, me era difícil promoverlas y redireccionar las acciones/comentarios de los niños(as).

Posteriormente comprendí que no se trata de “una clase de buentrato”, sino que el buentrato es un eje transversal que se encuentra presente en las interacciones cotidianas, y por ende en cada actividad. Para ir adquiriendo dicha comprensión, cada vez que me veía en aprietos en identificar situaciones de buentrato, recurría a la literatura y a orientación con mis supervisoras.

Aunado a ello, para acompañar, intervenir y redireccionar los comentarios de los niños(as), implicó flexibilidad en mi pensamiento, para desarrollar estrategias de acorde al grupo y que me permitieran promover relaciones de buentrato. También fue necesario tener presente y retomar los saberes/recursos de los niños(as), puesto que era mi guía para acompañarlos(as); validando sus emociones, sentimientos y pensamientos.

Finalmente, realizando mis reflexiones, me percaté que durante el desarrollo del programa de intervención en diferentes ocasiones mi capacidad de asombro estuvo presente, ya que fue uno de los motores que me invitó a leer más, reinventar estrategias y cuestionarme

cómo mejorar. Igual cuando documentaba las actividades realizadas con los niños(as), me di cuenta de la influencia de mi papel para promover relaciones de buentrato. Invitándome a reflexionar sobre ¿qué acciones realizar para crear ambientes de buentrato? Esto también me permitió platicar y reflexionar con mi equipo de trabajo acerca de cómo tomar decisiones encaminadas a la mejora.

c) Trabaja con familias:

Definición conceptual: Definido por la Asociación Nacional para la Educación de Niños y Niñas pequeños (2005) como el establecimiento de relaciones de confianza mutua y cooperación con las familias.

Definición operacional: Promoción de espacios de colaboración entre familias y profesionales, a través del establecimiento de diálogo y escucha con las familias para incidir de manera positiva en la relación persona adulta-hijo(a).

Para esta competencia se identificaron los siguientes conocimientos, habilidades y actitudes:

Conocimientos	Habilidades	Actitudes
<p><i>-Conocimiento del desarrollo:</i> conoce e identifica las características de las personas adultas, esto para tener una comprensión empática de la persona y saber qué actividades realizar para promover relaciones de buentrato persona adulta-hijo(a). Revisado en Craig y Baucum (2001).</p> <p><i>-Conocimiento sobre vínculo escuela-hogar:</i> identifica estrategias/acciones que le</p>	<p><i>-Establece puentes de comunicación:</i> mantenimiento y promoción de vías de comunicación claros entre los diferentes integrantes del grupo, en donde se procura el diálogo asertivo y la escucha empática; compartiendo y formando parte de la historia de cada niño(a).</p> <p><i>-Retoma los saberes de cada integrante:</i> valida y retoma los diferentes conocimientos/saberes/experiencias de los(as) integrantes del grupo.</p> <p><i>-Promueve la reflexión:</i> a través</p>	<p><i>-Ética:</i> promueve un trato igualitario y evita la presencia de prejuicios que discriminen o aislen a los(as) integrantes del grupo.</p> <p><i>-Escucha empática:</i> implica el conocer y comprender a cada integrante del grupo y sus necesidades, para a partir de ello llegar a acuerdos que beneficien y enriquezcan el trabajo con las familias y por ende impacten en el bienestar de los niños(as).</p>

<p>permite establecer vínculos de colaboración con las familias para incidir en el bienestar del niño(a). Revisado en Epstein (2011).</p> <p><i>-Conocimiento sobre participación familiar:</i> identifica estrategias para promover la participación de las familias. Donde estas se asuman como agentes activos, apoyados(as) y responsables del cuidado de su hijo(a). Revisado en Epstein (2011).</p> <p><i>-Conocimiento de los ambientes del niño(a):</i> tiene conocimiento acerca de cómo interactúan y se influyen mutuamente los ambientes en los que se desarrollan los niños(as). Revisado en Edelman (2004) y Bronfenbrenner (1987).</p>	<p>de las actividades realizadas en el programa de intervención y de la interacción cotidiana, invita a los(as) integrantes del grupo a reflexionar sobre cómo relacionarse desde el buentrato consigo mismo(a), con su hijo(a) y con las demás personas.</p>	<p><i>-Empatía:</i> se refiere a mostrarse atento(a) y sensible a las necesidades/emociones de los(as) diferentes integrantes del grupo, con la finalidad de apoyar el bienestar de cada uno(a).</p> <p><i>-Apertura:</i> vinculado con la escucha empática, implica dejar de lado los intereses personales y mostrar apertura hacia las verdaderas necesidades del contexto. Para ello es necesario quitarse la actitud de experto(a), evitar imponer; y llevar un pre-guión o falsas creencias sobre lo que se desea ver/escuchar acerca de las necesidades del contexto. Asimismo se refiere a la apertura para aprender de cada integrante, de sí mismo(a) y de cada actividad.</p>
---	---	---

Seguidamente presento el análisis sobre como identifiqué los componentes de dicha competencia:

Abstractos de la bitácora:

Abstracto	Se identifica
<p>“Al realizar mi bitácora y ver cómo trabajo con los niños(as), me pregunté, ¿qué estoy haciendo para incluir a las familias? Compartirles lo que hacemos es una manera y ¿habrá algo más?, qué estoy haciendo para trabajar con ellos(as) de la mano e incidir en el bienestar de los niños(as) (Bitácora del 14 al 24 de marzo de 2016)”.</p> <p>“Esta sesión se invitó a las familias para que acompañaran a sus hijos(as) a la sesión ya que abordaríamos el tema de maltrato, identificando los niveles en los que se genera (interno, relacional y social)...se animaron a entrar varias mamás. Durante la sesión, las familias estuvieron participando, ayudándonos a definir qué es el maltrato, identificando situaciones de maltrato y compartiendo con sus hijos(as) experiencias de maltrato (Bitácora del 2 al 6 de mayo de 2016)”.</p>	<p>La necesidad de <i>establecer puentes de comunicación (h)</i> con las familias para ir construyendo y compartiendo la historia de vida de cada niño(a), donde fue necesario <i>conocer los ambientes</i> donde se desenvuelven sus hijos(as) (c). De la misma manera, resultó vital <i>conocer acerca del desarrollo de las personas adultas (c)</i>, <i>participación familiar (c)</i> y <i>vínculo escuela-hogar(c)</i> para tener presente que estrategias utilizar para su involucramiento y participación.</p>
<p>“Esta sesión las mamás nos acompañaron a tomar fotografías por la colonia...ellas junto con sus hijos(as) identificaron situaciones de maltrato en la comunidad, dándole un nombre a su fotografía. Esto me permitió darme cuenta de cómo ellas identifican el maltrato, por ejemplo una mamá tomo una fotografía jalando la oreja a su hijo y comentó que aquella foto representaba el maltrato físico hacia los hijos(as) (Bitácora del 9 al 13 de mayo de 2016)”.</p> <p>“Las participantes se mostraron reflexivas y</p>	<p>Cómo parte del trabajo con las familias me di cuenta de cómo su experiencia enriqueció mi mirada sobre la infancia, las relaciones familiares, la comunidad y del significado de vivirse dentro de los diferentes roles que ejercían. Por ende, la habilidad para <i>retomar los saberes de cada integrante (h)</i> fue clave, ya que son verdaderos(as) expertos(as) de su propia experiencia. Asimismo, fue relevante proponer actividades para <i>promover la reflexión (h)</i> en el grupo, esto con la finalidad de invitarlos(as) a reflexionar sobre cómo</p>

<p>con confianza compartían al grupo lo que pensaban. Por ejemplo, entre ellas se brindaban sugerencias acerca de cómo relacionarse con sus hijos(as) desde el buentrato, mostrándose empáticas en ese momento. Algunas sugerencias que mencionaron fueron: escucharlo(a) más, pasar tiempo con él(ella), ser empático(a) con él(a), establecer un horario que lo apoye en el establecimiento de una rutina (Bitácora del 20 al 24 de junio de 2016)”.</p>	<p>construir relaciones de buen trato con sus seres cercanos(as). Finalmente, dentro del ambiente grupal se mantuvo una actitud <i>ética (a)</i> para cuidar de cada integrante.</p>
<p>“Al finalizar la sesión, las familias nos comentaron que les parecía interesante el tema y que estaban animadas/interesadas en continuar asistiendo para acompañar a sus hijos(as), lo cual nos dio pauta para incluirlas...asimismo nos mencionaron que les gustaría tener un espacio para ellas...lo cual fue la base para propiciar espacios para las familias y fomentar relaciones de buentrato entre madre/padre-hijo(a) (Bitácora del 2 al 6 de mayo de 2016)”.</p> <p>“En esta sesión, en la parte individual las familias expresaron aquellos mandatos que habían aprendido desde pequeñas(os) y cómo estos influían en la relación actual con su hijo(a). Al momento de regresar mensajes resilientes, pareció que me enfoqué a disciplina positiva, en vez de escuchar las necesidades reales de las familias y retomar el cuento (Bitácora del 13 al 17 de junio de 2016)”.</p> <p>“Esta vez fue diferente la manera cómo me sentí y trabajé con las familias, logré tener presente el objetivo y escuchar las necesidades de las familias, me doy cuenta de esto ya que las instrucciones que brinde y estrategias compartidas, me parece que</p>	<p>Durante el trabajo con familias fue necesario mantener una <i>escucha (a)</i> y actitud <i>empática (a)</i> que detectará y atenderá las verdaderas necesidades, teniendo <i>apertura (a)</i> para dejar de lado los intereses personales, así como la actitud de experta.</p>

D. FASE EVALUACIÓN

Dentro de la fase “Evaluación”, se identificó la competencia “Integra los aprendizajes”, descrita en seguida:

a) Integra los aprendizajes:

Definición conceptual: Evalúa proyectos de intervención, sustentados en la disciplina psicológica, orientados a personas y grupos, para promover la participación activa y su bienestar (Red Psicología Proyecto, 2013).

Definición operacional: Reconstruye y toma decisiones de mejora para el proyecto, a partir de su reflexión de aprendizajes y experiencias adquiridas.

Para esta competencia se identificaron los siguientes conocimientos, habilidades y actitudes:

Conocimientos	Habilidades	Actitudes
<p>- <i>Conocimiento de documentación, sistematización y evaluación:</i> consiste en saber cómo realizar una evaluación continua y final de proyectos, detectando y adaptando al contexto aquellas técnicas y acciones que apoyen en la búsqueda del objetivo planteado. Revisado en Hoyuelos (2007).</p>	<p>-<i>Identifica logros:</i> reconoce y visibiliza los logros del grupo, identificando las estrategias empleadas y recursos retomados para ello.</p> <p>-<i>Identifica áreas de oportunidad:</i> visibiliza las limitaciones y aspectos de mejora del grupo, para con base a ello tomar decisiones de mejora futuras y establecer sugerencias.</p> <p>-<i>Propone iniciativas:</i> a partir de la reflexión y evaluación del programa, propone acciones y estrategias que contribuyan a su mejora y por ende al bienestar de las personas.</p>	<p>-<i>Apertura:</i> implica mostrar apertura al momento de evaluar los resultados del programa, evitando ensimismarse y aprendiendo/enriqueciéndose de lo encontrado.</p> <p>-<i>Actitud crítica:</i> analiza los resultados, logros y áreas de mejora del proyecto dejando de lado sus intereses personales.</p> <p>-<i>Flexibilidad:</i> muestra apertura y creatividad ante los cambios y toma como fortaleza aquello que resulta inesperado, atreviéndose a realizar</p>

		adecuaciones a las actividades para llegar al objetivo.
--	--	---

A continuación muestro el análisis donde identifiqué los componentes de la competencia:

Abstractos de la bitácora:

Abstracto	Se identifica
<p>“Me parece que algunos niños(as) espontáneamente identifican ejemplos de bien tratar a la comunidad, otros(as) requieren del apoyo de la persona adulta para reconocerlo. Asimismo, los niños(as) comparten ejemplos las situaciones cotidianas que viven, lo cual considero es una manera en la que ellos(as) en su entorno van identificando el buentrato. Lo cual me lleva a pensar que aún es necesario reforzar este segundo aspecto (Bitácora del 6 al 9 de junio de 2016)”.</p> <p>“Con base a los(as) comentarios de los niños(as), me doy cuenta de que van comprendiendo que es importante aprender a regular nuestro carácter, ya que este puede maltratarnos a nosotros mismos(as) o a nuestros compañeros(as). También me percaté que por actividad es importante tener claro que deseo pedir a los niños(as) y evaluar cada sesión para darme cuenta del impacto, cómo se construyen las relaciones de buentrato, cómo se desarrolla cada niño(a), qué podemos mejorar y qué está funcionando (Bitácora del 13 al 17 de junio de 2016)”.</p>	<p>Para el momento de la evaluación final, fue necesario retomar la evaluación continua realizada en cada sesión, esto para tener una visión más integral del programa. Por ende, para esta fase se requirió de un <i>conocimiento sobre documentación y sistematización (c)</i> que guiara la evaluación final del proyecto.</p> <p>Del mismo modo, <i>proponer iniciativas (h)</i> con base a dicha documentación.</p>
<p>“He identificado aquellas actitudes o acciones que los niños(as) van identificando</p>	<p>La habilidad para <i>identificar logros y áreas de oportunidad (h)</i> para tomar decisiones de</p>

para trabajar en equipo y bien tratarnos a través de su convivencia; por ejemplo, consideran que es importante tener presente al otro(a) al preguntarles su opinión y ponerse de acuerdo. Asimismo, en sus interacciones cotidianas identifican ejemplo de cómo bien tratar a otras personas: al ayudar a mis compañeros en sus exámenes (Bitácora del 13 al 17 de junio de 2016)”.

“A través de la documentación y evaluación continua me fue posible identificar las necesidades de los niños(as) y del grupo, identificando cómo se relacionaban y qué estrategias podía implementar para promover relaciones de buentrato. Particularmente me di cuenta que los niños(as) usaban diferentes estrategias para evitar ser maltratadas, como dirigirse a la persona adulta para expresar lo que ocurre, tomarse su tiempo para tranquilizarse o decirle directamente a su compañero(a) que no le agrada o no está de acuerdo con ciertas situaciones. También identifican aquello que es necesario para sentirse cómodos(as) en el espacio: evitar burlarse de otros(as), expresar groserías y respetarse. Considero que a lo largo de las sesiones los niños(as) pudieron visibilizar y comenzar a relacionarse desde el buentrato (teniéndose presente a ellos(as) mismos(as) y al grupo), esto a través del acompañamiento de las personas adultas y posteriormente apropiándose de ello (Bitácora del 20 al 24 de junio de 2016)”.

mejora. Para esto igualmente fue necesaria una *actitud crítica (a)* para analizar dichos resultados, así como *flexibilidad (a)* para realizar adecuaciones a las actividades y lograr los objetivos y *apertura (a)* al dejar de lado los intereses personales y solo tener presente las verdaderas necesidades a acompañar.

Análisis:

En un principio la evaluación continua la relacionaba con la búsqueda de errores. Sin embargo, me fui fortaleciendo de esta, al darme cuenta que me brindó una ruta de mejora, compartiéndome las áreas de oportunidad del grupo, así como los logros alcanzados; lo cual me invitó a identificar estrategias para mantener aquellas fortalezas que ya teníamos y proponer siguientes pasos para alcanzar metas. Aunado a ello, la evaluación continua me permitió tener un panorama general del programa, enriqueciendo la evaluación final.

Asimismo, a partir de esta reflexión me di cuenta que hubieron momentos en los que no siempre mostré una actitud crítica hacia la evaluación de las sesiones, ya que en ocasiones mis intereses personales se permeaban. Sin embargo, gracias al acompañamiento de mis profesoras pude ir desarrollando mi capacidad crítica y constructiva.

Por otro lado, con la evaluación final pude ver de forma integral los resultados del programa. Asimismo me permitió identificar la funcionalidad del programa y la importancia del proceso documentación y sistematización de experiencias para comprender los logros y áreas de oportunidad. Para ello, fue necesario tener una actitud crítica y un pensamiento flexible, que me permitieron dejar de lado mis intereses personales y tener presente los verdaderos logros y objetivos alcanzados.

COMPETENCIA TRANSVERSAL

Finalmente, considero que durante todo el proceso de diseño, implementación y evaluación del proyecto fue necesario:

a) Construir un sentido de pertenencia en el grupo:

Definición conceptual: Experiencia de sentirse valorado(a), parte de y aceptado(a) en un grupo (Hagerty, Lynch-Sauer, Patusky, Bouwsema & Collier, 1992).

Definición operacional: entendido como la promoción de un sentido de pertenencia y confianza en el grupo, donde cada integrante se sienta parte de; y con la libertad de expresar con respeto a sí mismo(a) y a los(as) demás sus emociones, sentimientos, pensamientos, ideas y opiniones. A través del conocimiento grupal y sentido de pertenencia se invita al grupo a construir la historia grupal, en donde cada miembro se vive como experto(a) (incluido el psicólogo(a) educativo) y se promueven relaciones horizontales.

Para esta competencia se identificaron los siguientes conocimientos, habilidades y actitudes:

Conocimientos	Habilidades	Actitudes
<p><i>-Conocimiento del desarrollo:</i> tiene un conocimiento profundo acerca de las etapas del desarrollo de las personas con las que trabaja, esto para tener una comprensión empática de la persona, saber qué actividades realizar, qué preguntar y cómo se promueve el buentrato en dichas edades.</p> <p>Revisado en Epstein (2011) y Kostelnik, Whiren, Soderman y Gregory (2009).</p>	<p><i>- Establece puentes de comunicación:</i> mantenimiento y promoción de vías de comunicación claros entre los diferentes integrantes del grupo, en donde se procura el diálogo asertivo y la escucha empática; compartiendo y formando parte de la historia de cada niño(a); y construyendo el proyecto.</p> <p><i>-Tiene un cuidado de sí mismo(a) y del otro(a):</i> aprende y desarrolla la capacidad para tratarse bien y tratar bien al(a) otro(a). Promoviendo acciones de cuidado que incidan en el bienestar de las</p>	<p><i>-Respeto hacia los ritmos personales:</i> comprende que cada persona se desarrolla y desenvuelve de diferente manera, influyendo en su ritmo personal.</p> <p><i>-Escucha empática:</i> conocer y comprender las necesidades del grupo a través de la escucha atenta, para a través de ello llegar a acuerdos que beneficien y enriquezcan el proyecto y a cada integrante.</p>

<p><i>-Conocimiento del grupo:</i> se refiere a tener un conocimiento y reconocimiento de cada integrante del grupo y de sí mismo(a), esto con la finalidad de reflexionar sobre sus relaciones con cada uno(a), la manera de acompañar al grupo y promover que los(as) integrantes se vivan cómo recursos, construyendo una red de apoyo. Para ello es importante que se reflexione acerca de las creencias y el sentir que genera cada situación o persona, así como de las consecuencias de las acciones propias para relacionarnos desde una posición comprensiva y empática.</p> <p>Revisado en Sanz (2016).</p>	<p>personas.</p> <p><i>-Contribuye en la construcción de la historia del grupo y de la identidad de cada integrante del grupo:</i> invita a los(as) integrantes del grupo que reflexionen sobre el valor de relacionarse con las otras personas, haciendo énfasis a la importancia de convivir y compartir; y que en este lugar no nos encontramos solos(as). A través de lo anterior, promueve que los integrantes del grupo se enriquezcan/aprendan de cada uno(a), incidiendo en la construcción de la historia grupal y de la identidad de cada persona.</p> <p><i>-Promueve la negociación:</i> para la solución de dificultades/conflictos y el establecimiento de acuerdos, promueve espacios de diálogo y de escucha en donde cada integrante expresa su necesidad y la necesidad grupal, para a partir de ello negociar y llegar a un acuerdo que beneficie a todas las personas involucradas.</p> <p><i>-Redirecciona:</i> utiliza cada situación para promover y fortalecer relaciones de buentrato entre los(as) integrantes del grupo.</p> <p><i>-Claridad del objetivo:</i> identifica el objetivo general del proyecto de intervención, teniendo claro que actividades realizar para el logro del mismo y qué técnicas utilizar</p>	<p><i>-Empatía:</i> se refiere a mostrarse atento(a) y sensible a las necesidades/emociones de los(as) diferentes integrantes del grupo, con la finalidad de apoyar el bienestar de cada uno(a).</p> <p><i>-Apertura:</i> vinculado con la escucha empática, implica dejar de lado los intereses personales y mostrar apertura hacia las verdaderas necesidades del contexto. Para ello es necesario quitarse la actitud de experto(a), evitar imponer; y llevar un pre-guión o falsas creencias sobre lo que se desea ver/escuchar acerca de las necesidades del contexto. Asimismo se refiere a la apertura para aprender de cada integrante, de sí mismo(a) y de cada actividad.</p> <p><i>-Respeto a la diversidad:</i> validar e identificar que cada integrante del grupo participa desde sus propios recursos y persona, evitando imponer algún estilo de participación.</p>
---	--	---

	<p>para evaluar el impacto.</p> <p><i>-Retoma los saberes de cada integrante:</i> valida y retoma los diferentes conocimientos/saberes/experiencias de los(as) integrantes del grupo.</p>	<p><i>-Confianza:</i> se requiere confianza en uno(a) mismo(a) y en el equipo de trabajo para lograr realizar proyectos. Esta seguridad y confianza se transmite al grupo, impactando en el sentido grupal.</p> <p><i>-Ética:</i> promueve un trato igualitario y evita la presencia de prejuicios que discriminen o aislen a los(as) integrantes del grupo.</p>
--	---	--

Presento el análisis donde identifiqué los componentes de la competencia:

Abstractos de la bitácora:

Abstracto	Se identifica
<p>“En esta sesión una de nuestras compañeras no pudo acompañarnos debido a que se encontraba enferma, para cuidarla le hicimos una cartita. El tenerla presente, recibirla y hacerla sentir en casa es parte del buentrato, donde cada evento cotidiano es una oportunidad para promover relaciones de buentrato (Bitácora del 7 al 11 de marzo de 2016)”.</p> <p>“Al ir guiando a los niños(as) en el ejercicio de respiración, fue necesario cuidar que cada uno(a) tenga su propio espacio, donde tuvieran la oportunidad de estar consigo mismos(as) y ponerse disponibles para la siguiente parte (Bitácora del 18 al 22 de abril de 2016)”.</p>	<p><i>El cuidado de sí mismo(a) y del otro(a) (h)</i>, donde a través de acciones se promovió el cuidado de cada integrante de la comunidad. También fue necesario tener una actitud empática, donde se mostrará sensibilidad ante las necesidades de cada uno(a). Para ello igualmente fue indispensable una actitud <i>ética (a)</i>, donde se garantizara el trato igualitario hacia cada integrante.</p>

<p>“A veces me pasa que realizo muchas preguntas a los(as) niños(as) de diferentes maneras, y eso les genera confusión; creo que las preguntas deben ser específicas y no tan abiertas. Asimismo es importante que me ponga a pensar en el desarrollo de los niños(as) para con base a ello elaborar las preguntas, y para lograr alcanzar el objetivo (Bitácora del 14 al 24 de marzo de 2016)”.</p> <p>“En esta sesión me doy cuenta de que los niños(as) comienzan a identificar que pueden hacer para tratarse bien, tratar bien a los(as) otros(as) y tratar bien a la comunidad. Esto a través de preguntas guía que los(as) apoya a reflexiona. Para ello fue necesario que como equipo pensemos cómo realizar las interrogantes a los niños y las niñas considerando su etapa del desarrollo (Bitácora del 16 al 20 de mayo de 2016)”.</p>	<p>La necesidad de tener un <i>conocimiento del desarrollo (c)</i> para incidir en cada integrante desde una mirada empática.</p>
<p>“En la ronda inicial al no tener claro lo que quería lograr con los niños y las niñas, durante la actividad, se salían del tema, se interrumpían y evitaban escucharse. Eso también me generó ansiedad. En ese momento debí redireccionar los comentarios y retomar los acuerdos para la escucha, sin embargo, se me pasó (Bitácora del 14 al 24 de marzo de 2016)”.</p> <p>“Durante la realización de la actividad, hubo momentos de mucho ruido. Ante ello, en el momento se les recordó los acuerdos y se redireccionaron sus comentarios para lograr escucharnos, regresándolos(as) al tema planteado en la ronda (Bitácora del 31 de mayo al 3 de junio de 2016.)”</p>	<p>La habilidad de <i>redireccionar (h)</i> en el momento los comentarios/acciones de los niños(as); así como la relación directa que existe entre esta habilidad con el tener <i>claridad del objetivo (h)</i>, debido a que esto permitió la adecuación de las actividades considerando las necesidades del grupo. Por ende, también fue necesario una actitud <i>empática (a)</i> y de <i>apertura (a)</i> ante los cambios.</p>
<p>“Me parece que los niños(as) van visibilizando sus capacidades y las de sus compañeros(as) a través de la interacción</p>	<p>Fue importante tener un <i>conocimiento del grupo (c)</i>, para con base a ello establecer relaciones de buentrato, en donde cada</p>

<p>cotidiana. También se empiezan a ver como recursos para la elaboración de la fotonovela; por ejemplo identifican que algunos(as) de ellos(as) son buenos(as) para dibujar o para tomar fotografías, y se piden apoyo para hacer la fotonovela, utilizando cada uno(a) sus habilidades. También entre ellos(as) expresan que combinando sus ideas podrán lograr hacer su fotonovela (Bitácora del 11 al 15 de abril de 2016)”.</p> <p>“Me parece que logramos la mayor parte del tiempo escucharnos para decidir qué y cómo fotografiar. Para involucrarnos en la toma de fotografías, cada uno(a) a partir de sus recursos y limitaciones se fijó una tarea o rol; ya sea como fotógrafos(as) (porque soy bueno(a) o sé cómo tomar fotografías), directores(as) (prefiero evitar salir en las fotografías e indicar a mis compañeros(as) cómo representar el maltrato) o actores/actrices. La siguiente sesión continuaremos tomando las fotografías y después elegiremos aquellas que serán parte de la fotonovela; identificando qué hicimos/cómo trabajamos para lograr tomar las fotos y cómo vincular las fotografías para que la historia tenga coherencia (Bitácora del 6 al 10 de junio de 2016)”.</p>	<p>integrante se sintiera parte de; compartiendo y desenvolviéndose en el grupo desde sus propias fortalezas y limitaciones. Asimismo a través de este conocimiento e interacción fuimos <i>contribuyendo en la construcción de la historia del grupo y de la identidad de cada integrante del grupo (h)</i>, ya que nos fuimos conociendo a través de la diversidad del grupo.</p> <p>También en el programa de intervención <i>retomar los saberes de cada integrante (h)</i> fue una habilidad presente, que nos apoyó al reconocimiento y con base a ello establecer relaciones desde la <i>empatía (a)</i>.</p>
<p>“Los niños(as) han empezado a expresar con mayor confianza al grupo aquellas situaciones que nos les agrada que les digan o hagan sus compañeros y compañeras (por ejemplo, “no me gusta que me griten”), compartiendo cómo les hace sentir y que les desagrada dicha situación (Bitácora del 18 al 22 de abril de 2016)”.</p>	<p>La interacción cotidiana durante el taller permitió un <i>conocimiento del grupo (c)</i>, lo que influyó en el establecimiento de límites y pautas de convivencia que apoyaron la construcción de relaciones de buentrato. Asimismo la <i>escucha empática (a)</i> apoyo para comprender a cada integrante y relacionarnos con cada uno(a) desde una posición <i>empática (a)</i>.</p>
<p>“Al compartir a los niños(as) lo que siento de lo que ocurre y hacerlo de forma asertiva</p>	<p>Durante todo el proceso de elaboración del programa de intervención <i>el establecer</i></p>

<p>me llevó a darme cuenta que cuando se los expresó claramente es una manera de devolver y reflexionar sobre cómo nos estamos relacionando, y esto también tiene que ver en cómo desde mí misma promuevo el buentrato. También cuando tenemos los límites y acuerdos claros de escucha de comunicación, nos vamos relacionando teniéndolos presentes e influyen en la manera cómo vemos a cada integrante, respetando mi propio ser y espacio; y el de la otra persona (Bitácora del 2 al 6 de mayo de 2016)”.</p> <p>“También me percató de cómo los niños(as) van incorporando en sus relaciones el buentrato. Por ejemplo en la ronda inicial, recuerdan los acuerdos de escucha y convivencia entre ellos(as), respetándolos y respetándose. Ahora entiendo, que puedo realizar cualquier actividad y en ella tener presente un ambiente y relaciones de buentrato, si tengo claro los canales de comunicación para expresarles a los niños(as) las necesidades como grupo (Bitácora del 31 de mayo al 3 de junio de 2016)”.</p>	<p><i>puentes de comunicación (h)</i> fue clave para el logro de objetivos, ya que permitió que todos(as) los(as) integrantes del grupo camináramos hacia la misma meta; construyendo el proyecto colaborativamente. Asimismo, en esta comunicación era necesario <i>promover la negociación (h)</i>, esto para establecer acuerdos y solucionar dificultades cuando se presentaban.</p> <p>La <i>escucha empática (a)</i> fue otro elemento que me ayudó a comprender las necesidades de cada integrante del grupo, identificando sus recursos que apoyaban al enriquecimiento del proyecto. Finalmente, considero oportuno mencionar que la <i>confianza (a)</i> en una misma, en el grupo y en el equipo de trabajo influyó para promover un sentido grupal donde cada uno(a) se expresara desde su particularidad.</p>
<p>“Particularmente en esta sesión me di cuenta que los niños(as) desde sus propios recursos usa diferentes estrategias para evitar ser maltratadas, como dirigirse a la persona adulta para expresar lo que ocurre, tomarse su tiempo para tranquilizarse o decirle directamente a su compañero(a) que no le agrada o no está de acuerdo con ciertas situaciones (Bitácora del 20 al 24 de junio de 2016)”.</p> <p>“Con base a los(as) comentarios de los niños(as), me doy cuenta de que van</p>	<p>Para promover ambientes de buentrato resultó importante tener presente el <i>respeto a la diversidad (a)</i>, ya que cada integrante del grupo se desenvuelve y expresa en el grupo desde si mismo(a). Igualmente, esto implicó que cada uno(a) tenga su propio <i>ritmo (a)</i> de crecimiento y de transformación personal/relacional.</p>

permitió darme cuenta de que cada niño(a) participaba en el grupo de acorde a ello; percatándome de que no todos(as) tenían que bien tratarse de la misma manera, o bien, poner alto a las situaciones de maltrato. Fue el medio para conocernos a nosotros mismos(as), permitiéndonos acompañar a los(as) demás y dejándonos acompañar.

Dicho conocimiento también nos permitió establecer límites y acuerdos en nuestras relaciones, indicando aquello que nos gusta o que no; siendo una oportunidad para reflexionar sobre cómo la otra persona influye en mí, que me genera y qué es lo que hago con dicha emoción. Así, como uno(a) mismo(a) influye en el otro(a).

Al realizar este trabajo, considero que la actitud ética también fue un elemento que estuvo de manera transversal, ya que las relaciones de buentrato promueven y buscan el trato igualitario, evitando situaciones de discriminación; donde se requirió de confianza en una misma, a su equipo de trabajo y al grupo, teniendo presente que este mensaje se transmite a la comunidad y nos hace sentir seguros(as) y cobijados(as).

A partir de mi experiencia donde diseñé, implementé y evalué un programa de intervención; y a partir de ello identifiqué las competencias del psicólogo(a) educativo para crear ambientes de buentrato; en el siguiente apartado presento mis reflexiones y conclusiones que enriquecieron mi labor profesional y mi persona, compartiendo mis sugerencias para los(a) profesionales de la psicología educativa.

IV. REFLEXIONES Y CONCLUSIONES FINALES DE UNA PSICÓLOGA PARA OTROS(AS) PROFESIONALES DE LA PSICOLOGÍA ESCOLAR

A lo largo del desarrollo del programa de intervención, considero que he tenido muchos aprendizajes que han enriquecido mi crecimiento personal y profesional. Es por ello que a partir de mi reflexión y experiencia profesional comparto aquellos aprendizajes que considero relevantes retomar para el trabajo con familias y niños(as):

Mi interés por el buentrato surge después de acudir a las jornadas de “Educación de la Sexualidad y de la Salud Comunitaria desde la Terapia de Reencuentro” realizadas en la Facultad de Psicología de la UNAM (Octubre, 2015). Al escuchar lo que las panelistas explicaban acerca del tema del buentrato y de sus experiencias me inspiró y generó en mí una inquietud por saber más acerca del tema. A su vez, me invitó a reflexionar sobre la importancia de promover relaciones de buentrato en los ambientes escolares donde me desenvolvía, reflexionando que las escuelas son espacios donde convergen los niños(as), personal docente y administrativo, y las familias; permitiéndome la oportunidad de impactar al considerar a todos los(as) protagonistas de la comunidad.

Inicialmente, apropiarme y comprender el buentrato fue todo un rompecabezas mental, ya que fue necesario trabajarme a nivel personal y resignificar mis creencias, experiencias y guiones de vida previos. Con acompañamiento de mi directora y supervisora fui visibilizando el buentrato conmigo misma, en mis relaciones y en la comunidad. Entendiendo que el buentrato es un estilo de vida que se asume vivir y compartir, donde no se trata de ser “buena gente con todas las personas”, sino de respetar y reconocer a cada una desde su particularidad. Lo que implica también el establecimiento de límites, de negociaciones y la asertividad para ello. Se trata de una relación en donde ambas partes estemos felices y disfrutemos de la presencia del otro(a).

Por lo anterior, considero necesario que la persona que desee promover relaciones de buentrato en ambientes educativos, se trabaje a nivel personal y se capacite, identificando aquello que vamos desaprendiendo y aquello que deseamos aprender; ya que en ocasiones las creencias pueden transmitirse a la comunidad.

Por otro lado, durante la realización del programa de intervención, me percaté sobre la necesidad de ver al buentrato como algo transversal, que se encuentra presente en cada interacción, e inicia con el reconocimiento de uno(a) mismo(a) y de la otra persona. No se trata de impartir un curso sobre “como relacionarme bien con los(as) demás”, sino de tenerlo presente siempre. Por ello, es fundamental comprender profundamente cómo se influyen y relacionan entre sí los elementos que componen una relación de buentrato; así como los diferentes niveles en los que se gestan las relaciones. Ello permite ver a cada integrante de la comunidad, identificando cómo su ambiente y su propia persona impacta en sus relaciones. Sin este conocimiento resulta difícil detectar estrategias o acciones para promover relaciones/ambientes de buentrato.

Asimismo por cada momento de la elaboración del programa de intervención logré identificar aprendizajes, los cuales compartiré retomando los niveles donde se desarrolla el buentrato.

Para el caso de la fase de *identificación de necesidades del contexto* (y también durante la realización del resto del programa), es necesario recurrir a la literatura cuando se tiene alguna inquietud o duda, ya que no lo “sabemos todo”, afortunadamente cada día estamos aprendiendo y asombrándonos de lo que vamos conociendo y viviendo; estimulando nuestra propia creatividad, energía e imaginación. En este momento es necesario trabajarse la actitud de experto(a); y permitirse enriquecerse, asombrarse y aprender (nivel interno).

También en esta fase de la realización del programa es importante escucharse a sí mismo(a) y a las demás personas, ya que la diversidad enriquece. Para ello, se ha de tener presente la voz propia y aprender a escuchar comprensivamente, es decir, no pensar en qué se responderá (nivel interno), sino cómo juntos(as) podemos establecer acuerdos, acciones y objetivos que incidan en el bienestar común (nivel relacional). Asimismo identificar las propias fortalezas y limitaciones (nivel interno), para a partir de ello compartir con el grupo y enriquecerse de los(as) demás integrantes (nivel relacional). El buentrato a uno(a) mismo(a) implica escucharse, reírse, poner límites, fluir, respetarse y compartir.

Para ello, tener un pensamiento flexible y con apertura ante dicha diversidad (nivel interno), permite ver a cada integrante y a uno(a) mismo(a) como recurso y desde una postura empática (nivel relacional).

A partir del conocimiento y comprensión empática del contexto (nivel social), uno(a) puede asumirse parte de la comunidad, lo cual es clave, porque te consideras un(a) agente de cambio e influye en la manera como establecemos relaciones con los(as) demás, permitiendo el acompañarse (nivel relacional).

Aunado a ello, para continuar construyendo el sentido de comunidad y detectar las necesidades, resulta necesario establecer puentes de comunicación claros que permitan la expresión de cada integrante. Creando espacios de escucha empática y de diálogo donde se valore la aportación de cada uno(a); es decir, donde todos nos vivamos como expertos(as) desde nuestras particularidades y experiencias (nivel social). Estos momentos pueden ser tanto formales como informales, lo importante es no perder el sentido de que estamos con y para la comunidad. Finalmente en esta primera fase, considero relevante creer en la comunidad, en sus recursos, en sus anhelos, sus capacidades y en sus necesidades (nivel social); cuando esto se asume y se transmite existen mayores posibilidades de incidir en su bienestar.

En la fase de *implementación del programa de intervención* aprendí que es valioso tener una guía escrita (carta descriptiva), ya que esta indica el objetivo y las actividades a realizar, brindando claridad. Es un guión flexible, donde a partir de su uso se puede identificar qué funcionó (lo cual nos invita a sistematizar experiencias), qué mejorar en las actividades y en nuestro papel, siendo una herramienta que permite la mejora continua y la visibilización de los recursos. Por ello, recomiendo ampliamente tener siempre a la mano la carta descriptiva, y verlo no como un “trámite”, sino como la oportunidad de mejora que retroalimenta el proyecto y permite el diálogo con los(as) integrantes del equipo de trabajo.

Esto va de la mano con la documentación y sistematización de experiencias, ya que ambas herramientas permiten enriquecer y visibilizar logros, procesos y áreas de oportunidad; siendo parte de la evidencia que nos dice que dichos programas encaminados a la promoción del buentrato inciden en el bienestar de las personas (nivel social), favoreciendo

que más profesionales tomemos interés y nos comprometamos a llevar a más personas y comunidades dichos trabajos.

Por otro lado, en la intervención, aprender y permitirse errar es parte del proceso de aprendizaje. En lo personal al inicio tenía un temor por ello (nivel interno), pero me di cuenta que cometiendo errores, es una manera de acompañarse y de aprender de ellos, viéndolos como fortalezas. Es necesario trabajarse las creencias que no nos permiten errar, para evitar frustraciones y malestares; y sobre todo para disfrutar del proceso de aprendizaje. Vinculado a lo anterior, resulta relevante tener un acompañamiento que brinde una mirada empática que cobije y potencialice al(a) profesional en este proceso; lo cual me llevó a reflexionar sobre la importancia de acompañarse, dejarse acompañar y de acompañar a otros(as) desde una postura empática (nivel relacional).

La importancia de dejarse acompañar por el equipo de trabajo, es una manera de sentirse cobijada y de enriquecer el proyecto, ya que a través de las miradas externas de cada integrante y de la propia; se construye y reconstruye el proyecto. Además, se aprende de cada persona y de cada situación, viviéndonos como recursos (nivel relacional).

Esta fase también se requiere confiar en una(o) misma(o) (nivel interno), para transmitir dicha seguridad al grupo con el que se colabora en la comunidad; permeándose en las relaciones que se gestan y estableciendo vínculos de confianza. De la misma manera, esta confianza da la pauta para tener iniciativa ante propuestas que beneficien el proyecto.

Para la fase de *evaluación*, reconozco lo importante de reflexionar de manera constante sobre la práctica, teniendo espacios de reflexión para ello (nivel interno). Esto permite contactar con nuestro sentir, nuestro rol y aprendizajes; y a partir de esta reflexión, identificar fortalezas, limitaciones y logros. Por tal motivo, recomiendo ampliamente reflexionar sobre la práctica a nivel individual y también generar esos espacios con el equipo de trabajo (nivel relacional); para que todos(as) se encaminen hacia el mismo objetivo y adquieran herramientas que le permitan realizar su labor profesional con mayor seguridad, compromiso y responsabilidad.

Por otro lado, me ocurrió que al inicio solía relacionar la evaluación con la detección de errores, pero me di cuenta que es una herramienta y guía que brinda un panorama de las

áreas de oportunidad, fortalezas y logros, tanto personales como del proyecto; permitiendo tomar decisiones de mejora y realizar adecuaciones cuando resulte necesario. Además la evaluación favorece la sistematización; dando la pauta para que los proyectos puedan ser retomados posteriormente, impactando en otras comunidades (nivel social).

Invito a vivir y utilizar la evaluación como una oportunidad de mejora, que reinventa el proyecto y lo impulsa a ser mejor día a día. Para ello, cada quien plantea o retoma formatos/instrumentos de evaluación de acorde a su objetivo para visibilizar logros.

Finalmente, agrego que se requiere de paciencia para acoger los aprendizajes, ya que el desarrollo del programa de intervención implica momentos de reflexión, de inquietud, de retroalimentación y de descubrimientos personales y profesionales; que nos guían en la mejora continua.

Lo anterior implica evitar ensimismarse ante las situaciones o las personas, ya que a veces ocurre que queremos o deseamos ver necesidades y realidades que no existen; por ello el acompañamiento, la escucha, el diálogo y la reflexión sobre la práctica en todo el proceso permiten descentrarse de uno(a) mismo(a), mirar comprensivamente a cada integrante y vincular lo teórico con lo práctico. Aunado a ello, es clave aprender a manejar el no y la frustración, viéndolos como espacios de crecimiento que permiten fortalecerse de las situaciones; transformando dicha emoción en energía amorosa para el proyecto.

Los(as) invito a reflexionar sobre la importancia de nuestro papel como psicólogos(as) educativos para promover espacios de buentrato en los ámbitos donde nos desenvolvemos; considerando que dichos aprendizajes impacten en un nivel interno, relacional y social.

V. Referencias

- Amorós, P., Jiménez, J., Molina, M., Pastor, C., Cirera, L., Martín, D. & Fuentes-Peláez, N. (2005). *Programa de formación para el acogimiento en familia extensa*. Barcelona: Fundación “la Caixa”.
- Ander-Egg, E. (2003). *El trabajo en equipo*. España: Lumen Argentina.
- Astorga, A. y Van Der Bijl, B. (1991). *Los pasos del diagnóstico participativo*. Argentina: Humanitas.
- Asociación Nacional para la Educación de Niños y Niñas Pequeños [NAEYC]. (2005). *Código de Conducta Ética y Declaración de Compromiso*. Recuperado el 30 de noviembre de 2016 de: https://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/Ethics_Spanish%20Position%20Statement2011.pdf.
- Balsells, M., Del Arco, I. & Miñambres, A. (2007). Familias, educación y prevención del maltrato infantil. *Bordón*, 59 (1), 31-47.
- Barraza, R. (2015). Perspectivas acerca del rol del psicólogo educacional: propuesta orientadora de su actuación en el ámbito escolar. *Actualidades investigativas en educación*, 15 (3), 1-21.
- Barudy, J. & Dantagnan, M. (2005). *Los buenostratos a la infancia*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Barudy, J. (2013). *Los buenostratos y la resiliencia infantil en la prevención de los trastornos del comportamiento*. Recuperado el 22 de abril de 2016 de: <https://www.obelen.es/upload/383D.pdf>.
- Belsky, J. (2007). *Experiencing the lifespan*. Nueva York: Worth publishers.
- Berk, L. (1999). *Desarrollo del niño y del adolescente*. 4ª Ed. España: Prentice Hall.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

- Cascón, P. (2000). *Educación para la paz y la resolución de conflicto*. Barcelona: Cisspraxis.
- Castro, L. (2004). Las competencias profesionales del psicólogo y las necesidades de perfiles profesionales en los diferentes ámbitos laborales. *Interdisciplinaria*, 21 (2), 117-152.
- Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano. (2004). El buentrato a la niñez. *Conexión Niñez*, (3), 2-5.
- Colegio de Psicólogos de España. (1998). *Rol Del Psicólogo de La Educación*. Recuperado el 30 de noviembre de 2016 de: [Http://www.cop.es/colegiados/m-02744/](http://www.cop.es/colegiados/m-02744/).
- Craig, G. y Baucum, D. (2001). *Desarrollo psicológico*. 8ª Ed. México: Pearson.
- Cruz, N. (2015). “*Bienestar emocional*”: Una experiencia con familias y educadoras. Reporte de Experiencia Profesional para obtener el grado de Maestra en Psicología Escolar. México: UNAM.
- Crowley, K. (2014). *Child development. A practical introduction*. Los Ángeles: SAGE.
- Edelman, L. (2004). A relationship-based approach to early intervention. *Resources and Connections*, 3 (2), 1-9.
- Epstein, L. (2011). *School, Family and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Boulder, CO: Westview.
- Erikson, E. (1976). *Infancia y sociedad*. 7ª Ed. Buenos aires: Paidós.
- Figueroa, R. & Ortiz, F. (2013). *Creando espacios de buentrato: una experiencia con niños y niñas de primaria*. Tesis de Licenciatura. México: UNAM.
- FUNAVI. (2015). *Diagnóstico situación de la infancia en México. Maltrato infantil urgencia nacional*. Recuperado el 12 de junio de 2016 de: http://www.fundacionenpantalla.org/attachments/article/6/ESTADISTICAS_Y_ANALISIS_SITUACION%20INFANCIA_EN_MEXICO_2015.pdf.

- Fondo de Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2016). *Violencia y maltrato*. Recuperado el 12 de junio de 2016 de: http://www.unicef.org/mexico/spanish/proteccion_6932.htm.
- Forbes. (2016). *México: 6 de cada 10 niños sufre maltrato infantil*. Recuperado el 12 de junio de 2016 de: <http://www.forbes.com.mx/violencia-infantil-la-otra-cara-de-mexico/>.
- García, J. & Martínez, V. (2012). *Guía Práctica de Buentrato al niño*. Madrid: IMC.
- García, G. y Ramírez, J. (2006). *Manual práctico para elaborar proyectos sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- González, E. & Bueno, J. (2004). *Psicología de la educación y del desarrollo en la edad escolar*. Madrid: Editorial CCS.
- González, J., Monroy, A. y Kupferman, E. (2004). *Dinámicas de grupos. Técnicas y tácticas*. México: Pax.
- Gravini, M.; Porto, A. y Escorcía, L. (2010). El psicólogo educativo en la actualidad: un facilitador del desarrollo humano. *Psicogente*, 13 (23), 158-163.
- Hagerty, B., Lynch-Sauer, J., Patusky, K., Bouwsema, M. & Collier, P. (1992). Sense of belonging: a vital health concept. *Archives of Psychiatric Nursing*, 6 (3), 172-177.
- Hidalgo, G. & Abarca, N. (1999). *Comunicación interpersonal*. 3ª Ed. Colombia: Alfomega.
- Horno, P. (2004). *Educando el afecto. Reflexiones para familias, profesorado y pediatras*. España: Editorial Grao.
- Hoyuelos, A. (2007). Aula infantil. *Revista Aula de Infantil*, 39.
- Iglesias, M. (2004). *Guía para trabajar el tema del Buentrato con niños y niñas*. Recuperado el 25 de abril de 2015 de: http://www.buentrato.cl/pdf/est_inv/conviv/ce_iglesias.pdf.

- Jares, X. (2001). *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*. Madrid: Popular.
- Johnson, D. & Johnson, R. (1997). Una visión global del aprendizaje cooperativo. *Revista Catalana de Educación Especial y Atención a la Diversidad*, (1), 54-64.
- Johnson, D., Johnson, R. & Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Kostelnik, M., Whiren, A., Soderman, A. & Gregory, K. (2009). *El desarrollo social de los niños*. México: Delmar Cengage Learning.
- Lush, D. (1998). *Comprendiendo a tu hijo de 9 años*. México: Paidós.
- Mejía, S. (2000). *El Buentrato en la familia y en la escuela: crecer y aprender con amor, placer y respeto*. Bogotá: Fundación Restrepo Barco.
- Miller, A., Fine, S., Gouley, K., Seifer, R., Dickstein, S. y Shields, A. (2006). Showing and telling about emotions: Interrelations between facets of emotional competence and associations with classroom adjustment in Head Start preschoolers. *Cognition and emotion*, 20 (8).
- Monjas, M. (1997). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños/as y adolescentes (PEHIS)*. 3ª Ed. Madrid: CEPE.
- Moreno, S. (2013). *Algunas consideraciones sobre el maltrato infantil en México*. México: Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública.
- Muñoz, A. (2010). *Psicología del desarrollo en la etapa de educación primaria*. Madrid: Pirámide.
- Newman, B. & Newman, P. (2006). *Development through life. A psychosocial approach*. Estados Unidos de América: Thomson Wordsworth.
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Informe Mundial sobre la Violencia contra los Niños y las Niñas*. Naciones Unidas.

- Organización Mundial de la Salud. (2013). *Comprender y abordar la violencia contra las mujeres*. Washington: Organización Panamericana de la Salud.
- Papadimitriou, G. & Romo, S. (2005). *Capacidades y competencias para la resolución no violenta de conflictos*. México: Mc Graw Hill.
- Pastor, R., Pérez, M. & Nashiki, R. (2011). *Construyendo comunidades de aprendizaje. Un programa de formación de educadoras de niños y niñas de 0 a 6 años. Manual de implementación*. México: UNAM, Puentes para Crecer.
- Peiró, M. (2003). La enseñanza de la psicología en Europa. Un proyecto de titulación europea. *Papeles del Psicólogo*, 24, 25-34.
- Perinat, A. (2007). *Psicología del desarrollo. Un enfoque sistémico*. 3ª Ed. Barcelona: UOC.
- Pozo, I. (1996). *Aprendices y maestros*. España: Alianza Editorial.
- Programa de Salud Infantil y Adolescente de Andalucía. (2014). *Promoción del buentrato: parentalidad positiva y apego seguro*. Recuperado el 25 de abril de 2015 de: http://si.easp.es/psiaa/wp-content/uploads/2014/07/promocion_buen_trato.pdf.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 30 de noviembre de 2016 de: <http://www.rae.es/rae.html>.
- Red Nacional de Gestión Social. (2013). La cruzada del buentrato. *Boletín informativo del Sistema de Protección*, (3), 1-26.
- Red Psicología Proyecto MECESUP ULS 0601. (2013). *Competencias del perfil de egreso de psicólogo*. Chile: Universidad de La Serena.
- Renom, A. (2007). *Educación emocional: Programa para educación primaria (6-12 años)*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Riley, D., San Juan, R., Klinker, J. & Ramminger, A. (2008). *Social and emotional development*. Washington: NAEYC.

- Ríos, A. (2009). La autoestima en los niños(as). *Innovación y experiencias educativas*, (18), 1-8.
- Saarni, C. (1997). Emotional competence and selfregulation in childhood. En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence. Educational implications* (pp. 168-195). New York: Basicbooks.
- Sánchez, J. (2002). *Psicología de los grupos. Teorías, procesos y aplicaciones*. Madrid: Mac Graw Hill.
- Sadurní, M. y Rostán, C. (2007). Desarrollo emocional de los niños en edad escolar. En E. Fernández de Haro, F. Justicia y M. C. Pichardo (Eds.), *Enciclopedia de psicología evolutiva y de la educación*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Santillán, M. (2011). *Influencia de los estilos parentales en la expresión emocional en el preescolar sobresaliente*. Tesis de Licenciatura. México: UNAM.
- Santrock, J. (2006). *Psicología del desarrollo. El ciclo vital*. 10ª ed. México: Mc Graw Hill.
- Sanz, F. (2004). Del mal trato al buentrato. En C. Ruiz-Jarabo & P. Blanco (Eds.), *La violencia contra las mujeres: prevención y detección, cómo promover desde los servicios sanitarios relaciones autónomas, solidarias y gozosas* (pp. 1-14). España: Días de Santos.
- Sanz, F. (2007). *La fotobiografía. Imágenes e historias del pasado para vivir con plenitud el presente*. España: Kairós.
- Sanz, F. (2016). *El buentrato como proyecto de vida*. España: Kairós.
- Save the children. (2012). *¿Quién te quiere a ti? Guía para padres y madres*. España: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Shapiro, L. (2002). *La inteligencia emocional de los niños*. Una guía para padres y maestros. Madrid: Grupo Z.

Secretaría de Educación del Distrito Federal [SEP DF]. (2010). *Escuelas aprendiendo a convivir: un proceso de intervención contra el maltrato e intimidación entre escolares-bullying-*. Ciudad de México: Dirección Ejecutiva de Educación Básica.

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. Recuperado el 29 de abril de 2017 de: http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf.

Thompson, R. (1994). Emotion regulation: a theme in search of definition. En N.A. Fox (Ed.), *The development of emotion regulation: Biological and behavioral considerations. Monographs of the society for research in child development* (pp. 25-52). Chicago: III.

Unidad de Protección y Buentrato. (2009). *Política de buentrato hacia niños y niñas*. Chile: Ministerio interior, Gobierno de Chile.

Urbina, J. (1989). *El psicólogo, formación, ejercicio y perspectiva*. México: UNAM.

Vallés, A. (1998). *Cómo desarrollar la autoestima de los hijos*. Madrid: Editorial EOS.

Villalobos, E. (2003). *Educación familiar. Un valor permanente*. México: Trillas.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica, aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

ANEXOS

Anexo 1. Ejemplo de la documentación y evaluación de las sesiones.

Objetivo de la sesión: Reconocer las características, cualidades y capacidades propias de cada integrante del grupo.

Fecha: Jueves 14 de abril de 2016.

Actividad	Objetivo	Descripción de la actividad	Facilitadora	Material	Tiempo
1. Relajación	Preparar a los niños(as) para la escucha, a través de un ejercicio de relajación.	Comenzaremos la sesión realizando un ejercicio de respiración que prepare a los niños y niñas para la escucha. Para ello se les pedirá que caminen lentamente por el espacio, y cuando la facilitadora lo indique, se saluden con diferentes partes del cuerpo.		-Foamis en el piso.	5 min.
2. Ronda inicial	Recordar las actividades realizadas en la sesión previa.	Daremos la bienvenida a los niños(as) y los(as) invitaremos a sentarnos en forma circular en el piso para platicar brevemente sobre: -Cuéntenos, ¿lo que más les gustó hacer en la escuela hoy? Después de escucharlos(as) recordaremos lo que hicimos la sesión anterior.		No se requiere material.	20 min.
3. La fotonovela	Identificar que requerimos para continuar la fotonovela.	Introduciremos con los niños(as) lo que hicimos la sesión pasada (entre todos(as) propusimos el inicio de la fotonovela relacionándolo con el título y el tema) y platicaremos: -¿Qué ya hicimos de la fotonovela? -¿Qué nos hace falta para terminarla?		No se requiere material.	15 min.

4. Inicio de la fotonovela	Identificar cuál será el inicio de la fotonovela.	Retomando los inicios que propusieron los niños(as) para la fotonovela, entre todos(as) nos pondremos de acuerdo para elegir uno, teniendo presente la temática de la fotonovela.		-Pizarrón blanco. -Plumones para el pizarrón blanco.	20 min.
5. Trama de la fotonovela	Identificar cuál será la situación de conflicto de la fotonovela	Con base al inicio propuesto de la fotonovela, invitaremos a los niños(as) a pensar en cual podría ser la situación de conflicto de la fotonovela considerando el título de la misma. Las propuestas de los niños(as) las escribiremos en la pizarra, para posteriormente votar y elegir una opción con la que todos(as) estemos de acuerdo.		-Lápices. -Hojas.	15 min.
6. Cierre de la sesión	Conocer los aprendizajes de las y los participantes durante las actividades del día, así como la forma en la que se sintieron en ella	Para concluir se preguntará a los niños(as) cómo se sintieron y qué aprendieron durante la sesión.		No se requiere material.	15 min.

Evaluación de las actividades de la sesión		
Actividad	¿Qué funcionó?	¿Qué podemos mejorar?
1. Relajación	En algún momento del ejercicio se propició que participen y se involucren más los niños(as).	Retirar los foamis, en un inicio pensamos que podían apoyarnos, pero resultó lo contrario, de repente los niños(as) se tiraban al piso o jugaban con los foamis, entreteniéndolos(as).
2. Ronda inicial 3. La fotonovela	Al ser específica la pregunta, evito que se extendiera la ronda y además todos los niños(as) participaron.	Continuar interviniendo al recordar los acuerdos para la escucha, sin embargo, me doy cuenta que no basta con recordarlos, tal vez es necesario redirigir los comentarios de los niños y las niñas y establecer límites.
4. Inicio de la fotonovela	Logramos establecer cuál será el inicio de la fotonovela que protagonizaremos, combinando las diferentes ideas para crear un inicio común que tendrá nuestra fotonovela. Para ello leímos cada propuesta, anotamos en la pizarra las propuestas y establecimos grupalmente como sería el proceso de votación.	Retirar los foamis del espacio, ya que no apoyan para el logro del objetivo de la actividad, es un distractor para los niños y las niñas.
5. Trama de la fotonovela	Definimos de qué tratará la fotonovela con base al título, acordando una situación de conflicto. Para ello escuchamos las opiniones de todos(as) y nos pusimos de acuerdo de la trama. Se acordó que cada uno(a) de nosotros(as) propondrá/resolverá la situación de conflicto con base a sus propias habilidades/cualidades.	Continuar interviniendo al recordar los acuerdos para la escucha y también se vale expresar aquello que no me gusta asertivamente en la manera cómo nos relacionamos para devolver algo al grupo: “no me gusta que me griten, preferiría si te acercas y me lo dices”.

Evaluación de la sesión	
¿Cómo me sentí?	¿Qué aprendí?
-Bien. -Desesperada porque escucho mucho ruido. -Bien, aunque a veces me desespera que no se escuchen los niños o frustrada porque no me escuchan los niños. -Bien, creativa. -Bien. -Más o menos. -Desesperada y estresada, no me gusta que se lleven fuerte, se pueden lastimar. -Bien, porque explicaron otras cosas que no sabía.	-A convivir un poquito. -Es importante escuchar, sino, no sé cómo participar en las actividades. -Ya sé cómo hacer una fotonovela. -A hacer una fotonovela y a ponernos de acuerdo porque no siempre tenemos las mismas ideas. -Que tenemos grandes ideas y si nos organizamos puede salir algo padre. -Nos pusimos de acuerdo en los votos.

Reflexión de lo identificado en la sesión:

Durante las rondas iniciales que hacemos, frecuentemente no nos escuchamos (nos interrumpimos, nos ignoramos, nos salimos del tema, nos ponemos de pie para dirigirnos a otro lugar, nos agredimos verbal o físicamente). Estas diferentes maneras de evitar escucharnos y de relacionarnos son formas de maltratarnos (me he dado cuenta también de la importancia de nombrarlo para moverse), en donde no nos reconocemos, no nos mostramos empáticos(as), no logramos comunicarnos y establecer acuerdos donde todos estemos satisfechos(as). Asimismo me di cuenta de que cada uno(a) de nosotros(as) contribuimos para que esto ocurra, al no expresar cómo nos sentimos ante esas conductas.

Reflexionando con compañía me di cuenta que es necesario darnos un alto y vincular esta situación de cómo nos estamos relacionando con el objetivo de nuestro proyecto y con la realización de la misma fotonovela, que es una de las estrategias que utilizamos para promover el buentrato. Para ello, como parte de la fotonovela nos pondremos la misión de reflexionar y proponer alternativas para relacionarnos mejor.

Por otro, establecer con anterioridad (donde todos(as) opinen) y tener claro cómo vamos a votar para llegar a un acuerdo, apoya para que los niños(as) tengan seguridad de lo que vamos a hacer y de cómo nos podemos ir relacionando. Además propicia que entre ellos(as) se vayan recordando los acuerdos y expresen con mayor seguridad cómo no les gusta relacionarse.

Anexo 2. Ejemplo del diagnóstico de necesidades realizado para identificar cómo se relacionan los niños(as).

Niño o Niña	Cómo se relaciona con sus compañeros(as)...
<p>Niño 1</p> <p>Edad: 9 años, 9 meses</p>	<p><u>Reconocimiento:</u> J muestra desconfianza para reconocer sus habilidades y capacidades, requiere del acompañamiento de la persona adulta para darse cuenta y llevarlas a la práctica –J tu eres buena dibujando recuerda cuando hiciste el ratón del logo de la sala, -“Si pero sólo hice la colita”. Identifica algunas características de sus compañeros(as), como: los(as) integrantes de sus familias, objetos personales, donde estudian, intereses. Sin embargo aún no reconoce las cualidades o capacidades de sus compañeros(as). Pocas veces expresa con sus palabras lo que siente a los(as) demás, mayormente utiliza su cuerpo, gestos y lenguaje no verbal para expresarlo. Requiere que la persona adulta le pregunte el motivo de su sentir para que lo comparta, y en ocasiones no expresa su sentir. Por ejemplo, cuando está enojada deja de involucrarse en la actividad, tuerce la boca y expresa a sus compañeros(as) que sus ideas no son tan buenas.</p> <p align="center"><u>No muestra esta habilidad (0)</u></p> <p><u>Empatía:</u> Para demostrar su preocupación por los(as) demás espontáneamente o con apoyo de la persona adulta se acerca a ellos(as) y les pregunta qué les ocurrió. También se acerca a las personas adultas para decirles que a su compañero(a) le ocurre algo “¿qué te pasa I, te sientes mal en que ya no viene A? En ocasiones invita a sus compañeros(as) a participar en la actividad para que se sientan mejor. Otras veces, para hacerlos(as) sentir mejor les cuenta algo gracioso o recordando aquello que le gusta a su compañero(a) brinda apoyo “Mira mejor tú agarra la fotografía de A para que ya no la extrañes, yo tomo otra”. Cuando interactúa con niños(as) pequeños(as) modula el tono de su voz para dirigirse a ellos(as) y los(as) apoya para la realización de las tareas, explicándoles cómo se lleva a cabo la actividad.</p> <p align="center"><u>Muestra esa habilidad con apoyo de la persona adulta (1)</u></p> <p><u>Interacción:</u> J requiere del acompañamiento de la persona adulta para participar en las actividades y aún requiere apoyo para comprender que sus compañeros(as) pueden pensar de diferente manera, otras veces elige estar con ella misma, -J cuéntanos ¿qué hiciste el fin de semana?, -“nada, aburrido”. Parte del tiempo se encuentra realizando otra actividad (explorando el material de la sala) o pensando en situaciones diferentes a las que están aconteciendo en el momento. Cuando trabaja en equipo, comienza realizando las actividades con el grupo y en ocasiones termina alejándose de la actividad para seguir con su dinámica de explorar los materiales de la sala. Si alguna persona toma el liderazgo en el equipo, J sigue las instrucciones que</p>

le brindan y merma su participación para expresar sus ideas u opiniones. Cuando se encuentra en un equipo más colaborativo, con apoyo de la persona adulta, expresa sus opiniones, -¿tú qué opinas J, de qué puede ser la trama de la fotonovela?, -“pues yo creo que podemos mezclar las ideas que dicen, como tú dices”

No muestra esta habilidad (0)

Comunicación:

En las pláticas con sus compañeros(as) J puede tomar dos roles, participar o no participar. Cuando toma la palabra, frecuentemente se desvía del tema del que se está hablando, contando chistes o experiencias graciosas; otras veces cuenta sus anécdotas familiares/escolares/personales -J ¿qué te pasó?, -“Ayer comí helado”.

Cuando sus compañeros(as) se expresan, J suele interrumpirlos(as), principalmente esto ocurre con su hermano A, -entonces fuimos a comprar los helados, -interrumpe, “a sí y en eso...ya se me olvido lo que les iba a decir”. Evita comprender y dar continuidad a lo que sus compañeros(as) le comparten. Para ser escuchada, J pide a sus compañeros(as) que se callen alzando la voz, “ya cállense que voy a hablar”.

Otras veces cuando no desea escuchar a sus compañeros(as) se retira del espacio o se dirige a otro(a) compañero(a) para platicar de un tema diferente.

No muestra esta habilidad (0)

Negociación:

J expresa al grupo lo que ocurre en las situaciones para llegar a un acuerdo o solucionar algún conflicto “es que ellos quieren...”; y con acompañamiento de la persona adulta comparte sus deseos o las razones por las cuáles está o no de acuerdo “creo que podemos hacer lo que habíamos dicho antes”. Regularmente evita compartir sus propuestas, sino que hace caso a las propuestas de los(as) demás. Para escuchar a sus compañeros(as) es necesario que la persona adulta la acompañe.

Muestra esa habilidad con apoyo de la persona adulta (1)

CONCLUSIÓN: J muestra desconfianza para reconocer sus propias capacidades y cualidades; y aún requiere acompañamiento para reconocer y apoyarse de las de sus compañeros(as), propiciando que a partir de ello se relacione desde el buentrato con ellos(as): escuchándolos-escuchándose, teniéndolos(as) en cuenta-teniéndose en cuenta e involucrándolos(as)-involucrándose.

Su principal fortaleza es que muestra interés para apoyar y acercarse a los(as) demás, lo cual es una oportunidad para que ella misma vaya visibilizando sus fortalezas y a partir de las relaciones con otros(as) irse conociendo más.

Me parece que es necesario fortalecer en ella que defienda su propia posición y aprender a decir No, que inicia desde su propio reconocimiento. También es importante acompañarla para que se exprese asertivamente con los(as) demás.

Anexo 3. Formatos de evaluación del programa de intervención realizado con los niños(as).

Anexo 3.1

<i>Evaluación de las actividades de la sesión</i>		
Actividad	¿Qué funcionó?	¿Qué podemos mejorar?

Anexo 3.2

Evaluación de la sesión		
¿Cómo me sentí?	¿Qué aprendí?	¿Cómo nos relacionamos mejor hoy desde el buentrato?

Anexo 3.3

Evaluación del proyecto		
¿Qué aprendiste del buentrato?	¿Qué le dirías a la detective de cómo nos relacionamos mejor hoy desde el buentrato?	¿Qué sugerencias le darías a los niños(as) que se integran a la sala para relacionarse desde el buentrato?

Anexo 4. Formatos de evaluación del taller realizado con las familias.

Anexo 4.1

Actividad	Logros	Dificultades	Propuesta Modificación

Anexo 4.2

Evaluación de la sesión	
¿Qué aprendí?	¿Cómo me sentí?

Anexo 4.3

 
Reflexión de mis aprendizajes
1.- A partir de lo que aprendiste en la sesión ¿qué reflexionas con la forma cómo tú te relacionas con tu hijo(a)?
2.- ¿Qué es lo que me propongo hacer a partir de lo aprendido con mi hijo(a)?
3.- Comentarios

Anexo 4.4

Reflexión del taller
1.- ¿Qué te aportó el taller en cuanto a la escucha de tus necesidades emocionales y buentrato hacia ti misma(o)?
2.- ¿Qué aspectos grupales ayudaron a fomentar el buentrato en el taller?
3.- A partir de esta experiencia, ¿qué te propones continuar desarrollando con tu hijo(a)?

Anexo 5. Ficha de descripción de los cuentos de sabiduría

Del proyecto EscuchArte, para el trabajo con familias se retoman los cuentos de sabiduría, los cuales plantean diferentes problemáticas y temáticas, que permiten a las personas identificarse con el personaje del cuento, visibilizar sus propias fortalezas y recursos resilientes.

Son una herramienta que tienen que ver con la propia historia de vida, con las experiencias con el mundo y con los(as) otros(as), con lo que se ha incorporado en el proceso de socialización, con la manera en que cada persona se coloca en el mundo, con la interpretación y creación de cada realidad; y son capaces de hacer pensar, reflexionar y distraer; e inclusive son trasmisores de creencias, roles, comportamientos, ideologías y valores desde un apostura de buentrato.

Su principal finalidad es promover la autoescucha, la adquisición de la conciencia y el autoconocimiento; brindando la oportunidad de descubrir otra manera de colocarse en el mundo con paz, bondad y buentrato consigo mismos(as) y con los(as) demás. Estos cuentos actúan preventivamente al fomentar en las niñas, los niños, adolescentes y personas adultas recursos de autoayuda y autoconocimiento.

Anexo 6. Competencias del Psicólogo(a) Educativo para crear ambientes de buentrato en la infancia.

A continuación se presentan las competencias identificadas por cada fase del programa de intervención para crear ambientes de buentrato en la infancia:

Fase	Competencia	
Conocimiento del contexto	Identifica las necesidades del contexto	<p>Conocimiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Conocimiento de diagnóstico de necesidades -Conocimiento de relaciones de buentrato -Conocimiento de maltrato <p>Habilidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Identifica los recursos de cada integrante -Identifica los recursos materiales del contexto -Claridad del objetivo -Observación -Escucha <p>Actitud:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Escucha empática -Ética -Apertura
	Crea vínculos con la comunidad	<p>Conocimiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Sobre cómo construir comunidades de aprendizaje -Conocimiento de relaciones de buentrato -Conocimiento de maltrato <p>Habilidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Promueve un ambiente de diálogo -Establece puentes de comunicación -Escucha <p>Actitud:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Escucha empática

		<ul style="list-style-type: none"> -Respeto a la diversidad -Ética -Apertura
Planeación y diseño	Diseña proyectos de intervención	<p>Conocimiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Conocimiento sobre programas de intervención -Conocimiento del desarrollo -Conocimiento de relaciones de buentrato -Conocimiento de maltrato - Conocimiento de los ambientes del niño(a)
		<p>Habilidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Claridad del objetivo -Retoma los saberes de cada integrante -Establece una estructura general del proyecto -Promueve un ambiente de diálogo -Establece puentes de comunicación
		<p>Actitud:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Escucha empática -Ética -Apertura -Flexibilidad
	Trabaja en equipo	<p>Conocimiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Conocimiento sobre trabajo en equipo -Conocimiento del grupo -Conocimiento de relaciones de buentrato
		<p>Habilidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Reconoce las contribuciones de cada miembro del equipo -Establece roles -Permite el acompañamiento -Promueve la negociación -Escucha
		<p>Actitud:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Escucha empática

Intervención y evaluación		<ul style="list-style-type: none"> -Apertura -Confianza -Ética
	Interviene en las necesidades de la comunidad	<p>Conocimiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Conocimiento de buentrato -Conocimiento de maltrato -Conocimiento del desarrollo -Conocimiento sobre facilitación grupal
		<p>Habilidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Valida los saberes/emociones de cada integrante -Reflexiona sobre su propio actuar -Documenta -Claridad del objetivo -Redirecciona
		<p>Actitud:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Flexibilidad -Ética -Capacidad de asombro -Apertura -Empatía -Escucha empática
Trabaja con familias		<p>Conocimiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Conocimiento del desarrollo - Conocimiento sobre vínculo escuela-hogar - Conocimiento sobre participación familiar - Conocimiento de los ambientes del niño(a)
		<p>Habilidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Establece puentes de comunicación: -Retoma los saberes de cada integrante -Promueve la reflexión
		<p>Actitud:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Ética -Escucha empática

		<ul style="list-style-type: none"> -Empatía -Apertura
Evaluación final	Integra los aprendizajes	<p>Conocimiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de documentación y sistematización
		<p>Habilidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Identifica logros -Identifica áreas de oportunidad -Propone iniciativas
		<p>Actitud:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Apertura -Actitud crítica -Flexibilidad

Asimismo se presentan las habilidades, actitudes y conocimientos contemplados en la competencia transversal “*Construye un sentido de pertenencia en el grupo*”:

Competencia	
<p>Construye un sentido de pertenencia en el grupo</p>	<p>Conocimiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Conocimiento del desarrollo -Conocimiento del grupo
	<p>Habilidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Establece puentes de comunicación -Tiene un cuidado de sí mismo(a) y del otro(a) -Contribuye en la construcción de la historia del grupo y de la identidad de cada integrante del grupo -Promueve la negociación -Redirecciona -Claridad del objetivo -Retoma los saberes de cada integrante
	<p>Actitud:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Respeto hacia los ritmos personales -Escucha empática -Empatía -Apertura -Respeto a la diversidad -Confianza -Ética