

**LA PROMOCIÓN DEL BUEN TRATO EN EDUCACIÓN INICIAL. UN ESTUDIO  
DE CASO**

**LINA MARÍA ULLOA PÉREZ  
CESAR MAURICIO VÉLEZ GARCÍA**

**Trabajo de grado para obtener el título de Magíster en Gerencia Social**

**CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS**

**FACULTAD DE CIENCIAS EMPRESARIALES**

**MAESTRÍA EN GERENCIA SOCIAL**

**BOGOTÁ, D.C.**

**2019**

**LA PROMOCIÓN DEL BUEN TRATO EN EDUCACIÓN INICIAL. UN ESTUDIO DE  
CASO**

**LINA MARÍA ULLOA PÉREZ  
CESAR MAURICIO VÉLEZ GARCÍA**

**Trabajo de grado para obtener el título de Magíster en Gerencia Social**

**Tutor: Ricardo Parra Parra**

**CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS**

**FACULTAD DE CIENCIAS EMPRESARIALES**

**MAESTRÍA EN GERENCIA SOCIAL**

**BOGOTÁ, D.C.**

**2019**

***Dedicatoria***

**Lina**

*A Dios, porque “Padre de huérfanos y defensor de viudas es el Señor en su santa morada”  
Salmo 68:5*

**César**

*A los niños y las niñas del mundo*

## **Agradecimientos**

### **Lina**

Primeramente, a Dios, por poner el querer como el hacer; a mi familia y personas a quienes amo, por apoyarme y motivarme a continuar creciendo como persona y profesional; a nuestro tutor y todos los docentes de la Maestría en Gerencia Social, por su instrucción; a la Mg. Rosa Elsa Pérez, por compartir su conocimiento en metodologías cualitativas y tener paciencia durante nuestro proceso de aprendizaje; a la Fundación Amigos de Jesús y María, por abrirnos las puertas de su casa y permitirnos ver la obra maravillosa que hacen con padres y niños.

### **César**

A Dios, la familia, a la Fundación Amigos de Jesús y María, y a todas las personas que hicieron posible la realización de este trabajo para garantizar el desarrollo integral de los niños y las niñas en primera infancia.

## Tabla de contenido

Resumen.....	7
Abstract .....	9
Introducción .....	10
Descripción del problema .....	13
Justificación .....	20
Objetivos .....	23
General .....	23
Específicos .....	23
Metodología .....	24
Diseño de Investigación .....	24
Instrumentos de investigación.....	28
Categorías de Análisis.....	30
Tipo de muestra y población.....	32
Procedimiento de la investigación.....	33
Estado del Arte.....	35
El maltrato infantil en las instituciones educativas .....	35
Gerencia social en el ámbito de la educación inicial .....	46
Marco Referencial.....	53
Marco Legal .....	53
Marco Teórico.....	56
<i>Sobre el concepto de Primera Infancia, Educación Inicial y Atención Inicial en Colombia</i> 56	
<i>Maltrato Institucional Infantil: nociones.</i> .....	60
<i>Buen trato hacia los niños y las niñas: nociones.</i> .....	65
Construcción de escenarios: herramienta de la Gerencia Social.....	69
Resultados .....	73
Comunicación Asertiva.....	76
Atención a las necesidades de afecto .....	80
Espacios Participativos.....	82
Potenciar el Desarrollo .....	86
Fomentar la socialización.....	90
Fortalecimiento del Talento Humano.....	92

Fortalecimiento de las Familias.....	94
Análisis y discusión de resultados .....	96
Matriz de Identificación de Brechas.....	97
Propuesta de Ruta Metodológica.....	105
Conclusiones .....	121
Limitaciones y recomendaciones .....	124
Referencias.....	125
Apéndices.....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
Apéndice a: Consentimiento Informado .....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
Apéndice b: Entrevista Coordinadora .....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
Apéndice c: Entrevista Trabajadora Social .....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
Apéndice d: Entrevista Maestras.....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>

## LA PROMOCIÓN DEL BUEN TRATO EN EDUCACIÓN INICIAL. UN ESTUDIO DE CASO

### Resumen

La finalidad del presente estudio de caso con enfoque cualitativo fue visibilizar las acciones del Jardín Infantil Amigos de Jesús y María de la localidad de Kennedy, Bogotá D.C, como escenario promotor del buen trato hacia los niños y las niñas, desde las pautas propuestas para la promoción de prácticas y escenarios de Buen Trato en los jardines infantiles en la “Guía Técnica para la Promoción del Buen Trato hacia los niños y las niñas en los jardines infantiles del Distrito Capital”.

Para ello participaron la coordinadora, la trabajadora social y nueve maestras que forman parte del talento humano de la institución. La información fue recolectada a través de entrevistas semiestructuradas y el análisis documental del proyecto pedagógico de dicha institución. El análisis de la información se realizó a través del software ATLAS.ti 8, por medio del cual se identificaron categorías emergentes y sus coocurrencias, donde se evidenció las relaciones entre las acciones que el jardín infantil realiza para la promoción del Buen Trato. Adicionalmente, se realizó una matriz de brechas donde se compararon las pautas de la guía técnica con las acciones que realiza el jardín infantil para la promoción del buen trato.

Finalmente se concluyó que la mayoría de las brechas encontradas se relacionan con acciones que el Jardín Infantil realiza-y no están contempladas en la Guía Técnica, esto permite ver como la institución plantea acciones alternativas que complementan lo recomendado en la Guía, aunque esto se hace de manera implícita, por ello la necesidad de explicitarlo a través de una ruta metodológica.

**Palabras clave:** Adopción guía buen trato, gerencia social y educación, buen trato jardines infantiles.

## THE PROMOTION OF GOOD TREATMENT IN INITIAL EDUCATION. A CASE STUDY

### Abstract

The purpose of this case study with a qualitative approach was to make visible the actions of the Friends of Jesus and Mary Kindergarden, in the town of Kennedy, Bogotá DC, as a promoter of good treatment of children, from the proposed guidelines for the promotion of Good Treatment practices and scenarios in kindergartens in the "Technical Guide for the Promotion of Good Treatment in Capital District's kindergartens".

For this, the coordinator, the social worker and nine teachers who are part of the human talent of the institution participated. The information was collected through semi-structured interviews and the documentary analysis of the pedagogical project of the institution. For the analysis of the information, ATLAS.ti 8 software was used, through which emerging categories and their co-occurrences were identified, evidencing the relationships between the actions carried out by the kindergarten for the promotion of Good Treatment. Additionally, a matrix of gaps was made where the guidelines of the technical guide were compared with the actions carried out by the kindergarten for the promotion of good treatment.

It is concluded that most of the gaps found are related to actions that the kindergarten performs and are not covered in the Technical Guide, this allows us to see how the institution proposes alternative actions that complement what is recommended in the Guide, although this is done implicitly, therefore the need to specify it through a route methodological

**Keywords:** Adoption guide good treatment, social management and education, good treatment kindergartens

## **Introducción**

### **Introducción**

En Colombia el derecho a la educación de los niños y las niñas se encuentra consagrado en la Constitución Política, concerniendo a la familia, la sociedad y el Estado garantizar el ejercicio pleno de este derecho a través de una Atención Integral a la Primera Infancia, dentro de la cual se encuentra la Educación Inicial.

En este contexto, el código de infancia y adolescencia, definió la primera infancia como la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano, ésta la franja poblacional que va de los cero (0) a los seis (6) años de edad y consideró la educación inicial como un derecho de la primera infancia que tiene el carácter de impostergable y hace parte del desarrollo integral; (Ley 1098 del 2006, art. 29).

Para los niños y las niñas en primera infancia de la ciudad de Bogotá Distrito Capital, el servicio de educación inicial se presta a través de establecimientos públicos y privados, que atienden niños y niñas, de edades entre cero y menores de seis años, los cuales se denominan e identifican como Jardines Infantiles. (Acuerdo Distrital 138 del 2004, art. 2 parágrafo 2).

Para garantizar la calidad del servicio que se presta en estos establecimientos, existen lineamientos emanados por entidades que ejercen inspección, vigilancia y control, que contemplan entre sus principios la promoción del buen trato. Es así, como la Secretaría Distrital de Integración Social SDIS, conforme a la facultad otorgada por el mencionado acuerdo de controlar la adecuada operación de los Jardines Infantiles en Bogotá D.C., expidió los Estándares

Técnicos para la Calidad de la Educación Inicial. y la Guía Técnica Promoción del Buen Trato hacia los niños y las niñas en los Jardines Infantiles del Distrito Capital.

Reconocido este derecho impostergable de los niños y las niñas y considerando a los jardines infantiles como lugares estratégicos para su desarrollo integral, donde deben concurrir acciones y herramientas que respondan a la demanda de dichos lineamientos, para la garantía sus derechos en el marco del buen trato.

Esta investigación pretende visibilizar las acciones del Jardín Infantil Amigos de Jesús y María de la localidad de Kennedy, Bogotá D.C, como escenario promotor del buen trato hacia los niños y las niñas, desde las directrices propuestas para la promoción de prácticas y escenarios de Buen Trato en los jardines infantiles en la “Guía Técnica para la Promoción del Buen Trato hacia los niños y las niñas en los jardines infantiles del Distrito Capital”

Para esto se emplea la modalidad de investigación cualitativa, con un enfoque filosófico-metodológico fundamentado en la fenomenología, a través de un estudio de caso único, en el que se utilizara la matriz de brechas propuesta por Abaunza (2012), que permite comparar las acciones que los actores entrevistados realizan en la institución y las directrices propuestas en la Guía anteriormente mencionada.

Para la recolección de información se consideran como informantes clave a los docentes y el personal de apoyo psicosocial del Jardín Infantil Amigos de Jesús y María, dado que en la Guía Técnica de Promoción del Buen Trato de los niños y las niñas del Distrito Capital son los agentes educativos encargados de garantizar escenarios de promoción del buen trato al interior de la institución.

Finalmente, en este estudio de caso de carácter cualitativo se destaca el rol del Gerente Social como facilitador de herramientas institucionales, donde a partir del análisis documental y de las experiencias del talento humano perteneciente al Jardín Infantil Amigos de Jesús y María, se propone la construcción de una ruta metodológica que fortalezca el proceso de apropiación de los lineamientos establecidos en la guía técnica propuesta por la Secretaria Distrital de Integración Social, permitiéndole al jardín infantil convertirse en un escenario promotor del Buen Trato.

## **Descripción del problema**

Según el informe de la OCDE (2018) sobre la revisión de recursos escolares, Colombia en los últimos años se ha propuesto muchos objetivos para mejorar la educación, entre los que se encuentra el cuidado de primera infancia. Sin embargo, para el cierre de brechas persistentes se cuenta con un débil recurso y un entorno fiscal limitado. Asimismo, dentro de los Planes de Desarrollo de Colombia, o PND, sólo hasta 2014 se identificó por primera vez a la educación, junto a la paz y la igualdad, como unos de los tres pilares fundamentales y dentro del marco de este PND el Ministerio de Educación Nacional MEN buscó incrementar el acceso a la educación de primera infancia (PND 2014-2018 “Todos por un Nuevo País”).

Estudios y consultas desarrollados por la Organización de Estados Americanos-OEA en los diferentes países del continente muestran que la primera infancia comienza a cobrar importancia en la agenda pública a partir de la década del 2000. Por ejemplo, México establece buenas prácticas de evaluación de estos programas incluyendo organismos externos a los ejecutantes. Brasil, siendo uno de los primeros países que adecúa la normativa a la Convención de los Derechos del Niño, genera un Sistema de Garantía de los Derechos de los Niños y adolescentes que articula instancias gubernamentales, con organismos no gubernamentales y comunitarios (Martínez y Ditzel, 2012)

La Política Nacional de Educación y Desarrollo Integral de la Primera Infancia de El Salvador a favor de los niños y niñas salvadoreños en el año 2010, refleja un esfuerzo importante para generar una estrategia conjunta de abordaje hasta los siete años. Uruguay constituye una política intersectorial de alianza entre el Estado, organizaciones de la sociedad e intendencias municipales, cuyo objetivo es garantizar la protección y promover los derechos de los niños y las niñas desde su concepción hasta los 3 años (Martínez y Ditzel, 2012).

En Colombia el Programa de Cero a Siempre (2016) incluye dentro de los lineamientos técnicos para la atención integral de la primera infancia los pedagógicos, la prevención de vulneración y restablecimiento de los derechos de protección en Primera Infancia, así como la formación del talento humano para la atención integral de la Primera Infancia y dentro de la ruta de atención establecida se encuentra la detección de señales de amenaza o vulnerabilidad de los derechos de los niños y las niñas. Al igual que en los países mencionados anteriormente se recomienda una articulación entre lo nacional y lo territorial, así como entre instituciones gubernamentales y no gubernamentales, incluyendo las internacionales.

Por otro lado en el nivel territorial, la Política Pública de Infancia y Adolescencia y el Plan de Desarrollo “Bogotá Mejor Para Todos” 2016-2020, tienen como reto trascender las formas convencionales de la gestión que recurren a la sumatoria de acciones atomizadas y sectorizadas, para lograr que cada sector ejecute desde sus competencias y de manera complementaria acciones articuladas, oportunas y eficientes en un proceso de construcción coordinado, colegiado y concertado que garantice la atención integral con enfoque diferencial a los niños y las niñas generando las condiciones y oportunidades para su desarrollo integral y calidad de vida con equidad.

Ante esto, la Secretaría Distrital de Integración Social, con el fin de promover la protección de los derechos de los niños y las niñas, propone pautas donde con la participación de todos los actores involucrados en el jardín infantil, se desarrolle una cultura de buen trato a través de acciones en torno a la prevención de violencias, detección temprana de situaciones que afecten negativamente los derechos de los niños y las niñas, la activación de las rutas de atención integral en tales casos y la promoción de factores protectores. Estas pautas se encuentran

establecidas en la Guía Técnica de Promoción del Buen Trato hacia los niños y las niñas en jardines infantiles del Distrito Capital (Carrero y Garzón, 2015)

Para la Secretaría Distrital de Integración Social la protección Integral debe ser acogida por todos los actores sociales y servicios que atienden a niños y niñas, para lo cual se deben desarrollar e implementar prácticas y estrategias que promuevan su bienestar. Por tanto, lo anteriormente mencionado, se establece como un estándar en el proceso pedagógico que se lleva a cabo en los jardines infantiles del Distrito Capital, entre ellos el jardín infantil perteneciente a la fundación amigos de Jesús y María.

La Fundación Amigos de Jesús y María, es una entidad privada sin ánimo de lucro que desde 1992 es promotora de bienestar social al aportar a la garantía y el ejercicio pleno de los derechos fundamentales de la primera infancia, a través de un proceso pedagógico y nutricional. En coordinación con la Política Pública y el Plan de Desarrollo antes mencionados, la Fundación Amigos de Jesús y María, aúna recursos técnicos, físicos, administrativos y económicos con entidades del sector público-privado representando una contribución para garantizar la educación inicial en el marco de la atención integral de las niñas y niños en primera infancia, ubicados en los barrios adscritos a la Localidad de Kennedy del distrito capital a través de la puesta en funcionamiento de un jardín infantil.

Respecto al buen trato, la Fundación se basa en los principios de Dios como principio e imagen de vida, honestidad y lealtad, solidaridad, respeto, responsabilidad y compromiso, valores ecológicos y valores cívicos, en tal sentido, le establece al personal contratado para la prestación del servicio la obligación de no ejercer conducta alguna que afecte la integridad física y/o psicológica de los usuarios de los servicios, así, como denunciar todo tipo de maltrato o conductas que vulnere los derechos de los niños y las niñas y la de garantizar en todas sus

actuaciones y en la prestación de los servicios el absoluto respeto por la dignidad humana y tratar con consideración, rectitud, imparcialidad y respeto a las personas con quien se relacione.

En cumplimiento a los Estándares Técnicos para la calidad de la Educación Inicial, la institución cuenta con un Proyecto Pedagógico avalado por la Secretaría Distrital de Integración Social, orientado en el actuar con los niños y las niñas desde una perspectiva de derechos reconociendo la prevalencia de los derechos de los niños y las niñas a la educación inicial de calidad, al cuidado, al desarrollo de sus potencialidades, a la libertad y a la felicidad, para propiciar las condiciones que aseguren su ejercicio pleno, su restablecimiento cuando hayan sido vulnerados y la prevención de situaciones de vulneración, discriminación y segregación, todo ello, para garantizar su participación efectiva en la propuesta educativa en condiciones de respeto y equidad.

Según Berlinsky y Schady (2015), la calidad de atención integral a niños no debiera estar relacionada con el sector (público o privado), ni con el estrato socioeconómico, donde entre más alto el estrato mayor calidad en los servicios de atención infantil. De acuerdo a los autores, modelos de atención integral a primera infancia como “Abecedarian”, en Estados Unidos, ponen de manifiesto que las instituciones de cuidado infantil de alta calidad enfocadas a atender niños de mayor vulnerabilidad tienen potencial para transformar las vidas de éstos. Las características comunes de este tipo de centros se constituyen en dos principalmente:

- El buen conocimiento que tiene el cuidador sobre los niños y niñas a su cargo, lo que demuestra el establecimiento de relaciones estrechas y estables emocionalmente.

- Los cuidadores son profesionales, es decir, son personas preparadas para atender las necesidades físicas, cognitivas, emocionales y sociales de los niños de 0 a 5 años que se benefician de estos servicios.

Sin embargo, esto no es suficiente. De acuerdo a lo establecido por la “Guía Técnica Promoción del Buen Trato hacia los niños y las niñas en los jardines infantiles del Distrito Capital” (Carrero y Garzón, 2015) desarrollada por la Secretaría Distrital de Integración Social-SDIS, para que el jardín infantil sea un espacio donde se fortalezcan los vínculos afectivos y prácticas de cuidado para garantizar el desarrollo integral de los niños y las niñas con miras a la promoción del buen trato, el establecimiento debe promover:

- La comunicación asertiva y propender por la credibilidad de las narraciones del niño o la niña
- Atender las necesidades de los niños y las niñas de aceptación y afecto
- Crear y generar espacios participativos
- Promover interacciones respetuosas y armónicas entre pares
- Potenciar el desarrollo de habilidades y capacidades de los niños y niñas
- Promover un lenguaje propositivo
- Fortalecimiento al talento humano y las familias

Sin embargo, estas prácticas pueden verse influenciadas por lo que se conoce como las teorías implícitas, las cuales son construcciones que tienen un origen sociocultural mediado por la interacción social, la comunicación y el aprendizaje asociativo que cada persona realiza frente a su cotidianidad (Roa, 2014). Para Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez (2006), estas construcciones

o representaciones implícitas son resultados de la experiencia personal y no suelen ser fáciles de comunicar ni de compartir, porque posiblemente vienen representadas en códigos que son difíciles de formalizar, es decir, explicitar, ya que el hacerlo implicaría una concienciación, traducción o cambio de éstas.

Estos constructos ocasionan una brecha entre lo teórico y lo práctico, donde en este caso lo teórico se hace explícito a través de lineamientos institucionales que establecen el “deber ser” del jardín infantil como un escenario promotor del buen trato, pero no necesariamente implica que éstos hagan parte del funcionamiento normal (implícito) del talento humano perteneciente a la institución. Para Pozo et al. (2006), dado estos procesos implícitos suelen tener prioridad funcional con respecto a las representaciones explícitas, ya que funcionan más rápidamente y con menor costo cognitivo, lo que ocasiona resistencia en el proceso de adoptar conocimiento explícito.

Estas prácticas que se producen de forma implícita, generalmente no se verbalizan ni se generan de forma consciente, por tanto, permanecen ocultas de los procesos autorreflexión y cambio (Roa, 2014), constituyéndose, así como un escenario transparente, que permanece oculto para los actores sociales que las desarrollan (Guasch, 1997). Para realizar un cambio en las prácticas que se originan de representaciones implícitas, es necesario encontrarse frente a una situación que las transgrede para hacer conciencia de ellas (Pozo et al, 2006), explicitándolas y haciéndoles partícipes de un proceso de reflexión y cambio, para el caso, institucional.

Uno de los retos que debe enfrentar el jardín infantil es la apropiación y aplicación de las pautas descritas en la Guía Técnica propuesta por la SDIS, considerando que éste ha de promover en su cotidianidad escenarios y prácticas de buen trato, sin embargo primero ha de reconocerse los escenarios ocultos respecto a la promoción del buen trato hacia los niños y las

niñas, por tanto se hace necesario identificar ¿Cómo el Jardín Infantil Amigos de Jesús y María de la localidad de Kennedy se construye como escenario de buen trato para adoptar las pautas propuestas en la “Guía Técnica para la Promoción del Buen Trato hacia los niños y las niñas en los jardines infantiles del Distrito Capital”?

## **Justificación**

Para garantizar el derecho a la educación inicial de los niños y las niñas en primera infancia enmarcado en la Constitución y la Ley, existen instituciones públicas y privadas que implementan acciones enfocadas en promover su desarrollo integral y la garantía de sus derechos.

Sin embargo, la eficiencia de éstos no depende únicamente de su estructura y organización, sino también del interés y participación de los actores involucrados en la atención integral hacia los niños y las niñas. Es así como Avella (2015) destaca la importancia de la articulación, entendimiento mutuo y complementariedad de los diferentes actores, agentes e instituciones que ejecutan los lineamientos establecidos para la atención integral a primera infancia.

El jardín infantil al ser una entidad que propende por el desarrollo integral de los niños y las niñas se ve expuesto a demandas y expectativas de actores sociales que se involucran en este proceso, dentro de los cuales se encuentran los entes reguladores o como los denomina Herrera (2013) “jefes a nivel regional o nacional”, y la comunidad con quien interactúa al brindar sus servicios.

Así es como el jardín, al convertirse en implementador de las estrategias, pautas y guías que proveen los entes reguladores, se ve presionado por un lado a hacer un uso adecuado de los recursos brindados para alcanzar las metas y objetivos propuestos, y por otro lado, satisfacer la necesidades a nivel intrainstitucional, lo cual obliga a la institución a buscar alternativas y ejecutar acciones que permitan aprovechar de manera adecuada los recursos intra y

extrainstitucionales con el fin de garantizar la calidad de la prestación del servicio (Herrera, 2013).

Sin embargo, como lo sostienen Macchiarola y Martín (2007), el esfuerzo de dar respuesta a los requerimientos y adaptar estrategias para garantizar la calidad del servicio, es tomado como un proceso lineal en las instituciones educativas sin tener en cuenta la pertinencia y evaluar las peculiaridades del jardín infantil en cuanto a las dinámicas en las que se construye, intenciones o finalidades. Es a partir de las situaciones prácticas o experiencias del talento humano, a veces realizadas de manera independiente a los lineamientos establecidos y de manera casi que institucionalmente inconsciente, que puede identificarse un armazón de acciones que operen como marco para la reflexión, autoevaluación y redescrición de estas prácticas “ocultas”.

Es allí donde el Gerente Social se convierte en un miembro importante al momento de afrontar los problemas sociales, teniendo en cuenta que la Gerencia Social, según Mokate y Saavedra (2006), trata de un campo de acción y conocimientos enfocados en promover el desarrollo social y que a su vez, se encarga de manejar los “asuntos públicos” (Ortiz, 2013) buscando la cooperación entre los bienes públicos y privados, ya sea de manera intersectorial o interinstitucional, para garantizar la equidad y sostenibilidad de las nuevas soluciones a la problemáticas de interés común en una sociedad.

El rol del Gerente Social en este caso como miembro corresponsable que busca impulsar el desarrollo humano y brindar bienestar a niños y niñas, interviene tanto en miras del bienestar de las instituciones como también de los participantes; así pues, se convierte en mediador, promotor y facilitador que incide en la respuesta efectiva a las demandas que son puestas sobre el implementador (Herrera, 2013)

Considerando la importancia de promover el buen trato hacia los niños y las niñas para garantizar su desarrollo integral, el mejoramiento de su calidad de vida y por ende sus derechos (Aguilar, 2014; Murillo, 2015; Nossa, 2017) esta investigación se enmarca en la necesidad de la institución de identificar experiencias del capital humano del jardín infantil con el trato hacia los niños y las niñas, analizarlas y compararlas con las pautas brindadas en la guía técnica de promoción de buen trato desarrollada por la SDIS, con el fin de aportar a la construcción de espacios protectores para los niños y las niñas desde la explicitación de las acciones que lleva a cabo el jardín infantil para constituirse como un escenario promotor del buen trato.

## Objetivos

### General

Proponer una estrategia de fortalecimiento institucional a partir de las acciones que el Jardín Infantil Amigos de Jesús y María de la localidad de Kennedy, Bogotá D.C, como escenario promotor del buen trato hacia los niños y las niñas, realiza desde la adopción de las pautas propuestas para la promoción de prácticas y escenarios de Buen Trato en los jardines infantiles descritas en la “Guía Técnica para la Promoción del Buen Trato hacia los niños y las niñas en los jardines infantiles del Distrito Capital”.

### Específicos

1. Identificar las experiencias del capital humano respecto al buen trato hacia los niños y las niñas.
2. Analizar las experiencias que se consideran críticas para el buen trato hacia los niños y las niñas.
3. Comparar las experiencias respecto a las pautas brindadas en la “Guía Técnica de Promoción del Buen Trato”.
4. Identificar las fortalezas y áreas de mejora relacionadas a los procesos internos de promoción de buen trato hacia los niños y las niñas.
5. Proponer una ruta metodológica que permita al Jardín Infantil afianzar los procesos internos de promoción de buen trato hacia los niños y las niñas.

## **Metodología**

### **Diseño de Investigación**

Acorde con la propuesta de Sandoval (2002), para el presente estudio se emplea la modalidad de investigación cualitativa, con un enfoque filosófico- metodológico fundamentado en la fenomenología, a través de un estudio de caso único con orientación cualitativa.

Desde el paradigma fenomenológico, planteado por Edmund Husserl y retomado por Thomas Luckman y Peter Berger, la interpretación que hace el individuo o individuos bajo estudio de su realidad, debe ser estudiada mediante una dialéctica (conversación/diálogo) entre el actor (participante /sujeto) y el investigador, lo que facilita la identificación de la estructura del fenómeno (Mardonés, 1991).

Fue W. Dilthey el primero en caer en cuenta de que la metodología empleada por las ciencias naturales no era la única válida para aplicar a la investigación en ciencias sociales o, como él las denominaba, ciencias del espíritu, pues mientras las primeras persiguen la explicación de los fenómenos que estudian recurriendo a las causas que los producen, las segundas buscan la comprensión del sentido y la intencionalidad de las acciones humanas (Mardonés, 1991).

Mardonés (1991) añade, citando otros autores, que en lugar de que se utilice la relación causal para explicar una acción humana, debería hacerse desde la intencionalidad de la acción ya que es la única manera en que el investigador considere el sentido o intención de la conducta que pretende explicar. Así, se capta al mismo tiempo la mirada interna y externa de la acción, la del sujeto o actor que hace algo o piensa hacerlo y la del investigador que la intenta explicar, lo que facilita hacer explícita la peculiaridad, intencionalidad y complejidad que encierra la acción.

Por ello en la fenomenología se establecen unidades de significado, descripciones del fenómeno y experiencias compartidas denominadas categorías, en las cuales se comparan similitudes y diferencias entre las experiencias de las personas respecto al fenómeno y se integran en una experiencia general que permite la interpretación de los significados ocultos o encubiertos de tal forma que se pueda informar la práctica o acción. (Hernández y Mendoza, 2018; Sandoval, 2002).

La implementación de una norma o ley como práctica social, supone la integración de la misma en la gestión corporativa de organizaciones o instituciones a corto, mediano y largo plazo a través de la ejecución de acciones humanas específicas. Cuando se quiere abordar el comportamiento que han asumido los miembros de una organización o institución frente a dichas acciones para implementación de la norma o ley se tiene que abordar el desempeño real de la organización en un momento determinado.

La matriz de brechas es una herramienta de análisis que permite comparar el estado y desempeño real de una organización, estado o situación en un momento dado, respecto a uno o más puntos de referencia seleccionados de orden local, regional, nacional y/o internacional (UNAL, 2013). El resultado esperado es la generación de estrategias o acciones a partir de las fortalezas y aspectos de mejora identificados en ella, que se constituyen en una ruta metodológica para que el jardín infantil se construya como un escenario promotor del buen trato.

Para el estudio se utiliza la matriz de brechas propuesta por Abaunza (2012), que permite comparar las acciones que los actores entrevistados dicen realizar para la implementación de la “Guía Técnica para la Promoción del Buen Trato hacia los niños y las niñas en los jardines infantiles del Distrito Capital” (2015) en su labor cotidiana y las acciones requeridas en la guía, lo que facilita el establecimiento de brechas.

Por otro lado, el abordaje de manera intensiva o focalizada de una unidad, que bien puede ser una persona, una familia, un grupo, una organización, un programa, un hecho, un fenómeno, un acontecimiento o situación particular, mediante un proceso de indagación detallado, comprensivo y sistemático, situado en un contexto físico, social, temporo-espacial, político o legal que le otorga identidad, singularidad, complejidad, disponibilidad y potencial de aprendizaje se hace mediante el estudio de caso cualitativo. Este tipo de estudio se emplea cuando el eje de estudio gira alrededor de respuestas a “cómo” o “por qué” de una acción (Muñiz, 2010; Durán, 2012).

Durán (2012) indica que el estudio de caso cualitativo se considera una elección intencional de lo que será estudiado. Este tipo de acercamientos ha generado un sinnúmero de controversias en relación a su validez, confiabilidad y replicabilidad o generalización. Para Torres (1995), la confiabilidad y la validez en la investigación cualitativa está en las fuentes de información, que deben ser bien características de lo que se observa, por lo que la información proveniente de ellas se triangula, se compara y se toman diferentes puntos de vista sobre el mismo aspecto. Otros autores como Palacios, et.al. (s.f.) señalan que la calidad de una investigación cualitativa está determinada no sólo por la triangulación de las fuentes, sino que incluye el sistema de recogida de información, de transcripción y sistematización de esta, por lo que los softwares son una herramienta apropiada.

La selección de la institución se hizo teniendo en cuenta la posibilidad de ingresar para implementar las actividades de recolección de la información con las personas involucradas en la promoción del buen trato hacia los niños y niñas al interior del jardín infantil. A partir de las experiencias anteriores se consideró que es absolutamente indispensable contar con el vínculo de

confianza y apoyo de los directivos de la institución. Los acuerdos previos, por lo tanto, son esenciales (firma consentimiento informado).

Además, se recomienda que las y los docentes involucrados en el proceso de formación, al igual que los directivos de los centros educativos a entrevistar tengan un nombramiento estable, a fin de lograr un mejor abordaje de la problemática desde la cultura institucional. Uno de los puntos clave, tienen relación con el “debería ser” y lo que realmente sucede dentro de la institución, que suscita en los docentes y directivas a entrevistar prevención o rechazo a dar información abiertamente sobre su quehacer cotidiano (Wilinski, 2019).

Para el caso el promedio de antigüedad de los docentes y directivas entrevistados es de 12 años y durante el desarrollo de la entrevista se aclaró que el propósito del estudio no era evaluar su desempeño profesional sino comprender y valorar las acciones personales emprendidas para la promoción del buen trato de niños y niñas dentro de la institución.

La validez de la información recolectada en este estudio se hace mediante la triangulación de la información aportada por los informantes, que permite observar la congruencia o disimilitud de lo expresado en las entrevistas a través del establecimiento de las interrelaciones entre categorías de sentido y subcategorías; para ello se compara y relaciona lo que dicen varias personas sobre la misma temática, como directivas, colegas, compañeros de trabajo o miembros del grupo social involucrado en el mismo (Muñiz, 2010).

El principal sistema de recogida de información en esta investigación son entrevistas semiestructuradas aplicadas a informantes clave y el análisis documental. Se compilaron aproximadamente 7 horas de grabación correspondientes a 11 archivos de transcripción. La mayor parte de estos pertenecen a docentes licenciados de preescolar y auxiliares pedagógicas

que laboran en el Jardín Infantil Amigos de Jesús y María, con una antigüedad promedio de 12 años en la institución; un número menor corresponde a la parte administrativa del Jardín, abarcando al 100% del personal docente y de apoyo psicosocial.

Cada audio es transcrito de forma literal para capturar de forma precisa la información suministrada por los informantes clave (apéndice b, c y d). Los archivos de texto de las transcripciones se codifican y sistematizan en el software Atlas Ti. El análisis documental se hace sobre el Proyecto Pedagógico del Jardín utilizando el mismo software para la identificación de actividades destinadas a la promoción del buen trato de niños y niñas planteadas desde la institución.

## **Instrumentos de investigación**

### ***Entrevista semi-estructurada***

Instrumento cualitativo de recolección de información en el cual la persona brinda oralmente la información sobre el tema específico al investigador, éste por su parte se enfoca en comprender el conocimiento y percepción que tiene el informante, más que en la categorización en función de teorías académicas (Vargas, 2012).

En la investigación, la entrevista se conforma como el instrumento adecuado de recolección de la información cuando se han identificado informantes o personas clave dentro de la comunidad a estudiar, cuyo conocimiento u opinión individual es representativo del conocimiento cultural más amplio compartido por el grupo en cuestión (Bonilla y Rodríguez, 2000).

La entrevista cualitativa se centra en recoger lo que las personas experimentan y entienden del entorno en el cual conviven y se desarrollan, expresado a través sus propias

palabras, por medio de las que describen sus actividades, experiencias y opiniones; por lo cual da la oportunidad al investigador de entrar en ese mundo que vive el informante clave (Kvale, 2011).

Dado lo anterior, en la entrevista semi-estructurada se plantea una secuencia de temas a tratar para obtener descripciones de los conocimientos, opiniones, experiencias, del informante clave respecto a la interpretación del fenómeno de estudio, a través de preguntas abiertas. A pesar de que se cuente con tales preguntas, se da la oportunidad para formular otras preguntas de manera espontánea durante la entrevista, a fin de profundizar en las respuestas específicas dadas por el informante clave (Kvale, 2011; Díaz et al., 2013).

### *Análisis documental*

Para el análisis documental se consideró pertinente revisar la información contenida en el Proyecto Pedagógico Institucional del Jardín Infantil amigos de Jesús y María y la Guía Técnica de Promoción del Buen Trato de Carrero y Garzón (2015), dado que como estrategia metodológica permite descifrar el trasfondo de los documentos y reconocer la intencionalidad con que fueron escritos y formulados a fin de comprender la realidad en la que se aplicarán (Ortega, 2012).

El análisis documental no sólo se centra en la interpretación del contenido manifiesto del material analizado, sino que profundiza en su contenido latente y en el contexto social donde se desarrolla el mensaje, permitiendo establecer relaciones de sentido y significados que sustentan al texto en cuestión, así como las representaciones sociales del autor y el contexto situacional e institucional que rodea al documento (Andreu, 2002; Ortega, 2012).

## **Categorías de Análisis**

A continuación, se enuncian las categorías y subcategorías identificadas a lo largo del estudio cuyas definiciones se basan en Carrero y Garzón (2015)

***Comunicación Asertiva:*** Proceso que implica escuchar y validar las opiniones y expresiones de los niños y las niñas. Contempla 4 subcategorías:

***Lenguaje Propositivo:*** Valorar todas las formas de expresión de los niños y niñas. Facilitar ante las dificultades la identificación de oportunidades de mejora y el potenciamiento de los recursos intrapersonales con los que cuenta el niño para superarlas.

***Credibilidad:*** Brindar atención a las narraciones que el/la niño/a expresan, en particular cuando se refieren a situaciones de las que pueden ser víctimas. Involucra un proceso de desarrollo de confianza entre el adulto que escucha y el niño/la niña que narra la historia.

***Validar las opiniones:*** Tener la disposición de prestar atención a los intereses, fantasías, creencias e inquietudes que los niños y niñas manifiestan.

***Retroalimentación:*** Proceso inmerso en el aprendizaje mediante el cual se corrobora si lo que se ha comunicado ha sido entendido o no y de ahí tomar una acción.

***Atención a las necesidades de afecto:*** Contempla el dedicar a los niños y niñas un tiempo individual para explorar sus expectativas, intereses, fantasías, creencias e inquietudes. Se identifican 2 subcategorías:

***Expresión de afecto:*** acciones que demuestran el aprecio, cariño, estima, que se le tiene al niño o niña.

*Interacción cooperativa:* la disposición de desarrollar actividades conjuntas entre maestra-niño y conocer sus sentimientos, ideas y aspiraciones.

*Espacios participativos:* Las diferentes actividades del jardín donde se favorece la participación de los niños y las niñas en la planeación, desarrollo y evaluación de éstas. Se incluyen las actividades que favorecen la participación de los padres de familia y comunidad educativa entorno a la promoción del buen trato hacia los niños y las niñas.

*Fomentar la socialización:* Facilitar espacios donde los niños y niñas refuercen sus relaciones interpersonales. Se incluyen 4 subcategorías:

*Interacción Respetuosa:* Propiciar el intercambio de opiniones e ideas en un clima de respeto y consenso.

*Resolución de conflictos:* Estrategias que permiten intervenir en los problemas que se pueden presentar entre los niños o niños y llevarlos a una resolución no violenta.

*Negociación:* Estrategia que se emplea en la resolución de conflictos para que las partes interesadas obtengan satisfacción respecto a los acuerdos generados.

*Cooperación:* Promover el trabajo conjunto entre los niños para lograr el objetivo propuesto, también hace referencia a la colaboración.

*Potenciar el desarrollo:* la capacidad de reconocer las diferencias de cada niño/a y sus ritmos de desarrollo.

*Fortalecimiento del talento humano:* acciones periódicas dirigidas al talento humano del jardín infantil en torno al buen trato, el cuidado y protección de los derechos de los niños y niñas. Así

mismo contempla la importancia del buen trato en sus relaciones interpersonales y en el clima laboral.

***Fortalecimiento de las familias:*** acciones periódicas dirigidas a las familias y la comunidad en temas que aporten a la prevención del maltrato infantil, el maltrato institucional y al reconocimiento de la ruta de atención a las violencias, especialmente sobre los procedimientos internos en el jardín infantil y demás acciones de acuerdo a la Guía para la Protección Integral del Ejercicio de los Derechos de niñas, niños y adolescentes en los servicios de Atención Integral de Bogotá.

### **Tipo de muestra y población**

Los principales tipos de muestreo que suelen utilizarse en investigación cualitativa son los no probabilísticos, que siguen principios muy diferentes a los probabilísticos aleatorios de la investigación cuantitativa con variables cualitativas. Una muestra probabilística se diseña con la intención de poder realizar una generalización, desarrollar inferencias sobre las variables establecidas y plantear teorías a partir de éstas (Hernández y Mendoza, 2018; Bendeck, et.al., 2018).

En la investigación cualitativa, la muestra incluye algunos individuos cuidadosamente seleccionados, cuyas características son determinantes para el estudio, ya que no se busca la generalización de los resultados sino su singularización, ni tampoco la medición de variables, sino una interpretación y comprensión de los aspectos del problema según el propósito del estudio a partir de unidades de análisis llamadas categorías. Por eso se le conoce también con el nombre de muestreo de tipo intencional (Hernández y Mendoza, 2018; Bendeck, et.al., 2018).

Como lo señalan Salamanca y Martín (2007) y Martínez -Salgado (2012), en la investigación cualitativa lo que se busca son informantes relevantes, conocedores de la problemática en estudio, personas informadas sobre la temática, reflexivas sobre la situación y dispuestas a facilitar el diálogo con el investigador. Lo decisivo aquí no es el tamaño de la muestra sino la calidad de la información que posee el informante con respecto del problema en estudio.

De la misma manera, al seleccionar a individuos que se juzga de antemano tienen un conocimiento profundo del tema bajo estudio, se considera que la información que pueden aportar esas personas es de vital importancia para la toma de decisiones. Para Martínez-Salgado (2012) ningún dato por extraño o contradictorio que parezca, debe ser descartado, por el contrario, muchas veces estos datos permiten establecer relaciones que a simple vista no son explícitas y ponen en contexto la demás información, dándole riqueza al estudio.

Para el presente caso se seleccionaron los docentes y el personal de apoyo psicosocial del Jardín Infantil Amigos de Jesús y María, dado que en la Guía Técnica de Promoción del Buen Trato de los niños y las niñas del Distrito Capital son los agentes educativos encargados de garantizar escenarios de promoción del buen trato al interior de la institución y dentro del Proyecto Pedagógico Institucional son quienes principalmente deben velar por el desarrollo integral de los niños y las niñas y garantizar la protección de sus derechos.

### **Procedimiento de la investigación**

Esta investigación se realizó de la siguiente manera:

Fase I. Se solicitaron los permisos correspondientes a los representantes legales de la institución educativa.

Fase II. Se solicitaron los documentos institucionales correspondientes al proyecto educativo institucional y manual de cargos. Se realizaron los instrumentos de recolección de información, en este caso entrevistas semiestructuradas específicas para los cargos de Docentes, Trabajadora Social y Coordinadora del Jardín Infantil.

Fase III. Aplicación de instrumentos. Se aplicaron de forma individual las entrevistas semiestructuradas contando con el consentimiento informado (Apéndice 1) de las participantes para realizar la grabación en audio de éstas. La aplicación estuvo sujeta a los horarios que facilitaba la institución para llevar a cabo la aplicación.

Fase IV. Análisis de datos. Posteriormente se realizó la transcripción manual de los audios de las entrevistas. Se organizó la información para ser analizada a través del programa ATLAS.ti versión 8.04, en el cual también se integró los documentos institucionales facilitados por el jardín infantil y se identificaron las categorías y subcategorías. Finalmente se realizó la discusión y conclusiones del estudio.

## Estado del Arte

### El maltrato infantil en las instituciones educativas

Se han realizado numerosas investigaciones sobre maltrato infantil en las instituciones educativas, este apartado se centra en estudios y experiencias nacionales y latinoamericanas, debido al contexto socioeconómico que caracteriza el ámbito educativo donde se desarrollan.

En este aspecto de maltrato institucional infantil, en primer lugar, se relaciona la tesis magistral desarrollada por Vallejo (2012) en el Instituto Superior Tecnológico Docente Guayaquil de la ciudad de Ambato, cuyo objetivo fue determinar las causas del maltrato intrafamiliar e institucional y su influencia en el rendimiento académico de los estudiantes. Este trabajo se desarrolló en modalidad de investigación de campo, donde la información sobre el maltrato intrafamiliar e institucional fue obtenida del hogar y de la institución educativa.

Acorde a lo expuesto por Vallejo (2012), a nivel institucional aún quedan rezagos del modelo pedagógico tradicional, lo que origina que algunos docentes maltraten psicológicamente a los estudiantes y mantengan con ellos una relación de autoridad absolutamente vertical, donde se asocia los patrones de crianza en un régimen autoritario donde los padres y los profesores eran vistos como los que sabían e impartían la autoridad siendo esto tradicional y culturalmente aceptado, estableciendo así un clima de aula nada propicio para el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Aunado a lo anterior, se haya la falta de reconocimiento del cambio generacional y de reconocimiento de la existencia de normas y procedimientos que deben ser observados y puestos en práctica por los agentes educativos en aras de prevenir este tipo de maltrato al interior de las instituciones existen normas y procedimientos que deben ser observados y puestos en práctica

por los agentes educativos en aras de prevenir este tipo de maltrato al interior de las instituciones (Vallejo 2012).

Es así como Vallejo (2012) alude diferentes causas del maltrato institucional, mostradas en la siguiente tabla (ver tabla 1).

**Tabla 1**

*Causas Asociadas al Maltrato Institucional*

Área	Causas
<i>Relación Docente-Estudiante</i>	Mala comunicación entre profesores y estudiantes
	Irrespeto mutuo
	Incomprensión de los problemas de los estudiantes
	Por utilizar lenguaje soez y agresivo
	Rivalidad de los profesores con los estudiantes
<i>Asociadas al rendimiento académico</i>	Atrasos, faltas, fugas
	Bajo rendimiento, problemas de aprendizaje
	Por estar distraído y no captar rápidamente la clase
	Cuando el estudiante pasa al pizarrón y no sabe responder ni actuar
<i>Asociadas al Docente</i>	Problemas personales del profesor ( <i>en el hogar, en el trabajo</i> )
	Profesores que han sido maltratados
	Porque un alumno le cae mal y le “cogen en diente” o le “fichan”
	Los profesores se creen superiores
	Consideran que la letra con sangre entra

	Desconocimiento de derechos, responsabilidades y garantías
	Falta de valores éticos y profesionales
	Falta de interés en clases
<i>Asociadas al Estudiante</i>	Mal comportamiento o indisciplina de los estudiantes
	Inmadurez y rebeldía de los estudiantes
	No denuncia de las situaciones de maltrato
	Por robos, bromas y desapariciones en clases
	Carencia de material didáctico para trabajar en clases
<i>Asociadas a la Institución Educativa</i>	Malas relaciones humanas
	Despreocupación de las autoridades
	Mala relación entre compañeros y compañeras
<i>Asociadas a factores sociales</i>	Discriminación por cuestiones raciales, sociales, culturales, económicas, estatus, malformaciones, bajo rendimiento, regionales (por ser del campo).

---

Fuente: elaborado por los autores basado en el texto de Vallejo (2012)

Por otro lado, se haya la investigación desarrollada por Riviera (2013) en Gurabo, Puerto Rico, participaron 9 padres de familia cuyos hijos estudiantes de escuelas públicas fueron víctimas de maltrato institucional por parte de los maestros. El objetivo de este estudio fue el de identificar la percepción de los padres sobre el efecto que el maltrato institucional tuvo sobre sus hijos y, a su vez, obtener indicadores conductuales y emocionales manifestados en los niños víctimas del maltrato según la percepción de sus padres o cuidadores.

En los resultados, Riviera (2013) pudo identificar que como indicadores conductuales primaron: el abandono a participar en actividades que les resultaba placenteras a los niños, disminución en las calificaciones y manifestaciones de comportamientos agresivos, una minoría

de la muestra en lugar de comportamiento agresivo, manifestaron ideas y/o intentos suicidas. En cuanto a indicadores emocionales se identificó: la disminución de autoestima, sentimiento de temor frente al maestro que cometió el maltrato, cambios en los patrones de sueño, retraimiento, llanto, ansiedad, somatización e inseguridad.

Como conclusión, Riviera (2013) destaca que este tipo de maltrato no sólo afecta al niño en el ámbito escolar, sino que también afecta su esfera familiar, por lo que se hace necesario desarrollar estrategias de prevención y atención a los casos de maltrato institucional que se presenten en entornos educativos.

Duarte (2013) realizó un estudio sobre el maltrato infantil y su incidencia en las conductas desviadas de los niños del centro educativo Canadá de la parroquia santa rosa de la ciudad de Ambato. El objetivo principal fue determinar el maltrato infantil en las conductas desviadas de los niños de quinto año de educación básica del centro educativo “Canadá” de la parroquia Santa Rosa de la ciudad de Ambato.

Para este estudio Duarte (2013) utilizó un método de estudio de carácter cualitativo y cuantitativo porque relacionan directamente al problema con el maltrato infantil el investigador se convierte en actor del estudio y en ente de cambio. En este trabajo se toma el maltrato infantil como una enfermedad social de nivel internacional, multisectorial y sin distinción de clase social; producida por factores multicausales que interactúan entre sí y que presentan diferentes intensidades y tiempos, afectando principalmente el desarrollo armónico, íntegro y adecuado de un menor.

Tal fenómeno trae como consecuencias pueden la posibilidad de presentar conductas antisociales, psicópatas y delincuentes en la adultez. Duarte (2013) coincide en manifestar que

los niños que sufren malos tratos presentan un funcionamiento comporta mental problemático, siendo niños agresivos, con problemas de nutrición y muchos factores que ponen en riesgo su educación y su vida social. Cuando adultos inclusive durante su adolescencia estas personas siguen sufriendo algún tipo de castigo debido a su comportamiento, como pueden ser segregación, apatía social, sanciones he incluso la muerte.

Finalmente, como resultado de la investigación, Duarte (2013) elaboró una guía de capacitación sobre el maltrato infantil y su relación con las conductas desviadas de los niños de quinto año del centro educativo “Canadá” de la parroquia Santa Rosa del Cantón Ambato.

Entre los estudios realizados en otros países también se relaciona el trabajo hecho por Colon (2013) en su tesis doctoral de la Universidad del Turabo - Puerto Rico, el cual tuvo por objetivo de la investigación el conocer si los padres perciben que el maltrato institucional de tipo emocional tuvo un efecto en los niños y niñas víctimas de las escuelas públicas de la Región Educativa de Humacao, por parte de sus maestros o maestras. Se buscó obtener información sobre los indicadores conductuales y emocionales presentes en niños víctimas de maltrato institucional de tipo emocional en las escuelas públicas de la Región Educativa de Humacao por parte de sus maestros o maestras según la percepción de sus padres, madres o cuidadores.

Colon (2013) utilizó como instrumentos de la investigación un cuestionario que consistió de una primera parte de datos socio-demográficos y una segunda parte que recopiló datos sobre los efectos emocionales del maltrato. Además, se realizó una entrevista que constaba de unas 19 preguntas acerca de los indicadores conductuales y los indicadores emocionales observados en sus hijos. Tanto la planilla como la entrevista se realizaron en una sola sesión de aproximadamente 35 minutos.

La investigación realizada por Colon (2013) arrojó como resultado que un gran porcentaje de los padres de familia manifestó que fue necesario llevar a sus hijos al psicólogo como resultado del maltrato del que fueron objeto. Además, los niños empezaron a dejar de practicar algunas de las actividades que les gustaban, mostraron problemas académicos, se volvieron intolerantes e incluso buscaron a atentar contra su propia vida. En cuanto a lo emocional mostraron baja autoestima y miedo hacia el maestro que los maltrato. Otro porcentaje se mostraron más tristes, otros presentaron cambios en las pautas de sueño, encierro y llanto. Otros angustian, somatización e incertidumbre. Se encontró que más de la mitad de los niños maltratados mostraba diagnóstico de perturbación por falta de atención antes del maltrato.

Se encontró que los efectos del maltrato institucional de tipo emocional en los niños son: episodio depresivo mayor y el trastorno por estrés postraumático. En muchos de los niños los síntomas mejoraron de 1 a 2 años luego de dejar de relacionarse con el maestro. Se encontró además el maltrato institucional o solo afecta al niño, sino también tiene efecto a nivel de la familia, por lo que resulta necesario la prevención y atención efectivas de estos casos.

La mayoría de los casos de maltrato institucional, no son conocidos, no salen a la luz pública. Colon (2013) indica que la principal manera de tener conocimiento de una situación de maltrato institucional es que la propia víctima lo informe. En diferentes casos, las víctimas de este tipo de maltrato no expresan lo que les pasa debido a diversas situaciones como el temor a ser objeto de burla, sus padres o acudientes no les cree, porque no pueden o simplemente porque son amenazados.

Si bien los agentes educativos por sus actuaciones terminan siendo los actores del maltrato institucional. También debemos tener en cuenta que existe el maltrato institucionalizado

el cual se presenta cuando las políticas, reglas y normas de la institución no logran su cometido, es decir no son eficaces (Colon 2013).

Por otra parte, un el estudio realizado en Buenos Aires, Argentina, por Folco (2013) sobre las estrategias docentes en la inclusión de niños y niñas en situación de vulnerabilidad, tuvo como objetivo explorar, describir y comparar, la actitud que presentan los docentes frente a niños y niñas en situación de vulnerabilidad psicosocial debida a maltrato. Se utilizó un cuestionario socio-demográfico autoadministrado de datos socio-demográficos y se realizaron entrevistas en profundidad con 45 de los 90 docentes participantes, tratando de que estén representados en las mismas.

Como resultado de las entrevistas realizadas se identifica que la ausencia de herramientas pedagógicas para enfrentar las problemáticas con las que niños y niñas en situación de vulnerabilidad psicosocial concurren a la escuela, la necesidad manifiesta de los docentes sobre no estar capacitados para poder trabajar en escuelas en contextos donde la vulnerabilidad es moneda corriente para los niños y las niñas, inconformidad sobre el tiempo que insume trabajar de la inclusión y la falta de apoyo institucional que los docentes perciben a la hora de trabajar con estudiantes en situación de vulnerabilidad (Folco, 2013).

En este mismo artículo Folco (2013) afirma que la educación debe estar basada el derecho a la educación que ha de ser una educación de calidad a fin de cumplir su propósito y sustentarse en tres principios: acceso a una educación obligatoria y gratuita, el derecho a una educación de calidad e igualdad, inclusión y no - discriminación. Así mismo, ha de ser equitativa, donde se alude a la idea de igualdad de oportunidades de aprender.

En México, Pérez y Meave (2014) realizaron una investigación que pretendía conocer las diferentes manifestaciones del maltrato que presentan algunas maestras en la interacción con sus alumnos preescolares, a través de identificar los tipos de maltrato docente presentes en la institución; analizar los elementos que sugieran alteración en las funciones del Yo en las educadoras que manifiestan conductas de maltrato docente y por último identificar las condiciones del trabajo que incentivan las conductas de maltrato hacia los niños.

Este estudio fue de carácter cualitativo exploratorio donde participaron 220 pasantes de Licenciatura en Educación Preescolar de la Secretaría de Educación Pública (SEP), mujeres de 19 a 22 años. De la información obtenido, se identificaron cuatro categorías: formas de maltrato, estilo e intencionalidad, motivos aparentes que manifestó el niño para recibir castigo y expresiones verbales usadas como violencia psicológica (Pérez y Meave, 2014).

Relacionado al maltrato físico, se identificó el uso de golpes directos al menor, donde ocasionalmente se usaban objetos. En cuanto a maltrato emocional, se caracteriza por el uso de la descalificación verbal, ya sea haciendo énfasis en características físicas del niño, la falta de habilidades, dificultades de aprendizaje o expresión de emociones a través del llanto. También existe la combinación entre maltrato físico y emocional, que desembocan en acciones que sugieren la progresión de conductas dañinas, como el controlar el exceso de movimiento del estudiante quitándole los zapatos. En cuanto a las motivaciones, se identificaron cuatro dimensiones asociadas a la falta de obediencia, conducta impulsiva, la presencia de déficits o condiciones espaciales, y problemas de aprendizaje (Pérez y Meave, 2014).

Según Pérez y Meave (2014), este tipo de conductas denotan la falta de competencias profesionales relacionadas principalmente con el desconocimiento de problemas de aprendizaje y la aceptación y tolerancia de estas circunstancias cognitivas, emocionales y de aquellas derivadas

del contexto social del niño (pobreza). Así mismo, este tipo de relacionamiento caracterizado por el poder y autoritarismo, no permite que: las maestras identifiquen que no se trata de una lucha de poder entre alumno-docente, identifiquen y toleren las capacidades cognitivas de los niños de acuerdo a su etapa madurativa, entiendan que el niño no tiene la capacidad de defenderse y experimentar enojo o que el llanto es expresión del miedo derivado de la comunicación de gritos y amenazas.

Por otro lado, en Ecuador, Araujo et. al (2015) pilotaron un conjunto de escalas observacionales cuyo objetivo era identificar las rutinas de cuidado en el centro infantil. Para realizar la aplicación de estos instrumentos, se identificaron momentos claves en los cuales se podía evidenciar una interacción individualizada y sensible hacia los niños que los profesionales tienen a cargo. Estos momentos claves fueron: la comida, el cambio de pañales o ida al baño, el manejo de situaciones disruptivas durante el día, experiencias de maltrato verbal, físico o psicológico, o la desconexión del niño con el entorno y las personas que lo rodean.

A través de esta escala se identificó que una necesidad imperativa en la mejora de la calidad en el servicio era la formación del recurso humano encargado del cuidado de los niños en los centros y “la construcción de competencias que permitan ofrecer experiencias que maximicen el bienestar y promuevan el aprendizaje en todas las áreas del desarrollo infantil” (Araujo et. al, 2015).

En cuanto a investigaciones en temas de maltrato y buen trato infantil en instituciones educativas llevados a cabo en el ámbito nacional, se menciona primeramente a Rodríguez y Tunarosa (2005), quienes realizaron un trabajo investigativo en el municipio de Firavitoba, en el cual buscaban determinar el tipo de maltrato infantil que se presentaba en una determinada comunidad educativa (niños, padres de familia y docentes) y a partir de ello formular un

programa de prevención e intervención que otorgara a la comunidad herramientas para combatir estos factores que fomentaban el maltrato infantil.

Esta investigación se llevó a cabo a través de diferentes fases que incluían un período de caracterización e identificación del tipo de maltrato y otra fase de intervención. En la fase de caracterización e identificación del tipo del maltrato, estos aspectos fueron analizados desde la perspectiva de microsistema, exosistema y macrosistema, todos estos contemplados desde la particularidad de los tres actores principales de la comunidad educativa (Rodríguez y Tunarosa, 2005).

Se logró determinar que los niños y niñas eran expuestos a ejemplos de agresiones en sus diferentes formas por sus padres, cuidadores y docentes, lo cual fomentaba relaciones hostiles desde los niños hacia los adultos o hacia sus pares; así mismo, el maltrato hacia los niños estaba basado en un concepto de autoridad fundamentado en el exceso de castigos como medida de contingencia para el cumplimiento de reglas estrictas (Rodríguez y Tunarosa, 2005).

La intervención con intención preventiva fue orientada desde los potenciales de la comunidad educativa, fortaleciendo los recursos y capacidades que poseía ésta para mitigar los actos de maltrato infantil. Esta acción preventiva e interventora no sólo contempló talleres y actividades desarrolladas por los investigadores con miras a fortalecer el vínculo familiar y relaciones interpersonales, sino que también propició la creación de un grupo de apoyo para familias con antecedentes de maltrato por iniciativa de la propia comunidad (Rodríguez y Tunarosa, 2005).

La intervención realizada permitió a la comunidad visibilizar la problemática y la necesidad de recibir ayuda para evitar continuar propiciando “eventos maltrantes”

intrafamiliares. A través de trabajar a partir de las fortalezas y minimizar las debilidades, se crea un grupo de apoyo para familias con antecedentes de maltrato, conformado por la misma comunidad, y una oficina municipal donde la comunidad podía denunciar las problemáticas de maltrato y trabajar a nivel interdisciplinario (Rodríguez y Tunarosa, 2005).

Así mismo, a nivel nacional en Colombia, Bernal et al. (2009), realizaron la medición de impacto del programa Hogares Comunitarios de Bienestar, en esta medición utilizaron como instrumento para medir el ambiente de aprendizaje la escala ECERS-R (Early Childhood Environment Rating Scale), a través de la cual se pudo identificar, entre otros aspectos, las rutinas de cuidado hacia los niños por parte de los profesionales y cuidadores de estos centros.

Se identificó que las caricias, conversaciones, cantar, peinar a los niños, lavarles las manos y permitirles tiempo libre para jugar son las rutinas de cuidado más comunes en estos Hogares Comunitarios, seguidas por rutinas de cuidado personal como cambiar pañales, lavarles los dientes y descanso apropiado. Por último, las actividades menos frecuentes relacionadas con rutinas de cuidado son aquellas relacionadas con el ocio, por ejemplo, lectura de cuentos, ver televisión, recreación libre en el parque y visitas a otros sitios en la comunidad. Esto denota que las rutinas están mayormente orientadas a actividades básicas y de cuidado físico, relevando las actividades formales de aprendizaje (Bernal et al., 2009).

En síntesis, se puede observar como una serie de factores asociadas al contexto sociocultural, institucional, administrativo y del recurso humano son determinantes en el fenómeno social del maltrato institucional infantil. Ante esto, además de los aspectos cognitivos del desarrollo, como lo proponen Salinas, Morales, de Castro, Juárez, Posada y Carbonell (2015), la Educación Inicial debe cuidar de dos aspectos importantes: la sensibilidad de los cuidadores secundarios profesionales y el vínculo existente entre el cuidador secundario y el niño. A esto se

le denomina Educación Inicial de Base Segura, la cual se centra en la red protectora que establecen las relaciones sensibles, disponibles y responsivas que se establecen entre los cuidadores secundarios profesionales y los niños, incluyéndose entonces dentro de los indicadores de la calidad del servicio en instituciones que atienden a esta población.

### **Gerencia social en el ámbito de la educación inicial**

De acuerdo a lo tratado en el apartado anterior, se evidencia la necesidad de un esfuerzo conjunto entre los entes institucionales y actores locales para garantizar la protección del derecho de los niños y las niñas a recibir una educación de calidad en un espacio que cuente con todos los recursos de manera adecuada, proceso en el cual los entes reguladores enuncian políticas públicas, lineamientos y herramientas, que permiten garantizar la idoneidad de los servicios y, se pretende que las instituciones prestadoras de este servicio se acoplen a tales directivas a fin de dar razón eficazmente a su objetivo de ser, algunas veces sin tener en cuenta los obstáculos o barreras que tal proceso de adopción debe superar (Ley 1804 de 2016; ONU, 2015).

Respecto a esto, cabe resaltar la investigación llevada a cabo en Wisconsin, EE.UU, por Wilinski (2019), en la cual a través de un estudio etnográfico, explora la manera en que dos maestras entienden y adaptan su quehacer en la institución a partir de la nueva política de educación preescolar, donde se estipula una nueva conceptualización del profesional de preescolar, enmarcada en términos de credenciales particulares, pedagogías y formas de ser e interactuar con los niños.

En los resultados, Wilinski (2019) evidenció como desde la política pública se dio forma a las subjetividades de los maestros al crear nuevas normas y límites en torno al deber ser y actuar de su profesión. Ante esto, teniendo en cuenta que cada maestra tenía diferentes nociones

preexistentes de profesionalismo, que comprometían el archivo discursivo en el que estaba inscrita la nueva política, experimentaron y respondieron ante la imposición de estos lineamientos de manera distinta.

Por un lado, una de las maestras experimentó rechazo cuando los nuevos requisitos de políticas entraron en contacto con sus creencias acerca de la evaluación en entornos de educación inicial, por lo cual se posicionó en oposición a la opinión de la política del profesional. En contraste, la conceptualización de la política del profesional parecía permitirle a la otra maestra obtener el estatus y los beneficios que antes no estaban disponibles en el contexto de su institución (Wilinski, 2019)

Finalmente, Wilinski (2019) concluye que los hallazgos de este estudio apuntan a un papel clave para la investigación política crítica respecto a los llamamientos para profesionalizar la fuerza docente de la educación inicial, donde se dan por sentado el deber ser del quehacer sin tener en cuenta la influencia sobre las subjetividades y realidades materiales que éstos tienen respecto a su profesión.

Otro estudio realizado en el mismo país por Luna y Grey (2018), tuvo como objetivo abordar la particularización de un fenómeno único, la implementación de la política pública sobre autonomía en un contexto local, donde los datos se limitaron a cuatro estudios de caso en un distrito escolar. Los autores reconocen que, en la implementación de arriba hacia abajo de directivas de educación a nivel nacional, los profesionales se encuentran entre los miembros de la comunidad escolar cuyas experiencias y luchas con lineamientos culturalmente desalineados a menudo no son escuchados.

Las narraciones de los cuatro maestros de preescolar revelaron las formas en que los participantes implementaron la directiva educativa de la autonomía infantil. Aunque los documentos gubernamentales brindaban una visión clara de autonomía como uno de los objetivos oficiales de la educación inicial y brinda estrategias dominantes para promoverla, los intentos que llevaron a cabo los maestros de implementarlas en diversos contextos revelaron brechas entre las expectativas del Departamento de Educación y las necesidades culturales de los niños (Luna y Grey, 2018).

Los autores señalan que la brecha de implementación enmarcada en la falta de un "guión" del Departamento de Educación para apoyar la autonomía de los niños, se transformó en una oportunidad para que los docentes implementaran su propio mosaico de apoyos locales, basándose en su conocimiento profesional y el conocimiento comunitario de su contexto local (Luna y Grey, 2018).

Luna y Grey (2018) concluyen en el ejercicio de examinar las tensiones entre la política y la práctica incorporada localmente, las experiencias de los docentes hicieron visibles las luchas profesionales en la implementación de los programas gubernamentales a nivel nacional de jardines infantiles, y ofrecen posibilidades para reconceptualizar y promulgar directivas de políticas a nivel comunitario. Al comprender mejor cómo éstas son entendidas e implementadas por los maestros, los investigadores y los formuladores de políticas tendrán más conocimientos sobre cómo crear mejores apoyos curriculares y desarrollo profesional para los maestros de la primera infancia.

A nivel nacional, esta visión respecto la implementación de directivas públicas en las instituciones se ha trabajado bajo el ejercicio de la Gerencia Social, el primer trabajo por resaltar es el realizado por Munares (2004), el cual consistió en una revisión documental que permite

concluir que la gerencia social en el campo de la educación debe crear espacios y mecanismos apropiados con el fin de facilitar la coordinación institucional a través de la articulación entre las acciones y las necesidades de la institución.

Estas acciones deben estar enmarcadas bajo una estrategia que la autora denomina “de solución”, es decir, que permita suministrar a la institución herramientas que satisfagan las necesidades de ésta para mejorar la calidad de su servicio y, así mismo, permita a la población asumir un rol activo en la consecución de su propio desarrollo, al facilitar la asimilación, comprensión y adaptación de la comunidad educativa a las exigencias que les son hechas (Munares, 2004).

Este trabajo se considera pertinente para el desarrollo de esta investigación puesto que deja ver como el gerente social sirve como mediador para brindar herramientas a la institución educativa que no sólo le permitan satisfacer las necesidades de los agentes internos y externos, sino también, adaptarse y apropiarse aquellos lineamientos que le son exigidos por parte de los entes reguladores y legislación pertinente a su quehacer cotidiano.

Respecto a la apropiación de los lineamientos y legislación que hace la entidad educativa, Camargo y Sáenz (2013) realizaron una investigación, en una entidad de educación bogotana, por medio de la cual identifican la manera en que los directivos docentes y los docentes de nivel de preescolar apropian las políticas educativas para la primera infancia y qué acciones de gestión se ejercieron a partir de éstas dentro de la institución. Los autores encontraron que hay una mayor apropiación y conocimiento de la política pública por parte de los directivos docentes, a diferencia de los directores de curso quienes tienen una rama de profundización centrada en los lineamientos pedagógicos, por otra parte, los docentes de otras disciplinas tienen menos conocimiento respecto a estas políticas.

Si bien las acciones de implementación giran en torno a los pilares de la política pública (aspecto nutricional, desarrollo integral, recreativo y pedagógico), Camargo y Sáenz (2013) identificaron que no hay acciones concretas relacionadas a la apertura de un espacio conjunto con los docentes para el estudio, conocimiento y socialización de las diferentes políticas públicas, ya que la mayoría de estos espacios en lo relacionado a la política pública se centran en la modificación del manual de convivencia o la socialización de los cambios realizados en éste.

Esta investigación de carácter cualitativo interpretativo se considera pertinente para este trabajo puesto que expone cómo las acciones apropiación se quedan en el nivel estratégico, donde se modifica a través del manual de convivencia ciertos lineamientos institucionales para satisfacer las demandas de calidad exigidas a través de la política pública, dejando de lado estrategias de participación que involucren a todos los docentes de la entidad educativa en cuanto a apropiación de dicha política. A lo cual se agrega la falta de generar espacios interdisciplinarios que permitan generar estrategias para hacer el debido escalamiento de la política pública.

Teniendo en cuenta que la gestión estratégica también hace parte de la gerencia social, se hace mención del trabajo de investigación realizado por García y Fique (2013) donde identifican los alcances y limitaciones en materia de gestión educativa estratégica que ha tenido el Plan de Atención Integral en la Primera Infancia. Las autoras identifican que el alcance del Plan se ve plasmado en cobertura y acceso, creación de comedores infantiles y del banco de alimentos, atención en salud, fortalecimiento de hábitos de higiene en la población, y finalmente el establecimiento de sistemas de evaluación a operadores privados y públicos.

Sin embargo, así mismo identifican que hay insuficiencia en cuanto a la profesionalización del recurso humano encargado del cuidado de los niños, en la articulación entre cobertura y calidad, fortalecimiento del sistema de seguimiento y evaluación de los

operarios privados, y la ausencia de un sistema de seguimiento y evaluación del manejo de la eficiencia y eficacia de la política pública.

En relación a este trabajo cabe mencionarse que la gestión estratégica si bien se enmarca en la implementación de los pilares de la política pública, no puede dejar a un lado la participación de aquellos quienes se constituyen como actores ejecutores de ésta. Es así como se debe buscar fortalecer las capacidades, los procesos de apropiación de conocimiento y brindar herramientas de apoyo para el escalamiento de la política pública.

Ante esto, la investigación llevada a cabo por Méndez y Mancipe (2014), se resaltan tres ejes esenciales a trabajar dentro de las instituciones educativas al momento de apropiar los lineamientos emitidos por los entes reguladores. Estos ejes son: la articulación, la gestión educativa y la calidad educativa. El primero tiene que ver con la participación de todos los procesos y áreas que existen en las instituciones educativas para el logro de los objetivos, entiendo que éstos van más allá del entorno meramente curricular.

En cuanto a la gestión educativa, esta debe encaminarse a la articulación de los procesos, entendiéndose como un trabajo conjunto que se desarrolla de manera permanente para proponer estrategias y prácticas de mejoramiento al sistema educativo además de propender por el logro de objetivos. Por último, la calidad educativa debe considerarse como un proceso de mejoramiento continuo para ofrecer condiciones más aptas de educación para la transformación social, y el desarrollo social, económico y productivo del país.

Desde el enfoque integrador de la Gerencia Social mencionada en Ortiz (2013), a lo largo de la revisión de los estudios anteriores, se evidencia cómo la suma de esfuerzos de entidades públicas y privadas para crear estrategias, metodologías y líneas de acción que permitan trabajar

en pro del bienestar de la sociedad, aunque promuevan la participación de todos los actores sociales y brinden las directrices que enmarcan el camino hacia un escenario deseado, no pueden cumplir integralmente con su objetivo si no existe una estrecha relación entre lo conceptual (llámese política pública, lineamientos o directrices) y la complejidad de las prácticas sociales que conlleva su adopción.

## Marco Referencial

### Marco Legal

En virtud de analizar los aspectos jurídicos del maltrato y buen trato hacia los niños y las niñas se parte de la Ley 16 de 1972, por medio de la cual se adoptada en Colombia la Convención Americana sobre Derechos Humanos artículo 19, estableció que todos los niños y las niñas tienen derecho a las medidas de protección que por su condición requieren por parte de la familia, la sociedad y el estado.

Así mismo, el numeral 3 del artículo 3 de la Convención Americana Sobre los Derechos del Niño, sancionada en Colombia mediante la Ley 12 de 1991, atribuyó al estado la responsabilidad de garantizar que los establecimientos e instituciones encargados del cuidado o la protección de los niños y las niñas acaten las normas determinadas para tal fin. En su artículo 19 le impone al estado la obligación de adoptar las medidas necesarias con el propósito de resguardar al niño y la niña contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación.

De lo expuesto se desprende, que: le asiste a la familia, la sociedad y al estado el deber de implementar acciones dirigidas a garantizar los derechos de los niños y las niñas, así como adoptar las medidas que garanticen la protección de los niños y las niñas contra todo tipo de maltrato.

Entendiendo el buen trato como la manera individual de relacionarse con los demás, en marcada dentro del respeto, la afectividad, la dignidad y el ser solidario ante los problemas de las personas. Sobre el particular la Constitución Política indica que "Colombia es un Estado Social de Derecho, organizado en forma de República unitaria, descentralizada, con autonomía de sus

entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista, fundada en el respeto de la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y en la prevalencia del interés general".

Más adelante se otorga a los niños y las niñas derechos fundamentales como son:

La vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado, el amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. Serán protegidos contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica, trabajos riesgosos. Gozarán también de los demás derechos consagrados en la Constitución, en las leyes y en los tratados internacionales ratificados por Colombia (Sentencia T-517 de 2013 Corte Constitucional)

En razón de las obligaciones adquiridas por el estado Colombiano por medio de los precitados postulados internacionales y atendiendo a la disposición constitucional, se expide la Ley 1098 de 2006 conocida como el Código de la Infancia y la Adolescencia, indicando que en especial los niños y las niñas, tienen derecho a la protección contra el maltrato y los abusos de toda índole por parte de sus padres, de sus representantes legales, de las personas responsables de su cuidado y de los miembros de su grupo familiar, escolar y comunitario. Además, le asigna al estado en sus diferentes niveles entre otros el deber de promover en todos los estamentos de la sociedad, el respeto a la integridad física, psíquica e intelectual y el ejercicio de los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes y la forma de hacerlos efectivos.

En armonía con la precitada normativa, para garantizar el ejercicio pleno de los derechos de los niños y las niñas y prevenir su amenaza o vulneración, se sanciona en Colombia la Ley

1804 de 2016 por medio de la cual se "Establece la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones", cuyo objeto principal es sentar las bases conceptuales, técnicas y de gestión para garantizar el desarrollo integral, en el marco de la Doctrina de la Protección Integral. Con ello busca fortalecer el marco institucional para el reconocimiento, la protección y la garantía de los derechos de las mujeres gestantes y de los niños y las niñas de cero a seis años, así como la materialización del Estado Social de Derecho.

Por su parte, el gobierno Distrital teniendo como uno de los propósitos el conseguir que los habitantes de la ciudad se relacionen con los niños y las niñas reconociéndolos como titulares de derechos, que desarrollen sus potencialidades, capacidades y oportunidades, en ejercicio de sus derechos, promulga la Política Pública de Infancia y Adolescencia de Bogotá 2011 - 2021 adoptada mediante el Decreto Distrital 520 de 2011.

En relación con el buen trato el Concejo de Bogotá, D.C., en miras de promover acciones pedagógicas y campañas de sensibilización pública, para reconocer y prevenir situaciones de violencia intrafamiliar y sexual, generando conciencia ciudadana sobre la importancia de dar y recibir buen trato, como eje de mejoramiento para la convivencia y la prevención de la violencia, principalmente contra las niñas, los niños y las mujeres, expidió el Acuerdo 329 de 2008 por medio del cual Institucionalizó la Semana Distrital del Buen Trato en Bogotá D.C.

Para contrarrestar situaciones de maltrato en el ámbito escolar expidió, el Acuerdo Distrital 388 de 2009, el cual establece el plan distrital para la comunidad educativa de los colegios de Bogotá, como estrategia de prevención, atención social e Integración intercultural, para afianzar el respeto mutuo e involucrar a todos los miembros de las Instituciones Educativas.

## **Marco Teórico**

### ***Sobre el concepto de Primera Infancia, Educación Inicial y Atención Inicial en Colombia***

En Colombia la ley 1098 del 2006, define la primera infancia como:

La etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. Comprende la franja poblacional que va de los cero (0) a los seis (6) años. Desde la primera infancia, los niños y las niñas son sujetos titulares de los derechos reconocidos en los tratados internacionales, en la Constitución Política y en este Código. Son derechos impostergables de la primera infancia, la atención en salud y nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y la educación inicial. En el primer mes de vida deberá garantizarse el registro civil de todos los niños y las niñas (Ley 1098 del 2006, art. 29).

Aunado a lo anterior, la primera infancia se toma como el periodo o ciclo en el que se cimientan las bases y se desarrollan las capacidades individuales y colectivas del ser humano (Santrock, 2012), se hace indiscutible la relevancia de propiciar acciones, con el fin de generar conciencia, transformación social y cultural que contengan buenas prácticas y que faciliten el desarrollo integral de los niños y las niñas como sujetos titulares de derechos.

Sin embargo, en lo expuesto por Jaramillo (2007), el concepto de infancia ha sufrido una transformación histórica y cultural que se traza desde los años 354-430, donde la concepción del niño (y la infancia) eran relacionados estrechamente con un ser un dependiente e indefenso considerado como inútil; en el siglo XV esta noción se transforma, ya se trata de un ser indefenso y dependiente a quien se debe dejar en cuidado de alguien, tomándose como una propiedad.

Posteriormente en los siglos XVI y XVII, se reconoce al niño como símbolo de bondad e inocencia, pero es hasta el siglo XVIII donde se acuña el término de infante, que expresa la condición de “ser primitivo” es decir, que aún tiene carencias para ser considerado como “alguien”. A partir de siglo XX el niño es considerado como un sujeto social de derecho Jaramillo (2007).

En el ámbito educativo, Santrock (2012) sostiene que el intervalo de edad entre 0 y 6 años contempla dos etapas importantes de desarrollo: la infancia y la niñez temprana. La infancia es la etapa de desarrollo vital del ser humano contemplada desde los 18-24 meses, donde existe directa dependencia con el cuidador y se inician los procesos de desarrollo del lenguaje, pensamiento simbólico, coordinación sensomotriz y aprendizaje social. Consecuentemente, la niñez temprana inicia desde los 24 meses hasta los 5 años; en esta etapa ya el niño comienza a ser más independiente de su cuidador y comienza a desarrollar la capacidad de seguimiento de instrucciones, diferenciación de letras, habilidades sociales, entre otras, que le preparan para ingresar a la escuela.

Así mismo, se acepta al niño o niña como un ser capaz de aprender a través de su interacción con el medio ambiente y con quienes le rodean, es decir, un ser social con potencialidades en el aspecto biológico, psicosocial y cultural, que se desarrolla a través de procesos no lineales; por tal motivo, la infancia se constituye como un período vital para el ser humano, tanto a nivel individual como colectivo (Villegas y Herrera, 2013).

A partir del reconocimiento de la importancia de esta etapa del ciclo vital en la incidencia del futuro de una sociedad, en Colombia surge la ley 1804 del 02 de agosto del 2016, por la cual se establece la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones, en la que se define la educación inicial como: “un

proceso educativo y pedagógico intencional, permanente y estructurado, a través del cual los niños y las niñas desarrollan su potencial, capacidades y habilidades en el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, contando con la familia como actor central de dicho proceso”.

De igual modo se toma la Educación Inicial como un derecho impostergable de la primera infancia (decreto distrital 057 del 2009), que está dirigido a garantizar el desarrollo del ser humano a través del cuidado calificado y el potenciamiento del desarrollo de los niños y niñas desde su gestación y menores de seis (6) años. Se concibe como:

Un proceso continuo, permanente e intencionado de interacciones y relaciones sociales de calidad, oportunas y pertinentes, dirigidas a reconocer las características, particularidades y potencialidades de cada niño o niña, mediante la creación de ambientes enriquecidos y la implementación de procesos pedagógicos específicos y diferenciales a este ciclo vital. Esta puede proporcionarse en ámbitos familiares o institucionales y en todo caso serán corresponsales la familia, la sociedad, y el Estado (decreto distrital 057 del 2009, art. 2)

Entre los fines de la educación inicial se menciona el de contribuir a un desarrollo integral y armonioso de la personalidad del infante en todos sus aspectos, sirve de apoyo a la familia en la crianza y formación del niño y en la preparación del niño para enfrentarse a la vida social (Gálvez, 2000). Adicionalmente, en la Ley General de Educación (1994), se toman como objetivos primordiales de la educación inicial:

El conocimiento del propio cuerpo y de sus posibilidades de acción, así como la adquisición de su identidad y autonomía. El crecimiento armónico y equilibrado

del niño, de tal manera que facilite la motricidad, el aprestamiento y la motivación para la lecto-escritura y para la solución de problemas que impliquen relaciones y operaciones matemáticas. El desarrollo de la creatividad, las habilidades y destrezas propias de la edad, como también su capacidad de aprendizaje. d. La ubicación espacio-temporal y el ejercicio de la memoria. La participación en actividades lúdicas con otros niños y adultos. El estímulo a la curiosidad para observar y explorar el medio natural, familiar y social. El desarrollo de la capacidad para adquirir formas de expresión, relación y comunicación y para establecer relaciones de reciprocidad y participación, de acuerdo con normas de respeto, solidaridad y convivencia. El reconocimiento de su dimensión espiritual para fundamentar criterios de comportamiento. La vinculación de la familia y la comunidad al proceso educativo para mejorar la calidad de vida de los niños en su medio. La formación de hábitos de alimentación, higiene personal, aseo y orden que generen conciencia sobre el valor y la necesidad de la salud (Ley General de Educación, 1994, p.5, Artículo 16).

Relacionado con lo anterior, autores como Rubio, Pinzón y Gutiérrez (2010) en su trabajo sobre la atención integral a la primera infancia en Colombia, precisan que la educación inicial es anterior y se diferencia de la educación preescolar y de la básica primaria. Por lo que debe tener como propósito proveer a los niños y las niñas prácticas específicas para su desarrollo no solo pensando en el futuro, sino también en el tiempo presente.

Bajo esta perspectiva, una educación inicial apropiada debe propender al cuidado y seguimiento del desarrollo integral de los niños y niñas a través de ambientes adecuados y seguros, espacios en los que se exploren las peculiaridades de cada niño y donde el juego sea un

factor de importancia y la confianza como ejes esenciales del desarrollo de la primera infancia, así como al trato cariñoso (Rubio, Pinzón y Gutiérrez, 2010)

Sin embargo, este derecho implica el trabajo conjunto intersectorial, en los ámbitos técnico, político, programático, financiero y social, a nivel nacional y territorial, donde se llevan cabo acciones intencionadas, relacionadas y efectivas encaminadas a asegurar que existan las condiciones humanas, sociales y materiales en cada uno de los entornos en que transcurre la vida de los niños y las niñas, con el fin de garantizar la promoción y potenciación de su desarrollo multidimensional (Ley 1804, Art. 40).

Se entiende entonces por atención integral, al conjunto de gestiones organizadas las cuales buscan la satisfacción no solo de las insuficiencias esenciales para salvaguardar la vida del ser humano, si no también todas aquellas que guardan relación con el desempeño y aprendizaje del hombre, conforme a sus particularidades, necesidades e intereses permanentes y temporales (Peralta y Fujimoto 1998).

### ***Maltrato Institucional Infantil: nociones.***

El inicio del uso de concepto de “maltrato” se data desde la época colonial en América latina, según lo identificado por Araya (2017), donde se identifica que Bartolomé de las Casas construye la concepción del maltrato desde la violencia física ejercida sobre otro sin la existencia de una ofensa previa, de la cual deriva el dolor, constructo a través del cual se complementaba el concepto de maltrato al ser concebido como un tipo de tormento digno de despertar compasión, pena, ternura e identificación del otro con quien era objeto de este tipo de privación de reconocimiento.

Se entiende por maltrato infantil toda acción que estima abuso físico o psicológico, negligencia, que ocasiona deterioro en la salud o seguridad y que afecta el desarrollo integral, el bienestar emocional y físico o el acceso a los derechos de niñas, niños y adolescentes; por acción o por omisión de quienes están llamados a su cuidado y atención (Artículo 18 Ley 1098/2006; Secretaría Distrital de Integración Social, 2014).

Así mismo, la Organización Mundial de la Salud-OMS, en su documento de Prevención del maltrato infantil del 2009 (OMS, 2009), define y contextualiza el maltrato infantil como el maltrato físico y emocional, el abuso sexual, la desatención y el tratamiento negligente de los niños, así como su explotación con fines comerciales o de otro tipo. El maltrato infantil se da en diferentes contextos. Quienes lo perpetran pueden ser: los padres, u otros miembros de la familia, los cuidadores, amigos, conocidos, desconocidos, personas investidas de autoridad (maestros, militares, funcionarios de policía, sacerdotes); empleadores, profesionales sanitarios, otros niños.

De igual manera, cuando existe cualquier procedimiento, actuación u omisión procedente de los poderes públicos o derivada de la actuación individual de los profesionales encargados de velar por la seguridad y desarrollo integral de niñas, niños y adolescentes, que comporte abuso, negligencia, detrimento de la salud, la seguridad, el estado emocional, el bienestar físico, la correcta maduración o que viole los derechos básicos del niño/a y/o la infancia; se está haciendo referencia ya al concepto de maltrato institucional (Martínez y Sánchez, 1989).

Teniendo en cuenta lo anterior, se entiende por Maltrato Institucional Infantil como “cualquier legislación, procedimiento, actuación u omisión procedente de los poderes públicos o bien derivada de la actuación individual del profesional que comporte abuso, negligencia, detrimento de la salud, la seguridad, el estado emocional, el bienestar físico, la correcta

maduración o que viole los derechos básicos del niño y/o la infancia” (Azaola, 2006; Castillo, 2006).

Donde también, se encuentra incluida todo ejercicio profesional u acción realizada por las personas encargadas del cuidado y atención de los niños, niñas y adolescentes que involucre abuso físico o psicológico, negligencia, que como consecuencia ocasione el deterioro de éstos en el bienestar físico y emocional seguridad, desarrollo integral, vulnerando así sus derechos (Secretaría de Integración Social, 2014).

Frente al contexto histórico de este fenómeno social, autores como Varela y Larrarte (2015) precisan que el maltrato infantil es un fenómeno que se presenta desde la antigüedad y una variedad de factores biopsicosociales. Desde el sacrificio a deidades o mejorar la especie, hasta ser usado como un método de imponer disciplina. En la historia se encuentran mitos, leyendas y descripciones literarias referentes a la actitud de exterminio y maltrato hacia los menores. A nivel legal, el Derecho Romano otorgaba al Pater Famili derechos de vida o muerte sobre sus hijos, pudiendo venderlos, matarlos, castigarlos o abandonarlos a su gusto, erigiendo la familia sobre bases de poder y fuerza.

Se debe agregar que la noción de maltrato infantil, según el marco teórico y empírico realizado por Rodríguez y Rodríguez (2012), data desde la época de la Grecia clásica donde se aceptaba el infanticidio como práctica religiosa o disciplinaria, sin embargo, no sólo se daba en Grecia, sino también en Egipto, Israel, Grecia, Roma y Arabia. Posteriormente en la Edad Media era una práctica se practicaba la mutilación, dado que por este medio se lograba que el niño obtuviera mayores limosnas para obtener ingresos para la subsistencia de la familia. No fue sino hasta mediados del siglo XX que se aprobó la declaración universal de los Derechos de los

Niños, emitida por la ONU, y en Colombia, estos derechos fueron reconocidos en 1991 con la promulgación de la Constitución Nacional actualmente vigente.

Sin embargo, es a mediados del año 1900 se habla, reconoce y comienza a definirse el concepto de maltrato infantil por parte de la comunidad médica. Es en 1945 que por primera vez se da a conocer el caso de un niño que muere a causa de múltiples fracturas y lesiones que se sospechan fueran realizadas por sus padres, estudiado por John Caffey from en la Universidad de Columbia; posteriormente en 1977 Henry Kempe y colegas en Colorado, hablan por primera vez sobre el “Síndrome del niño golpeado”, describiendo así las características del abuso físico, adicionalmente en la década de los 60's y 70's, los investigadores comienzan a explorar la etiología del abuso y negligencia en niños (Hollis, 2013)

Adicionalmente, Colon (2013) afirma que los primeros casos de maltrato institucional en la escuela comenzaron a ser contabilizados a partir de 1970 en Francia, Alemania, Gran Bretaña y Estados Unidos. El primer caso de maltrato institucional en llevarse ante la Suprema Corte de los Estados Unidos fue entre Ingraham y Wriqth en 1977, a través del cual se determinó que las prácticas disciplinarias en el aula no incumplían con la Octava Enmienda de la Constitución Estadounidense, sin embargo, cuando en situaciones en la que el castigo fuera severo, excesivo e innecesario para la buena educación del estudiante, la acción estaría sujeta a responsabilidad civil y penal.

Actualmente, se han enunciado cuatro tipos de modalidades de maltrato infantil: el maltrato físico, que consiste en las agresiones físicas que pueden tener como resultado lesiones con proporciones y magnitudes diferentes derivadas de castigos únicos o reincidentes; el maltrato psicológico, que incluye manifestaciones de insultos, groserías, desprecio, burlas, amenazas, rechazo, aislamiento y aterrar a los niños con el propósito de hacerles sentir mal; el abandono,

descuido o negligencia, que hace referencia a la falta de condiciones de cuidado mínimo por parte de las personas que tienen a cargo el menor, en caso de la negligencia, se ven reflejadas de forma inofensiva a lo largo del tiempo pero afectan de manera negativa el desarrollo integral de los niños; y, por último, el abuso sexual (Gómez, 2016).

Entre los signos de alerta de estos tipos de maltrato a nivel institucional podemos decir que se presentan cuando los agentes educativos, ya sea por su acción u omisión ocasionan o generan situaciones de maltrato hacia la niña o el niño utilizando formas de educación y corrección inapropiadas mediante: pellizcos, palmadas, gritos, empujones, dejándolos solos, no atendiendo sus necesidades, humillándolos, y restringiendo sus libertades; Vulnerando así los derechos de las niñas y los niños.

Autores como Guevara (2012), en la tesis sobre influencia del maltrato en la formación de los rasgos predominantes de personalidad en niños, enuncia entre otros los lugares y modo en que se presenta el maltrato al niño como son: la clínica o guardería, y la escuela.

En el caso de la clínica o guardería, los niños de menos de cuatro o cinco años de edad son atendidos y cuidados en estas instituciones y las personas que están a cargo de dicho cuidado actúan de manera inadecuada afectando de manera negativa en el desarrollo de los mismos en las diferentes áreas. Por otro lado, en la escuela, a través del fenómeno del bullying, en el cual, aunque los maestros son los primeros en sospechar del abuso, es difícil observar lesiones físicas cuando los niños se mudan de ropa. Así también los maestros pueden ser los personajes abusadores al no manejar de manera adecuada la resolución de conflictos de los menores, la presencia de insultos con el afán de esperar mejores resultados en el rendimiento, o al querer imponer sus reglas de disciplina en clase, la discriminación de los niños se considera también un abuso o maltrato (Guevara, 2012).

En lo relacionado con las causas y consecuencias del maltrato infantil. Varela y Larrarte (2015) en su estudio de la Universidad de la Sabana. Indican que el maltrato infantil, es un problema multifactorial, donde principalmente actúan factores de personalidad, razones económicas, razones culturales, razones sociales, razones emocionales y razones biológicas.

Al ser el maltrato una forma de relacionamiento incorrecta con el otro, se ve determinada por factores intrínsecos de la dinámica emocional de las personas, es decir, aquellos que están asociados a la inteligencia emocional y competencias socio afectivas, tales como las enunciadas por Vázquez y Durán (2007): “habilidades verbales deficitarias, aislamiento emocional, dificultades de comunicación, labilidad emocional, incapacidad para resolver problemas o conflictos adecuadamente, falta de o pobre control de impulsos y emociones, y carencia afectiva”.

Entre las consecuencias del maltrato en las etapas de infancia y adolescencia, están ligadas con desórdenes en el proceso de socialización y desarrollo emocional, creando dificultades en el comportamiento y en el aprendizaje; en la adultez se generan problemas de salud física y mental como: actos de violencia (como víctimas o perpetradores); depresión, consumo de sustancias alucinógenas, malos hábitos alimenticios, comportamientos riesgosos, embarazos a temprana edad, y consecuencias laborales negativas que pueden retardar el desarrollo económico y social de un país (Varela y Larrarte 2015).

### ***Buen trato hacia los niños y las niñas: nociones.***

Lo términos de buen trato y maltrato suponen la acción de un sujeto a otro, por tanto, se entienden como formas en las que se da una relación con el otro, particularmente en las relaciones asimétricas, por ejemplo, aquellas que son entre cuidador y enfermo o entre padres e

hijos. Si el maltrato hace referencia a todas las acciones, emprendidas en una relación de desigualdad de poder, que determinadas por diversos factores revelan una falta de consideración de las características y necesidades del otro, confluyendo en un daño al desarrollo de éste. Entonces se puede entender por buen trato a la ausencia de los factores que influyen en las acciones que desembocan en tal maltrato (Barras, 2012; Vázquez et al., 2015).

Con respecto al surgimiento del concepto de buen trato a la infancia, éste toma lugar por primera vez cuando es usado por Marie-Jeanne Reichen, en Francia, para señalar la necesidad de una sociedad de generar una cultura donde se promueva el respeto a las personas consideradas como más vulnerables dentro de ésta, a través de la generación de espacios donde se comprenda y reestructure la relación entre niños y adultos. Posteriormente vuelve a emerger en “Opération Pouponnières”, iniciativa ministerial que el Estado francés creó para el mejoramiento de la calidad de vida de los niños y niñas que están bajo su tutela (Contreras y Vega, 2016).

En Latinoamérica, el término de Buen Trato es acuñado por primera vez en la comunidad médica, a través de los artículos escritos por Loaiza (1999), Londroño (1999) y Posada (1999), citados en Contreras y Vega, (2016), en los cuales el concepto se toma como estrategia para promover y desarrollar los factores protectores que se asocian al bienestar infantil. Las propuestas que se despliegan posterior a estas publicaciones propenden a la protección de las condiciones favorables para el desarrollo integral de los niños y las niñas, donde el buen trato sintetiza propuestas conceptuales y aplicadas que trascienden la regla de no maltratar al generar espacios que permitan a la infancia ser reconocidos como sujetos de derechos.

Por tanto, el buen trato no es una noción que se limite únicamente a la ausencia de factores que vulneren o perjudiquen el bienestar de los niños y las niñas, sino que contempla conductas, actitudes y valores que median en las relaciones interpersonales, los cuales permiten crear un

escenario social donde se garantizan, protegen y permiten el pleno ejercicio de los derechos de los niños y las niñas (Barras, 2012).

Según Vázquez et al. (2015), tales comportamientos que propenden a la integridad física y psicológica, al desarrollo de la autoestima, de la autonomía, de la singularidad y respeto del niño o niña y la validación de sus derechos, implican saber identificar en otros las conductas positivas por encima de las negativas, dar reconocimiento y elogios a esas conductas positivas a través de una comunicación efectiva y afectiva, caracterizada por una escucha activa. Así mismo, manifestaciones de afecto que sentimos hacia el niño o niña, lo cual incluye acciones de contacto físico como abrazar, conductas altruistas de cooperación, solidaridad, constantes verbalizaciones como te quiero/ te amo y acciones que permitan encaminar la relación hacia la negociación y resolución pacífica de conflictos.

Adicionalmente, Campos, Flores y Lizárraga (2011), destacan que el concepto de buen trato implica dos dimensiones de análisis, el primero como una estrategia de prevención de la violencia y el segundo como un derecho fundamental del niño o niña en las relaciones interpersonales que se establecen con los adultos. Por tanto, implica el reconocimiento de los derechos, necesidades, contexto y momento histórico particular en el que los niños se desarrollan, lo cual alude a un esfuerzo no sólo en el ámbito individual, sino también en el familiar y de la sociedad.

Pero este esfuerzo no debe ser tomado como una imposición, dado que el buen trato surge en la posibilidad de un acercamiento desde la empatía, la comprensión, la tolerancia, el respeto hacia el otro para garantizar su igualdad legal, social, religiosa, desde un estilo de relación y comportamiento adoptados como una opción de vida; en caso particular de la infancia, consiste

en responder correctamente ante las necesidades de empatía, cuidado, protección, educación y respeto que tienen los niños y las niñas (República de Perú-Ministerio de Educación, 2010).

Así como el maltrato proviene de dinámicas emocionales deficientes, el buen trato requiere capacidades y competencias específicas de inteligencia emocional que den cabida al desarrollo de un ambiente propicio para que los derechos de las niñas y los niños sean reconocidos, promovidos y respetados. Al respecto, en la guía de orientaciones para el buen trato a niños y niñas en el nivel inicial diseñada por el Ministerio de Educación de la República de Perú, se estipulan las capacidades que el personal del jardín infantil ha de poseer para trabajar el buen trato, tales capacidades se agrupan desde la dimensión personal, de la práctica pedagógica y comunitaria, las cuales se expondrán en la siguiente tabla (ver tabla 2).

**Tabla 2**

*Capacidades para trabajar el Buen Trato*

Dimensiones	Capacidades	
<i>Personal</i>	Tiene una actitud analítica e introspectiva frente las propias vivencias, emociones, inquietudes y expectativas.	Reconocimiento de las fortalezas y debilidades personales. Reconocimiento de los propios sentimientos. Control flexible de sus emociones. Muestra sentido de pertenencia y revalora su cultura. Reconocimiento del otro como ser humano y respeto de las diferencias.
	Demuestra empatía y proactividad al relacionarse con los diferentes agentes educativos: pares, familias, niños, autoridades locales.	Es capaz de ponerse en el lugar de los niños para jugar con ellos y orientar sus actividades.
	Demuestra capacidad resolutive y creatividad en el trabajo con los diferentes agentes educativos.	Manejo de conflictos de manera consensuada. Comunicación asertiva Iniciativa en la promoción del buen trato y en la difusión de los derechos de niños y niñas a su cargo.
<i>Práctica pedagógica</i>	Demuestra plena convicción en que niños y niñas tienen la capacidad para desarrollar sus potencialidades con un acompañamiento respetuoso de sus	Los programas educativos desde la propuesta pedagógica se sustentan en los conceptos básicos de infancia y los derechos de los niños y las niñas.

Dimensiones	Capacidades	
	procesos personales y su contexto sociocultural.	Demuestra conocimiento sobre la situación de la infancia en la localidad en que trabaja.
	Maneja de manera reflexiva elementos conceptuales básicos sobre el desarrollo infantil en la ejecución de una actividad significativa.	Demuestra conocimiento en aspectos fundamentales del desarrollo infantil.
<i>Comunitario</i>	Identifica y respeta las características de las familias con las que trabaja y las reconoce como protagonistas en la crianza de sus hijos, valorando sus experiencias, saberes e iniciativas. Las orienta y acompaña su tarea educativa.	Reconoce y valora las prácticas de crianza positiva que utilizan las familias usuarias del servicio educativo. Desarrolla estrategias participativas valorando saberes previos de las familias respecto a las prácticas de crianza.

Fuente: República del Perú Ministerio de Educación. (2010). Guía de Orientaciones para el buen trato a niños y niñas en el nivel inicial.

Tal como se puede observar entonces, el buen trato a la infancia en el establecimiento que presta el servicio de educación inicial no sólo contempla el trato que el cuidador brinda al niño o niña, sino que a su vez se ve enmarcado por la relación que éste entabla con la familia a fin de que en todos los ámbitos de desarrollo vital sean respetados sus derechos y aún más que esto, se propenda por su bienestar en el relacionamiento con otros.

### **Construcción de escenarios: herramienta de la Gerencia Social**

Respondiendo a la pregunta ¿Cómo el Jardín Infantil Amigos de Jesús y María de la localidad de Kennedy se construye como escenario de buen trato para visibilizar las pautas propuestas en la “Guía Técnica para la Promoción del Buen Trato hacia los niños y las niñas en los jardines infantiles del Distrito Capital”? se considera a este como un entorno dónde cotidianamente se manifiesta una realidad social, con toma de decisiones que afectan a muchos actores dentro y fuera de la institución, producción de interrelaciones y comportamientos entre actores con diferentes roles de actuación y decisionales, expresión de normativas y desarrollo de actividades que afectan el buen trato de los niños y niñas que allí diariamente confluyen.

Tal como lo menciona Robledo (2009), es importante no confundir los lugares o espacios físicos con los escenarios, dado que estos son construcciones sociales y no sólo localizaciones físicas o geográficas. De la misma manera, Guasch (1997), explica que existen diferentes tipos de escenarios, y que por ejemplo en función de su visibilidad se pueden clasificar como opacos y transparentes, dada la facilidad con la que pueden observarse las actividades, conductas e interacciones que allí se desarrollan y que dependiendo de su accesibilidad para agentes externos y del grado de negociación necesario pueden ser abiertos o cerrados.

Glenn (1999), menciona que un escenario no es una predicción de un pronóstico específico sino una descripción posible de lo que puede ocurrir, en dónde se describen eventos y tendencias y cómo ellas pueden evolucionar. En la práctica no existe un solo método de obtención de escenarios, sino una multitud de maneras de construirlos (Cely, 1999; Baena, 2014), las cuales están determinadas por las variables o grupos de variables que tienen un mayor valor explicativo acerca del funcionamiento del sistema y cómo estas se relacionan en él.

Dichas relaciones son descritas a partir de una matriz de análisis estructural, para el caso matriz de análisis de brechas, la cual permite observar cuáles son las variables que actúan con más fuerza y de manera directa en el sistema y que pueden tener mayor influencia en la problemática estudiada (Aguila, Moya y Becerra, 2009). Autores como Aguila et.al. (2009.) y Glenn (1999) sugieren delimitar un máximo de tres a seis hipótesis posibles, que muestren la visión de los escenarios posibles teniendo en cuenta las variables claves, los actores y los objetivos asociados.

Por lo tanto, es necesario excluir de los escenarios aquellas posibilidades que puedan ser consideradas ilógicas o insuficientemente aceptables, dado que la presencia de un gran número de mundos alternativos puede considerarse no deseable.

La contrastación se lleva a cabo sometiendo a cada escenario posible a una serie de preguntas que operan como criterios específicos de evaluación y que permiten en cierta medida valorar cada uno respecto de los asuntos contenidos en dichos interrogantes. Este ejercicio sirve para profundizar el conocimiento sobre el presente y las tendencias posibles estableciendo relaciones a fin de proponer ajustes y medidas de contingencia (Firmenich, s.f.p.)

Un análisis de escenarios puede ser empleado para testear políticas (Glenn, 1999); con la información recogida éstas se estudian, analizan e interpretan para proponer recomendaciones, o cursos de acción necesarios para alcanzar el objetivo propuesto o su implementación por parte de los ejecutores, lo que constituye un insumo importante en la administración y planificación de sistemas complejos públicos y privados (Firmenich, s.f.p.)

Según Baena (2014) para construir un escenario existen algunos elementos que es necesario tener en cuenta como, la estructura actual del sistema; la definición de los elementos que pueden ser decisivos o incorporados al sistema en el futuro; los actores y sus intenciones, sus conflictos potenciales y las alianzas, los modos de actuar; la identificación de factores que influyen sobre el sistema. Finalmente se debe construir un escenario por cada grupo de evento que se piensa puede ocurrir al cual se le pone un nombre que describa sus características.

Esta misma autora menciona algunas ventajas y desventajas de utilizar este método. Entre las ventajas se encuentran la de facilitar la toma de decisiones y prevenir situaciones ante diferentes futuros posibles; poder representar un asunto complejo, con procesos interactivos, multifactoriales y multi-actorales, permitiéndolo entender desde diferentes formas de ver las problemáticas en estudio; proporciona un panorama holístico y sistemático de diferentes eventos o procesos que suceden en un mismo espacio a un mismo tiempo, entre otras. Como desventajas se sugiere que no se puede plantear un solo futuro porque pueden darse varios, dado que estos

son de carácter subjetivo y son descritos cualitativamente, por lo que requieren una información profunda del sistema para que no se transformen en simples especulaciones personales.

En el jardín se reúnen diversos intereses y necesidades, aquellos que provienen de las directivas de la institución, de los docentes, del área de apoyo psicosocial, de los niños y niñas, de los padres de familia, por lo que las interacciones sociales que allí se dan son complejas y muchas veces no predecibles y repercuten en el buen trato hacia los niños y niñas y plantean la necesidad de combinar perspectivas a corto, mediano y largo plazo.

Como herramienta de la Gerencia Social se ha tomado la construcción de escenarios desde el enfoque cualitativo exploratorio, con base en espacios participativos y con un carácter puramente práctico que facilita la apropiación de la Guía Técnica de Promoción del Buen Trato hacia los niños y las niñas propuesto por Carrero y Garzón (2015), con el fin de establecer un escenario deseable que sirva como base para el desarrollo de estrategias entorno a la promoción del buen trato hacia los niños y las niñas (Ortiz, 2013).

## Resultados

Bajo el enfoque de investigación cualitativa y con la consideración de paradigmas hermenéutico y fenomenológico, se realizó la identificación y análisis de las experiencias relacionadas al buen trato hacia los niños y las niñas que tiene el capital humano de un establecimiento de educación inicial en el Distrito Capital. A partir de allí, esas experiencias fueron comparadas con las pautas establecidas por la “Guía Técnica de Promoción del Buen Trato” (Carrero y Garzón, 2015) para la promoción de escenarios de buen trato, con el fin de establecer las fortalezas y áreas de mejora en la promoción de este tipo de escenarios al interior del establecimiento.

Se utilizaron como herramientas para la recolección de la información la entrevista semiestructurada y el análisis documental; la sistematización y categorización de la información, se realizó mediante el programa ATLAS TI versión 8.4 y la muestra correspondió a una muestra de tipo intencional a partir de informantes clave, los cuales estuvieron enmarcados en: 7 maestras con nivel profesional, 2 auxiliares pedagógicas, la coordinadora y la trabajadora social pertenecientes al Jardín Infantil

En el desarrollo del trabajo y durante la etapa de recolección de información, se realizaron visitas al Jardín Infantil. La entrevista semiestructurada, elaborada por parte del equipo de investigación, incluyó preguntas guías (ver apéndices 2, 3 y 4) con aspectos basados en las pautas expuestas en la “Guía Técnica de Promoción del Buen Trato” (pp. 17-18):

**Tabla 3***Preguntas entrevistas semi-estructuradas.*

<b>Preguntas</b>
Generalmente ¿cómo desarrolla usted una sesión de clase con los niños y las niñas?
¿Podría usted describirnos la forma como establece comunicación con el niño o la niña durante la jornada escolar?
Cuando usted conversa con los niños y las niñas, ¿Qué lo motiva a escucharlos?
¿Qué oportunidades de exploración del entorno facilita usted al niño en la jornada escolar?
En sus clases ¿de qué manera se fortalecen las capacidades del niño (a) para superar una dificultad?
¿Qué espacios se facilitan para que los niños interactúen entre sí?
¿Podría usted describirnos la forma en que se resuelven los conflictos que se presentan entre niños(as)?
Sabemos que existen diferencias entre un niño(a) y otro ¿cómo usaría esas diferencias para potenciar su desarrollo?
¿Qué aspectos del Buen Trato y del maltrato infantil trabaja usted con los padres de familia o cuidadores? ¿Cómo lo hace?
¿Qué aspectos del Buen Trato y del maltrato infantil trabaja usted con el talento humano del jardín infantil? ¿Cómo lo hace?
¿Qué acciones conjuntas se recomiendan para retroalimentar los talleres de padres relacionados con la promoción del Buen Trato?

El registro de la información se hizo en audio mediante la grabación de cada entrevista. De la misma manera, se realizó el análisis documental del Proyecto Pedagógico de la institución, el cual se constituye como el punto guía para todas las estrategias pedagógicas que se trabajan al interior del jardín infantil, y la “Guía Técnica de Promoción del Buen Trato”, quien estipula las pautas que deben promover los jardines infantiles como escenarios del buen trato.

Para el procesamiento de la información se utilizaron las entrevistas y el Proyecto Pedagógico, cuyas unidades de análisis son las pautas establecidas en la “Guía Técnica de Promoción del Buen Trato” (Carrero y Garzón, 2015). Posteriormente se realizó el proceso de categorización, mediante el método de análisis emergente (Andréu, 2002). Estas categorías representaron los aspectos que para los informantes clave son importantes desde su quehacer cotidiano respecto a los aspectos de escenarios de buen trato establecidos en la guía.

Para el análisis se tuvieron en cuenta aspectos incluidos en las herramientas de análisis del programa ATLAS TI, como:

- Presencia/ausencia: Que se hable del tema por parte de uno o de varios de los entrevistados
- Frecuencia (%) con que aparece registrada la palabra, expresión u oración tomada como categoría. Temas recurrentes en una misma categoría o en otras categorías.
- Relación con otras expresiones a través de la función de coocurrencia.

Conforme a estos aspectos se identificaron 7 categorías principales (ver figura 1) derivadas del análisis de la guía técnica, las entrevistas y los documentos institucionales (guía técnica y proyecto pedagógico), las cuales serán descritas a continuación

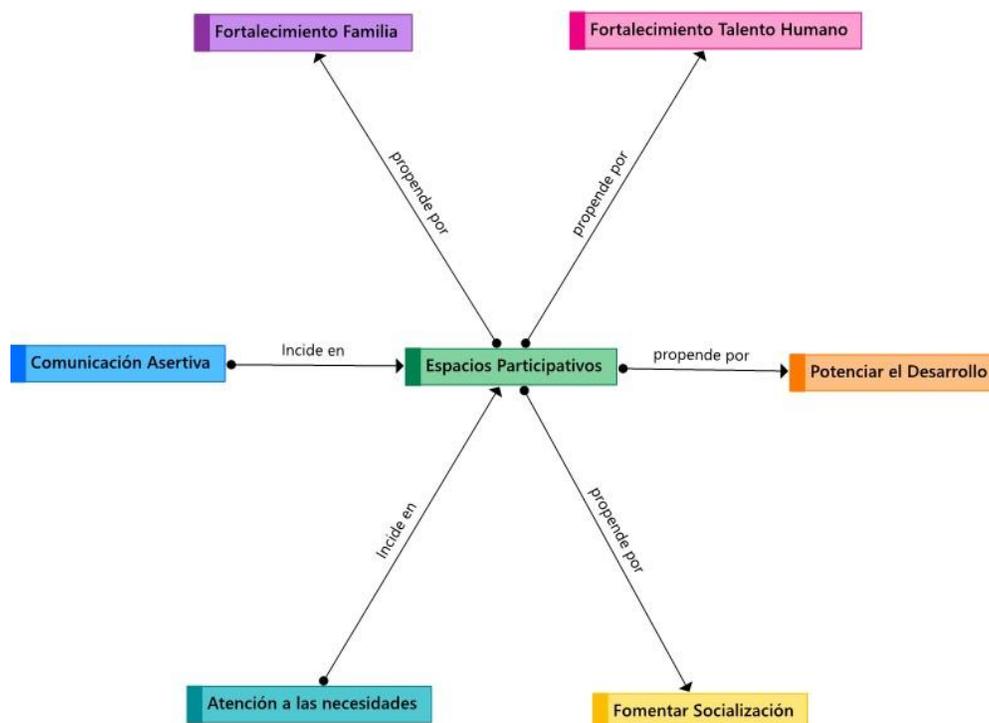


Figura 1. Categorías que confluyen para la promoción del buen trato. ATLAS.ti

### Comunicación Asertiva

Se refiere al proceso que implica escuchar y validar las opiniones y expresiones de los niños y las niñas (Carrero y Garzón, 2015). Dentro de esta categoría se pudo identificar 4 subcategorías predominantes:

1. Lenguaje Propositivo: que consiste en valorar todas las formas de expresión de los niños y niñas, facilitar ante las dificultades la identificación de oportunidades de mejora y el potenciamiento de los recursos intrapersonales con los que cuenta el niño para superarlas.
2. Credibilidad: consiste en brindar atención a las narraciones que el/la niño/a expresan, en particular cuando se refieren a situaciones de las que pueden ser víctimas.  
  
Involucra un proceso de desarrollo de confianza entre el adulto que escucha y el niño/la niña que narra la historia.

3. Validar las opiniones: tener la disposición de prestar atención a los intereses, fantasías, creencias e inquietudes que los niños y niñas manifiestan.
4. Retroalimentación: proceso inmerso en el aprendizaje mediante el cual se corrobora si lo que se ha comunicado ha sido entendido o no y de ahí tomar una acción.

Como se observa en la figura 2, la comunicación está inmersa como una propiedad en las diferentes dinámicas que se dan entorno a la promoción del buen trato, especialmente en cuanto al fortalecimiento del talento humano, ya que se considera como parte esencial para la interacción respetuosa en la relación maestra-niño/a, vinculándolo con la autorregulación emocional de las maestras e inculcando su uso en los espacios participativos como parte de la promoción del buen trato.

Pues digamos que ante todo con los maestros se trabaja toda la parte de los valores, entonces siempre lo que le hemos inculcado es que haya sobre todo respeto en la comunicación entre los docentes, los maestros y los niños y las niñas  
(Coordinadora Jardín Infantil)

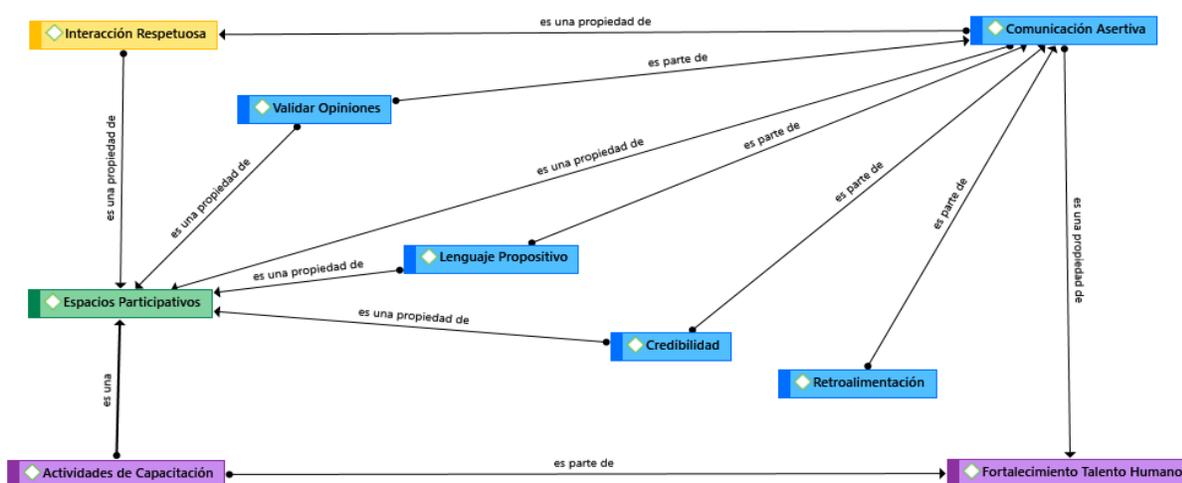


Figura 2. Comunicación Asertiva y categorías cocurrentes. ATLAS.ti

Desde el punto de vista de las maestras y el área de apoyo psicosocial (figura 3), este estilo de comunicación debe ser promovido también al interior de las familias para que los niños puedan aprenderlo de manera efectiva, por ello se convierte en una temática incluida en las actividades de capacitación con miras a la prevención del maltrato infantil.

Se ha trabajado el tema de comunicación asertiva, el tema de resolución de conflictos, prevención de violencias, entonces se trabaja todo el tema de primero identificar cuáles son los tipos de maltrato, los tipos de violencia que existen, para desde allí partir a trabajar el tema de resolución pacífica de conflictos, el tema de comunicación asertiva. (Trabajadora Social)

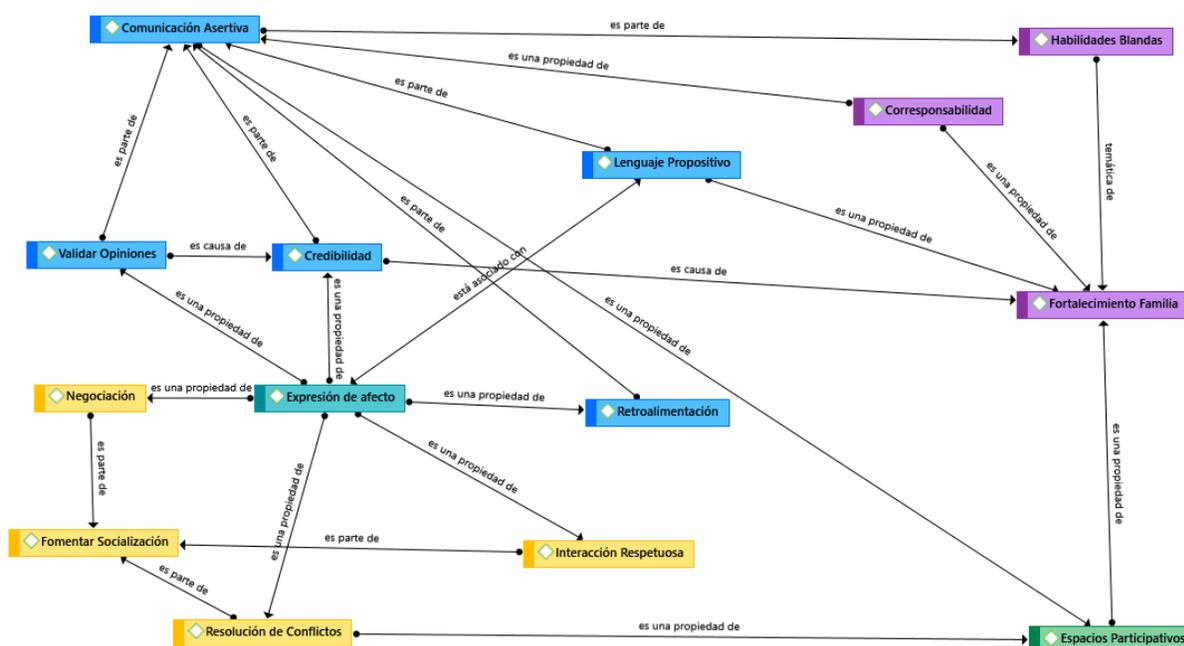


Figura 3. Comunicación asertiva Maestras y categorías coocurrentes. ATLAS.ti

A través de sus subcategorías, la comunicación asertiva también se ve manifiesta en otras dinámicas de promoción del buen trato. Por ejemplo, el lenguaje propositivo se convierte en una característica usada por las maestras para la expresión de afecto hacia los niños y las niñas, y

toma parte en la promoción de la interacción respetuosa entre pares, la negociación y la resolución de conflictos.

En nuestra labor docente es importante generar unos ambientes de confianza con los niños y las niñas, entonces, eso se realiza a través de un recibimiento cálido, una bienvenida cálida, una comunicación permanente con palabras clave, claras, también se utiliza obviamente pues palabras motivadoras, palabras donde se resalte cada una de las características propias de cada niño para así motivarlos al aprendizaje, y que sea un ambiente ameno agradable en el cual ellos se encuentran. (Maestra 1)

Por otro lado, la validación de las opiniones y la credibilidad de lo que expresan los niños y las niñas se tornan en instrumentos para involucrar a las familias en el proceso de desarrollo que llevan los niños y las niñas dentro del Jardín Infantil. Por otro lado, también influye en la planeación de las actividades pedagógicas, donde se parte de los intereses que los niños tienen para elaborar los escenarios de exploración del entorno y el aprendizaje.

Nuestra obligación es comentarles a los papás cómo transcurrió el día del niño, por medio de esa comunicación, por medio de ese acercamiento, entonces les comunicamos a los papás los niños cómo pasaron su jornada, entonces hay establecemos que ellos sepan de primera mano cómo se desarrollan o cómo se desenvuelven los niños en el jardín (Maestra 5)

Digamos que yo les digo a ellas que siempre que planeemos, planeemos espacios de pronto en que los niños puedan aportar, en que la maestra no les dé todo, sino que sean los niños los que propongan, que sean los niños los que decoren de

acuerdo con el tema que se está viendo, que sean los niños los que se sientan felices de mostrarle a uno el trabajo que ellos hicieron y que salió de sus propios intereses (Coordinadora del Jardín Infantil)

### Atención a las necesidades de afecto

Contempla el dedicar a los niños y niñas un tiempo individual para explorar sus expectativas, intereses, fantasías, creencias e inquietudes (Carrero y Garzón, 2015). Como se puede evidenciar en la figura 4, se toma como un acto que debe darse tanto al interior del Jardín Infantil como al exterior, en las dinámicas familiares de los niños, por ello se manifiesta la característica de corresponsabilidad.



Figura 4. Atención a las Necesidades de Afecto y categorías coocurrentes. ATLAS.ti

La atención a las necesidades de afecto de los niños y las niñas se puede hacer desde dos frentes, el primero enunciado bajo la subcategoría de expresión de afecto, y el segundo como la subcategoría de interacción cooperativa.

La expresión de afecto se refiere a las acciones que demuestran el aprecio, cariño, estima, que se le tiene al niño o niña (Carrero y Garzón, 2015). Desde el punto de vista de las maestras, forma parte del proceso comunicacional inmerso en las rutinas diarias establecidas en el jardín. Así mismo, es una cualidad que se maneja en la negociación, resolución de conflictos y fomentar la interacción respetuosa entre los niños.

Se tienen en cuenta como unas edades, cuando son muy pequeños pues es a través de las caritas, de los gestos, de las imágenes, más grandecitos es a través de acercarlos a que con palabras muy cortas decirle al niño que no está bien, que actuó mal y que se den el abracito, la manita, que se miren a los ojos (Maestra 9)

Por otro lado, la interacción cooperativa es considerada por el área de apoyo psicosocial como la principal herramienta de atención a las necesidades y potenciar el desarrollo del niño o niña. Esta subcategoría está definida como la disposición de desarrollar actividades conjuntas entre maestra-niño y conocer sus sentimientos, ideas y aspiraciones. Está consolidada por 2 procesos de la comunicación asertiva: la retroalimentación y el validar las opiniones (subcategorías descritas anteriormente).

...a veces uno interviene, entonces yo me siento en la mitad "profe te preparé arepa, chocolatico", entonces me meto en el cuento con ellos e interactúo con ellos, a veces los dejamos solitos para que aprendan a hacer relaciones, para que aprendan a hacer reglas de juego, a veces las escribimos en el tablero, y decimos

"¿qué vamos a colocar?" "Profe! No pelear, no quitarle al amigo los juguetes", y yo los escribo en el tablero, aunque ellos no leen ni escriben, pero ellos saben que ahí están las reglas de juego. (Maestra 2)

### **Espacios Participativos**

Esta categoría se define como las diferentes actividades del jardín donde se favorece la participación de los niños y las niñas en la planeación, desarrollo y evaluación de éstas (Carrero y Garzón, 2015). También se incluyen las actividades que favorecen la participación de los padres de familia y comunidad educativa entorno a la promoción del buen trato hacia los niños y las niñas.

Se presenta como la categoría más densa en el estudio, es decir, la que fue más mencionada y donde se observa mayores coocurrencias dentro de la información analizada, dado que enmarca los escenarios y actividades en las que los niños interactúan con el entorno, con sus pares y con sus maestras. Contempla desde los rituales cotidianos hasta actividades de aprendizaje específicas, lo cual concuerda con la pauta expuesta en la guía de promoción del buen trato. Sin embargo, en las entrevistas también se mencionan escenarios que giran en torno a la promoción de buen trato que van dirigidas a las familias de los niños y al Talento Humano del Jardín Infantil.

Pues son como bastantes actividades que también nosotros trabajamos acá con las familias, entonces tratamos de que no sea el niño solamente en el espacio del jardín, sino que también interactuemos con el papá con la mamá, trabajamos mucho como les decía antes la parte de valores, entonces por ejemplo el respeto



toma de decisiones, así como fomentar la socialización entre pares a través de la interacción respetuosa. Esto se realiza a partir de tres procesos contemplados dentro de la planeación pedagógica en la institución: la planeación de las actividades, el desarrollo de éstas y su posterior evaluación, ésta última va dirigida como un proceso de exploración de intereses.

En cuanto a los espacios participativos dirigidos al fortalecimiento de las familias de los niños y las niñas, se centran principalmente en tres tipos de actividades: actividades de capacitación, enmarcadas principalmente en talleres que se dictan de manera periódica y que también involucran estrategias propuestas por la SDIS como lo es la semana del Buen Trato; actividades de evaluación, que se incluye en un momento específico en el desarrollo de los talleres y, por último, actividades de retroalimentación, donde se refuerza lo visto en los talleres, principalmente trata de una actividad mensual en la que se trabaja un valor específico y que debe hacerse de manera conjunta padres-hijos.

Aquí nosotros trabajamos talleres, esos talleres son intencionados, de acuerdo a la necesidad del grupo, lo que les decía, digamos uno hace primero un diagnóstico y de acuerdo a ello lo puede trabajar en forma grupal o en forma personalizada (Maestra 1)

Nosotros siempre buscamos que en el taller haya un ejercicio práctico, no solamente que ellos reciban la información que les da el psicólogo o la maestra o quien haya dictado el taller o la trabajadora social, sino que tratemos de llevarlo como a la práctica, si entonces le tenemos ejercicio, les tenemos como una especie de evaluaciones donde medimos si los padres de familia efectivamente interiorizaron lo que aprendieron en el taller (Coordinadora del Jardín Infantil)

A veces se les pide unas actividades para que realicen en casa, como es la actividad compartida y se articula de alguna forma con los talleres o las temáticas que yo ejecuto, las temáticas de los talleres con las temáticas pues de las actividades compartidas de acuerdo a lo que se vaya a trabajar en el mes con las familias (Trabajadora Social)

Estos espacios participativos de fortalecimiento de las familias propenden por el ejercicio de la corresponsabilidad en materia de buen trato, en la medida que buscan, por un lado, brindar información sobre el concepto del maltrato, las rutas de atención existentes en caso de maltrato y la normatividad que existe alrededor de esto y, por otro lado, el fortalecimiento de las habilidades blandas necesarias para el ejercicio del buen trato al interior de las familias.

Por último, los espacios participativos dirigidos al fortalecimiento del talento humano se centran en tres tipos de actividades, unas de evaluación y de retroalimentación que se dirigen principalmente al proceso pedagógico que lleva la maestra con el niño, y otras de capacitación a través de talleres y encuentros interinstitucionales, donde se contemplan las temáticas relacionadas a la normatividad concerniente al buen trato y maltrato infantil y las rutas de atención integral a la primera infancia.

Pues primero es, por ejemplo, la capacitación, que tenemos la guía del buen trato, los cursos de prevención al maltrato infantil, entonces lo manejamos mucho en capacitaciones, con el psicólogo de apoyo también con temas que sean alusivos, se tratan en las jornadas de fortalecimiento trabajar con las maestras estos temas y pues como hablarles de la ética profesional (Coordinadora Jardín Infantil)

Y la asistencia de diferentes encuentros también con mesas locales como la red del buen trato, para el análisis por ejemplo de la política pública de infancia y adolescencia, el análisis del código de infancia y sus artículos (Trabajadora Social)

Los espacios participativos que van dirigidos a los niños y sus familias se asocian con el enfoque diferencial, en la medida que estos espacios se planean contemplando las particularidades del contexto socioeconómico y cultural en el cual se llevan a cabo las dinámicas familiares y de desarrollo del niño (figura 5).

### **Potenciar el Desarrollo**

La Guía Técnica de Promoción del Buen Trato la define como la capacidad de reconocer las diferencias de cada niño/a y sus ritmos de desarrollo. Como se puede evidenciar en la figura 6, desde la comunidad educativa, para este aspecto se tiene en cuenta el contexto histórico, socioeconómico y cultural que enmarcan la vida de cada uno de los niños y las niñas del Jardín Infantil, lo cual ha sido denominado bajo la subcategoría de enfoque diferencial.

Así mismo se manifiestan tres tipos de características que son enmarcados en el proyecto pedagógico del Jardín Infantil y condicionan la planeación y desarrollo de los espacios participativos. Estas características hacen referencia a:

1. **Características de Desarrollo:** Se refiere a las características psicomotoras, lingüísticas y sociales particulares asociados a la etapa de desarrollo en la que se encuentran los niños y las niñas

Si yo sé que aun niño se le dificulta comunicarse asertivamente o su lenguaje es muy limitado, entonces yo como maestra qué hago, planear varias actividades

donde fortalezca la comunicación oral, si es necesario que yo comente con el padre de familia unas terapias de lenguaje, pues también lo hago porque veo que para el niño es una dificultad (Maestra 5)

2. Características Culturales: Se refiere al conjunto de ideas, comportamientos, símbolos y prácticas sociales que son propias del contexto social donde el niño o la niña ha crecido.

Bueno cada niño es un mundo, cada niño es un sujeto único, con su forma de ser única, con su historia de vida única, y aquí tratamos de tener mucho en cuenta eso, entonces manejamos mucho la interculturalidad, hay niños que vienen de la costa, ahorita son niños venezolanos, entonces tratamos trabajar mucho eso para que ellos no empiecen a perder sus costumbres (Maestra 3)

3. Características de Personalidad: Se refiere a los comportamientos particulares que tienen cada niño o niña cuando interactúa dentro del Jardín Infantil.

Digamos hay casos en los que yo tengo un pequeñito que es bastante activo, o sea salta, se sube, trepa, pero él tiene un amigo que es pasivo, entonces siempre casi trato de ubicarlos un activo con un pasivo, y esto hace que ellos se regulen entre ellos mismos (Maestra 2)

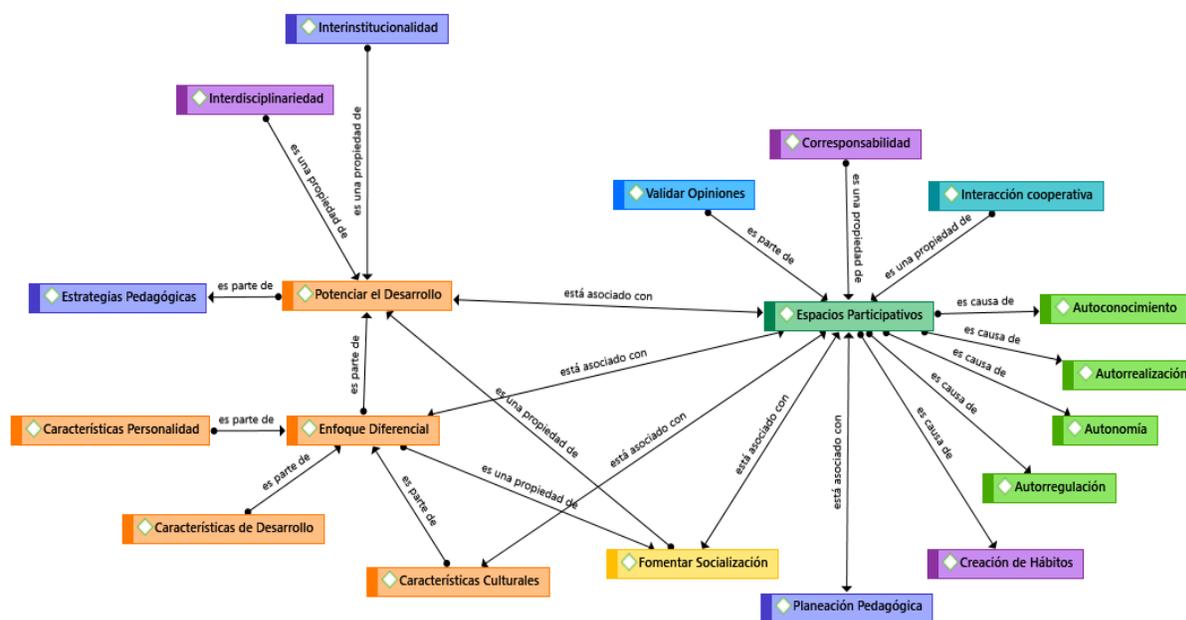


Figura 6. Potenciar el Desarrollo y categorías coocurrentes. ATLAS.ti

Como se puede evidenciar en la figura 6, anteriormente expuesta, existen dos elementos adicionales que la institución articula como escenario de buen trato para potenciar el desarrollo de los niños y las niñas, estos dos elementos hacen referencia a la interdisciplinariedad, la cual tiene que ver con el trabajo mancomunado que se hace al interior del jardín infantil desde el quehacer docente, del área de apoyo psicosocial y de la coordinación; y el otro hace referencia a la interinstitucionalidad, donde hay una red de alianzas estratégicas con entidades públicas y privadas para enriquecer los procesos pedagógicos que se llevan a cabo dentro del jardín infantil.

Una serie de creer en el niño ¿sí? que no hay una dificultad sino que él lo puede hacer, y a la fecha pues ya se ha logrado avances, entonces básicamente es uno generar ese ambiente de que sí se pueden hacer las cosas, pero eso se realiza con forma articulada, siempre trabajamos de la mano la triada padres de familia-institución y la maestra, y en otros casos que tenemos que recurrir digamos a las EPS con el tema de terapias ocupacionales (Maestra 1)

Dentro de los espacios participativos, el potenciar el desarrollo se ve influenciado por la acción que hacen las maestras de validar las opiniones de los niños y las niñas en cuanto que las actividades tienen en cuenta no sólo el desarrollo integral del niño en sus áreas físicas y cognitivas, sino que también tienen en cuenta los intereses que ellos manifiestan para ser utilizados como parte de las estrategias pedagógicas. Así mismo, se ve influenciado por la interacción cooperativa, dado que se trata de un proceso acompañado por la comunidad educativa.

Los resultados que se esperan obtener de reconocer las diferencias entre los niños y sus diferentes ritmos de desarrollo en los espacios participativos dirigidos a ellos, se concretan en el desarrollo de la autonomía, es decir que el niño sea capaz de desarrollar hábitos constructivos que le permita adaptarse a las exigencias del medio conforme va creciendo; el desarrollo del autoconocimiento, se refiere a la capacidad del niño de introspección y comenzar a identificar aquello que le interesa, que le motiva, que le disgusta, aquello que le define como individuo; el fomento de la autorregulación, donde el niño comienza a identificar sus estados anímicos y cómo reaccionar de manera adaptiva y constructiva ante éstos; y por último, la autorrealización, que el niño sienta plena satisfacción con los logros que va concibiendo conforme va superando barreras en su desarrollo.

Hablándoles de todo el tema de enfoque diferencial, planear con ellos actividades y temas que tengan que ver con esas relaciones sociales, y mostrándoles no que somos diferentes pero sí que tenemos características que no son similares, y para esto como que vuelvo e insisto, como que es el respeto por el otro, que mis costumbres son diferentes a las de él pero que las tenemos que aprender a respetar

y valorar y hasta disfrutarlas, entonces eso es lo que nosotros trabajamos acá  
(Coordinadora del Jardín Infantil)

### **Fomentar la socialización**

Esta categoría hace referencia a facilitar espacios donde los niños y niñas refuercen sus relaciones interpersonales. Para ello hay 4 ejes principales expuestos en la Guía Técnica de Promoción de Buen Trato:

1. Interacción Respetuosa: Propiciar el intercambio de opiniones e ideas en un clima de respeto y consenso.
2. Resolución de conflictos: Estrategias que permiten intervenir en los problemas que se pueden presentar entre los niños o niñas y llevarlos a una resolución no violenta.
3. Negociación: Estrategia que se emplea en la resolución de conflictos para que las partes interesadas obtengan satisfacción respecto a los acuerdos generados.
4. Cooperación: Promover el trabajo conjunto entre los niños para lograr el objetivo propuesto, también hace referencia a la colaboración.

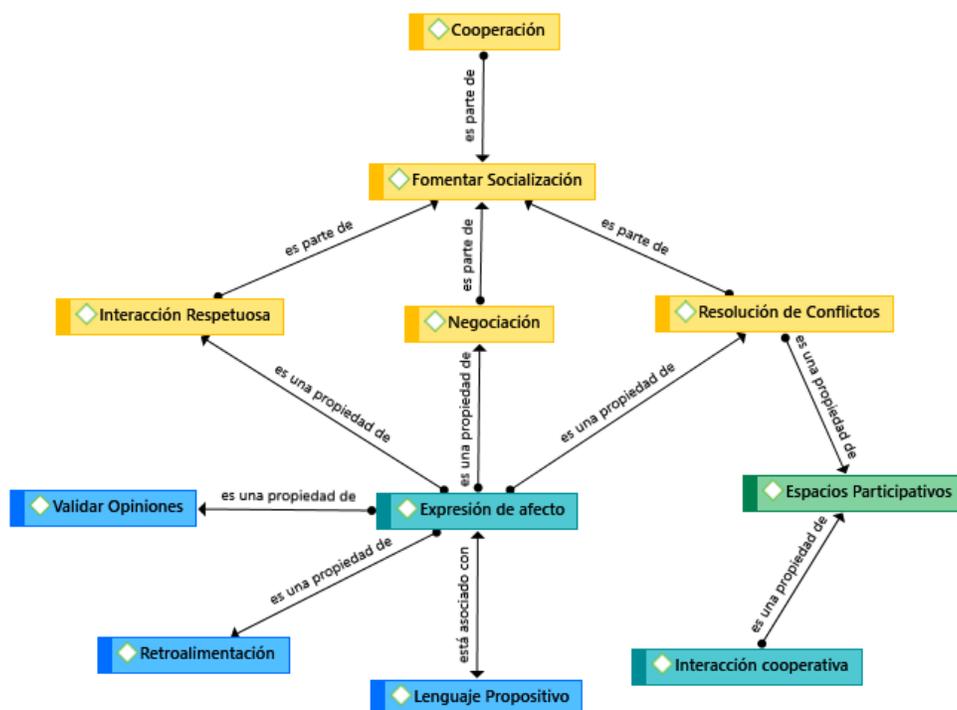


Figura 7. Fomentar la Socialización y categorías coocurrentes ATLAS.ti

Como se puede observar en la figura 7, fomentar la socialización es un proceso en el cual la maestra hace un acompañamiento tomando el rol de mediadora debido a las características de la etapa de desarrollo en la que se encuentran los niños y las niñas, por ello el lenguaje es propositivo y la interacción cooperativa (subcategorías anteriormente mencionadas).

Este proceso a su vez se ve enmarcado en el enfoque diferencial que facilita la empatía y desarrollo social y cultural de los niños y las niñas; se destaca que, en algunos espacios participativos, diseñados en el jardín infantil, tienen en cuenta la riqueza de la diversidad cultural que existe en él rescatando los valores culturales de las familias de los niños según su procedencia, la cual incluye familias raizales, venezolanas y desplazados de diferentes partes del país.

Entonces, si vamos a hablar de cultura tenemos una semana que se celebra digamos la fiesta de las regiones y es la oportunidad de compartir las costumbres de cada uno de los niños, y ellos ahí miramos cuál es la comida, cuáles son las costumbres, desde la cultura, desde la danza, desde todo, entonces siempre buscamos espacios que nos permitan como que todos los niños entiendan que no todos son...no todos tienen las mismas características pero que sí nos podemos enriquecer compartiendo las características de cada uno (Coordinadora del Jardín Infantil).

## Fortalecimiento del Talento Humano

La Guía Técnica de Promoción del Buen Trato lo define como las acciones periódicas dirigidas al talento humano del jardín infantil en torno al buen trato, el cuidado y protección de los derechos de los niños y niñas. Así mismo contempla la importancia del buen trato en sus relaciones interpersonales y en el clima laboral.

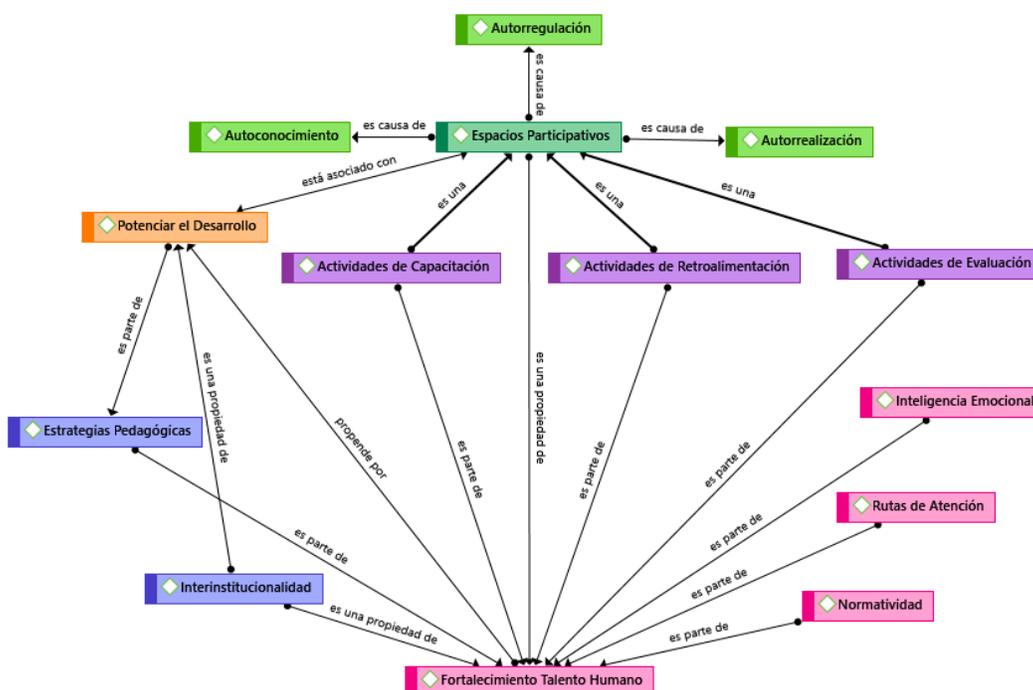


Figura 8. Fortalecimiento del Talento Humano y categorías coocurrentes. ATLAS.ti

En la figura 8 se describe cómo este fortalecimiento del talento humano, en cuanto a la promoción del buen trato, se rige por actividades de capacitación, en donde se desarrollan temáticas relacionadas con la prevención del maltrato infantil, la normatividad que gira en torno a esto (como la socialización del código de infancia y adolescencia, Política Nacional de Atención Integral a la Primera Infancia, Derechos de los Niños) y la explicación de las rutas de atención integral frente al maltrato infantil, esto contemplado dentro de la guía técnica.

Adicionalmente se busca fortalecer en las maestras habilidades blandas, principalmente ligadas a la comunicación asertiva e inteligencia emocional (autorregulación emocional principalmente) para la resolución pacífica de conflictos. Esto con la intención de afianzar los procesos que se llevan a cabo en los espacios participativos para el desarrollo de la autorrealización, el autoconocimiento y la autorregulación en los niños y las niñas del Jardín Infantil.

Se tratan en las jornadas de fortalecimiento trabajar con las maestras estos temas y pues como hablarles de la ética profesional, porque digamos, si la maestra quiso ser maestra debe tener bastante paciencia, debe ponerse en la posición de los niños, debe utilizar estrategias que ayuden a fortalecerlo más no a maltratarlo como lo podrían hacer en su casa, porque de pronto uno dice no, la mamá lo regaña y de pronto viene acá y la maestra también lo va a regañar, entonces no, es importantísimo trabajar con ellas y pues lo que digo, ya desde su ética profesional y todo ya saben que a los niños se corrige con cariño, con autoridad y disciplina, pero con mucho amor, porque lo que queremos acá es formar niños, lograr niños felices y los niños felices (Coordinadora del Jardín Infantil)

## Fortalecimiento de las Familias

Definido en la Guía Técnica de Promoción del Buen Trato (Carrero y Garzón, 2015) como las acciones periódicas dirigidas a las familias y la comunidad en temas que aporten a la prevención del maltrato infantil, el maltrato institucional y al reconocimiento de la ruta de atención a las violencias, especialmente sobre los procedimientos internos en el jardín infantil y demás acciones de acuerdo a la Guía para la Protección Integral del Ejercicio de los Derechos de niñas, niños y adolescentes en los servicios de Atención Integral de Bogotá.

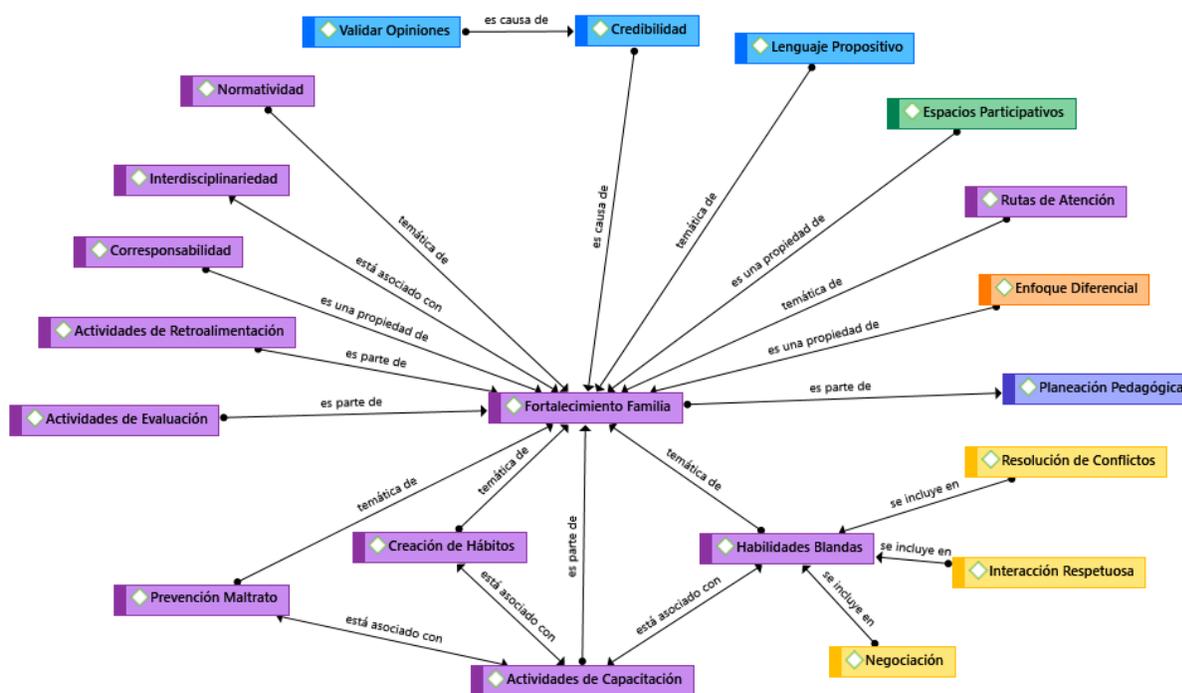


Figura 9. Fortalecimiento a las Familias y categorías coocurrentes. ATLAS.ti

En la figura 9 se puede evidenciar como espacios participativos dedicados al fortalecimiento de las familias, que son acciones de capacitación y retroalimentación de las actividades desarrolladas en las capacitaciones. Estos se orientan a temáticas como la prevención del maltrato infantil, que brinda información en cuanto a la normatividad, las rutas de atención

integral y los tipos de maltratos infantil existentes; así mismo, se pretende fortalecer las habilidades blandas relacionadas específicamente con la comunicación asertiva en cuanto al uso de lenguaje propositivo en la interacción de los padres o cuidadores con los niños, la interacción respetuosa entre miembros de la familia y la resolución de conflictos, a través del desarrollo talleres; por último, en la temática de creación de hábitos de higiene y establecimiento de rutinas de autocuidado dentro del hogar para favorecer el desarrollo integral de los niños.

Se empiezan a trabajar en los talleres de manera pues obviamente mirando las necesidades de las familias, entonces yo he priorizado las temáticas con las familias y se ha trabajado el tema de comunicación asertiva, el tema de resolución de conflictos, prevención de violencias, entonces se trabaja todo el tema de primero identificar cuáles son los tipos de maltrato, los tipos de violencia que existen, para desde allí partir a trabajar el tema de resolución pacífica de conflictos, el tema de comunicación asertiva (Trabajadora Social)

El manejo de los tiempos por ejemplo, que hay tiempos para ver televisión, que hay tiempos para de pronto que les presten el celular, hay tiempos de sueño, eso lo manejamos con ellos porque es que ellos finalmente terminan es maleducando a los niños y yo siento que esa es una forma de maltrato, porque si no lo hacen en el tiempo que es, más adelante los niños se van a ver afectados en todos los espacios a donde vayan, sea en el jardín, sea en el colegio, sea en cualquier parte, eso va a redundar como en el maltrato a los niños (Coordinadora del Jardín Infantil)

La priorización de las temáticas a trabajar en los procesos de capacitación se realiza a partir del ejercicio que llevan a cabo las maestras, el área de apoyo psicosocial y la coordinación

del jardín infantil de validar las opiniones de los niños y darle credibilidad a las historias que ellos narran respecto a su familia y lo que está viviendo allí.

### **Análisis y discusión de resultados**

En el capítulo anterior se ha enunciado los hallazgos que dan respuesta a los dos primeros objetivos específicos de esta investigación, al examinar las relaciones que se dan entre cada categoría que incluyen dinámicas de cómo el Jardín Infantil se está construyendo como un escenario de buen trato, se puede evidenciar que si bien a través de los espacios participativos se promueven los principios que expone la Guía Técnica de Promoción de Buen Trato hacia los niños y las niñas en los Jardines Infantiles del Distrito Capital (Carrero y Garzón, 2015), este se está desarrollando de una manera implícita u oculta (Guasch citado por Robledo, 2009), por lo cual se da la necesidad de explicitarlo a fin de poder identificar las fortalezas y áreas de mejora para que a futuro el Jardín Infantil se continúe proyectando como un escenario de promoción de buen trato, para lo cual se hará uso del análisis de matriz de brechas.

La matriz de brechas es una herramienta de análisis que permite comparar el estado y desempeño real de una organización, estado o situación en un momento dado, respecto a uno o más puntos de referencia seleccionados de orden local, regional, nacional y/o internacional. El resultado esperado es la generación de estrategias y acciones para llegar a un referente u objetivo deseado, en este caso al planteamiento de una ruta metodológica para que el jardín infantil se construya como un escenario de buen trato (UNAL, 2013)

## Matriz de Identificación de Brechas

Con base en Abaunza (2012) se compararán los lineamientos existentes en la guía técnica de promoción del buen trato, lo que está siendo aplicado en el jardín infantil para constituirse como escenario de buen trato y lo que faltaría implementar, a través de la exploración de 8 posibles escenarios donde se presentan brechas (ver tabla 4)

**Tabla 4**

*Matriz de identificación de brechas*

<b>Matriz de Identificación de Brechas</b>	
Acciones contempladas en la “Guía Técnica para la Promoción del Buen Trato hacia los niños y las niñas en los jardines infantiles del Distrito Capital. Promoción de prácticas y escenarios de Buen Trato en los jardines infantiles” que se están ejecutando por parte del Jardín infantil en relación a la promoción del Buen Trato hacia los niños y las niñas	Acciones que actualmente se están ejecutando por parte del Jardín que NO están contempladas en la contempladas en “Guía Técnica para la Promoción del Buen Trato hacia los niños y las niñas en los jardines infantiles del Distrito Capital. Promoción de prácticas y escenarios de Buen Trato en los jardines infantiles”
No hay Brecha	No hay Brecha
Acciones contenidas en la “Guía Técnica para la Promoción del Buen Trato hacia los niños y las niñas en los jardines infantiles del Distrito Capital. Promoción de prácticas y escenarios de Buen Trato en los jardines infantiles” que actualmente se ejecutan parcialmente y pueden mejorarse.	Acciones que se deberían ejecutar actualmente, que NO están en “Guía Técnica para la Promoción del Buen Trato hacia los niños y las niñas en los jardines infantiles del Distrito Capital. Promoción de prácticas y escenarios de Buen Trato en los jardines infantiles” y NO se ejecutan por parte de del Jardín infantil en relación a la promoción del Buen Trato hacia los niños y las niñas o se ejecutan parcialmente.
Brecha de adopción de los lineamientos (1)	Brecha de adopción de los lineamientos (2)
Acciones contempladas en la “Guía Técnica para la Promoción del Buen Trato hacia los niños y las niñas en los jardines infantiles del Distrito Capital. Promoción de prácticas y escenarios de Buen Trato en los jardines infantiles”, NO aplicadas por el Jardín infantil y no existe información en el Jardín Infantil.	Acciones NO contempladas en la “Guía Técnica para la Promoción del Buen Trato hacia los niños y las niñas en los jardines infantiles del Distrito Capital. Promoción de prácticas y escenarios de Buen Trato en los jardines infantiles”, pero realizados por el Jardín infantil y NO existe información en la Guía.
Brecha de Información (Intrainstitucional)	Brecha de Información (Marco Legal)

Acciones que se deberían ejecutar actualmente porque hay información, que NO están en la “Guía Técnica para la Promoción del Buen Trato hacia los niños y las niñas en los jardines infantiles del Distrito Capital. Promoción de prácticas y escenarios de Buen Trato en los jardines infantiles”, por lo tanto, no se ejecutan por parte del Jardín Infantil	Acciones NO contempladas en la “Guía Técnica para la Promoción del Buen Trato hacia los niños y las niñas en los jardines infantiles del Distrito Capital. Promoción de prácticas y escenarios de Buen Trato en los jardines infantiles”, NO realizadas por el productor y NO existe información.
Brecha de gestión (Distrital)	Escenario Teórico

Con base en: *Abaunza (2012)*.

La aplicación de la tabla anterior arroja los siguientes resultados explícitos en la tabla 5.

**Tabla 5**

*Resultados de las brechas identificadas.*

Tópico	Acciones	La Guía Técnica la contempla	Jardín Infantil Aplica	Existe Info.	Tipo de Brecha	Observaciones
Comunicación Asertiva	Lenguaje Propositivo	SI	SI++	SI	No hay brecha	El Jardín infantil lo realiza conforme a la guía
	Credibilidad	SI	SI++	SI	No hay brecha	Apoya el proceso de planeación de espacios para niños y para familias
	Validar Opiniones	SI	SI++	SI	No hay brecha	Apoya el proceso de planeación de espacios para niños y para familias
Atención a las Necesidades de Afecto	Expresión de Afecto	SI	SI++	SI	No hay brecha	El Jardín infantil lo realiza conforme a la guía
	Interacción Cooperativa	SI	SI++	SI	No hay brecha	Se hace énfasis en la promoción de autonomía en los niños y las niñas

<b>Tópico</b>	<b>Acciones</b>	<b>La Guía Técnica la contempla</b>	<b>Jardín Infantil Aplica</b>	<b>Existe Info.</b>	<b>Tipo de Brecha</b>	<b>Observaciones</b>
<b>Espacios Participativos</b>	Para los niños y las niñas	SI	SI++	SI	No hay brecha	Se diseñan conforme a los intereses que manifiestan los niños y las niñas
	Para el Talento Humano	NO	SI	NO	Brecha de Información (Marco Legal)	En el Proyecto Pedagógico se mencionan espacios de participación diseñados para el talento humano que buscan fortalecer las capacidades pedagógicas
	Para las Familias	NO	SI	NO	Brecha de Información (Marco Legal)	En las acciones que desarrolla el Jardín Infantil para el fortalecimiento de las familias se abren espacios para la participación de los padres en procesos relacionados a la promoción del buen trato
<b>Potenciar el Desarrollo</b>	Enfoque Diferencial	SI	SI++	SI	No hay brecha	Se tiene en cuenta el contexto histórico, socioeconómico y cultural de la comunidad a la cual pertenecen los niños y las niñas

<b>Tópico</b>	<b>Acciones</b>	<b>La Guía Técnica la contempla</b>	<b>Jardín Infantil Aplica</b>	<b>Existe Info.</b>	<b>Tipo de Brecha</b>	<b>Observaciones</b>
	Características de Desarrollo	SI	SI++	SI	No hay brecha	Se celebran los logros alcanzados por los niños y las niñas que tienen dificultades en su desarrollo motor
	Características Culturales	NO	SI	NO	Brecha de Información (Marco Legal)	Se promueven espacios donde se rescata la identidad cultural de los niños y las niñas que asisten al Jardín Infantil
	Características de Personalidad	NO	SI	NO	Brecha de Información (Marco Legal)	Las maestras tienen en cuenta las diferencias de temperamentos entre niños/as para fortalecer los procesos de aprendizaje (co-regulación)
<b>Fomentar la Socialización</b>	Interacción Respetuosa	SI	SI++	SI	No hay brecha	Las maestras hacen uso de una batería de estrategias para promover la interacción respetuosa entre niños/as

<b>Tópico</b>	<b>Acciones</b>	<b>La Guía Técnica la contempla</b>	<b>Jardín Infantil Aplica</b>	<b>Existe Info.</b>	<b>Tipo de Brecha</b>	<b>Observaciones</b>
	Resolución de Conflictos	SI	SI++	SI	No hay brecha	La técnica utilizada por el Jardín Infantil a la que denominan asamblea promueve la resolución de conflictos entre pares con acompañamiento de la maestra
	Negociación	SI	SI++	SI	No hay brecha	En el Jardín Infantil las normas de juego son construidas juntamente con los niños/as
<b>Fortalecimiento del Talento Humano</b>	Capacitación	SI	SI-	SI	Brecha de Información (Intrainstitucional)	La Guía Técnica menciona la importancia del buen trato en las relaciones interpersonales y el clima laboral. En ninguna de las entrevistas fue mencionado

<b>Tópico</b>	<b>Acciones</b>	<b>La Guía Técnica la contempla</b>	<b>Jardín Infantil Aplica</b>	<b>Existe Info.</b>	<b>Tipo de Brecha</b>	<b>Observaciones</b>
<b>Fortalecimiento de las Familias</b>	Evaluación	NO	SI	NO	Brecha de Información (Marco Legal)	Dentro de la Planeación Semanal del Jardín Infantil existe un espacio para realizar el seguimiento y la evaluación de las prácticas pedagógicas aplicadas con los niños y las niñas.
	Retroalimentación	NO	SI	NO	Brecha de Información (Marco Legal)	El Jardín Infantil incluye en los procesos de retroalimentación con las maestras la socialización de visitas domiciliarias realizadas por la trabajadora social
	Capacitación	SI	SI-	SI	Brecha de Adopción de los Lineamientos (2)	La Guía Técnica lo menciona, el Jardín Infantil lo aplica, pero desde el punto de vista pedagógico puede mejorarse
	Evaluación	NO	SI	NO	Brecha de Información (Marco Legal)	En el Jardín Infantil se contempla un espacio de evaluación para verificar la interiorización de lo que aprendieron en el taller

Tópico	Acciones	La Guía Técnica la contempla	Jardín Infantil Aplica	Existe Info.	Tipo de Brecha	Observaciones
	Retroalimentación	NO	SI	NO	Brecha de Información (Marco Legal)	Actividad pedagógica como trabajo independiente e en la que durante un mes se pone en práctica un valor que promueve el buen trato en las familias

*Fuente: Abaunza (2012). Modificada por los autores.*

A través de la tabla 5, se evidencia que un 52,4 % de las acciones mencionadas en las entrevistas por la comunidad educativa del jardín infantil, no evidencian brechas con lo mencionado en la “Guía Técnica para la Promoción del Buen Trato hacia los niños y las niñas en los jardines infantiles del Distrito Capital. Promoción de prácticas y escenarios de Buen Trato en los jardines infantiles” (Carrero y Garzón, 2015)

Esto significa que, en aspectos como comunicación asertiva y sus subcategorías, expresión de afecto e interacción cooperativa, la promoción de espacios participativos para los niños y las niñas, enfoque diferencial, características de desarrollo, interacción respetuosa, resolución de conflictos y negociación, la práctica social del talento humano ha sido acondicionada a las directrices de la guía y éstas, a su vez, han sido tomadas como oportunidades de obtención de beneficios al cumplir con lo que se considera como un estándar de calidad en el servicio de educación inicial (Wilinski, 2019)

Por otro lado, se identifica un aspecto de mejora en cuanto a la brecha de información intrainstitucional, representada como un 4,8% del total de brechas posibles analizadas, donde se contempla el fortalecimiento del talento humano en aspectos del buen trato en las relaciones interpersonales y el clima laboral.

Si bien desde los estudios de Muñoz y Lucero (2007), Barras (2012) y Vallejo (2012), se resalta la incidencia del clima laboral en el ejercicio y promoción del buen trato hacia los niños y las niñas en el ámbito educativo, puede suceder lo que describieron Luna y Grey (2018). Al no evidenciarse un paso a paso de la adopción de la guía técnica en este aspecto, se genera una brecha que por un lado puede incentivar la autogestión de la institución educativa para suplirla o, por el otro, puede desligar este aspecto de los escenarios de promoción del buen trato hacia los niños y las niñas al interior del jardín infantil.

Otra oportunidad de mejora identificada, que es representada por otro 4,8%, hace referencia a la brecha de adopción de los lineamientos (2) en el fortalecimiento a las familias, específicamente en la acción de capacitación. A pesar de que éstas se realizan centradas en temáticas relacionadas al buen trato, al ser un proceso andragógico, se ve limitado en su evaluación y seguimiento debido a la ausencia de identificación del tipo de competencias que es deseable desarrollar en los padres de familia o cuidadores respecto al buen trato (Bartau, Maganto y Etxeberría, 2001; Secretaría de Educación de Gobierno del Estado, 2011)

Es de destacarse que un 38% de las acciones mencionadas por los entrevistados no se encuentran de manera explícita en la “Guía Técnica para la Promoción del Buen Trato hacia los niños y las niñas en los jardines infantiles del Distrito Capital. Promoción de prácticas y escenarios de Buen Trato en los jardines infantiles”, pero favorecen la construcción del Jardín Infantil como un escenario promotor del buen trato hacia los niños y las niñas, lo cual se considera una brecha de información en el marco legal.

Para Luna y Grey (2018), este tipo de brecha surge de la ausencia de un paso a paso respecto a ciertos requerimientos, pero al ser afrontados de manera propositiva desde el conocimiento profesional y comunitario de los agentes educativos, generan nuevas directrices

que fortalecen la guía en cuestión. Para el caso del Jardín Infantil Amigos de Jesús y María, estas acciones comprenden los espacios participativos para el talento humano y las familias, tener en cuenta las características culturales y de personalidad, actividades de evaluación y retroalimentación en el fortalecimiento al talento humano y fortalecimiento a las familias (Decreto Distrital 057 del 2009; República de Perú-Ministerio de Educación, 2010; Campos, Flores y Lizárraga, 2011; Vázquez et al., 2015)

### Propuesta de Ruta Metodológica

Para dar continuidad a las acciones donde no se presentaron brechas y cerrar las brechas que se encontraron en las acciones que el Jardín Infantil realiza para construirse como un escenario de promoción del buen trato, se propone una ruta metodológica (ver figura 10) para institucionalizarlas, permitiendo que las acciones que se llevan a cabo de manera implícita sean hechas visibles, fortaleciendo así la construcción del Jardín Infantil como escenario promotor del buen trato hacia los niños y las niñas.



Figura 10. Ruta Metodológica.

### *Fase 1: Caracterización de Espacios Participativos*

Se plantea partir de la identificación y caracterización de los espacios participativos, dado que en éstos es donde confluyen todas las pautas y acciones de promoción del buen trato hacia los niños y las niñas. Para esta fase se debe tener en cuenta la identificación de actores clave, la definición de los propósitos de estos espacios y los mecanismos de articulación entre actores, y la identificación de oportunidades para propiciar la articulación (Rendón et al., 2007; Carvajal et al., 2016).

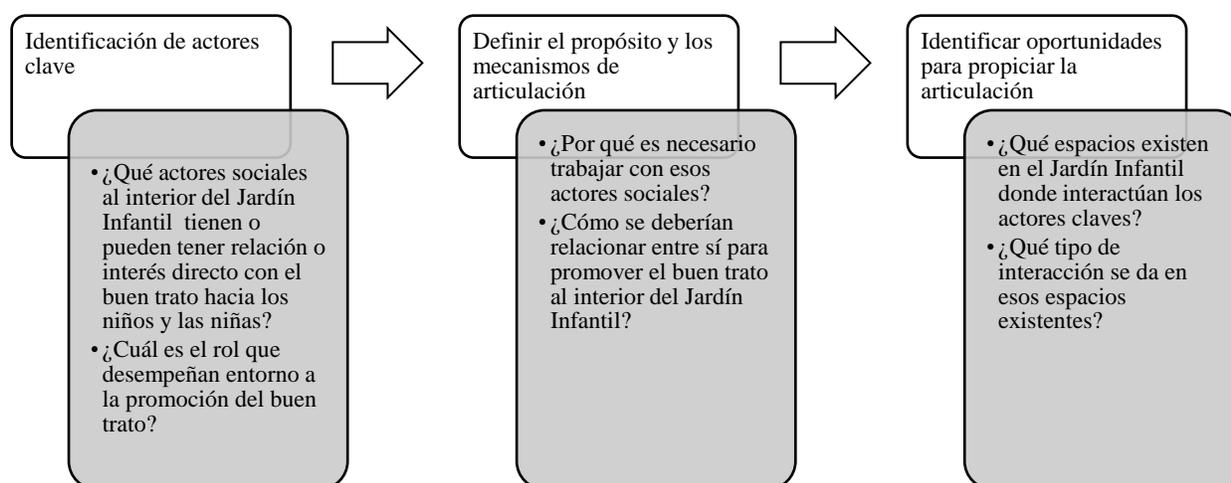


Figura 11. Caracterización de los Espacios Participativos al interior del Jardín Infantil.

#### *Identificación de los actores clave*

Un actor, según Tapella (2007), es un individuo o agrupación generadora de acción o relación social; los actores sociales se identifican y definen en relación a una cuestión en

particular. Aquellos actores sociales cuya participación es indispensable para alcanzar los objetivos y metas propuestas son denominados actores clave.

Para efectuar la identificación de los actores clave es pertinente responder a dos preguntas orientadoras ¿Qué actores sociales al interior del Jardín Infantil tienen o pueden tener relación o interés directo con el buen trato hacia los niños y las niñas? Y ¿Cuál es el rol que desempeñan entorno a la promoción del buen trato?

Desde allí, en relación a lo propuesto en la Guía Técnica y el Proyecto Pedagógico, los individuos que se señalan como relevantes en función de la promoción del buen trato hacia los niños y las niñas en el jardín infantil son: los agentes educativos, los padres de familia o cuidadores y los niños/as.

Al identificar los actores, se reconoce que en la estrategia de promoción de Buen Trato pueden, por sí mismos, descubrir y desarrollar nuevas comprensiones y habilidades para mejorar su desempeño actual, a partir de sus conocimientos previos, su capacidad de experimentar, aprender y enseñar.

#### *Definir el propósito y los mecanismos de articulación*

Teniendo en cuenta que el espacio participativo no se limita a un lugar físico, sino que se considera como la confluencia de individuos en un espacio de tiempo y lugar específico, donde éste tiene un significado, un interés común y en el cual se desarrollan acciones o actividades que tienen un propósito, es importante señalar que éstas últimas deben tener claridad sobre a qué necesidad concreta se aplican y por qué (Carvajal et. al, 2016).

Así mismo, estas acciones o actividades deben ser articuladas, es decir, que permitan identificar la comprensión que los diversos actores tienen respecto a la promoción del buen trato

hacia los niños y las niñas, con el fin de construir una visión compartida de los actores clave donde se coordine el trabajo, se optimice los recursos disponibles, evite la duplicación de esfuerzos y dé base social e institucional a la promoción del buen trato al interior del Jardín Infantil.

Se propone que la definición del propósito de cada espacio participativo y los mecanismos de articulación parta de dar respuesta a las preguntas orientadoras ¿Por qué es necesario trabajar con esos actores sociales? y ¿Cómo se deberían relacionar entre sí para promover el buen trato al interior del Jardín Infantil?

#### *Identificación de oportunidades para la propiciación de la articulación*

Se ha de tener en cuenta que los actores clave participan activamente en la determinación de problemas, necesidades, oportunidades y prioridades, así como en el diseño y ejecución de los procesos (talleres, capacitaciones, tareas, etc.) y en la evaluación de los resultados, para garantizar que el proceso se centre en sus necesidades. Por esto debe identificarse qué tipo de interacción se presenta entre los actores clave en los espacios participativos, para facilitar los procesos de identificación de necesidades, toma de decisiones y delimitación de responsabilidades en cuanto a promoción de buen trato se refiere.

Esta interacción puede ser de carácter consultivo, donde los agentes educativos consultan sólo con alguno de los otros actores clave para la toma de decisiones; de carácter colaborativo, donde los diferentes actores claves contribuyen mediante el intercambio de conocimientos y se presenta una distribución de responsabilidades en la toma de decisiones; o entre pares, donde los agentes educativos sólo consultan entre sí para tomar decisiones acerca de las necesidades comunales y para diseñar intervenciones respecto a éstas.

En esta medida, se recomienda al Jardín Infantil examinar los procesos y agendas existentes donde se da oportunidad a los actores clave de interactuar en torno a la promoción del Buen Trato, con el fin de que las soluciones que puedan desarrollarse contemplan las características de la interacción y, a sí mismo, la influencia que éstas tienen en los resultados obtenidos para los profesionales (agentes educativos) y las personas que participan del proceso (aplicabilidad inmediata y cotidiana).

Para ello, puede comenzar dando respuesta a ¿Qué espacios existen en el Jardín Infantil donde interactúan los actores claves? y ¿Qué tipo de interacción se da en esos espacios existentes?

### ***Fase 2: Identificar las competencias básicas para desarrollar en los agentes educativos***

A continuación, se deben identificar las competencias básicas que faciliten la implementación de las pautas claves respecto al buen trato hacia los niños y las niñas en el Jardín Infantil, lo cual no se limita sólo a identificar las temáticas conceptuales relacionadas al buen trato si no que implica identificar aquellas habilidades que son necesarias fortalecer para que se promueva el buen trato hacia los niños y las niñas desde la relación entre pares, el talento humano y las familias.

Según el Ministerio de Educación Nacional, las competencias son el conjunto de conocimientos, actitudes y habilidades a nivel cognitivo, socioafectivo y comunicativo, para facilitar la práctica de una actividad en contextos cotidianos y de continuo desarrollo. De acuerdo a Chiavenato (2011), al identificar las competencias se permite la construcción de un sistema donde se faciliten las condiciones internas para que las personas las adquieran y sean

“reinformadas”, proporcionándoles una orientación para hacer una autoevaluación, autodirección y autocontrol, dando lugar a la autogestión de sus propias capacidades.

Teniendo en cuenta que las competencias básicas son aquellas que sirven como base para aprendizajes futuros (Martín y Romero, 2015), es decir, para la adquisición de otras competencias más complejas, se recomienda a través de esta ruta metodológica identificar aquellas capacidades que se consideran básicas que deben ser puestas en práctica de manera cotidiana por los actores claves entorno al buen trato hacia los niños y las niñas.

Se propone partir de las competencias básicas (ver figura 12) para los diferentes actores clave de la comunidad educativa identificadas en Barudy y Dantagnan (2010), Carrero y Garzón (2015), Quijano (2017), y Resolución Número 09317 de 2016.

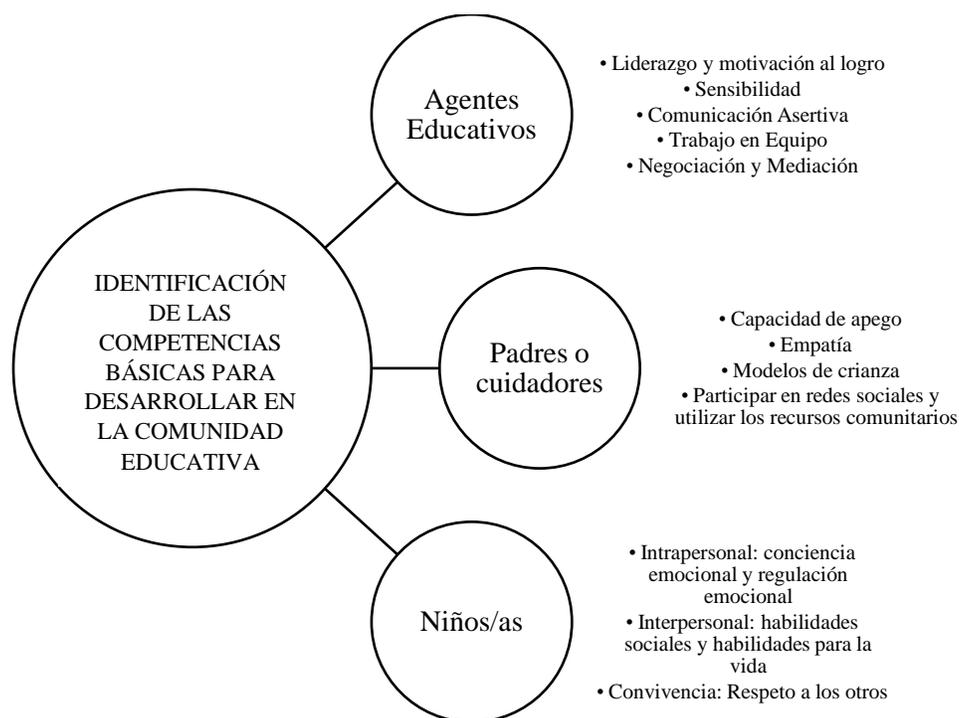


Figura 12. Competencias para desarrollar en la Comunidad Educativa. Basado en: Quijano (2017), Barudy y Dantagnan (2010) y Resolución Número 09317 de 2016.

En la tabla 6 se especifican las definiciones conceptuales de las competencias básicas consideradas pertinentes para la promoción del buen trato al interior del jardín infantil

**Tabla 6**

*Definición Conceptual Competencias Básicas*

<b>ACTORES CLAVE</b>	<b>COMPETENCIA</b>	<b>DEFINICIÓN CONCEPTUAL</b>
Agentes Educativos	Liderazgo y motivación al logro	Orienta e inspira permanentemente a los actores de la comunidad educativa en el establecimiento, acción y seguimiento oportuno de metas y objetivos del proyecto educativo institucional y actividades de la institución, así mismo, brinda retroalimentación oportuna e integra las opiniones de los otros actores para asegurar efectividad en el largo plazo.
	Sensibilidad	Percibe las necesidades de las personas con quienes interactúa y procede acorde con dichas necesidades.
	Comunicación Asertiva	Escucha a los demás y expresa las ideas y opiniones de forma clara, logra respuestas oportunas efectivas de sus interlocutores
	Trabajo en Equipo	Participa en actividades de equipo y promueve acciones e iniciativas que estimulen la participación cooperación entre los integrantes de la comunidad educativa.
	Negociación y Mediación	Capacidad para identificar los conflictos y promover la resolución pacífica de éstos.
Padres de familia o cuidadores	Capacidad de Apego	Recursos emotivos, cognitivos y conductuales que tiene los padres o cuidadores para la cercanía del niño, con el fin de apoyar su desarrollo en función de su vida futura.
	Empatía	Capacidad de sintonizar con el mundo interno de los niños/as a su cargo, así como reconocer las manifestaciones emocionales y gestuales que denotan estados de ánimo y necesidades. Implica el reconocimiento de la esfera de desarrollo del niño y lo que éste

ACTORES CLAVE	COMPETENCIA	DEFINICIÓN CONCEPTUAL
Niños/as		necesita para madurar biológica, psicológica y socialmente.
	Modelo de Crianza	Capacidad de satisfacer las necesidades afectivas, sociales y cognitivas de los niños a través de prácticas de crianza.
	Participar en redes sociales y utilizar los recursos comunitarios	Capacidad de reconocer las limitaciones individuales existentes y de pedir, aportar y recibir ayuda de redes familiares, sociales e institucionales.
	Conciencia Emocional	Capacidad para reconocer y nombrar las emociones en sí mismo.
	Regulación Emocional	Capacidad de tener cierto dominio sobre las propias emociones, especialmente respecto a su intensidad y su mantenimiento en el tiempo, controlando la manera cómo responde ante éstas.
	Habilidades Sociales	Capacidad para compartir y relacionarse con el otro (pares, agentes educativos y cuidadores) y reconocer las emociones del otro.
	Habilidades para la Vida	Capacidad para escuchar y entender el papel de esta acción como norma y valor para estar en armonía con el otro.
	Convivencia	Proceder de las personas que al interrelacionarse respetan sus derechos y deberes recíprocamente.

Fuente: adaptado de Resolución Número 09317 de 2016, Barudy y Dantagnan (2010), Quijano (2017)

### ***Fase 3: Definición de las competencias básicas***

Se toma el enfoque de formación por competencias como apoyo para la apropiación de los contenidos y el desarrollo de las habilidades blandas del buen trato. Lo práctico del enfoque es la identificación de unas competencias general y específicas, claras, precisas y con ordenamiento lógico, que le permita a la comunidad educativa el encadenamiento del conocimiento presentado y el desarrollo de unas habilidades específicas y que le facilite al formador la construcción de unos contenidos con ordenamiento lógico y que respondan a unos resultados visibles o evaluables. Esto se realiza a lo largo de 3 niveles (figura 13).

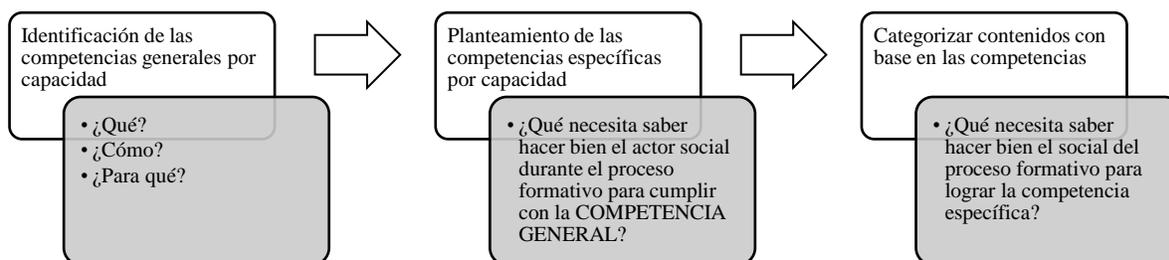


Figura 13. Niveles para la definición de las competencias básicas por desarrollar en la comunidad educativa.

El Nivel 1 correspondiente al planteamiento de la competencia general del proceso de formación con base en la guía del buen trato, en el cual se debe identificar el verbo de la competencia general. Se utiliza para esto la escala de Bloom, los verbos del nivel complejo que tienen que ver con integración, explicación y valoración crítica del conocimiento. Con este verbo se redacta un párrafo de máximo tres (3) renglones, el cual debe contener el qué, el cómo y el para qué. El verbo debe indicar una acción sobre un sujeto/objeto. Para identificar el qué, se debe tomar como apoyo la guía del buen trato y expresar qué es lo que se desea lograr con el estudiante/asistente al final de todo el proceso formativo.

Para definir el cómo se toma en cuenta la forma o manera como se piensa lograr la acción planteada en el verbo. Normalmente se utilizan los conectores “mediante, a través de o por medio de”. Para identificar el para qué, que indica el motivo de la acción formativa, se tiene en cuenta lo

que se quiere lograr al final del proceso, el resultado final. Una vez identificados el qué, el cómo y el para qué, se redacta un párrafo de máximo tres renglones, en donde aparezcan integrados estos tres elementos.

El Nivel 2 correspondiente al planteamiento de las competencias específicas. Responde a la pregunta ¿Qué necesita saber hacer bien el estudiante/asistente durante el proceso formativo para cumplir con la COMPETENCIA GENERAL? Se lee la competencia general e identifican los verbos de menor complejidad de acuerdo a la escala de Bloom que se encuentran en la categoría del verbo complejo. La acción general debe ser desglosada y expresada en pasos a través de los verbos de menor complejidad (procedimentales, del conocimiento). Se recomienda máximo 5 pasos (5 verbos). ¿Cómo redactar la competencia específica? Únicamente nos remitimos a las instrucciones del primer nivel, en lo que se refiere a redactar el qué.

Por último, el Nivel 3 donde se categoriza contenidos con base en las competencias identificadas. Para categorizar los contenidos que se presentan como un microcurrículo de formación, se toma cada competencia específica (paso) y se responde a la pregunta ¿qué necesita saber hacer bien el estudiante/asistente al proceso formativo para lograr esto? De tal manera debajo de cada competencia específica deben aparecer los contenidos que permiten desarrollarla. Esto permite dar un orden lógico a los contenidos y evaluar la adquisición de la(s) competencia(s) mediante la evaluación de la(s) misma(s) a través de la solución de un problema o situación planteados al inicio del proceso formativo.

#### ***Fase 4: Estrategias de desarrollo de competencias***

Como se mencionó anteriormente en la Fase 1, es importante contemplar el propósito y tipo de interacción que se dan en estos espacios ya que estas características pueden influir y afectar

la voluntad de los actores de participar. Se recomienda que el jardín infantil reflexione sobre los aspectos expuestos en la figura 14.

Objetivos	Sector	Dimensiones	Escala
¿El énfasis está en el diagnóstico o en la transformación? ¿La meta es cambiar el comportamiento y las actitudes de la gente, ayudarles a desarrollar nuevas capacidades o comportamientos, o ambos?	¿Hacia qué población va dirigida? ¿será manejado a nivel individual o colectivamente, o una combinación? ¿será orientada conforme a las características de constitución de la familia?	¿El desarrollo que se busca es a nivel intrapersonal, interpersonal o es una combinación?	• ¿La competencia afecta a escala aula, jardín, directivas, docentes o es una combinación?

Figura 14. Características de las estrategias de desarrollo de competencias básicas.

En las metodologías para fomentar la participación pueden influir la información y las prioridades resultantes, así como la percepción que los individuos tienen en cuanto a cuán libremente los sean capaces de expresar sus intereses (Gonsalves et. al, 2006). Por tanto, el jardín infantil debe tener en cuenta que los actores participantes pueden inhibirse de dar a conocer lo que piensan realmente a quien organice y ejecute la estrategia, ya que pueden buscar dar respuestas "correctas" o "esperadas", basadas en las precepciones de lo que pueden ganar o perder al emitir sus verdaderos intereses, o presentar necesidades que a su criterio se ajustan al programa de la institución.

Así mismo, hay que comprender que el involucramiento con frecuencia es lento y saca a las personas de sus actividades cotidianas. A veces, los actores claves a quienes se pretende involucrar en estas estrategias, no pueden tomar parte en las actividades del grupo participativo

porque están ocupados respondiendo ante responsabilidades adquiridas con terceros y probablemente no puedan disponer de tiempo para participar en las actividades programadas. Es aquí donde se considera indispensable establecer diferentes mecanismos de comunicación sobre la temática de tal manera que sus puntos de vista importantes estén incluidos en las decisiones que se tomen.

#### ***Fase 5: Estrategias de seguimiento y evaluación***

En el desarrollo de competencias, el logro del resultado se evalúa con respecto a si en el desempeño real del sujeto en formación este es capaz de adelantar las acciones requeridas para dar solución a la situación planteada. El conocimiento es sólo un aspecto del desempeño ya que el desempeño competente requiere la habilidad de aplicar el conocimiento de manera adecuada.

En este caso, si es capaz de dar solución a situaciones que tienen que ver con el buen trato aplicando los conocimientos expuestos, utilizando las herramientas aportadas de manera adecuada. Es muy importante determinar en la planeación del proceso formativo, qué se evalúa, cómo se evalúa y el para qué se evalúa (ver figura 15). Procesos formativos muy prácticos es lo recomendable, para poder evidenciar el alcance de las competencias específicas.

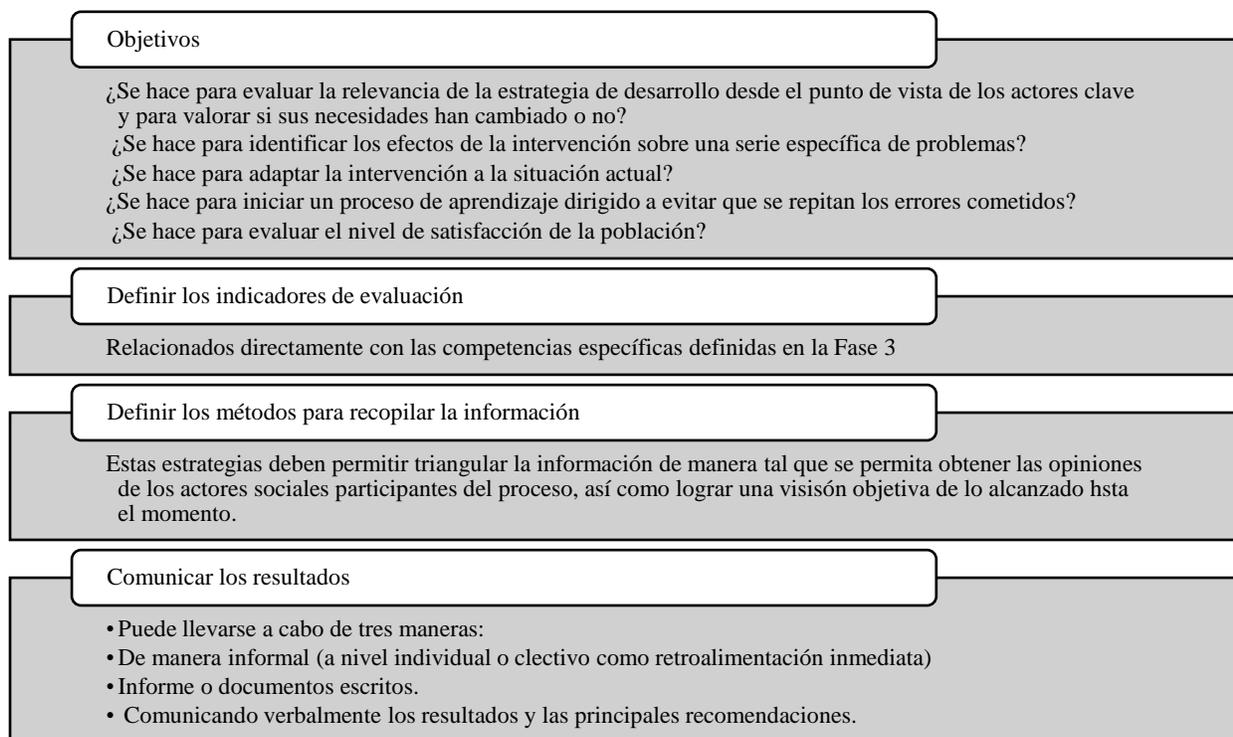


Figura 15. Proceso de evaluación basado en Groupe URD (2009)

### ***Fase 6: Estrategias de Retroalimentación***

Por último, las estrategias de retroalimentación del proceso (ver figura 16), donde se permite identificar la brecha entre el nivel actual del jardín infantil como escenario promotor del buen trato y el estado deseado. Estas estrategias deben contemplar, como lo propone Ramaprasad (1983), no sólo los resultados obtenidos a través de las estrategias evaluación y seguimiento, sino que se valora la experiencia de los actores, es decir los aprendizajes que ellos han tenido durante el desarrollo de todo el proceso de promoción del buen trato.

La sistematización de experiencias en la práctica educativa es un proceso metodológico que se basa en dar un orden a un conjunto de prácticas con el fin de entender qué sucedió durante el desarrollo de esa práctica, por qué se alcanzaron esos resultados y así extraer lecciones que permitan mejorar estas prácticas en una experiencia futura (UNESCO, 2016).

Este tipo de espacios permiten a los actores involucrados en el desarrollo de las prácticas, reflexionar sobre su proceso y así puedan mejorar su práctica en el futuro. Para que esta herramienta de retroalimentación sea efectiva es necesario llevar a cabo un proceso (ver figura 17) donde se pueda identificar el objetivo, el objeto, el eje y la metodología de la sistematización; reconstruir y ordenar el proceso de la experiencia; analizar e interpretar la experiencia y, por último, socializar la experiencia (UNESCO, 2016).

Para llevar a cabo esta fase, el jardín infantil puede valerse de estrategias con las que ya se cuentan a nivel institucional como son los diarios de campo, informes institucionales, informes de capacitaciones y los diferentes espacios de interacción con la comunidad educativa.

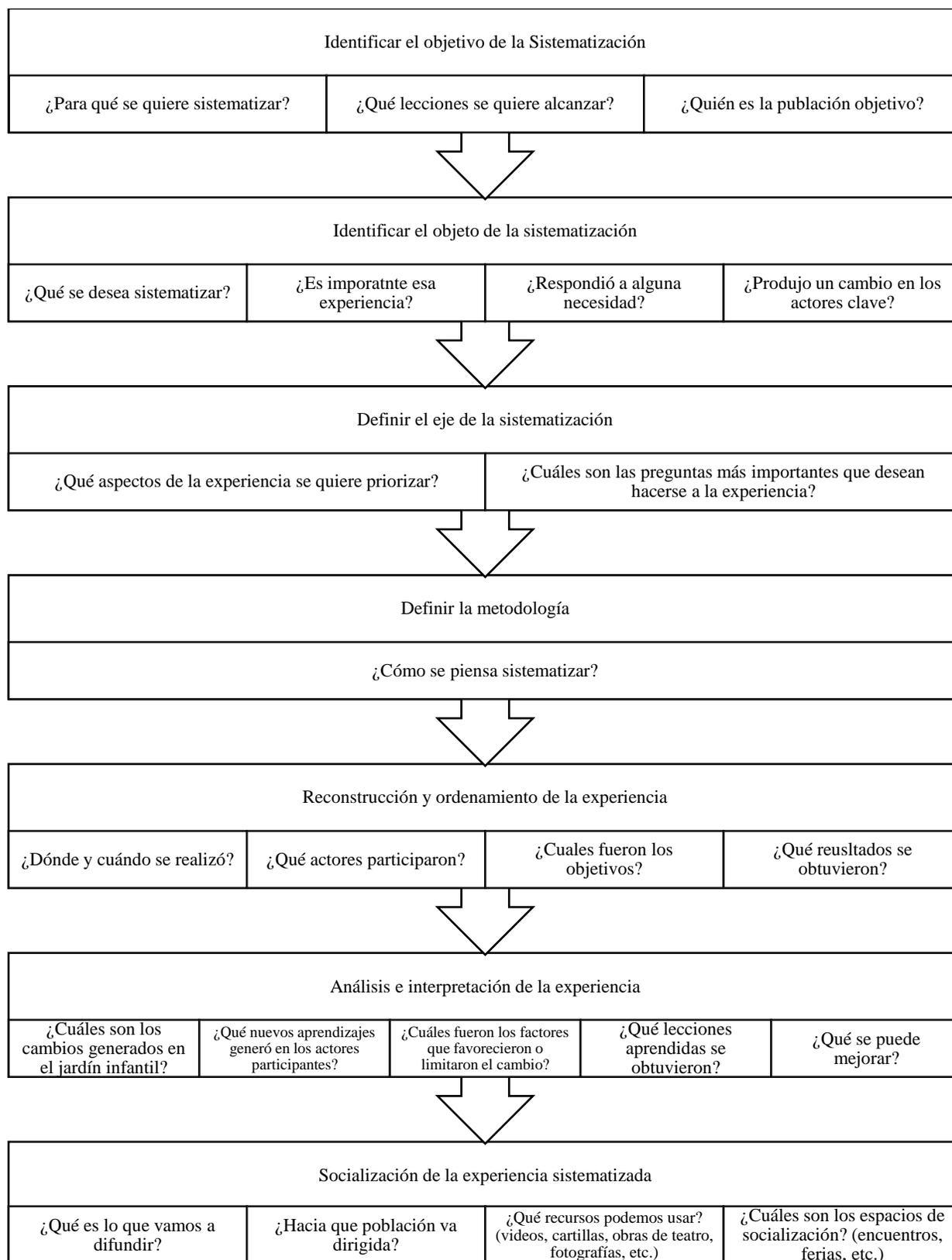


Figura 17. Proceso de sistematización de la experiencia educativa. Basado en UNESCO (2016).

Se debe recordar que en los espacios participativos los tiempos de participación son fundamentales, deben estar bien definidos y se deben respetar, dando iguales oportunidades a todos los actores participantes. El espacio participativo es un recurso más entre todos los otros recursos existentes para reforzar una conducta, un comportamiento, desarrollar una capacidad o gestionar conocimiento.

Los actores participantes pueden, por sí mismos, descubrir y desarrollar nuevas comprensiones y habilidades para mejorar su desempeño actual al aportar sus conocimientos, creatividad, capacidad de experimentar, aprender y enseñar. Esto implica la necesidad de actuar como facilitadores y no instructores, en la medida en que los conocimientos en vez de buscar ser “transferidos”, se crean por los mismos actores a través de estrategias que permitan el aprendizaje colectivo.

## Conclusiones

El objetivo de este estudio de caso fue visibilizar las acciones del Jardín Infantil Amigos de Jesús y María de la localidad de Kennedy, Bogotá D.C, como escenario promotor del buen trato hacia los niños y las niñas, desde las pautas propuestas para la promoción de prácticas y escenarios de Buen Trato en los jardines infantiles en la “Guía Técnica para la Promoción del Buen Trato hacia los niños y las niñas en los jardines infantiles del Distrito Capital”

Luego de identificar las experiencias del capital humano respecto al buen trato hacia los niños y las niñas, analizarlas y compararlas respecto a las pautas brindadas en la Guía, se identificaron las fortalezas y áreas de mejora relacionadas al buen trato hacia los niños y las niñas, lo que permitió finalmente obtener las siguientes conclusiones:

1. Se encontró que las pautas de la Guía identifican claramente los aspectos claves que inciden en la promoción del buen trato en una institución en donde se presta el servicio de educación inicial.
2. El Jardín Infantil se construye como un escenario de buen trato en la medida que sus prácticas incluyen de manera implícita las pautas dadas en la Guía, adicionalmente se consideran otros aspectos claves que no son contemplados en ésta pero que facilitan la promoción del buen trato hacia los niños y las niñas en la institución.
3. Las acciones expresadas en las entrevistas realizadas al talento humano del Jardín Infantil permitieron explicitar las estrategias que se aplican cotidianamente con los niños y las niñas y que, de manera indirecta, promueven el buen trato.
4. Los espacios participativos que facilita el Jardín Infantil involucran a todos los actores de la comunidad educativa, aunque estos no se enfocan directamente en la promoción del

buen trato hacia los niños y las niñas, son espacios potenciales para el desarrollo de competencias relacionadas con este.

5. Conocer las experiencias del talento humano que labora en el Jardín Infantil se considera un capital importante para identificar las brechas que existen entre el planteamiento legal expresado en la Guía y la apropiación que la institución ha hecho de ésta.
6. La mayoría de las brechas encontradas se relacionan con acciones que el Jardín Infantil realiza y no están contempladas en la Guía Técnica, esto permite ver como la institución plantea acciones alternativas que complementan lo recomendado en la Guía, aunque esto se hace de manera implícita y no se valora adecuadamente.
7. Se identifica como fortaleza el hecho que en el Jardín Infantil no sólo se promueve el buen trato desde acciones clave descritas en la Guía, sino que se incluyen otras como el rescate de los saberes y la conservación de la identidad cultural de los niños y las niñas, lo que fomenta el arraigo y el respeto a la diversidad.
8. Como oportunidad de mejora se considera necesario que en los planes de formación para el desarrollo de las habilidades blandas relacionadas con el buen trato en el talento humano y las familias, tenga un enfoque de competencias, lo que facilita el establecimiento de unos objetivos claros y unos contenidos concretos, para desarrollarlos como un proceso y no como acciones puntuales.
9. Si bien a través de los espacios participativos se promueven los principios que expone la Guía Técnica de Promoción de Buen Trato hacia los niños y las niñas en los Jardines Infantiles del Distrito Capital, este se está desarrollando en el Jardín Infantil de una manera implícita u oculta, por lo cual el explicitarlo a través de la ruta metodológica propuesta en este trabajo se convierte en una herramienta que fortalece la institución

como un escenario de promoción de buen trato a futuro, al facilitar lineamientos para el desarrollo de competencias clave en la promoción del buen trato y para la sistematización de experiencias como herramienta de retroalimentación de estos procesos.

### **Limitaciones y recomendaciones**

Como limitaciones de este trabajo se relaciona en primer lugar las posibilidades de generalización de los resultados. Debido a la naturaleza del estudio y la metodología utilizada, no es posible la realización de inferencias de tipo estadística que pretendan generalizar los resultados a poblaciones mayores. Por ello se recomienda que, en futuras investigaciones, se de continuidad a esta investigación tomando como unidad de análisis otras instituciones de educación inicial.

En segundo lugar, aunque la combinación de fuentes de información (entrevistas y análisis documental) ha sido fundamental para la validación del trabajo, se considera conveniente recomendar que para futuras investigaciones se complete con otro tipos de instrumento de recolección de la información como lo es la observación participante, lo que permitirá evidenciar a mayor profundidad las dinámicas que se presentan en el jardín infantil en cuanto a promoción de buen trato hacia los niños y las niñas.

Por último, para futuras propuestas de investigación se recomienda dar continuidad al estudio de la evolución del caso, en cuanto implementación de la guía metodológica y su impacto, dadas las múltiples ventajas que podrían deparar los estudios longitudinales de estas características.

## Referencias

Abaunza, C. (2012). Formulación de un modelo integral de producción ecológica para el sistema de producción bananito (*Musa Acuminata*). Informe Técnico Final. Mosquera: Corporación Colombiana de Investigación Agropecuaria. Centro de Investigación Tibaitatá.

Aguila, Y., Moya, N. & Becerra, F. (2009) *Aplicación del enfoque prospectivo para impulsar el Desarrollo Local en la comunidad 14 de Julio (Estudio de caso)*, Edición electrónica gratuita. Tomado de: [www.eumed.net/libros/2009c/586/](http://www.eumed.net/libros/2009c/586/)

Aguilar, M. (2014). *Aprendizaje de conductas prosociales desde la primera infancia como estrategia para el mejoramiento de la convivencia escolar y la prevención del “bullying” (Proyecto de intervención)*. Medellín: Universidad CES.

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2011). *Política Pública de Infancia y Adolescencia en Bogotá D.C.: 2011-2021*. Tomado de: [http://intranetsdis.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/2.1\\_proc\\_misi\\_construccion\\_implementacion\\_politicas\\_sociales/\(06012016\)\\_Politica\\_de\\_infancia\\_y\\_adolescencia.pdf](http://intranetsdis.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/2.1_proc_misi_construccion_implementacion_politicas_sociales/(06012016)_Politica_de_infancia_y_adolescencia.pdf)

Andreu, J. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Sevilla: Fundación Centro de Estudios Andaluces.

Araujo, M.C. López, F., Novella R., Schodt S. y Tomé, R. (2015). “La calidad de los Centros Infantiles del Buen Vivir en Ecuador”. Resumen de políticas DB-PB-248. Tomado de: <https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/7251/La-calidad-de-los-Centros-Infantiles-del-Buen-Vivir-en-Ecuador.pdf?sequence=1>

- Avella, A. (2015) *¿Qué eficacia ha tenido la política pública colombiana de primera infancia "De Cero a Siempre"?* (Trabajo de Grado). Bogotá: Universidad Militar Nueva Granada. Relaciones Internacionales y Estudios Políticos. Tomado de:  
[https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/7906/Politica%20de%20primera%20infancia%20tesis%202015%20\(1\).pdf;jsessionid=B04B34C767BDDC5E0DF304249D777406?sequence=1](https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/7906/Politica%20de%20primera%20infancia%20tesis%202015%20(1).pdf;jsessionid=B04B34C767BDDC5E0DF304249D777406?sequence=1)
- Baena, G. (2014) ¿Qué es el método de escenarios?. *ConocimientosWeb.net*. Tomado de:  
<https://www.conocimientosweb.net/portal/article490.html>
- Barras, J. (2012). *Stop à la maltraitance des enfants, mais comment les traiter... bien?*. Tesis de Maestría. Fribourg: Institut universitaire Kurt Bösch. Tomado de:  
<http://doc.rero.ch/record/29684> Recuperado el 01 de Mayo de 2018
- Bartau, I., Maganto, M. & Etxebarria, J. (2001). Los programas de formación de padres: Una experiencia educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 25,1-17. Tomado de:  
<https://rieoei.org/historico/deloslectores/197Bartau.PDF>
- Barudy J. y Dantagnan M. (2010a). *Guía de evaluación de competencias parentales*. Instituto de Formación e Investigación -acción sobre las consecuencias de la violencia y otras calamidades y la promoción de la resiliencia. Tomado de: <http://j.mp/wCvsKn>
- Bendeck,F., Suaza, K. & Vega, H. (2018) Cuadro Comparativo entre Muestreo en Investigación Cualitativa y Cuantitativa. Diseño y Validación de Instrumentos. Maestría en Informática Educativa. Universidad de La Sabana. Tomado de:  
<virtualpostgrados.unisabana.edu.co/...php/.../Cuadro%20Comparativo%20.docx.pdf>

Berlinsky, S. & Schady, N. (2015) *Los Primeros Años: El bienestar infantil y el papel de las políticas públicas*. Washington D.C: Banco Interamericano de Desarrollo.

Bernal, R., Fernández, C., Flórez, C., Gaviria, A., Ocampo, P., Samper, B. & Sánchez, F. (2009).

*Evaluación de impacto del Programa Hogares Comunitarios de Bienestar del ICBF.*

Documentos CEDE. Tomado de:

[https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Prensa/Publicaciones/4-](https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Prensa/Publicaciones/4-Evaluacion_%20Impacto_HCB.pdf)

[Evaluacion\\_%20Impacto\\_HCB.pdf](https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Prensa/Publicaciones/4-Evaluacion_%20Impacto_HCB.pdf)

Bonilla, E. & Rodríguez, P. (2000). *Más allá del dilema de los métodos*. Ediciones Uniandes Colombia. P. 77.

Camargo, F. & Sáenz, N. (2013) *Apropiación y gestión de las políticas públicas para la primera*

*infancia en directivos docentes y docentes del nivel de preescolar del Instituto*

*Pedagógico Nacional del 2000 a 2010* (Trabajo de especialización). Universidad

Pedagógica Nacional. Especialización en Gerencia Social de la Educación. Tomado de:

[http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/427/TO-](http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/427/TO-16687.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

[16687.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/427/TO-16687.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Campos, G., Flores, C. & Lizárraga, G. (2011). Buenas prácticas y buen trato en la educación de

hijas e hijos en familias de la ciudad El Alto. *Universidad Mayor de San Andrés,*

*Facultad de Ciencias Sociales, Carrera de Trabajo Social y UNICEF Bolivia.*

Recuperado de:

[http://www.unicef.org/bolivia/Investigacion\\_socioeconomica\\_El\\_Alto\\_.pdf](http://www.unicef.org/bolivia/Investigacion_socioeconomica_El_Alto_.pdf)

- Carrero, A. & Garzón, S. (2015). *Guía técnica promoción del buen trato hacia los niños y las niñas en los jardines infantiles del Distrito Capital*. Secretaria Distrital de Integración Social.
- Carvajal, C., Arias, M., Aunta, A. & Merchán, J. (2016) *Articulación de actores para implementar políticas de desarrollo y paz*. Colombia: Coordinación Nacional Redprodepaz.
- Cely, A. (1999). Metodología de los Escenarios para Estudios Prospectivos. *Revista Ingeniería e Investigación* (44). Tomado de: <http://www.bdigital.unal.edu.co/24172/1/21296-72403-1-PB.pdf>
- Colon, P. L. R. (2013). *El efecto psicológico del maltrato institucional de tipo emocional en estudiantes del nivel elemental en las escuelas de la región educativa de Humacao*. Doctoral dissertation. Puerto Rico: Universidad del Turabo. Tomado de: [http://ut.suagm.edu/sites/default/files/uploads/Centro-Estudios-Doctorales/Tesis\\_Doctorales/2014/PLRivera.pdf](http://ut.suagm.edu/sites/default/files/uploads/Centro-Estudios-Doctorales/Tesis_Doctorales/2014/PLRivera.pdf)
- Contreras, R., & Vega, M. (2016). Buen trato a la infancia: deriva semántica en la producción científica publicada en Latinoamérica. *Entramado*, 24, 140-152.
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M. & Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2 (7), 162-167. Tomado de: <http://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>
- Duarte, P. A. (2013). *El maltrato infantil y su relación con las conductas desviadas de los niños de quinto año de educación básica del centro educativo "Canadá" de la ciudad de*

- Ambato*. Tesis de pregrado. Ecuador: Universidad Técnica de Ambato. Tomado de:  
<http://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/3589>
- Durán, M. (2012). El estudio de caso en la investigación cualitativa. *Revista Nacional de Administración*. 3 (1), 121-134. Tomado de  
<https://investiga.uned.ac.cr/revistas/index.php/rna/article/view/477>
- Firmenich, E. (s.f.p) *Metodología para la Construcción de Escenarios*. Documento Electrónico.  
Tomado de:  
[https://www.academia.edu/8838100/METODOLOGIA\\_PARA\\_LA\\_CONSTRUCCION\\_DE\\_ESCENARIOS](https://www.academia.edu/8838100/METODOLOGIA_PARA_LA_CONSTRUCCION_DE_ESCENARIOS)
- Folco, M. (2013). Estrategias docentes en la inclusión de niños y niñas en situación de vulnerabilidad. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(2). Tomado de: <https://repositorio.uam.es/xmlui/handle/10486/660366>
- Gálvez, I. (2000). La educación inicial en el ámbito internacional: Situación y perspectivas en Iberoamérica y en Europa. *Revista Iberoamericana de educación*, 22. Tomado de:  
<file:///C:/Users/hogar/Downloads/rie22a06.PDF>
- García, J. & Figue, J. (2013). *Los alcances y las limitaciones de la gestión educativa estratégica en el Plan de Atención a la primera Infancia en Bogotá del 2006 al 2012* (Trabajo de grado especialización). Universidad Pedagógica Nacional. Especialización en Gerencia Social de la Educación. Tomado de:  
<http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/441/TO-15890.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Glenn, J. (1999) *Metodología de Investigación de Futuros. Escenarios*. (Eduardo Raúl Balbi, trad.) Argentina: Escenarios y Estrategia – EyE. Tomado de:  
[http://saludpublicavirtual.udea.edu.co/cvsp/politicaspublicas/futures\\_group\\_escenarios.pdf](http://saludpublicavirtual.udea.edu.co/cvsp/politicaspublicas/futures_group_escenarios.pdf)
- Gómez, J. F. (2016). Detección y notificación del maltrato infantil. *Carta Comunitaria*, 24 (14), 54-67. Tomado de:  
<http://revistas.juanncorpas.edu.co/index.php/cartacomunitaria/article/view/22/23>
- Gonsalves, J., Becker, T., Braun, A., Campilan, D., De Chavez, H., Fajber, E., Kapiriri, M., Rivaca-Caminade, J. & Vernooy, R. (2006). *Investigación y Desarrollo Participativo para la Agricultura y el Manejo Sostenible de Recursos Naturales: Libro de Consulta. Volumen 1: Comprendiendo. Investigación y Desarrollo Participativo. Perspectivas de los Usuarios con la Investigación y el Desarrollo Agrícola*. Perú: Centro Internacional de la papa y Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo, Ottawa, Canadá.
- Groupe URD (2009) *Manual de la participación para los actores humanitarios Cómo mejorar la implicación de las poblaciones afectadas por las crisis en la respuesta humanitaria*. Capítulo 10. Evaluación participativa. Tomado de:  
[https://www.urd.org/IMG/pdf/MP\\_ESP\\_CHAPITRE10.pdf](https://www.urd.org/IMG/pdf/MP_ESP_CHAPITRE10.pdf)
- Guasch, O. (1997). *Observación Participante*. Madrid: Cuadernos Metodológicos N° 20.  
 Tomado de: <http://kolectivoporoto.cl/wp-content/uploads/2016/02/CUADERNOS-METODOL%C3%93GICOS-Observaci%C3%B3n-Participante.pdf>
- Guevara Ortiz, G. N. (2012). *Influencia del maltrato en la formación de los rasgos predominantes de personalidad en niños de 6 a 12 años que acuden al centro de*

*protección de derechos del infante “puyo” en el periodo de agosto diciembre del 2009*

(Tesis pregrado). Ecuador: Universidad Técnica de Ambato, Facultad de Ciencias de la Salud

Gutiérrez, I. P. (2010). La Institución Educativa: un tipo de organización. *Revista Panamericana De Pedagogía: Saberes Y Quehaceres Del Pedagogo*, (16), 39-51.

Hernández, R. & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. Parte 3: La ruta de investigación cualitativa*. México: Mc Graw-Hill Interamericana Editores. Pp. 387-552.

Herrera, M. (2013). Hacia la gerencia social en la educación primaria como estrategia de integración escuela-comunidad (TFM). *Universidad de Carabobo. Facultad de Ciencias de la Educación. Maestría en Gerencia Educativa*.

Hollis, N. (2013). *A Brief History of Identifying Child Maltreatment in Evidence-Based Approaches for the Treatment of Maltreated Children (CAPÍTULO 1)*. Noruega: Springer Netherlands. Pp. 3-11. Tomado de:  
[https://bibliotecadigital.usb.edu.co:2072/chapter/10.1007/978-94-007-7404-9\\_1](https://bibliotecadigital.usb.edu.co:2072/chapter/10.1007/978-94-007-7404-9_1)

Jaramillo, L. (2007). *Concepción de Infancia*. Zona próxima, 8. Tomado de:  
<http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewArticle/1687/4634>

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.

LEY 119 DE 1994 (Febrero 8) Por la cual se expide la Ley General de Educación. Colombia.

LEY 1098 DE 2006 (Noviembre 8) Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. Colombia.

LEY 1804 de 2016, por la cual se establece la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre. Tomado de:

[https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley\\_1804\\_2016.htm](https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1804_2016.htm)

Macchiarola, V. & Martín, E. (2007). Teorías implícitas sobre la planificación educativa.

*Revista de Educación*. 343. Pp. 353-380 Tomado de:

[http://www.revistaeducacion.mec.es/re343/re343\\_16.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re343/re343_16.pdf)

Mardones, J.M. (1991). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales: Materiales para una fundamentación científica*. España: Editorial Anthropos

Martín, J. & Romero, R. (2015). *Ruta metodológica para la construcción de un diseño curricular desde la formación basada en competencias para la educación superior*. TFM.

Colombia: Universidad Santo Tomás, Maestría en Educación. Tomado de:

<https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/3239/Martinjulio2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Martínez, A. & Sánchez, J. (1989). *Malos Tratos Institucionales*. Libro de Acta. Barcelona: I Congreso estatal sobre la infancia maltratada. Pp. 120-131 Tomado de:

[http://www.congresofapmi.es/imagenes/tablaContenidos02Sub/CONG\\_01\\_Barcelona\\_1989\\_Actas.pdf](http://www.congresofapmi.es/imagenes/tablaContenidos02Sub/CONG_01_Barcelona_1989_Actas.pdf)

Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 613-619. Tomado de

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=63023334008>

Martínez, L. & Ditzel L. (2012) *Lineamientos para la gestión de políticas públicas de gestión integral dirigida a la primera infancia*. Instituto Interamericano del Niño y la Niña y

*Adolescentes-IIN*. Tomado de: [iin.oea.org/pdf-iin/Lineamientos-Gestion-Primera-Infancia.pdf](http://iin.oea.org/pdf-iin/Lineamientos-Gestion-Primera-Infancia.pdf))

Ministerio de Educación Nacional-MEN (s.f.p). *Glosario. Competencia*. Tomado de:

<https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-propertyvalue-55247.html>

Munares, V. (2004). *La gerencia social aplicada al sistema de organización e integración*

*institucional del sector educativo* (Trabajo de grado especialización). Universidad

Pedagógica Nacional. Especialización en Gerencia Social de la Educación. Tomado de:

<http://cdim.esap.edu.co/bancomedios/documentos%20pdf/1a%20gerencia%20social%20a%20aplicada%20al%20sistema%20de%20organizaci%C3%B3n%20e%20integraci%C3%B3n%20institucional%20del%20sector%20educativo.pdf>

Muñiz, M. (2010) *Estudios de caso en la investigación cualitativa*. México: División de Estudios

de Posgrado Universidad Autónoma de Nuevo León. Facultad de Psicología. Tomado de:

[https://psico.edu.uy/sites/default/files/cursos/1\\_estudios-de-caso-en-la-investigacion-cualitativa.pdf](https://psico.edu.uy/sites/default/files/cursos/1_estudios-de-caso-en-la-investigacion-cualitativa.pdf)

Muñoz, M. & Lucero, B. (2007). Talleres de capacitación de convivencia y buen trato para

educadores de niños con necesidades educativas especiales. *Electronic Journal of*

*Research in Educational Psychology* (5). Tomado de:

<https://www.redalyc.org/html/2931/293121947010/>

Murillo, C. (2015). *El reconocimiento del derecho al buen trato en niños y niñas del grado*

*transición 4 de la institución Jaime Salazar Robledo* (Tesis pregrado). Pereira:

Universidad Pedagógica de Pereira. Licenciatura en Pedagogía Infantil. Tomado de:

<http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/6043/3234M977.pdf;jsessionid=01C6FA154A1A439D457B0FBBF08D2C9E?sequence=1>

Nossa, L. (2017). *Conocer y vivir el derecho al buen trato investigación-creación* (TFM).

Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Maestría en Infancia y Cultura.

Tomado de:

<http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/6786/1/TESIS%20HELENA%20%202%20DE%20AGOSTO%20%202017.pdf>

ONU-Organización de las Naciones Unidas (2015). *Objetivos de desarrollo sostenible. Objetivo 4: Educación. Metas del objetivo*. Tomado de:

<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

Organización Mundial de la Salud y Sociedad Internacional para la Prevención del Maltrato y el Abandono de los Niños (2009). *Prevención del maltrato infantil: Qué hacer, y cómo obtener evidencias*. Francia: Organización Mundial de la Salud. Tomado de:

[http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/44228/1/9789243594361\\_spa.pdf](http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/44228/1/9789243594361_spa.pdf)

Ortega, R. (2012). *Normativa Escolar: Análisis a los Manuales de Convivencia Escolar de los Establecimientos Educativos Municipales de la Comuna de Santiago* (tesis de pregrado). Chile: Universidad de Chile.

Ortiz, A. (2013). *Conceptos y Paradigmas de la Gerencia Social*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Palacios, B., Sánchez, M. & Gutiérrez, A. (s.f.). Evaluar la calidad en la investigación cualitativa. Guías o checklists. Actas del 2º Congreso Nacional sobre Metodología de la

Investigación en Comunicación. Tomado de:

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4229112.pdf>

Peralta, M. V., & Fujimoto, G. (1998). *La atención integral de la primera infancia en América Latina: ejes centrales y los desafíos para el siglo XXI*. Santiago de Chile: Organización de Estados Americanos. Tomado de:

[http://www.saludcapital.gov.co/DSP/Anlisis%20de%20Condiciones%20y%20Calidad%20de%20Vida/Atenci%C3%B3n%20a%20la%20Primera%20Infancia/atencion\\_primera\\_infancia.pdf](http://www.saludcapital.gov.co/DSP/Anlisis%20de%20Condiciones%20y%20Calidad%20de%20Vida/Atenci%C3%B3n%20a%20la%20Primera%20Infancia/atencion_primera_infancia.pdf)

Pérez, J. & Meave, S. (2014). El maltrato docente en niños preescolares: una lectura clínica preliminar. *Revista Digital Universitaria* [en línea]. 15 (1). Tomado de:

<http://www.revista.unam.mx/vol.15/num1/art01/index.html> ISSN: 1607-6079.

Presidencia de la República. *Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 “Todos por un Nuevo País”*. Tomado de: <https://observatorioplanificacion.cepal.org/es/planes/plan-nacional-de-desarrollo-todos-por-un-nuevo-pais-de-colombia-2014-2018>

Quijano, A. (2017) *Las competencias ciudadanas emocionales y la convivencia en estudiantes de preescolar de la Institución Educativa Fabio Vásquez Botero* (TFM). Colombia:

Universidad Tecnológica de Pereira, Maestría en Educación.

Ramaprasad, A. (1983). On the Definition of Feedback. *Behavioral Science*. 28. 4 - 13. Tomado de:

[https://www.researchgate.net/publication/227634769\\_On\\_the\\_Definition\\_of\\_Feedback](https://www.researchgate.net/publication/227634769_On_the_Definition_of_Feedback)

Rendón, R., Aguilar, J., Muñoz, M., Altamirando, J. R. (2007) *Identificación de actores clave para la gestión de la innovación: el uso de redes sociales. Serie: Materiales de formación*

*para las Agencias de Gestión de la Innovación.* México: Universidad Autónoma Chapingo-Ciestaam/PIIAI.

Resolución Número 09317 de 2016, *Por la cual se adopta e incorpora el Manuel de Funciones, Requisitos y Competencias para los cargos directivos docentes y docentes del sistema especial de carrera docente y se dictan otras disposiciones. Docentes de Preescolar.*

*Competencias comportamentales.* Pp. 44. Tomado de:

<https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-357013.html>

República del Perú Ministerio de Educación. (2010). *Guía de Orientaciones para el buen trato a niños y niñas en el nivel inicial.* San Borja: Ministerio de Educación. Programa de Educación Básica para Todos. Tomado de: [http://www2.minedu.gob.pe/minedu/03-bibliografia-para-ebr/58-guia\\_del\\_buen\\_trato.pdf](http://www2.minedu.gob.pe/minedu/03-bibliografia-para-ebr/58-guia_del_buen_trato.pdf)

Robledo, J. (2009). Observación participante: los escenarios. Departamento de Investigación FUDEN. *Nure Investigación* (41). Tomado de:

[www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/download/452/440/](http://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/download/452/440/)

Rodríguez, J. & Tunarosa, R. (2005). *Proyecto de prevención del Maltrato Infantil en Firavitoba (Boyacá)* (Especialización). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Medicina. Tomado de: <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/medicina/tesis26.pdf>

Rubio, M., Pinzón, L., & Gutiérrez, M. (2010). Atención integral a la primera infancia en Colombia: Estrategia de país 2011-2014: Nota sectorial para su discusión con las nuevas autoridades y actores del sector. *Inter-American Development Bank*. Tomado de:

<https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/4951/Nota%20sectorial%3A%20Ate>

nci%C3%B3n%20integral%20a%20la%20primera%20infancia%20en%20Colombia.pdf?sequence=1

Salamanca, A. & Martín-Crespo, C. (2007) El muestreo en la investigación cualitativa. *Nure Investigación*, 27. Tomado de:

<http://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/340>

Salinas-Quiroz, F; Morales-Carmona, F A; de Castro, F; Juárez-Hernández, M C; Posada, G;

Carbonell, O A; (2015). Educación Inicial de Base Segura: Indicador de la calidad educativa para la primera infancia. *Psicología Iberoamericana*, 23, 75-82. Tomado de

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=133944230009>

Sandoval, C. (2002). Investigación Cualitativa. Programa de Investigación en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social. Tomado de:

<https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ceo/article/view/1567>

Santrock, J. (2012). *Psicología Educativa* (5th ed., p. 28). México: McGraw-Hill.

Secretaría Autónoma de Acción Social, Menor y Familia (2007) *Atención al maltrato infantil desde el ámbito educativo. Manual para el profesional*. España: Región de Murcia Consejería de Trabajo y Política Social.

Secretaría de Educación de Gobierno del Estado (2011). *Guía para desarrollar Talleres de orientación con Padres y Madres de Familia*. México: Secretaría de Educación de Gobierno del Estado. Tomado de: <http://www.seslp.gob.mx/pdf/taller2011-2012/tres/GUIA%20DE%20TALLERES%20%2018%20DE%20JULIO.pdf>

Secretaría Distrital de Integración Social. (2014). *Formato: ruta de realización de derechos-portafolio de servicios SDIS*. Bogotá D.C. Tomado de:

[http://old.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/2015\\_centro\\_documentacion/%2828112014%29\\_formato\\_ruta\\_de\\_realizacion\\_de\\_derechos\\_portafolio\\_de\\_servicios.pdf](http://old.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/2015_centro_documentacion/%2828112014%29_formato_ruta_de_realizacion_de_derechos_portafolio_de_servicios.pdf)

Secretaría Distrital de Integración Social (2014). *Guía para la protección integral del ejercicio de los derechos de niñas, niños y adolescentes en los servicios de atención integral*. Bogotá D.C.

Tapella, E. (2007) *El mapeo de Actores Claves, documento de trabajo del proyecto Efectos de la biodiversidad funcional sobre procesos ecosistémicos, servicios ecosistémicos y sustentabilidad en las Américas: un abordaje interdisciplinario*. Universidad Nacional de Córdoba, Inter-American Institute for Global Change Research (IAI). Tomado de:

Torres Carrillo, A. (1995). *Aprender a Investigar en Comunidad*. Bogotá, D.C: Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Unisur. Pp. 137-142.

UNAL-Universidad Nacional de Colombia (2013) *Guía de análisis de Brechas. Direccionamiento Institucional*. Tomado de:

[http://www.odontologia.unal.edu.co/docs/claustros-colegiaturas\\_2013-2015/Guia\\_Analisis\\_Brechas.pdf](http://www.odontologia.unal.edu.co/docs/claustros-colegiaturas_2013-2015/Guia_Analisis_Brechas.pdf)

UNESCO-Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Educación (2016). *Serie “Herramientas de apoyo para el trabajo docente” Texto 3: Sistematización de Experiencias Educativas Innovadoras*. Perú: CARTOLAN E.I.R.L. Tomado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247007>

- Vallejo Tapia, M. C. (2012). *Maltrato intrafamiliar e institucional y su incidencia en el aprendizaje de los estudiantes del ciclo superior del Instituto Superior Tecnológico Docente. Guayaquil de la ciudad de Ambato*. Tesis de pregrado. Ecuador: Universidad Técnica de Ambato. Tomado de:  
<http://repositorio.uta.edu.ec/jspui/handle/123456789/2539>
- Varela, M. A., & Larrarte, M. (2015). *Caracterización de las diferentes modalidades de maltrato infantil y su frecuencia registrados en el hospital de Vista Hermosa en la localidad de Ciudad Bolívar, Bogotá, DC*. Trabajo de grado especialista. Chía: Universidad de La Sabana, Facultad de Medicina. Tomado de:  
<https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/16524>
- Vargas, I. (2012). La entrevista de en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista Calidad en la Educación Superior*, 31 (1), 119-139. Tomado de:  
[http://biblioteca.icap.ac.cr/BLIVI/COLECCION\\_UNPAN/BOL\\_DICIEMBRE\\_2013\\_69/UNED/2012/investigacion\\_cualitativa.pdf](http://biblioteca.icap.ac.cr/BLIVI/COLECCION_UNPAN/BOL_DICIEMBRE_2013_69/UNED/2012/investigacion_cualitativa.pdf)
- Vázquez De la Hoz, F., Escudero Cabarcas, J., Pineda Alhucema, W., & Mercado Peñaloza, M. (2015). *Inteligencia Emocional y Buentrato desde la perspectiva de los estilos de vida saludables para la Convivencia Pacífica*. En Y. Alarcón Vázquez, F. Vázquez De la Hoz, W. Pineda Alhucema & Y. Martínez de Biava, *Estudios Actuales en Psicología* (1st ed., pp. 155-182). Barranquilla: Universidad Simón Bolívar. Rescatado de:  
[http://repository.ucc.edu.co/bitstream/ucc/1059/1/3%20y%204.%20V%C3%A1squez\\_Dos%20Caps.%20Libro%20Invest.\\_2015.pdf](http://repository.ucc.edu.co/bitstream/ucc/1059/1/3%20y%204.%20V%C3%A1squez_Dos%20Caps.%20Libro%20Invest._2015.pdf)

Wilinski, B. (2019) Making up teachers: Pre-kindergarten policy and teacher's lived experiences. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 1-12. Tomado de:  
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1463949119840727?journalCode=cie>