



EDUCACIÓN

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

EL FORTALECIMIENTO DEL AUTOCONCEPTO Y LA PROMOCIÓN DE LA
AUTOESTIMA DEL INFANTE A TRAVÉS DE LA MENTORÍA

TESINA
(Recuperación de experiencia profesional)

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

SILVIA DENISSE VALENCIA JURADO

ASESOR:

DR. RAÚL CALIXTO FLORES

CIUDAD DE MÉXICO, DICIEMBRE DE 2024



Ciudad de México, octubre 07 de 2024

TURNO MATUTINO
F(01) S(31)

DESIGNACIÓN DE JURADO DE EXAMEN PROFESIONAL

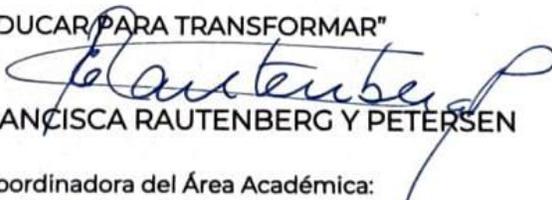
La Coordinación del Área Académica Teoría Pedagógica y Formación Docente, tiene el agrado de comunicarle que a propuesta de la Comisión de Titulación ha sido designado SINODAL del Jurado del Examen Profesional de: SILVIA DENISSE VALENCIA JURADO, pasante de esta Licenciatura, quien presenta la TESINA (RECUPERACIÓN DE LA EXPERIENCIA PROFESIONAL): titulada: "EL FORTALECIMIENTO DEL AUTOCONCEPTO Y LA PROMOCIÓN DE LA AUTOESTIMA DEL INFANTE A TRAVÉS DE LA MENTORÍA", para obtener el título de Licenciada en Pedagogía.

Reciba un ejemplar de la misma para su revisión y DICTAMINACIÓN. Se le recuerda que con base en el Artículo 39 del Reglamento General de Titulación Profesional de Licenciatura, dispone de un plazo no mayor de 20 días hábiles, a partir de la fecha de recibido, para emitir el dictamen por escrito correspondiente.

JURADO	NOMBRE
Presidente (a)	ANGÉLICA DE GUADALUPE TERRAZAS DOMINGUEZ
Secretaria (o)	RAÚL CALIXTO FLORES
Vocal	DOLORES GUADALUPE MEJÍA RODRÍGUEZ
Suplente	LUIS ADRIAN ALDRETE QUIÑONES

Atentamente

"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"



EVA FRANCISCA RAUTENBERG Y PETERSEN

Coordinadora del Área Académica:
Teoría Pedagógica y Formación Docente
Programa Educativo: Licenciatura en Pedagogía

NOTA: Oficio revisado y aprobado por el Consejo de la Licenciatura en Pedagogía el 03/10/14 y por el Consejo Interno del Área Académica S: Teoría Pedagógica y Formación Docente el 23/10/14 y entró en vigor el 05/11/14.
c.c.p.- Comisión de Titulación.

Alumnas.
ERP/IPOD/eco

AGRADECIMIENTOS

A mí misma, porque solo yo conozco cada desafío, cada momento de incertidumbre y cada pequeño triunfo en este arduo recorrido. A los días en los que sentí que no podía continuar, pero en los que, de alguna forma, encontré la fuerza para seguir adelante.

A mis padres, Silvia y José Luis, quienes son el fundamento de todo lo que he logrado. Su amor, apoyo incondicional y fe en mí han sido el combustible que me ha permitido llegar hasta aquí. Gracias por creer en mis sueños, por brindarme siempre las herramientas necesarias para avanzar y por estar presentes en cada paso del camino.

A Daniel, mi ejemplo a seguir, mi brújula y mi orgullo. Desde pequeña, has sido esa luz que me ha guiado, no solo con tus palabras, sino con tus acciones. Gracias por tu orientación constante, por tu amor fraternal y por ser esa figura de apoyo inquebrantable en mi vida.

A Uriel, mi mayor inspiración de fuerza, resiliencia y fortaleza. Has sido un pilar en momentos clave, y tu apoyo ha sido crucial para superar los obstáculos más grandes. Gracias por amarme, por brindarme tu paciencia y por estar presente cuando más lo he necesitado.

A Winnie, mi cachorra y compañera más fiel por acompañarme en esas noches de desvelo y cansancio, tu compañía silenciosa y constante me brindó consuelo.

A mis pequeños, Gabo, Vale, Danna y Lana, quienes con su inocencia, alegría y cariño han iluminado mis días. Ustedes son un regalo que la vida me ha dado, una razón más para seguir luchando y persiguiendo mis metas.

A Eri, mi cuñada, quien me conoce desde mis primeros años, tu presencia en mi vida ha sido un regalo, y agradezco cada muestra de cariño y apoyo que me has dado a lo largo de los años.

A mi alma mater, la Universidad Pedagógica Nacional, que me brindó no solo conocimientos, sino también valores, herramientas y experiencias que han marcado mi camino profesional y personal.

A mi asesor, el Dr. Raúl Calixto, quien con su sabiduría, paciencia y dedicación me ha guiado a lo largo de este proceso. Gracias por sus enseñanzas y por su apoyo constante.

A mis amigas, Andy y Pao, mis hermanas del alma, que han sido mi red de apoyo en los momentos buenos y en los difíciles. Gracias por estar siempre ahí, por cada risa compartida, por cada lágrima secada, por cada palabra de aliento.

A todos aquellos que, de una u otra manera, han creído en mí, a quienes me han dado oportunidades, que me han brindado palabras de aliento y me han permitido crecer.

ÍNDICE

Introducción	5
Capítulo I. Mentoría.....	10
1.1- Antecedentes de la mentoría.....	11
1.2- Definiciones de la mentoría.....	15
1.3 Importancia de la mentoría	18
1.4- Tipos de mentoría	21
1.5- Competencias del mentor.....	22
1.6 – Fases y ciclos de la mentoría	27
1.7- Impacto de la mentoría en el autoconcepto, la autoestima y para el apoyo emocional en el desarrollo infantil.....	33
Capítulo 2. Mentoría en PERAJ.....	36
2.1- Trayectoria de PERAJ	36
2.2. PERAJ en UPN.....	40
2.3 Funciones del mentor universitario	45
2.4 Áreas de intervención y desarrollo del proceso de mentoría	48
2.5- Beneficios e impacto	50
Capítulo 3. Sistematización de experiencia en UPN-PERAJ “inspirando futuros” ...	53
3.1- Conceptualización de sistematización	53
3.2- Capacitaciones.....	55
3.3- Fases de intervención.....	59
3.3.1- Inicio de la relación	60
3.3.2- Retos y pruebas.....	67
3.3.3- La relación ha sido establecida	75
3.3.4- Conclusión de la intervención	82
Recomendaciones	90
Conclusiones	92
Referencias	96
Anexos.....	99
Anexo 1 – Formato de planeaciones PERAJ.....	99
Anexo 2- Formato de bitácora.....	99
Anexo 3 – Carta de autorización de datos personales	100

Tabla de tablas, imágenes y figuras

Imagen 1 Convocatoria para mentores	41
Imagen 1 Convocatoria para mentores	41
Imagen 2 Convocatoria para niños, niñas y familias	42
Imagen 3 Giss en la actividad "Baúl de la amistad"	64
Imagen 4 Giss en la actividad "Flor de cualidades"	71
Imagen 5 Giss con su papá realizando una actividad	78
Imagen 6 Sesión de mentoría con Giss	79
Imagen 7 Giss en compañía de otra amig@ del programa UPN-PERAJ.....	80
Imagen 8 Última sesión de mentoría.....	88
Tabla 1.La mentoría a través de la historia.....	12
Tabla 2. Definiciones de mentoría	15
Tabla 3. Dominios de la inteligencia emocional y competencias asociadas	25
Tabla 4. Fases en el proceso de mentoría	28
Tabla 5. Línea Histórica de la mentoría en PERAJ México	37
Figura 1 Competencias emocionales	26
Figura 2 Momentos clave dentro de la mentoría	29
Figura 3 Ciclos y ejes de acción de la mentoría	30

Introducción

La influencia del autoconcepto y la autoestima se extiende al comportamiento, las relaciones y el rendimiento académico de los niños. Los niños que poseen una imagen positiva de sí mismos tienden a participar activamente en el aprendizaje, enfrentan los fracasos como oportunidades de crecimiento y demuestran una mayor resiliencia emocional. Además, estos niños suelen desarrollar relaciones interpersonales más sólidas y saludables, ya que su seguridad interna les permite establecer vínculos de confianza y reciprocidad con sus pares.

Según Valencia (2023), Maslow ha catalogado la autoestima dentro de una de las necesidades fundamentales que tiene el ser humano: la necesidad de reconocimiento, referida al respeto y la confianza que se tiene en sí mismo. Esta necesidad es satisfecha a través del reconocimiento que otros otorgan a la persona, el éxito que se va acumulando a lo largo de la vida y las experiencias positivas o negativas que se experimentan. A través de estas interacciones y logros, las personas construyen evaluaciones sobre su propia identidad, desarrollando una valoración generalizada sobre sí mismos, lo que en otras palabras constituye la autoestima.

La teoría de Maslow también subraya la importancia de la autoestima en el desarrollo del potencial humano, señalando que, sin una adecuada satisfacción de esta necesidad, los individuos pueden experimentar sentimientos de inferioridad e inseguridad, que pueden inhibir su crecimiento personal y social (Naranjo Pereira, 2007). El reconocimiento positivo, entonces, no solo refuerza el autoconcepto, sino que también impulsa a los niños a explorar sus capacidades y aspirar a nuevos logros.

Sin embargo, diversos factores pueden afectar negativamente el desarrollo de un autoconcepto positivo y una autoestima. Entre estos factores se encuentran las críticas excesivas, la falta de reconocimiento, el acoso escolar y las comparaciones constantes, que pueden llevar a los niños a cuestionar su valía personal. Además, en contextos vulnerables o con acceso limitado a recursos de apoyo, estos desafíos

se ven exacerbados. Los niños en estas situaciones a menudo carecen de modelos a seguir positivos y de entornos que fomenten un desarrollo emocional sano.

El impacto de estos factores no solo se limita a la infancia, sino que puede extenderse a la adolescencia y la vida adulta, afectando la capacidad de los individuos para alcanzar su potencial pleno. Por ello, es imperativo implementar intervenciones efectivas que proporcionen a los niños el apoyo necesario para desarrollar un autoconcepto positivo y una autoestima sólida, preparándolos así para enfrentar con éxito los desafíos futuros.

La mentoría se ha revelado como una estrategia efectiva para apoyar a los niños en el fortalecimiento de su autoconcepto y autoestima. Este enfoque educativo se centra en establecer relaciones interpersonales significativas entre mentores y mentorizados, facilitando un entorno de aprendizaje basado en la confianza, el respeto mutuo y el apoyo emocional. A través de interacciones positivas, los mentores actúan como modelos a seguir y fuentes de inspiración, permitiendo que los niños desarrollen una imagen más positiva de sí mismos.

Según la Fundación Alentia (2023) la mentoría proporciona a los niños un espacio seguro donde pueden expresar sus pensamientos y emociones sin temor al juicio, lo cual es fundamental para el desarrollo de una autoestima saludable. En este contexto, los mentores juegan un papel crucial al ofrecer retroalimentación constructiva, celebrando los logros de los niños y ayudándolos a reconocer sus fortalezas y áreas de mejora.

Además, un estudio de Prieto Flores (2017) encontró que los programas de mentoría en contextos escolares contribuyen significativamente a mejorar el autoconcepto académico de los niños. Al participar en actividades diseñadas para potenciar sus habilidades, los niños comienzan a verse a sí mismos como capaces y competentes, lo cual se traduce en una mayor motivación por el aprendizaje y un mejor rendimiento escolar. Esta relación positiva entre mentor y mentorizado no solo refuerza el autoconcepto, sino que también proporciona un sentido de pertenencia y seguridad emocional.

Los programas de mentoría también han demostrado ser efectivos en la reducción de comportamientos catalogados como problemáticos y el fomento de habilidades sociales.

Esta tesina surge a partir de mi experiencia personal como mentora en el programa PERAJ, una iniciativa enfocada en apoyar el desarrollo integral de niños en situaciones de vulnerabilidad. Durante mi participación en el programa, tuve la oportunidad de trabajar de manera directa con una niña, lo que me permitió observar de cerca cómo las intervenciones planificadas y las actividades enfocadas en el desarrollo emocional pueden impactar significativamente en la construcción del autoconcepto y la autoestima de un infante. A través de diversas actividades lúdicas, conversaciones y dinámicas específicas, pude ver cómo el proceso de mentoría actuaba como una herramienta para fomentar una autoimagen más saludable y menos dependiente de la validación externa, promoviendo una mayor confianza y seguridad en su capacidad para enfrentar los desafíos cotidianos.

El enfoque metodológico de esta tesina se basa en la sistematización de experiencias, un método que permite documentar, analizar y reflexionar sobre las prácticas realizadas para extraer aprendizajes significativos y generalizables. La sistematización, como proceso metodológico, no solo recopila información sobre lo vivido, sino que también transforma las experiencias en conocimiento útil, permitiendo identificar fortalezas, áreas de mejora y propuestas innovadoras para futuras intervenciones. Según Unday y Valero (2017), la sistematización de experiencias tiene un carácter transformador, ya que no solo organiza la práctica, sino que fortalece las capacidades de quienes la realizan, al generar una praxis reflexiva y orientada al cambio.

Este enfoque metodológico fue esencial para estructurar esta investigación, ya que permitió analizar de manera rigurosa cada etapa del proceso de mentoría. A través de la sistematización, se pudieron identificar las necesidades emocionales iniciales de la niña, documentar las estrategias empleadas para trabajar en su autoestima y autoconcepto, y evaluar los resultados observados al finalizar la intervención. Este método no solo aportó una perspectiva crítica y reflexiva al proceso, sino que

también aseguró que los hallazgos pudieran servir como referencia para futuros programas de mentoría enfocados en el desarrollo emocional infantil.

La elección de este enfoque responde a la naturaleza dinámica y práctica de la mentoría, donde cada sesión, actividad y diálogo aporta elementos únicos que deben ser analizados de manera integral. La sistematización permitió convertir esta experiencia en un proceso educativo transformador, tanto para la niña como para mí como mentora y pedagoga en formación, fortaleciendo mi capacidad para comprender y abordar de manera efectiva las complejidades del desarrollo infantil en contextos de vulnerabilidad.

El objetivo general de esta tesina es analizar el impacto que las intervenciones enfocadas en el desarrollo del autoconcepto y la autoestima tienen en niños vulnerables a través del acompañamiento en el programa PERAJ. Específicamente, se busca demostrar cómo un enfoque de mentoría con actividades diseñadas para reforzar la autoestima puede ayudar a los niños a adquirir una imagen positiva de sí mismos, lo que les permite enfrentar de manera más eficaz sus retos emocionales y sociales.

En este sentido, los objetivos específicos que se plantean son:

- Identificar las necesidades emocionales y sociales que presentaba la niña al inicio del programa, con el fin de establecer un punto de partida para el desarrollo de las intervenciones.
- Analizar el proceso de intervención a lo largo del programa PERAJ, documentando las actividades y dinámicas empleadas para trabajar en el desarrollo del autoconcepto y la autoestima.
- Evaluar los resultados obtenidos al finalizar la intervención, reflejando los cambios observados en la niña en términos de autoconfianza, seguridad emocional y habilidades sociales.
- Demostrar el papel fundamental de la mentoría como un medio efectivo para promover el bienestar emocional de los niños, con énfasis en el impacto de la relación mentor-mentorizado en su desarrollo personal.

- Ofrecer recomendaciones para futuras intervenciones en programas de mentoría, destacando la importancia de integrar actividades que fortalezcan el autoconcepto y la autoestima desde una edad temprana, asegurando un crecimiento emocional y social más saludable.

Esta tesina no solo busca exponer el proceso de acompañamiento de la niña, sino también servir como ejemplo de buenas prácticas para futuras intervenciones en el ámbito de la mentoría infantil, donde la autoestima y el autoconcepto son pilares fundamentales para el desarrollo integral de los niños.

En el primer capítulo, se abordan los referentes teóricos que fundamentan la mentoría, examinando conceptos clave como el autoconcepto, la autoestima y la importancia del apoyo emocional en el desarrollo infantil. Esta sección proporcionará el marco teórico necesario para comprender el valor y la influencia de la mentoría en la vida de los niños.

El segundo capítulo se centra en la mentoría dentro del programa PERAJ "Inspirando Futuros", una iniciativa que busca promover el desarrollo integral de niños en situación de vulnerabilidad a través de relaciones significativas con mentores. Aquí se detallará el funcionamiento del programa, sus objetivos, y las metodologías empleadas para acompañar y guiar a los infantes en su proceso de crecimiento personal.

Finalmente, en el tercer capítulo, se expone mi experiencia directa como mentora dentro del programa PERAJ. Este capítulo incluirá una descripción detallada de las fases de intervención, los retos enfrentados, las estrategias implementadas y los resultados observados en la niña con la que trabajé. A través de este análisis, se busca demostrar cómo la mentoría puede actuar como un catalizador para el fortalecimiento del autoconcepto y la promoción de la autoestima en los niños, reflejando el impacto real y tangible de estas prácticas en su desarrollo integral.

Capítulo I. Mentoría

La sistematización de la experiencia de servicio social en el ámbito de la mentoría es un tema complejo que requiere una exploración detallada de diversos aspectos. En primer lugar, es crucial sumergirse en los antecedentes históricos para comprender cómo ha evolucionado la práctica de la mentoría a lo largo del tiempo. Examinar cómo las diferentes culturas y contextos han influido en la concepción y desarrollo de la mentoría proporciona una perspectiva valiosa sobre su importancia y relevancia a lo largo de la historia.

Además, es esencial abordar definiciones precisas para establecer un marco conceptual sólido. La mentoría no es un concepto estático; ha evolucionado y adoptado diversas formas a lo largo de los años. Desde las mentorías tradicionales en entornos académicos hasta las mentorías informales en entornos laborales, entender las múltiples facetas de este fenómeno es crucial para evaluar su impacto en la sistematización de la experiencia de servicio social.

En este contexto, es imprescindible explorar los diferentes tipos de mentoría. La mentoría puede manifestarse en diversas formas, desde mentorías formalmente estructuradas con objetivos específicos hasta interacciones más informales que se desarrollan de manera orgánica. Cada tipo de mentoría tiene sus propias características y beneficios, y comprender estas variaciones es fundamental para diseñar procesos efectivos de sistematización de la experiencia de servicio social.

Asimismo, no podemos pasar por alto la importancia general de la mentoría en la sociedad. La mentoría no solo tiene un impacto individual en el desarrollo personal y profesional de los participantes, sino que también contribuye al fortalecimiento de comunidades y al fomento de relaciones intergeneracionales. Explorar cómo la mentoría influye en la construcción de redes de apoyo y en la transmisión de conocimientos y valores es esencial para comprender su papel en la sistematización de la experiencia de servicio social.

1.1- Antecedentes de la mentoría

Retomando a Pinzon Barrios & Ortiz Fonseca (2016) el término "mentoría" se vincula directamente con la palabra en inglés "mentoring", cuyas raíces se remontan a prácticas tradicionales en África, donde se ofrecían guías para orientar a la juventud en su camino hacia la madurez. Sin embargo, el concepto adquiere una dimensión más completa a través de la figura de Mentor en "La Odisea" de Homero. En esta obra literaria, Ulises designa a Mentor para que prepare a su hijo Telémaco como su futuro sucesor en el reino de Itaca.

Mentor, caracterizado como un individuo sabio, sensato y prudente, se convierte en el guía y consejero de Telémaco, quien, al ser un joven inexperto, requiere la dirección de alguien más experimentado para enfrentarse a las nuevas responsabilidades que su futuro papel como rey implica. Este enfoque literario destaca la importancia de contar con la orientación de un mentor en momentos cruciales de desarrollo.

A través de los siglos, el término "mentor" ha sido adoptado tanto en la lengua inglesa como en la hispana para referirse a individuos sabios y experimentados que brindan consejo y orientación. El concepto de "mentoring" se ha expandido para englobar acciones que van más allá de la mera transmisión de conocimientos, incluyendo la enseñanza, la instrucción y la guía integral en el desarrollo personal y profesional.

En el ámbito contemporáneo, el "mentoring" se presenta como una herramienta valiosa para ayudar a las personas, tanto jóvenes como adultas, a superar momentos de incertidumbre y dificultad. Proporciona un espacio reflexivo donde los individuos pueden analizar sus decisiones y acciones con la orientación de alguien que ha acumulado experiencia en situaciones similares.

Por otro lado, Colomo Palacios & Casado Lumbreras (2006), exponen que otros autores como Huang y Lynch definen que, aunque el término si tiene su origen en la antigua Grecia, el concepto deriva de las prácticas llevados a cabo por tres reyes chinos: Yao, Shun y Yu entre 2333 y 2177 AC. Los autores exponen que en la

sucesión que se llevó a cabo entre los soberanos referidos, se pusieron en práctica algunos de los elementos de lo que hoy consideramos como mentoría.

Siguiendo la historia de la mitología China, narra que en los comienzos de la civilización, Yao Shun y Yu, los dioses, rechazaban a su primogenito como digno uceror y preferían uscar a alguien más virtuoso. Yao, después de gorbarnar durante 70 años, decidió emprender una búsqueda para el siguiente al mando, por lo que convocó a los caudillos de cada tribu, entre estos se encontraba Shun, un hombre que era admirado por sus capacidades y virtudes, debido a ello, Yao caso a sus dos hijas con este hombre, con el propósito de analizar sus actitudes y habilidades. Después de esto, Yao considero que Shun era indicado para tomar su lugar. Tiempo después Shun realizó la misma estrategia para elegir a su sucesor.

Aunque en esta historia no se puede identificar claramente el proceso de mentoría, se puede apreciar la forma en que una persona experimentada, ayuda a otra a lograr un objetivo haciendo uso de su sabiduría y experiencia.

Si bien no hay una teoría comprobada de cómo surgió la mentoría, varios textos resaltan cómo a lo largo de la historia se ha podido apreciar este proceso en distintas épocas, ámbitos, culturas y contextos.

Tabla 1. La mentoría a través de la historia

Etimología (Mitología) Fecha: antes de 600 A.C.	El término "mentor" tiene su origen en Mentor, un personaje de la mitología griega que fue asignado por Ulises para educar a su hijo Telémaco mientras él estaba fuera luchando en la Guerra de Troya. Se dice que Mentor era la encarnación de Atenea, la diosa de la sabiduría, y se le encomendó la tarea de preparar a Telémaco para ser el futuro rey de Ítaca.
Platón y Aristóteles Fecha: s. IV A.C.	Platón ejerció una gran influencia en Aristóteles, actuando como su mentor y utilizando la técnica de mayéutica que había aprendido de Sócrates para estimular su capacidad filosófica. Gracias a este proceso de aprendizaje, Aristóteles desarrolló su propio sistema de filosofía, el cual en muchas ocasiones difería del de su maestro.

<p>Monjes en la Edad Media Fecha: s. IX-XIII. Edad Media</p>	<p>Durante la Edad Media, era común que se diera una relación educativa entre un monje experimentado (senex) y un novicio (junior), lo cual se consideraba un fenómeno de mentoría. El monje veterano tenía la tarea de enseñar al joven las reglas de vida y oficios necesarios para ser un clérigo, mientras que, al mismo tiempo, lo impulsaba en su ascenso dentro de la orden religiosa.</p>
<p>Maestro-aprendiz en el Renacimiento Fecha: s. XIV-XVI. Renacimiento</p>	<p>Durante la Alta Edad Media y el Renacimiento, los maestros de oficios (como carpinteros, artesanos o arquitectos) solían aceptar aprendices en sus talleres para enseñarles el oficio. Los aprendices aprendían por medio de la observación y la imitación de las técnicas del maestro, así como de sus indicaciones y correcciones. De esta manera, lograban desarrollar con éxito las habilidades necesarias para desempeñarse en el mismo oficio.</p>
<p>Anfitrión-invitado (clubs), en la Ilustración. Fecha: s. XVII-XVIII. Ilustración</p>	<p>Durante la Ilustración, la élite intelectual solía reunirse en salones (en Francia) o clubs (en Inglaterra) para disfrutar de su tiempo libre. En estos lugares elegantes, los anfitriones actuaban como mecenas para algunos invitados, mientras que algunos invitados ilustres compartían informalmente sus conocimientos con el resto de los asistentes.</p>
<p>Empleados y trabajadores Fecha: s. XVIII-XX. Edad Moderna</p>	<p>Con la llegada de la Revolución Industrial, el trabajo se estandarizó, atomizó y especializó para satisfacer las necesidades de la creciente demanda de mano de obra especializada en las ciudades industriales y las sociedades de consumo. Como resultado, la figura del mentor perdió protagonismo social y fue reemplazada por la del capacitador en el entorno empresarial o la del profesor en el sistema educativo nacional institucionalizado.</p>
<p>Mentor-empleado Fecha: Años 70, EE. UU.</p>	<p>Con el advenimiento de la globalización y la evolución hacia una sociedad del conocimiento, se ha producido un auge de los programas de mentoring en las empresas, con el fin de fomentar la transferencia de habilidades y conocimientos de los empleados más experimentados a los recién llegados.</p>
<p>Mentoring en la educación Fecha: años 90</p>	<p>Se produce un aumento en los programas nacionales de mentoría destinados a la formación de profesores principiantes, así como en los sistemas de mentoría entre pares para mejorar la integración y el éxito escolar. Estos son solo algunos ejemplos de los diversos modelos de mentoring que se están implementando en las instituciones educativas.</p>

<p>Mentoring en la era digital Fecha: inicios del s. XXI</p>	<p>Internet se ha convertido en una interfaz que ofrece y condiciona nuevos procesos de mentoring. Los usuarios ahora tienen acceso a mentores en línea, pueden suscribirse a la información proporcionada por expertos, o participar en redes sociales profesionales en línea, entre otras iniciativas que han surgido en la red.</p>
<p>Mentoring como tendencia educativa emergente Fecha: última década</p>	<p>En los últimos años, el mentoring ha adquirido un papel cada vez más importante en los escenarios educativos, siendo uno de los protagonistas de una profunda revolución en las maneras de enseñar y aprender. Por ejemplo, están surgiendo programas de posgrado basados en un sistema de mentoría que guía al alumno en la realización de su propio proyecto profesional. Cada vez más universidades apuestan por el mentoring para alfabetizar digitalmente a los docentes. Además, se están multiplicando las posibilidades de mentoring en línea, con plataformas y maestros que comparten su conocimiento a través de contenidos en blogs o en formato video, entre otras iniciativas.</p>

Fuente: Elaboración propia con base a CNB (Currículo Nacional Base) (2018)

La observación de la evolución histórica de la mentoría proporciona una visión nítida de su esencia a lo largo del tiempo. A medida que se retrocede en la historia, se visualiza de manera clara la presencia constante de figuras mentoras que han desempeñado el papel crucial de compartir sus habilidades, conocimientos y experiencia.

La figura del mentor ha sido una constante en diversas culturas y contextos, mostrando su relevancia universal. Desde las prácticas tradicionales en África hasta las complejidades de la sociedad contemporánea, la mentoría ha sido un medio a través del cual las generaciones anteriores han transmitido su sabiduría a las siguientes.

Esta presencia continua de la figura del mentor a lo largo de los siglos no solo ilustra la perdurabilidad del concepto, sino que también subraya su importancia en el desarrollo humano. La función del mentor como guía y transmisor de conocimientos ha sido fundamental en la formación de individuos, permitiendo la transferencia de habilidades y la acumulación de sabiduría a lo largo de las generaciones.

1.2- Definiciones de la mentoría

Para abordar la definición de mentoría, resulta esencial reflexionar sobre las influencias que han guiado nuestro camino a lo largo de la vida, tal como lo sugiere Carr (1999). Este autor nos invita a considerar las características comunes presentes en aquellos que han desempeñado el papel de mentores, destacando habilidades como la orientación, el consejo, el apoyo, la escucha activa, entre otras. Según Carr, un mentor se revela como aquel individuo que ofrece respaldo en el proceso de aprendizaje, especialmente en áreas que, de abordarse de manera independiente, requerirían más tiempo o serían más difíciles de comprender.

La figura del mentor, según Carr, se distingue por proporcionar una guía valiosa y un acompañamiento esencial durante el proceso de aprendizaje y desarrollo. Este enfoque sugiere que la mentoría va más allá de la simple transmisión de conocimientos, abarcando dimensiones emocionales y de apoyo que son cruciales para el crecimiento integral de la persona.

En este contexto, resulta pertinente explorar las diversas definiciones de mentoría compiladas por Valverde, Ruiz de Miguel y Romero (2004), quienes han recopilado perspectivas de diferentes autores. Esta compilación ofrece una perspectiva amplia y enriquecedora sobre el concepto de mentoría, abarcando diversas interpretaciones que han surgido a lo largo del tiempo y en distintos contextos:

Tabla 2. Definiciones de mentoría

AUTOR	AÑO	DEFINICIÓN	ÉNFASIS
Allen	1998	Es la ayuda que una persona proporciona a otra para que progrese en su conocimiento, trabajo o su pensamiento.	Ayuda para el progreso en general.

Council of Graduate Schools of Michigan University	1999	Es una relación formal e intencionada, entre una persona con mucha experiencia y habilidades en un área o ámbito determinado, y una persona novata en dicha área o ámbito, a través del cual se desarrollan procesos de orientación y guía.	-Formal e intencionada -Proceso de ayuda y guía
Faure	1999	Es una relación a largo plazo que cubre las necesidades de desarrollo, ayuda a conseguir el máximo potencial y beneficia a todas las partes (mentor, mentorizado y organización).	-Responde a necesidades. -Beneficia a todas las partes. -Largo plazo.
Starcevich y Friend	1999	La mentorización consiste en un proceso de construcción y beneficio mutuo entre los miembros implicado en dicho proceso, para ayudar a desarrollar los conocimientos y conductas del nuevo alumnado, profesorado, o trabajador, por parte de un alumno de curso avanzado o de un profesor/trabajador más experimentado.	-Proceso constructivo -Desarrollo de conocimientos y conductas.
Fletche	2000	Es una relación uno a uno, que proporciona guía y apoyo a un tutelado al que le facilita una época de transición en su vida. No es sinónimo de clonar, porque significa desarrollar virtudes individuales para maximizar su potencial personal y profesional.	-Ayuda en periodos de transición. -No es clonar -Relación uno a uno.

Parsloe	1999	Su propósito es apoyar y alentar a la gente en la mejora de propio aprendizaje para maximizar su potencial, desarrollar sus habilidades y mejorar sus actuaciones para convertirse en la persona que quiere llegar a ser.	-Mejora del aprendizaje -Desarrollo potencial
Soler	2003	La estrategia del mentoring es un proceso por el cual una persona con más experiencia (el mentor) enseña, aconseja, guía y ayuda a otra el tutelado) en su desarrollo personal y profesional, invirtiendo tiempo, energía y conocimientos.	-Desarrollo en general -Guía y ayuda.

Fuente: Valverde, Ruiz de Miguel, García, & Romero (2004)

Después de hacer esta recopilación de definiciones, (Valverde Macías, Ruiz de Miguel, García Jiménez, & Romero Rodríguez, 2004) conceptualizan la mentoría como un "proceso de ayudar al aprendizaje con distintas variantes y modelos de desarrollo" (p. 91). Para estos autores, la mentoría se posiciona como una estrategia que implica la participación de una persona experimentada, quien, al invertir tiempo, energía y conocimientos, asume el rol de enseñar, aconsejar, guiar y apoyar a otro individuo, menos experimentado, en su proceso de desarrollo.

Por otro lado, Manzano Soto, Martín Cuadrado, Sánchez García, Rísquez López, & Suárez Ortega (2012) enfatizan la dinámica jerárquica dentro de la mentoría. Según su modelo, la relación se establece en un contexto donde una persona ostenta un estatus superior al de la otra, a menudo representada por la tutoría de un profesor actuando como consejero/a, mientras que el estudiante ocupa una posición considerada inferior debido a su nivel de conocimientos o su edad.

A pesar de las conexiones con términos como tutoría, orientación y consejería, las definiciones presentadas por estos autores destacan aspectos específicos que caracterizan a la mentoría. Entre estas características distintivas se encuentran:

- Enfoque en el desarrollo general del individuo (personal, social, formativo, profesional).
- Beneficio mutuo para ambas partes: mentor y mentorizado.
- Guiar y ayudar en la adquisición de habilidades, conocimientos y destrezas.
- Contribuir al desarrollo del máximo potencial.
- Aunque implica una relación afectiva, va más allá de la amistad, exigiendo compromiso y confianza.
- Proceso a mediano y largo plazo, no limitado a una única sesión.
- Carácter constructivo, buscando la optimización del aprendizaje y el potencial humano.
- Siempre intencional, con posibilidad de planeación y objetivos, pero sin rigidez.
- No busca la clonación, sino el desarrollo individual.

Estas características delinean un panorama completo de la mentoría como un proceso dinámico e integral que va más allá de la simple transmisión de conocimientos, destacando su naturaleza colaborativa y transformadora en el desarrollo de las personas.

1.3 Importancia de la mentoría

En consonancia con lo expuesto en secciones previas, la mentoría se destaca como un vínculo crucial donde los mentores brindan apoyo a aquellos menos experimentados, especialmente en el caso de niños, niñas y jóvenes que requieren un lazo social auténtico, significativo y comprometido con su desarrollo. Dada la diversidad de contextos, muchos de ellos carecen de una figura familiar o cercana que pueda ofrecer orientación.

En este escenario, la mentoría se configura como un recurso invaluable para fomentar el crecimiento y desarrollo integral, abarcando aspectos personales, profesionales y académicos. Su relevancia se magnifica en situaciones de cambio o transición, donde la guía y el apoyo pueden marcar la diferencia en la trayectoria de vida de los mentorizados.

La mentoría no solo beneficia a los mentorizados, sino que también aporta ventajas significativas a los mentores. Estos tienen la oportunidad única de compartir sus experiencias y conocimientos acumulados a lo largo del tiempo. Asimismo, experimentan un sentido de utilidad y valor al contribuir al éxito y el logro de metas de los demás. La mentoría no solo impulsa el crecimiento personal, sino que también proporciona una plataforma para el desarrollo de habilidades de liderazgo y comunicación. Además, ofrece la posibilidad de ampliar redes de contactos y adquirir nuevas perspectivas y enfoques.

Por otro lado, los mentorizados encuentran en la mentoría un respaldo sustancial. En primer lugar, les proporciona un modelo a seguir, una guía esencial que va más allá de la mera transmisión de conocimientos. La mentoría también brinda un sólido apoyo emocional y académico, elementos fundamentales que pueden ser determinantes para su desarrollo y éxito en la vida. Donal & Brady (2015) aseguran que los programas de mentoría pretenden facilitar un contexto seguro para el desarrollo de las relaciones de apoyo entre adultos y menores para obtener recursos y habilidades que les permitan afrontar las complejidades de una sociedad cambiante y en general, de la vida.

Hauser y Bowlds (citados por Dolan & Brady, 2015, p.12) exponen tres categorías de elementos que generan estrés en los menores:

- Acontecimientos normativos: Son aquellos que experimentan y afrontan casi todos los menores, como puede ser la pubertad o cambio de escuela.
- Acontecimientos no normativos: Estos no se presentan en todas las personas, son aquellas situaciones que pueden surgir en cualquier momento como lo son enfermedades, problemas familiares, crisis.
- Molestias cotidianas: Son consideradas como situaciones o molestias menores, pero que si se presentan frecuentemente pueden ser significativas.

Graber y Brooks-Gunn (citados por Dolan & Brady, 2015, p. 13) enfatizan que la capacidad o disposición de continuar del menor depende de los apoyos o mediadores que lo rodeen. Por ello, los programas de mentoría tienen como

propósito crear una relación de amistad entre un menor y un adulto que brinde apoyo y en la que se pueda dar un clima de confianza, cercanía y seguridad.

Eccles y Gootman (citados por Dolan & Brady 2015, p. 14) resaltan la trascendental importancia de la mentoría al ofrecer una variedad de beneficios personales y sociales que contribuyen al desarrollo saludable y bienestar del mentorizado. Este aporte se evidencia a lo largo de su transición desde la infancia hasta la edad adulta, abarcando todas las etapas de su desarrollo.

Entre los beneficios identificados por Eccles y Gootman (2012), se destaca el impacto positivo en el desarrollo físico del mentorizado. Además, la mentoría incide de manera significativa en el desarrollo intelectual, promoviendo el pensamiento crítico, el rendimiento académico y la adquisición de destrezas para la vida. En el ámbito psicológico y emocional, la mentoría contribuye a cultivar la confianza en sí mismo, la eficacia personal, una autopercepción saludable y una autoestima fortalecida.

En el plano social, la mentoría facilita la conexión del mentorizado con su entorno, promoviendo relaciones sólidas con familiares, compañeros y otros adultos significativos. Este aspecto social se extiende a un sentido de integración, donde el mentorizado se percibe como parte de una red de apoyo más amplia.

En conjunto, los beneficios proporcionados por la mentoría conforman un respaldo holístico que trasciende los aspectos tangibles, impactando no solo el rendimiento académico, sino también aspectos más sutiles como la salud mental, la percepción de uno mismo y la calidad de las relaciones interpersonales. Desde la perspectiva de Eccles y Gootman (2012) la mentoría se erige como un componente esencial en el proceso de desarrollo integral del individuo.

En el contexto de la infancia, la mentoría adquiere una relevancia particular al ofrecer a los niños un modelo a seguir y un sólido apoyo emocional y académico. Este respaldo se revela como fundamental para su desarrollo y éxito en la vida. Un mentor desempeña un papel crucial al proporcionar orientación y consejos valiosos,

ayudando al niño a enfrentar y superar desafíos, así como a identificar y aprovechar oportunidades de aprendizaje.

La mentoría no solo se limita a la esfera académica, sino que abarca el desarrollo integral del niño. Un mentor se convierte en un guía en el desarrollo de habilidades sociales, emocionales y de resolución de problemas. Además, contribuye al fomento de la autoestima y la confianza del niño, fortaleciendo su capacidad para establecer conexiones positivas con la comunidad y otros adultos significativos en sus vidas.

La mentoría se revela como una herramienta poderosa para potenciar el desarrollo completo de los niños, capacitándolos para alcanzar su máximo potencial y lograr el éxito en la vida. Este enfoque no solo se traduce en un apoyo educativo, sino que también cultiva las habilidades y la resiliencia necesarias para enfrentar los desafíos de la vida con confianza y determinación.

1.4- Tipos de mentoría

Se encuentran variados tipos de mentoría, cada uno con objetivos específicos que dependen de la función y propósito perseguidos. La ejecución de cada modalidad de mentoría difiere, ya que cada una adopta estrategias particulares adaptadas a sus metas específicas. En el manual “Cómo construir un programa de mentoría exitoso utilizando los elementos de la práctica efectiva” realizado por la fundación MENTOR: *The National Mentoring Partnership* (2005) exponen cinco tipos de mentoría:

- **Mentoría grupal.** Los individuos involucrados son un mentor adulto y un grupo de hasta cuatro personas jóvenes. La persona que funje como el mentor debe asumir el papel de líder y por ende, comprometerse a reunirse con el grupo regularmente. Aunque es con hasta cuatro personas, en este tipo de mentoría es necesario incluir tiempo para compartir con cada persona. Es recomendable que todos los participantes estén involucrados en todas las actividades. El mentor debe considerar las características tanto de equipo como individuales para diseñar o escoger actividades apropiadas. Normalmente las actividades tienen como objetivo compartir una enseñanza

o lección pero algunas veces pueden ser únicamente por diversión y socialización.

- Mentoría en equipo. Este tipo de mentoría se caracteriza por involucrar a varios adultos como mentores trabajando con grupos pequeños de personas jóvenes.
- Mentoría de compañeros. La característica de esta mentoría que da la apertura para que un joven interesado en desarrollar un proceso de orientación y enseñanza pueda relacionarse con otra persona ligeramente más joven o inexperta. Esto se puede ver en una situación donde un estudiante apoya a otro compañero en materias o temas que se le compliquen.
- Mentoría electrónica (también conocida como mentoría en línea o telementoría. En esta, la comunicación y construcción de la relación se da a través de internet. Lo recomendable es que se pueda lograr al menos una vez por semana durante un período de seis meses a un año. En algunos casos se pueden presentar algunas (muy limitadas) reuniones frente a frente.

Y finalmente se presenta el tipo de mentoría en el que esta basada esta tesis:

- Mentoría tradicional uno a uno. En esta se marca a un adulto que cumplirá la función como mentor de un aprendiz. Se recomienda que estos encuentros sean al menos cuatro horas por mes en un tiempo de al menos un año. En esta interacción, el mentor deberá centrarse en las necesidades del aprendiz para poder guiarlo adecuadamente.

Este abanico de modalidades de mentoría ofrece una variedad de enfoques adaptados a diferentes contextos y necesidades, subrayando la versatilidad de la mentoría como herramienta para el desarrollo personal y profesional.

1.5- Competencias del mentor

La mentoría se erige como un espacio seguro y de confianza para el mentorizado, concebido con el propósito de cultivar su autoconfianza y amplificar su proceso de aprendizaje. En este entorno, se busca no solo potenciar el crecimiento académico,

sino también fomentar el desarrollo de habilidades prácticas y la mejora de destrezas relevantes.

La figura del mentor, investida con la responsabilidad de guiar y apoyar, debe poseer una experiencia robusta en un ámbito específico, respaldada por competencias personales que le faculten ofrecer un apoyo adecuado al mentorizado. Estas competencias no solo se consideran inherentes al mentor, sino que también pueden ser adquiridas o fortalecidas a lo largo del proceso de mentoría. Así, la mentoría no se limita a la mera transmisión de conocimientos técnicos; va más allá al incluir el cultivo de habilidades interpersonales y de liderazgo.

En este contexto, la mentoría se erige como una plataforma para el desarrollo integral del mentorizado. Más allá de la adquisición de conocimientos específicos, se busca nutrir habilidades blandas como la comunicación efectiva, la resolución de problemas, y el trabajo en equipo. Estas habilidades interpersonales, esenciales en cualquier campo de la vida, permiten al mentorizado no solo sobresalir en aspectos técnicos, sino también desenvolverse con éxito en situaciones desafiantes y complejas.

En este sentido, el rol del mentor es fundamental para lograr los objetivos de la mentoría, ya que debe ser capaz de establecer una relación de confianza y empatía con el mentorizado, y adaptar su estilo de enseñanza y apoyo a las necesidades y características individuales del mentorizado. Asimismo, el mentor debe contar con habilidades para motivar, guiar y brindar retroalimentación constructiva al mentorizado, así como para identificar y aprovechar oportunidades de aprendizaje y desarrollo.

Es importante que el mentor cuente con experiencia y competencias adecuadas para brindar un apoyo efectivo al mentorizado y que se establezca una interacción significativa y enriquecedora entre ambos. De esta manera, se pueden lograr objetivos comunes y mejorar el desempeño y bienestar de los individuos involucrados en el proceso de mentoría.

Tejada Fernández (1999) define las competencias como un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados, en el sentido que el individuo ha de “saber hacer” y “saber estar” para el ejercicio profesional.

Por otro lado, Valverde, (recuperado de Martínez Clares & Echeverría Samanes, 2009, p. 129) es “la capacidad de desarrollar con eficacia una actividad de trabajo movilizand o los conocimientos, habilidades, destrezas y comprensión necesarios para conseguir los objetivos que tal actividad supone. El trabajo competente incluye la movilización de atributos de los trabajadores como base para facilitar su capacidad para solucionar situaciones contingentes y problemas que surgen durante el ejercicio del trabajo”.

En los últimos tiempos, el concepto de competencia ha experimentado una evolución significativa, superando su perspectiva tradicionalmente enfocada en lo meramente profesional para adquirir una visión más amplia e integral. Por lo que es oportuno retomar la visión de Alberici y Serreri (citado por Bisquerra Alzina & Pérez Escoda, 2007):

(...) el debate sobre el concepto de competencia, en el ámbito de la educación y la formación (o mejor dicho desde el punto de vista pedagógico), ha puesto en seguida en evidencia la necesidad de una lectura del mismo que trascienda su dimensión puramente funcionalista, ampliando su horizonte de estudio y de investigación más allá de los límites de la formación profesional y del aprendizaje de un trabajo para considerarlo un aspecto constitutivo del aprender a pensar, de aprender no sólo un trabajo específico sino a trabajar, de aprender a vivir, a ser, en el sentido de confluencia entre saberes, comportamientos, habilidades, entre conocer y hacer, que se realiza en la vida de los individuos, en el sentido de saber actuar en los distintos contextos de forma reflexiva y con sentido. (p. 26)

A partir de esta visión, Bisquerra & Pérez (2007) definen las competencias como la habilidad para movilizar de manera adecuada el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes esenciales para llevar a cabo diversas actividades con un nivel determinado de calidad y eficacia. Esta comprensión

abarca la idea de que las competencias no solo implican conocimientos teóricos, sino también la aplicación práctica de estos en contextos variados.

En este marco, varios autores subrayan que las competencias socio-emocionales adquieren una relevancia significativa en el desarrollo tanto personal como profesional.

Según Goleman, Boyatzis y Mckee (recuperado por Bisquerra Alzina & Pérez Escoda, 2007) existen únicamente cuatro áreas clave de competencias emocionales: conciencia de uno mismo, autogestión, conciencia social y gestión de relaciones, las cuales se dividen en dieciocho competencias específicas. Es posible deducir que a medida que la ciencia nos brinde mayores conocimientos, la comprensión de la competencia emocional evolucionará y se enfocará cada vez más en aspectos específicos y concretos.

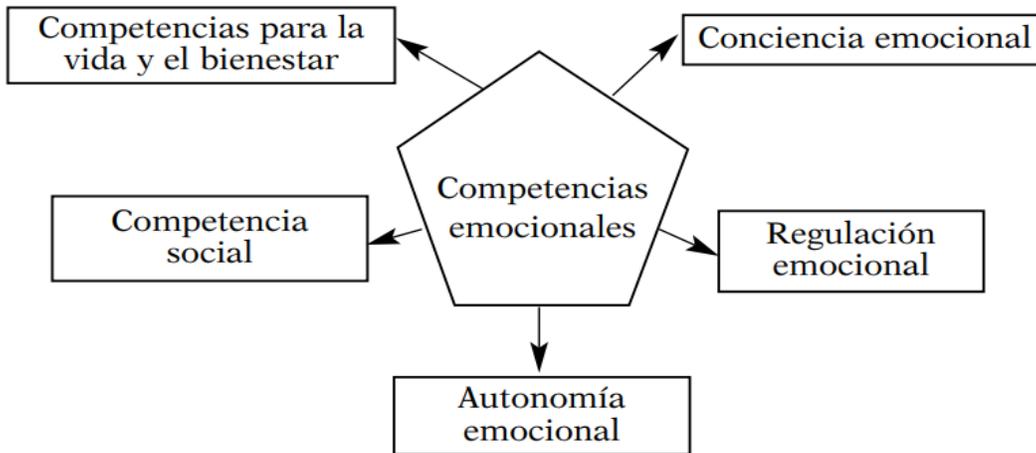
Tabla 3. Dominios de la inteligencia emocional y competencias asociadas

DOMINIOS DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y COMPETENCIAS ASOCIADAS	
COMPETENCIA PERSONAL	COMPETENCIA SOCIAL
CONCIENCIA DE SÍ MISMO -Conciencia emocional de uno mismo. -Valoración adecuada de uno mismo. -Confianza en uno mismo.	CONCIENCIA SOCIAL -Empatía. -Conciencia de la organización. -Servicio.
AUTOGESTIÓN -Autocontrol emocional. -Transparencia. -Adaptabilidad. -Logro. -Iniciativa. -Optimismo.	GESTIÓN DE LAS RELACIONES -Liderazgo inspirado. -Influencia. -Desarrollo de los demás. -Catalizar el cambio. -Gestión de los conflictos. -Establecer vínculos. -Trabajo en equipo y colaboración.

Fuente: Bisquerra y Pérez Escoda (2007)

Bisquerra y Pérez (2007) afirman que las competencias emocionales pueden segmentarse en cinco grupos:

Figura 1. Competencias emocionales



Fuente: Bisquerra y Pérez Escoda (2007)

De las cuales se despliegan los términos siguientes:

- 1- Conciencia social: Captar el clima emocional de un contexto determinado
 - Toma de conciencia de las propias emociones
 - Dar nombre a las emociones
 - Comprensión de las emociones de los demás
- 2- Regulación emocional: Capacidad de manejar las emociones de forma apropiada
 - Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento
 - Expresión emocional
 - Regulación emocional
 - Habilidades de afrontamiento
 - Competencia para autogenerar emociones positivas
- 3- Autonomía emocional: Autogestión personal
 - Autoestima
 - Automotivación
 - Actitud positiva

- Responsabilidad
 - Autoeficacia emocional
 - Análisis crítico de normas sociales
 - Resiliencia
- 4- Competencia social: Capacidad de mantener buenas relaciones con otras personas
- Dominar habilidades sociales básicas
 - Respeto por los demás
 - Practicar la comunicación receptiva
 - Practicar la comunicación expresiva
 - Compartir emociones
 - Comportamiento prosocial y cooperación
 - Asertividad
 - Prevención y solución de conflictos
 - Capacidad de gestionar situaciones emocionales
- 5- Competencias para la vida y el bienestar: Capacidad de adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar los desafíos de la vida
- Fijar objetivos adaptativos
 - Toma de decisiones
 - Buscar ayuda o recursos
 - Ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida
 - Bienestar subjetivo
 - Fluir

A partir de esto, Bisquerra (2007) menciona que, si se tiene un nivel apropiado de competencias, la intervención puede desarrollarse efectivamente y con éxito.

1.6 – Fases y ciclos de la mentoría

Una fase es una etapa o período de tiempo que se utiliza para dividir o separar un proceso o proyecto en partes más manejables y controlables.

Las fases son de gran utilidad ya que permiten organizar y planificar el trabajo de una manera más efectiva, ya que permiten establecer objetivos específicos para cada tiempo y evaluar el progreso del proyecto en cada etapa. Además, las fases también pueden ayudar a identificar problemas y desafíos en un proyecto o proceso, lo que permite tomar medidas para solucionarlos.

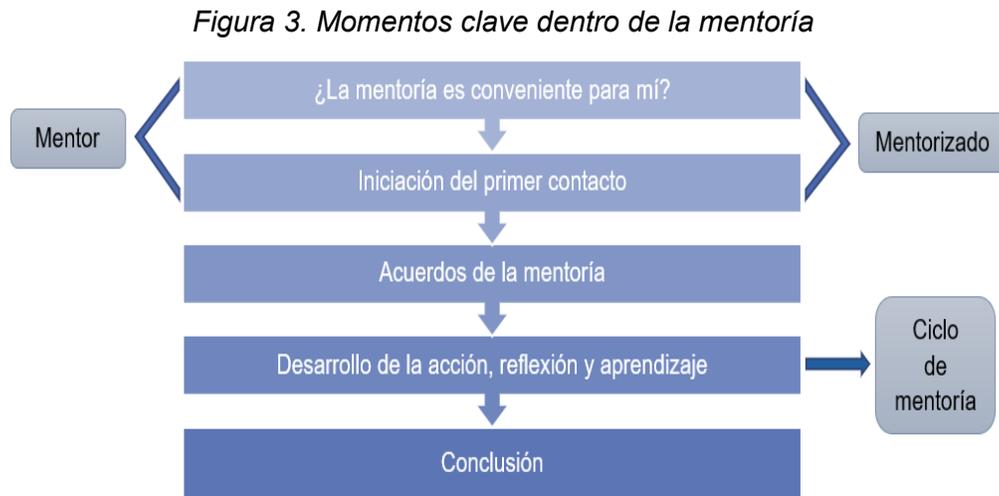
Por esto, es necesario que durante el proceso de mentoría se identifiquen estas fases. De hecho, Walker (2002), recuperado por Valverde Macías, Ruiz de Miguel, García Jiménez, & Romero Rodríguez (2004, p. 101), expone la visión de tres autores sobre estas fases de el proceso:

Tabla 4. Fases en el proceso de mentoría

Kram 1983	Phillips-Jones 1982	Gray 1989
INICIACIÓN Periodo inicial de la relación y proceso	ADMIRACIÓN MUTUA Inicio de la relación y valoración relacional	NIVEL 1 -Mentor-
CULTIVACIÓN Fase intermedia, caracterizada por el aprendizaje continuo y experiencia	DESARROLLO Fase intermedia donde sucede el ciclo de ayuda y apoyo de la mentoría	NIVEL 2 -Mentor- -Mentorizado-
SEPARACIÓN Implica un cambio en los roles o en la experiencia relacional.	DESILUSIÓN Y DESPEDIDA Asunción plena de nuevos roles, y revisión final del proceso	NIVEL 3 -Mentor- -Mentorizado-
REDIFINICIÓN Cuando la relación termina o se asumen plenamente nuevas perspectivas.	TRANSFORMACIÓN Se empiezan individualmente nuevos cambios y perspectivas	NIVEL 4 -Mentorizado- -Mentor-
		NIVEL 5 -Mentorizado-

Fuente: Valverde Macías, Ruiz de Miguel, García Jiménez, & Romero Rodríguez (2004)

Teniendo en cuenta este proceso, aunque lleven nomenclatura distinta, se pueden identificar los momentos claves que exponen Valverde Macías, Ruiz de Miguel, García Jiménez, & Romero Rodríguez, (2004):



Fuente: Elaboración propia a partir de Valverde Macías, Ruiz de Miguel, García Jiménez, & Romero Rodríguez (2004)

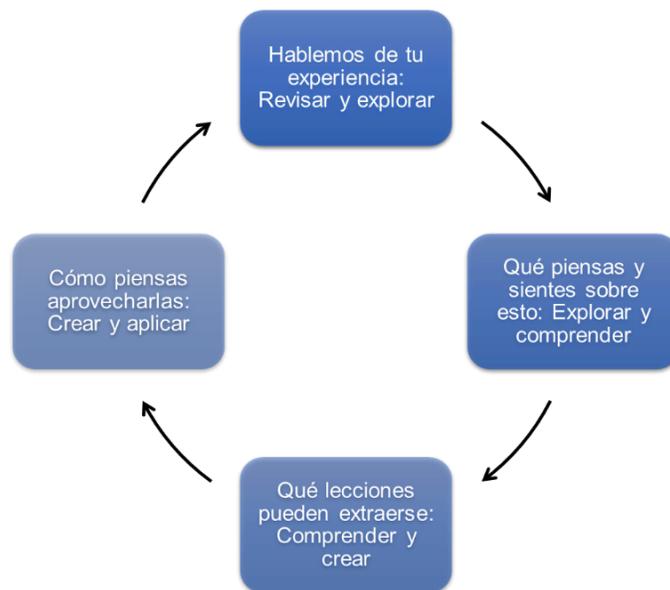
Es así como se aprecia la importancia de que tanto el mentor como el posible mentorizado analicen cuidadosamente los aspectos de conveniencia antes de embarcarse en el proceso de mentoría. Ambas partes deben asegurarse de que la intervención les aporte aprendizaje y beneficios mutuos.

Una vez que se decide dar inicio al proceso de mentoría, después del primer encuentro surge la necesidad imperante de establecer los lineamientos y acuerdos que regirán esta relación. Este paso crucial implica la comprensión profunda de las perspectivas de ambas partes, delineando claramente los límites y compromisos que cada una está dispuesta a asumir. La intención detrás de este ejercicio es garantizar que, a lo largo del desarrollo de las mentorías, la relación mentor-mentorizado sea no solo provechosa, sino también efectiva en el logro de los objetivos planteados. Estos acuerdos proporcionan un marco estructurado que orienta y facilita la colaboración, contribuyendo a un ambiente de mentoría sólido y enriquecedor.

En última instancia, esta etapa inicial de evaluación y definición de parámetros sienta las bases para un proceso de mentoría exitoso. Al considerar cuidadosamente los aspectos de conveniencia y establecer límites y compromisos claros, las partes involucradas pueden garantizar una relación mentor-mentorizado que no solo cumple con sus expectativas, sino que también ofrece un terreno fértil para el crecimiento y el aprendizaje continuo.

Respecto al ciclo, Valverde Macías (2004) se basa en la perspectiva de Carr (2000) para enfatizar que durante este, se presentan las experiencias y actividades determinantes del proceso de intervención donde se establecen los acuerdos, los pasos de acción, reflexiones y sobre todo el aprendizaje para dar paso finalmente a los resultados y conclusiones. Para ello, se puede representar en distintas etapas y los ejes de acción:

Figura 5. Ciclos y ejes de acción de la mentoría



Fuente: Elaboración propia, a partir de Carr 2000

Estos ejes de acción tienen propósitos para favorecer y ejecutar el ciclo de mentoría:

- 1- Revisar y explorar: El ciclo de mentoría comienza con una fase de exploración, en la que tanto el mentor como el mentorizado o grupo de mentorizados, establecen una relación basada en la confianza y el compromiso mutuo. Durante esta etapa, la atención se centra en escuchar más que en aconsejar, demostrando empatía y apoyo, y evaluando las posibles necesidades tanto individuales como grupales (si es el caso). Una vez que se ha establecido un plan de acción como resultado de esta relación orientadora, la siguiente fase implica la revisión del progreso del plan y la identificación de posibles nuevas necesidades o carencias.
- 2- Explorar y comprender: En esta etapa del ciclo de la mentoría, se profundiza en las reflexiones y explicaciones que se han abordado previamente. Para ello, el mentor utiliza estrategias como la escucha activa, el planteamiento de preguntas y la retroalimentación. También se pueden emplear otras estrategias, como el reconocimiento de fortalezas y debilidades, la compartición de experiencias personales, entre otras. Durante esta fase, el mentor identifica las necesidades de su mentorizado (o mentorizados según el caso) y trata de comprender cómo las están viviendo y expresando. Además, el mentor asume un papel más activo, ayudando a consolidar los logros alcanzados en la etapa anterior, estableciendo prioridades y ofreciendo apoyo para lograr los objetivos establecidos.
- 3- Comprensión y planificación: En la tercera etapa del ciclo de mentoría, se alcanza un nivel de comprensión más profundo de la situación y se puede avanzar hacia la elaboración de planes de acción concretos. En esta etapa, el mentor trabaja en estrecha colaboración con el mentorizado o grupo de mentorizados para establecer compromisos y definir pautas de actuación. El objetivo es ayudarle(s) a adquirir la autonomía necesaria para tomar sus propias decisiones y alcanzar sus objetivos. El mentor actúa como guía y apoyo, asegurándose de que se cumplan los compromisos establecidos y ofreciendo retroalimentación constructiva para corregir cualquier desviación del plan.

- 4- Planificación y actuación: En esta fase final del ciclo de la mentoría, se lleva a cabo la implementación de las acciones planificadas en la etapa anterior, con el objetivo de optimizar el desarrollo del mentorizado o grupo de mentorizados. Una vez completada esta fase, el mentor y mentorizado retoman la fase de exploración del ciclo para revisar y analizar las experiencias y resultados obtenidos. Si los resultados son positivos, se puede dar por concluido el proceso de mentoría, pero si se presentan dificultades, se debe intervenir para analizar y comprender las causas y planificar nuevas acciones en consecuencia.

Según lo expuesto en esta revisión, es imperativo destacar la importancia de los ciclos y fases en el contexto de la mentoría, ya que proporcionan una estructura clara y organizada que guía de manera efectiva el desarrollo del proceso. Al seguir estas etapas, tanto el mentor como el mentorizado se benefician al contar con una hoja de ruta que asegura la cobertura completa de los aspectos necesarios para alcanzar los objetivos propuestos.

La adhesión a estos ciclos y fases no solo contribuye a una ejecución eficiente, sino que también desempeña un papel fundamental en la construcción de una relación sólida y confiable entre el mentor y el mentorizado. En cada etapa, se delinean objetivos específicos, se evalúan los logros y se establecen nuevas metas, contribuyendo así a la claridad y enfoque continuo de la mentoría.

Además, esta estructuración cíclica no solo beneficia al mentorizado, sino que también provee ventajas al mentor. Le brinda una mejor comprensión del progreso del mentorizado, permitiéndole adaptarse eficazmente a las necesidades cambiantes. Asimismo, los ciclos y fases facilitan la reflexión y evaluación del proceso, resultando en una mentoría de mayor calidad y en un desarrollo más robusto para los mentorizados.

En síntesis, la adopción de ciclos y fases en la mentoría no solo ofrece una guía organizativa, sino que también nutre la relación entre mentor y mentorizado,

promoviendo el logro de metas específicas, la adaptabilidad a las necesidades individuales y una constante mejora del proceso de mentoría.

1.7- Impacto de la mentoría en el autoconcepto, la autoestima y para el apoyo emocional en el desarrollo infantil

La mentoría desempeña un papel crucial en el desarrollo del autoconcepto y la autoestima de los niños, proporcionando un entorno donde pueden explorar y reforzar su identidad personal y su valor propio. El autoconcepto se refiere a la percepción que una persona tiene de sí misma en diversas dimensiones, como lo académico, lo social y lo personal. Este concepto se forma a través de la interacción con el entorno y las experiencias vividas, especialmente durante la niñez, cuando se desarrollan las bases de la personalidad y la identidad (Roa García, 2013)

La mentoría, al ofrecer un acompañamiento cercano y personalizado, permite que los niños reciban una retroalimentación constante y positiva, lo que refuerza su percepción de competencia y valor personal. Según Prieto Flores (2017) la figura del mentor actúa como un modelo a seguir, proporcionando ejemplos concretos de comportamientos y actitudes que los niños pueden emular, lo que fortalece su autoconcepto. Además, la interacción regular con un mentor que valida y reconoce los esfuerzos y logros del niño contribuye directamente al fortalecimiento de la autoestima. Este proceso es esencial porque, como sostiene Campo Ternera (2014) la autoestima es una de las necesidades fundamentales del ser humano, relacionada con el respeto y la confianza en uno mismo.

Diversos estudios han demostrado que los programas de mentoría tienen un impacto positivo significativo en la autoestima de los participantes. Por ejemplo, un estudio realizado por Rhodes & DuBois (2008) concluyó que los niños que participan en programas de mentoría tienden a mostrar mejoras en su autoconcepto y autoestima, lo que a su vez se traduce en un mejor rendimiento académico y relaciones interpersonales más saludables. Este efecto positivo se debe en gran medida a la calidad de la relación establecida entre el mentor y el infante, que se caracteriza por la confianza, el respeto mutuo y la empatía.

La teoría de la autodeterminación, propuesta por Deci & Ryan (2000), también apoya la idea de que la mentoría puede ser un catalizador para el desarrollo del autoconcepto y la autoestima. Esta teoría sostiene que las personas tienen tres necesidades psicológicas básicas: competencia, autonomía y relación. La mentoría satisface estas necesidades al proporcionar un entorno en el que los niños pueden sentirse competentes, tener un grado de autonomía en la toma de decisiones y establecer una relación significativa con su mentor. Este entorno facilita el desarrollo de un autoconcepto positivo y una autoestima sólida, ya que los niños experimentan una mayor motivación intrínseca y un sentido de control sobre su propio desarrollo.

La mentoría no solo ofrece apoyo académico y social a los niños, sino que también actúa como una herramienta poderosa para el fortalecimiento del autoconcepto y la autoestima. Este proceso se fundamenta en la creación de un vínculo seguro y de apoyo, donde el niño se siente valorado y respetado, elementos que son esenciales para construir una imagen positiva de sí mismo. La figura del mentor juega un rol crucial al proporcionar un modelo de comportamiento y aliento constante, lo que refuerza la percepción que el niño tiene de sus propias capacidades y valor personal.

Cuando un niño se siente respaldado por su mentor, experimenta un aumento en la confianza en sí mismo y en su capacidad para enfrentar desafíos. Según Bandura (1997) recuperado por Carrasco Ortiz (2002), el apoyo emocional y la retroalimentación positiva son factores clave en el desarrollo de la autoeficacia, que es la creencia en la capacidad propia para lograr objetivos específicos. Este aumento en la autoeficacia contribuye directamente a un autoconcepto más sólido, ya que el niño comienza a verse a sí mismo como competente y capaz en diversas áreas de su vida.

El bienestar emocional, potenciado por una autoestima sólida, es otro beneficio crucial de la mentoría. La autoestima, definida como la valoración general que una persona tiene de sí misma, está íntimamente relacionada con la salud mental y la calidad de vida. Estudios como los de Mruk (2006) han demostrado que los niños con una autoestima alta tienden a ser más resilientes, tienen mejores relaciones

interpersonales y presentan un menor riesgo de desarrollar problemas de salud mental, como la ansiedad o la depresión.

La mentoría no solo es un apoyo en el ámbito académico y social, sino que también es una herramienta transformadora para el desarrollo del autoconcepto y la autoestima. Al proporcionar un entorno seguro y enriquecedor, los mentores ayudan a los niños a construir una imagen positiva y realista de sí mismos, lo que es fundamental para su desarrollo integral y bienestar emocional a largo plazo.

Capítulo 2. Mentoría en PERAJ

La mentoría en el contexto de PERAJ México se presenta como un proceso que involucra el establecimiento de una relación significativa entre un niño y un joven universitario. Según PERAJ México (2019), el objetivo fundamental de la mentoría PERAJ es fortalecer las habilidades del niño mediante la guía y el apoyo continuo del estudiante universitario. En este entorno, el estudiante universitario se convierte en un modelo a seguir, y su presencia positiva desempeña un papel crucial al impulsar el éxito académico del niño y prevenir posibles comportamientos problemáticos.

La mentoría PERAJ se distingue por ser una relación positiva y duradera entre un adulto joven y un niño. En este vínculo, el adulto joven se compromete activamente a respaldar y asistir al niño, buscando mejorar no solo sus habilidades actuales, sino también brindarle oportunidades que contribuyan a su desarrollo y perspectivas de futuro.

La mentoría PERAJ se configura como una dinámica enriquecedora que va más allá de la mera transferencia de conocimientos. Se trata de una conexión humana significativa, donde la orientación y el apoyo brindados por el adulto joven tienen el propósito de empoderar al niño, proporcionándole las herramientas necesarias para enfrentar los desafíos presentes y construir un camino hacia un futuro más prometedor.

2.1- Trayectoria de PERAJ

PERAJ, el acrónimo en hebreo de Proyecto Tutorial, que también significa flor, nació en 1972 en el Instituto Weizmann de Israel. Siendo una iniciativa de científicos y estudiantes de dicho Instituto, la meta era tutorar a través de estudiantes a niños necesitados de ayuda académica y emocional. La filosofía que orienta PERAJ busca proveer un marco informal y personal que permita una interacción directa entre el tutor y el niño, el primero actuando como si fuese un “hermano mayor y modelo positivo” para que el segundo se pueda identificar con él.

La Embajada de Israel en México (2012) menciona que, en Israel, el niño aprendiz se caracteriza por ser de origen socioeconómico desfavorecido, con necesidades educativas y emocionales. Algunos de ellos tienen familiares que enfrentan serias dificultades, otros tienen discapacidades físicas, y también hay estudiantes de preparatoria pertenecientes a comunidades periféricas que necesitan ayuda para obtener el título de bachillerato.

Estos estudiantes provienen de diversos sectores sociales y de todas las regiones del país, tanto centrales como periféricas. Reciben becas o créditos universitarios, pero una gran mayoría de ellos afirma que el verdadero beneficio del programa radica en la satisfacción de poder contribuir a la consolidación de la sociedad.

A lo largo del tiempo, el proyecto ha experimentado un crecimiento constante, expandiéndose y abarcando nuevas áreas de actividad. Como resultado, se han formado más de un millón de binomios desde la creación del programa hasta la fecha.

En la actualidad, este proyecto se ha convertido en una iniciativa a nivel nacional en Israel, en la cual participa aproximadamente el 20 por ciento de los estudiantes universitarios del país, con más de 30,000 mentores cada año.

El programa original ha colaborado en diferentes países con el objetivo de desarrollar proyectos similares. Actualmente PERAJ se encuentra activo en más de 20 países: Alemania, Nigeria, Irlanda del Norte, Chile, Kenia, Palestina, Francia, Uruguay, Argentina, Nueva Zelanda, Islandia, China, México, Brasil, Gran Bretaña, Hungría, Australia, Singapur, Holanda, Filipinas, Suecia, Bulgaria.

En nuestro país, este programa llega en el año 2003 en la Universidad Autónoma Nacional de México.

Tabla 5. Línea Histórica de la mentoría en PERAJ México

AÑO	SUCESO
2003	Inicia el programa piloto en coordinación con la UNAM. Participaron 11 mentores y 11 niñas y niños.
2004	El programa arranca de manera oficial en la UNAM-CU, incrementando el número de binomios a 47 mentores y beneficiarios.

2005	En UNAM-CU crece el número de participantes a 95 binomios en el programa.
2006	Se suman al programa las FES Acatlán e Iztacala.
2007	Se celebra la alianza con la SEP-PRONABES y ANUIES; 12 Universidades públicas se suman al programa.
2008	Se suman 10 universidades públicas al programa y se cuenta con la participación de más de 1,000 binomios.
2009	El ITAM se suma al programa PERAJ como la primera Universidad Privada.
2011	Se cuentan con 45 universidades y más de 3000 participantes en el programa.
2012	-Se firma la alianza con el Sistema Integral para la Familia del Estado de Nuevo León. -Crece el número de participantes en el programa de 3,000 a 4,000 binomios.
2013	Se celebra la alianza con el Instituto de Financiamiento e Información para la Educación del Estado de Guanajuato (EDUCAFIN).
2014	Se implementa el programa en universidades privadas con ayuda del municipio de Monclova.
2015	-Se celebra la primera reunión internacional PERAJ con 160 participantes de 8 países. -Se registran 4681 binomios en el programa, con mentores de 89 Instituciones de Educación superior, logrando beneficiar a niñas y niños de 350 escuelas primarias públicas del país.
2016	El Municipio de Calera de Víctor Rosales se suma a la aplicación del programa con mentores y niñas y niños de su municipio.
2017	-Se impulsa la colaboración con University of Massachusetts Boston en la investigación y la elaboración de un algoritmo para el establecimiento de los binomios. -Inicia la colaboración con la Alcaldía Miguel Hidalgo para la aplicación del programa en la demarcación. -Se impulsa la colaboración con University of Massachusetts Boston en la investigación y la elaboración de un algoritmo para la creación de un binomio. -Se celebra la primera edición del Día Nacional PERAJ, un encuentro para la convivencia entre los que formamos parte de la familia PERAJ
2018	-El programa obtiene el reconocimiento al “Mejor Lugar Para Hacer Voluntariado” otorgado por el Centro Mexicano para la Filantropía, AC. y el primer lugar del Premio Agentes de cambio por la Fundación Katz.
2019	-Celebración del XV aniversario de PERAJ México. -Última celebración de la reunión nacional en el estado de Mazatlán. -Se firma un convenio de colaboración con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
2020	-Debido a la crisis sanitaria por el COVID19 se adapta el programa PERAJ a la modalidad virtual.

	-En colaboración con University of Massachusetts Boston se desarrolla la aplicación MentorHub, para implementarla como herramienta de fortalecimiento en la modalidad virtual o híbrida.
2021	-Se celebra la firma del convenio de colaboración con la alcaldía Miguel Hidalgo con la expectativa de beneficiar a 500 niñas y niños por año. -Firma de convenio de colaboración con el Tecnológico Nacional de México, para el ingreso de sus distintos campus al programa. -Se celebra la primera edición del conversatorio PERAJ “Experiencias en el norte de México”.

Fuente: Elaboración propia a partir de PERAJ México A.C. (2021)

PERAJ, como programa de mentoría, se distingue por su compromiso inequívoco con el bienestar integral de todas las personas involucradas en esta enriquecedora experiencia. Este compromiso queda manifestado a través de sus valores, misión y visión, que sirven como cimientos fundamentales que orientan y dan forma a la identidad y funcionamiento del programa:

En primer lugar, los valores de PERAJ reflejan los principios fundamentales que guían cada interacción y decisión dentro de la organización. Estos valores establecen un marco ético sólido que promueve un ambiente de confianza y apoyo mutuo entre todos los participantes.

Valores:

- Respeto: Reconocer el valor de los derechos de todas las personas que conforman la comunidad PERAJ.
- No discriminación: Respetar a todas las personas y trabajar para erradicar prácticas discriminatorias por razón de raza, sexo, religión, ideologías y/o orientación sexual dentro y fuera de la organización.
- Igualdad: Generar y promover igualdad de oportunidades para los colaboradores, así como para todos los beneficiarios.
- Honestidad: Se entiende como la coherencia entre las acciones, y la misión y visión. Todas las actividades, deben ser el reflejo de los valores.
- Transparencia: Promover la transparencia de las actividades entre colaboradores, beneficiarios, donantes y en general ante toda la comunidad PERAJ.

La misión de PERAJ encapsula el propósito esencial del programa, delineando de manera clara y concisa el impacto que busca lograr en la vida de los niños y jóvenes participantes.

Misión:

- Apoyar el desarrollo integral de niñas y niños, cuyo entorno familiar, económico y social limita sus oportunidades, a través del acompañamiento de mentores universitarios que los inspiren a un mejor futuro, afianzando su autoestima y fomentando su desarrollo personal, al mismo tiempo que con esta experiencia los universitarios desarrollan sus habilidades socioemocionales y su compromiso social.

La visión de PERAJ proyecta el horizonte hacia el cual aspira el programa a largo plazo. En esta visión, se esbozan metas ambiciosas y un futuro deseado en el que cada niño y joven bajo la tutela de PERAJ alcance su máximo potencial, contribuyendo positivamente a la sociedad y forjando un camino exitoso en sus vidas.

Visión:

- Hacer de PERAJ el programa de excelencia en mentoría para niños, con el mayor alcance a nivel nacional y contribuir en la prevención de la deserción escolar.

2.2. PERAJ en UPN

PERAJ se integra como una asociación civil en colaboración directa con la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), estableciendo un acuerdo que posibilita la participación de estudiantes de último año o egresados en el servicio social. De acuerdo con el Centro de Atención a Estudiantes (CAE) del año 2023 de la UPN, el servicio social se define como una actividad formativa que complementa y refuerza la formación académica de los estudiantes. En el marco del Programa PERAJ para la generación 2022-2023, bajo la coordinación de Sac Nicté Yam Ramírez, el proceso de convocatoria involucró una estrategia de difusión bien estructurada, dirigida tanto a mentores como a los

pequeños participantes. Para esta generación, se integraron 50 mentores y 55 niños, lo que refleja un amplio interés y participación en la comunidad educativa.

Las convocatorias para los mentores se lanzaron en agosto, a través de las redes sociales oficiales de la Universidad, el Centro de Atención Estudiantil (CAE) y las plataformas de PERAJ, invitando a jóvenes universitarios a ser parte del programa. Como parte del proceso, se llevó a cabo una charla informativa dirigida por Sac Nicté, donde se explicaron las funciones de los mentores, las áreas de desarrollo que trabajarían con los niños, y los objetivos del programa. En esta charla, se hizo especial énfasis en que el programa no era un "club de tareas" ni un taller de regularización. La finalidad del programa es mucho más integral: se busca acompañar a los niños en áreas claves de su desarrollo, tales como emocional, social, cultural, comunicativa, y escolar. Los mentores no solo apoyan en el ámbito académico, sino que también promueven el crecimiento personal y el bienestar emocional de los pequeños.

Imagen 1. Convocatoria para mentores

INSPIRANDO UN FUTURO PERAJ
Inspirando futuros

¿QUIÉRES PARTICIPAR EN UN SERVICIO SOCIAL QUE IMPACTE EL FUTURO DE LA NIÑEZ DE MÉXICO?

Peraj es un programa nacional para jóvenes universitarios, mentores que son un modelo positivo a seguir para las niñas y niños de 4to, 5to y 6to grado durante un ciclo escolar.

Beneficios

- Liberación del servicio social
- Desarrollo profesional en detección e intervención psicoeducativa
- Experiencia profesional con niñas y niños y padres de familia
- Crecimiento profesional y personal
- Capacitación psicoeducativa permanente.

Requisitos

- Contar con el 70% de créditos
- Gusto e interés por trabajar con niños y niñas de primaria.
- Disponibilidad de tiempo por las tardes.

Horarios

- Martes y jueves de 14:00 a 18:00 horas.
- Inicio en septiembre 2022 y termino junio 2023
- Modalidad Presencial

Inscripciones en agosto 2022

- Realiza tu registro en el siguiente enlace:
<https://forms.office.com/r/QHpPvShwgw>

Para mayor información acude
Centro de Atención a Estudiantes (CAE)
Salón 211-Nivel rojo
Tel :56309700 ext 1204

EDUCACIÓN SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA | UNIVERSIDADES PÚBLICAS Nacionales | cae Centro de atención a estudiantes

upn.mx

Fuente: Upn-Peraj, obtenida de

<https://www.facebook.com/profile.php?id=100057407411146&mibextid=ZbWKwL>

En cuanto a la convocatoria para los niños, el enfoque fue más local. Se extendió una invitación directa a escuelas cercanas a la universidad, como la Escuela Provincia de Quebec, Escuela Indira Gandhi, y Escuela Jacinto Canek. Además, se reforzó la difusión a través de redes sociales, con el fin de llegar a más familias interesadas en proporcionar a sus hijos una experiencia de mentoría enfocada en su desarrollo integral.

Imagen 2. Convocatoria para niños, niñas y familias

UPN-PERAJ
TE INVITA A:

PARTICIPAR ESTE CICLO ESCOLAR EN DIVERSAS ACTIVIDADES QUE TE AYUDARÁN A MEJORAR CIERTAS ÁREAS DE DESARROLLO COMO: EMOCIONAL, SOCIAL, CULTURAL, ESCOLAR, ETC.

¿Qué es PERAJ?
Somos un programa de servicio social en el que un universitario participa y trabaja en conjunto con una niña o niño durante un ciclo escolar siendo su mentor.

REQUISITOS

- Estar inscrito en una primaria pública.
- Cursar 4to, 5to o 6to grado.
- Disponibilidad los días martes y jueves en un horario de 2:00 a 5:00 pm.
- Compromiso durante todo el ciclo escolar.

INSCRIPCIONES ABIERTAS
INFORMES CEL. 5623117025

PROGRAMA GRATUITO

ACTIVIDADES 100% PRESENCIALES

Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco
Car. Picoacho-Ajusco 24, Equipamiento Periférico Picoacho Ajusco Canal 13, Tlalpán, 14200
Ciudad de México, CDMX

Fuente: Upn-Peraj, obtenida de

<https://www.facebook.com/profile.php?id=100057407411146&mibextid=ZbWKwL>

En las convocatorias se explicó claramente a los padres y tutores que el programa tenía un enfoque integral para el desarrollo de los niños. No se trataba únicamente de ayudar con las tareas escolares o de regularizar sus estudios, sino de brindarles

un espacio donde pudieran desarrollar habilidades emocionales, sociales y culturales. Esto incluía el fomento de su autoestima, su capacidad para comunicarse efectivamente, y la adquisición de herramientas para enfrentarse con mayor seguridad a los desafíos académicos y personales.

Una vez seleccionados los mentores y los pequeños, se mantuvo un registro riguroso de las actividades y fechas clave. A lo largo del ciclo 2022-2023, se realizaron diversas campañas de seguimiento, talleres formativos, y actividades recreativas y culturales, todas diseñadas para fortalecer las áreas de desarrollo mencionadas. La supervisión de Sac Nicté fue constante, asegurando que se cumplieran los objetivos propuestos y que los niños recibieran el acompañamiento adecuado en cada una de las áreas trabajadas.

La UPN, al promover actividades de servicio social en alianza con instituciones, busca impactar de manera positiva en los ámbitos social, cultural y educativo de la población. En este contexto, el servicio social universitario tiene objetivos específicos que incluyen el desarrollo de una conciencia de solidaridad y compromiso social en los estudiantes, la contribución a la solución de problemas educativos en poblaciones vulnerables, el aporte a la formación académica y profesional de los prestadores y la reciprocidad hacia la sociedad al extender los beneficios de la ciencia y tecnología en el ámbito educativo y cultural.

El servicio social en la UPN se organiza en dos modalidades: instituciones externas, que involucran actividades fuera de las instalaciones de la universidad, e instituciones internas, que se llevan a cabo dentro de sus instalaciones. PERAJ opera bajo la modalidad interna, lo que implica que las actividades de mentoría se desarrollan dentro del entorno universitario.

Este compromiso activo con el servicio social, evidente en la colaboración de PERAJ con la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), trasciende los límites de la formación académica al demostrar un firme compromiso con la mejora social y educativa de comunidades vulnerables. La modalidad interna de PERAJ dentro de la UPN no solo facilita la realización de actividades de mentoría, sino que también

promueve una integración más estrecha con la comunidad educativa. Este enfoque no solo refuerza el impacto positivo en el entorno universitario, sino que se proyecta hacia una influencia beneficiosa más allá de los límites de la institución académica.

PERAJ, desde su llegada a la Universidad Pedagógica Nacional en 2007 bajo la coordinación de la Mtra. Sac-Nicté Yam Ramírez, ha desempeñado un papel crucial en el ámbito del servicio social. En ese año inaugural, participaron 61 mentores y mentoras, compuestos tanto por prestadores de servicio social como practicantes. Este hecho subraya la importancia y la receptividad de la comunidad universitaria hacia la iniciativa de mentoría de PERAJ.

El Centro de Atención a Estudiantes (CAE) en su documento de 2023 describe a PERAJ como un espacio donde se ofrece apoyo integral en el desarrollo social, psicológico y educativo a alumnos de educación primaria, específicamente de 5º y 6º grado en escuelas públicas. La esencia de esta intervención radica en la tutoría proporcionada por jóvenes universitarios prestadores de servicio social. Estos tutores, comprometidos a lo largo del ciclo escolar dos días a la semana, establecen relaciones significativas con los alumnos, contribuyendo así a su crecimiento y desarrollo.

Aunque inicialmente diseñado para alumnos de 5º y 6º grado, debido a la demanda, en esta generación (2022-2023) se admitieron niños y niñas desde los 6 hasta los 14 años de edad. Este ajuste demuestra la flexibilidad y capacidad de adaptación de PERAJ para atender las necesidades cambiantes de la comunidad escolar.

Los requisitos para formar parte de este programa de servicio social reflejan el compromiso y la seriedad con los que se aborda la mentoría. Estos requisitos, que aún están por detallarse, sirven como criterios para garantizar la idoneidad y compromiso de aquellos que participan en este valioso proyecto de impacto social y educativo:

- Tener el 70% de los créditos cubiertos
- Menor de 30 años
- Disponibilidad de tiempo (martes y jueves de 2:00pm a 6:00pm)

- Motivación, gusto e interés de trabajar con niños entre 10 y 12 años (en esta generación de 6 a 14 años)
- Amplio compromiso y responsabilidad
- Habilidades de comunicación
- Estabilidad afectiva y facilidad para socializar
- Creatividad para desarrollar actividades
- Cualquier licenciatura vinculada a la educación

Por otro lado, el CAE también resalta los beneficios de este espacio de liberación de servicio social:

- Enriquecimiento de la práctica profesional
- Experiencia en trabajo con niños
- Experiencia en planeación de actividades
- Liberación de servicio social
- Facilidades para realizar proyecto de investigación

2.3 Funciones del mentor universitario

Carr (1999) sostiene que el éxito de una mentoría deliberada requiere la coordinación efectiva por parte de una persona con el tiempo y la capacidad necesarios. Esta figura no solo debe encargarse de establecer el programa de mentoría, sino también de prever, resolver y conciliar problemas, disputas o conflictos que puedan surgir durante el proceso. Además de estas responsabilidades, es esencial que la persona coordinadora cumpla con las funciones fundamentales que se requieren para llevar a cabo una mentoría exitosa.

La participación activa y comprometida del mentor universitario en el programa PERAJ conlleva una serie de funciones fundamentales, orientadas a crear un entorno propicio para el desarrollo integral de los niños y niñas involucrados.

A continuación, se detallan de manera más específica estas funciones, delineando la importancia de cada una en el marco de la mentoría:

1. Brindar Mentoría dentro de las instalaciones de la UPN:

El mentor universitario desempeña un papel central al ofrecer mentoría dentro del contexto universitario, facilitando la interacción y el intercambio de conocimientos.

2. Crear un clima de confianza en su relación con el amig@:

La construcción de un ambiente de confianza es esencial para fomentar la apertura y permitir un entendimiento más profundo de las necesidades del niño o niña.

3. Identificar problemas académicos y personales:

La capacidad para reconocer y abordar tanto los desafíos académicos como personales permite una atención integral y personalizada, contribuyendo al bienestar global del amig@.

4. Facilitar la expresión de dudas y expectativas:

Al propiciar un espacio donde el niño o niña puede plantear sus inquietudes, el mentor promueve un diálogo abierto que facilita la comprensión mutua.

5. Socializar y consensuar con el coordinador y equipo de mentores:

La participación en discusiones y consensos con el equipo fortalece la cohesión y eficacia del programa, asegurando una orientación clara y un enfoque unificado.

6. Fomentar actitudes perseverantes y de logro:

Incentivar actitudes positivas hacia la perseverancia y el logro contribuye a cultivar una mentalidad de crecimiento y superación en el niño o niña.

7. Promover el desarrollo personal de los amig@s:

La orientación hacia el descubrimiento de intereses, la identificación de dificultades y el fortalecimiento de la autoestima son aspectos esenciales para el crecimiento personal y emocional de los participantes.

8. Intervenir creativamente con niños y niñas con necesidades educativas:

La creatividad en las intervenciones permite adaptar el apoyo a las necesidades específicas de aquellos niños y niñas que requieren atención diferenciada.

9. Generar planeaciones según las necesidades de los niños y niñas:

La planificación estratégica, centrada en las necesidades individuales, garantiza una atención personalizada que maximiza el impacto de la mentoría.

10. Apoyar en actividades recreativas:

La participación activa en actividades recreativas fortalece los lazos afectivos y crea un entorno propicio para el aprendizaje y la diversión.

11. Elaboración de informes psicopedagógicos:

La documentación cuidadosa del progreso y las necesidades en informes psicopedagógicos proporciona una base sólida para la toma de decisiones y la mejora continua.

12. Comunicación con niños, niñas y padres de familia:

Mantener una comunicación efectiva con todas las partes interesadas garantiza una colaboración armoniosa y una comprensión compartida de los objetivos y logros del programa.

Las funciones del mentor universitario en el programa PERAJ, según la información proporcionada por la página oficial del servicio social de la UPN, son fundamentales para el desarrollo integral de los niños y las niñas participantes. La ejecución efectiva de estas responsabilidades no solo define el éxito individual de cada mentor, sino que también desempeña un papel crucial en el impacto positivo y sostenido del programa PERAJ. Estas funciones abarcan desde la creación de un clima de confianza hasta la elaboración de informes psicopedagógicos, destacando la diversidad y la profundidad del compromiso que asume cada mentor universitario en este loable esfuerzo. La colaboración activa, la adaptabilidad y la atención centrada en las necesidades individuales son elementos clave que, cuando se combinan, contribuyen a la consecución de los objetivos del programa y al desarrollo positivo de los niños y niñas que participan en PERAJ.

2.4 Áreas de intervención y desarrollo del proceso de mentoría

PERAJ destaca la importancia de abordar el desarrollo integral de los niños y niñas a través de seis áreas fundamentales en el proceso de mentoría. Cada una de estas esferas busca no solo potenciar habilidades específicas, sino también contribuir al crecimiento global de los infantes. A continuación, se detalla cada área y los objetivos ideales que se esperan alcanzar al término del programa según PERAJ MÉXICO (2021):

1- Área Social

Objetivo. Desarrollar habilidades de interacción, comunicación y colaboración en un entorno de respeto y tolerancia.

Metas al Finalizar la Mentoría:

- Establecer y mantener amistades.
- Integrarse a grupos de trabajo.
- Sentirse parte de una familia o grupo.
- Colaborar efectivamente en equipos.
- Comunicar opiniones y puntos de vista.
- Realizar presentaciones en público.
- Experimentar un sentido de pertenencia y aceptación en un grupo.

2- Área Cultural

Objetivo. Ampliar la visión e intereses culturales, científicos y recreativos de los niños.

Metas al Finalizar la Mentoría:

- Leer libros fuera del currículo escolar.
- Conocer tradiciones de la comunidad.
- Realizar experimentos científicos.
- Participar en actividades culturales como cine, deportes, museos, conciertos, teatro, etc.

→ Mejorar vocabulario y expresión.

3- Área Escolar

Objetiv.: Mejorar la motivación hacia el aprendizaje y fortalecer hábitos de estudio.

→ Metas al Finalizar la Mentoría:

→ Dedicar tiempo significativo al estudio.

→ Organizar eficientemente el tiempo y llevar una agenda.

→ Realizar tareas de manera consistente.

→ Buscar y utilizar fuentes secundarias de información.

→ Mostrar motivación y disciplina hacia el aprendizaje.

→ Reconocer los beneficios del estudio.

→ Aplicar alguna metodología de estudio.

4- Área Motivacional

Objetivo: Vincular a los niños con un modelo positivo a seguir.

Metas al Finalizar la Mentoría:

→ Admirar a personas con comportamientos ejemplares.

→ Desear emular a alguien.

→ Inspirarse en su mentor, tanto en el ámbito profesional como personal.

→ Imitar actitudes positivas.

5- Área de Comunicación

Objetivo. Desarrollar competencias de comunicación de manera integral.

Enfoque Transversal. Integrar habilidades comunicativas en todas las áreas, no limitándose a la conversación, sino fomentando la expresión abierta de emociones, sentimientos y preocupaciones.

6- Área Afectiva

Objetivo. Fortalecer la autoestima, expresión de afectividad, auto-cuidado y capacidad para establecer vínculos emocionales.

Metas al Finalizar la Mentoría

- Describirse a sí mismo.
- Proyectar una imagen cuidada y pulcra.
- Demostrar afecto físico o verbal.
- Visualizarse profesionalmente en el futuro.
- Hablar en público.
- Aceptar y reconocer halagos.

Estas áreas no solo representan metas a alcanzar, sino también las sendas por las cuales los niños transitarán, guiados por sus mentores, hacia un desarrollo integral y un enriquecimiento significativo en sus vidas.

2.5- Beneficios e impacto

En el marco del programa PERAJ (2021), la mentoría tiene impactos significativos en tres grupos principales: los niños y niñas participantes, los mentores universitarios y la sociedad en general. A continuación, se detallan los beneficios específicos para cada uno de estos grupos:

Para los niños y niñas:

- ✓ Proporciona oportunidades valiosas a aquellos niños y niñas que necesitan estímulos adicionales, a través de la relación afectiva establecida con sus mentores.
- ✓ Brinda atención personalizada por parte de jóvenes universitarios que se convierten en modelos positivos a seguir.
- ✓ Mejora los hábitos de estudio y, por ende, el desempeño académico de los niños y niñas participantes.
- ✓ Fortalece la autoestima y contribuye al desarrollo de habilidades socioemocionales.
- ✓ Enriquece sus experiencias y conocimientos culturales de manera general.

- ✓ Amplía horizontes y objetivos, reduciendo el riesgo de deserción escolar.
- ✓ Fomenta el trabajo en equipo y la aplicación de valores universales, contribuyendo a prevenir conductas peligrosas.

Para los mentores:

- ✓ Fortalece la formación integral de los estudiantes universitarios.
- ✓ Aumenta la vocación de retribución social hacia la comunidad.
- ✓ Brinda la oportunidad de ofrecer lo mejor de sí mismos en un contexto de servicio social.
- ✓ Ofrece una experiencia valiosa, única y de excelencia en la realización del servicio social, promoviendo la responsabilidad social.

Para la sociedad:

- ✓ Mejora la calidad de vida de los niños y niñas al brindarles oportunidades que los encaminen hacia una vida adulta más comprometida.
- ✓ Promueve la tolerancia y la comprensión entre los diferentes sectores sociales.
- ✓ Fortalece la cohesión social y fomenta la convivencia comunitaria.
- ✓ Proporciona un valioso apoyo para padres de familia, escuelas y maestros en el proceso educativo y de desarrollo de los niños y niñas.

La importancia de la mentoría en el programa PERAJ radica en sus impactos transformadores en múltiples niveles, contribuyendo significativamente al desarrollo integral de los niños y niñas, a la formación de los mentores universitarios y al tejido social en general.

En primer lugar, para los niños y niñas, la mentoría ofrece un espacio seguro y afectuoso donde reciben atención personalizada y apoyo académico. Este acompañamiento positivo no solo mejora sus habilidades de estudio y rendimiento académico, sino que también fortalece su autoestima y desarrollo socioemocional. La mentoría amplía sus perspectivas y horizontes, reduciendo el riesgo de deserción escolar y proporcionando herramientas para la prevención de conductas perjudiciales.

Para los mentores universitarios, la mentoría se convierte en una oportunidad única de retribuir a la sociedad y contribuir al bienestar de las nuevas generaciones. Además de fortalecer su formación integral, los mentores experimentan un crecimiento personal y una mayor vocación de servicio. La mentoría les permite dar lo mejor de sí mismos, fomentando la responsabilidad social y brindando una experiencia valiosa y enriquecedora en el marco del servicio social.

En el ámbito social, el programa PERAJ desempeña un papel crucial al mejorar la calidad de vida de los niños y niñas, brindándoles oportunidades que moldearán su compromiso futuro con la comunidad. Además, la mentoría promueve la tolerancia, la comprensión y la cohesión social al conectar a jóvenes universitarios con niños de entornos diversos. Esta colaboración intergeneracional no solo beneficia a los participantes directos, sino que también fortalece la convivencia comunitaria y proporciona un valioso apoyo para padres, escuelas y maestros en el proceso educativo de los niños y niñas.

En síntesis, la mentoría en el programa PERAJ va más allá de una relación tutora; se erige como un catalizador para el desarrollo positivo de los participantes, generando un impacto duradero en su crecimiento personal, académico y social. La importancia de este programa radica en su capacidad para construir puentes entre generaciones, enriquecer vidas y contribuir al fortalecimiento de comunidades más comprometidas y cohesionadas.

Capítulo 3. Sistematización de experiencia en UPN-PERAJ “inspirando futuros”

Este capítulo constituye una inmersión detallada en la práctica de la sistematización de experiencias, destacando mi participación como mentora universitaria en el programa PERAJ "Inspirando Futuros". La sistematización, conceptualizada y explicada en este contexto, sirve como herramienta crucial para comprender y analizar la riqueza de las interacciones y aprendizajes que emergieron durante el periodo de mentoría.

La sección inicial aborda la conceptualización de la sistematización, ofreciendo una perspectiva teórica y práctica sobre su significado y aplicación en el ámbito de la mentoría. Este marco conceptual establece las bases para explorar las capacitaciones que precedieron a la intervención, delineando el camino que preparó a los mentores universitarios para asumir sus roles con eficacia.

Las fases de intervención, posteriormente, desglosan la continuidad temporal de la relación mentor-mentorizado. Desde el inicio, marcado por la formación de la conexión, hasta los retos y pruebas que enfrentamos juntas, y finalmente, la consolidación y conclusión de la mentoría, cada etapa se despliega en un análisis reflexivo. En este recorrido, se plasman los desafíos superados, los aprendizajes adquiridos y los logros alcanzados, proporcionando una visión panorámica del proceso evolutivo de la mentoría.

Este capítulo no solo se centra en documentar una experiencia personal, sino que busca trascender hacia una reflexión profunda sobre la transformación que se gesta tanto en el mentorizado como en el mentor universitario.

3.1- Conceptualización de sistematización

En el proceso inicial de abordar la sistematización, es imperativo adentrarse en las definiciones clave que fundamentan esta valiosa herramienta. Barnechea García y Morgan Tirado (2010) ofrecen una perspectiva esclarecedora al concebir la sistematización como la reconstrucción y reflexión analítica sobre una experiencia. En este contexto, la sistematización no se limita a un mero recuento de hechos; más

bien, se erige como un proceso reflexivo que busca interpretar lo sucedido para comprenderlo en profundidad.

La esencia de la sistematización radica en su capacidad para proporcionar una plataforma analítica que va más allá de la narración cronológica de eventos. Es a través de este enfoque reflexivo que se logra la interpretación significativa de la experiencia, permitiendo la obtención de conocimientos consistentes y sustentados. Esta comprensión profunda se convierte en la base sobre la cual se construyen conclusiones y se extraen aprendizajes valiosos.

La sistematización no es un ejercicio aislado; más bien, se erige como un puente entre la experiencia vivida y el conocimiento teórico existente. Al confrontar la realidad con la teoría, se generan perspectivas enriquecedoras que contribuyen a una acumulación de conocimientos. Este proceso dinámico no solo enriquece la práctica misma, sino que también tiene el poder de generar aportes valiosos a la base teórica existente.

Además, la sistematización no se limita al ámbito individual; es un proceso que se extiende hacia la comunidad de práctica. La comunicación efectiva de los conocimientos obtenidos no solo enriquece la comprensión colectiva, sino que también establece un diálogo fecundo entre diferentes experiencias. De esta manera, la sistematización se convierte en un catalizador para la construcción colaborativa de saberes desde y para la práctica.

Jara (2018) aporta una visión complementaria al concepto de sistematización, destacando su papel esencial como una interpretación crítica de una o varias experiencias. Desde esta perspectiva, la sistematización se erige como un proceso interpretativo que, mediante el ordenamiento y reconstrucción de las vivencias, desentraña y explicita la lógica subyacente en el proceso experimentado. Este enfoque analítico se centra en identificar los diversos factores intervinientes, su relación y la razón de su actuación, revelando así los entresijos de la experiencia.

La Sistematización de Experiencias, según Jara (2018), no solo es un ejercicio de reflexión retrospectiva; más bien, es una herramienta dinámica que genera

conocimientos y aprendizajes significativos. Estos no solo enriquecen la comprensión actual de las experiencias, sino que también permiten apropiarse de sus sentidos, comprenderlas teóricamente y, crucialmente, orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora.

En este contexto, la sistematización cumple cuatro fines fundamentales:

-Comprensión Profunda. La sistematización se convierte en una herramienta esencial para comprender en profundidad nuestras experiencias, identificando aciertos, errores y estrategias para superar obstáculos. Este proceso de autoevaluación orienta las acciones futuras.

-Intercambio de Aprendizajes. La sistematización va más allá de un simple intercambio anecdótico. Facilita un diálogo cualitativo, permitiendo compartir aprendizajes con otras experiencias similares y enriquecer el conocimiento colectivo.

-Contribución a la Reflexión Teórica. Al derivar conocimientos directamente de las experiencias, la sistematización aporta un nivel inicial de teorización. Este vínculo entre la práctica y la teoría fortalece la reflexión teórica en el ámbito correspondiente.

-Incidencia en Políticas y Planes. Basada en aprendizajes concretos provenientes de experiencias reales, la sistematización capacita para formular propuestas que incidan en políticas y planes de manera fundamentada y práctica.

En suma, la sistematización, según Jara, se revela como una herramienta analítica vital, que no solo ilumina el pasado, sino que también proyecta luces hacia un futuro transformador.

3.2- Capacitaciones

González & Tarragó Montalvo (2008) destacan que la capacitación implica una serie de transformaciones profundas en el ser, el pensar y el actuar de las personas. Este proceso busca promover un desarrollo integral que permita a las personas enfrentar sus obligaciones y responsabilidades con mayor libertad y responsabilidad. No solo

se trata de proporcionarles más información y conocimientos, sino también de ampliar su visión del futuro, renovar sus valores y fomentar una actitud proactiva y adaptable ante el cambio. En esencia, la capacitación pretende transformar la manera en que las personas perciben y responden a los desafíos, equipándolas con las herramientas necesarias para navegar en un entorno en constante evolución.

La capacitación es crucial en el contexto del servicio social PERAJ porque este programa busca promover el desarrollo personal y académico de los participantes del programa a través de la mentoría y el apoyo continuo. En este entorno, los mentores no solo deben estar preparados para enfrentar y gestionar los desafíos que surgen en su labor, sino también para adaptarse a las necesidades cambiantes de los beneficiarios.

La capacitación permite a los participantes en PERAJ desarrollar una mayor flexibilidad mental y emocional, además de adquirir una visión más amplia y renovada sobre su rol y responsabilidades. Equipar a los mentores con la capacidad de reflexionar sobre su propio ser, pensar y hacer, les ayuda a ofrecer un apoyo más efectivo y adaptado a las realidades individuales de cada niño, fomentando así un impacto más significativo y positivo en sus vidas. Esta preparación integral es fundamental para que los participantes en PERAJ puedan contribuir de manera más eficaz al crecimiento y desarrollo de los infantes con los que trabajan.

Antes de iniciar el proceso de mentoría en el programa PERAJ, se llevaron a cabo una serie de capacitaciones fundamentales, dirigidas por la encargada del programa, la maestra Sac. Estas capacitaciones fueron diseñadas para preparar a los mentores en diversos aspectos cruciales de la mentoría y garantizar que estuvieran bien equipados para asumir sus roles. Durante las sesiones, se abordaron temas esenciales, comenzando con una explicación sobre qué es la mentoría y por qué es importante. Se destacó la relevancia de esta práctica como un medio para proporcionar apoyo emocional y académico a los niños, reforzando su autoconcepto y autoestima.

Entre los temas tratados, se incluyeron las funciones del mentor, que no solo se centran en el acompañamiento académico, sino también en la construcción de una relación significativa y de confianza con el niño, conocido como "amig@" en el programa. Se hizo hincapié en la importancia de la construcción de esta relación, que se desglosó en varias etapas: inicio de la relación, retos y pruebas, establecimiento de la relación y conclusión de la intervención. Estas fases son cruciales para el desarrollo de una mentoría efectiva y sostenible, ya que permiten al mentor y al infante adaptarse mutuamente, establecer límites y construir un vínculo de confianza.

Un aspecto importante que se abordó fue lo que un mentor debe y no debe hacer, un conjunto de directrices que incluyen la necesidad de mantener una relación respetuosa y profesional con el infante y su familia, así como establecer límites claros para asegurar una convivencia sana. También se discutieron las responsabilidades del coordinador del programa PERAJ, quien juega un papel clave en el seguimiento y apoyo tanto de los mentores como de los mentorizados, garantizando que se mantenga un ambiente seguro y propicio para el desarrollo de ambos.

Durante las capacitaciones, se revisó sobre las "Áreas de desarrollo PERAJ", donde se exploraron las diferentes dimensiones en las que los mentores pueden ayudar a sus amig@s a crecer, incluyendo el desarrollo emocional, social y cognitivo. Se presentaron ejemplos de actividades que podrían ser implementadas para trabajar en estas áreas, proporcionando a los mentores una base práctica para su labor.

Además, se llevaron a cabo análisis de casos en los que los mentores fueron divididos en equipos para discutir experiencias previas con amig@s. Estos casos presentaban situaciones conflictivas que requerían la ideación de actividades de apoyo para el desarrollo de diferentes áreas. La discusión de estos casos permitió a los mentores reflexionar sobre posibles desafíos que podrían enfrentar y cómo abordarlos de manera efectiva.

Un componente clave durante las capacitaciones fue la comunicación y el cuidado, donde se abordaron temas como el circuito de comunicación, las barreras de la comunicación, los límites, y la importancia de no ceder ante situaciones que podrían comprometer la seguridad o el bienestar del infante. Se enfatizó que el desarrollo humano es un sistema de interrelaciones, cuyo centro es la vida misma, y que, como seres humanos, estamos en constante aprendizaje sobre cómo cuidarnos a nosotros mismos y a los demás.

Después de estas capacitaciones iniciales, se asignó a cada grupo de mentores una coordinadora específica; en mi caso, la coordinadora Beth. Ella fue la encargada de continuar con las capacitaciones, que se llevaban a cabo una hora antes de cada sesión de mentoría. Estas capacitaciones adicionales se centraron en temas específicos que surgían durante el tiempo con los mentorizados, proporcionando apoyo continuo y adaptado a las necesidades del grupo.

Las capacitaciones en el programa PERAJ se llevaron a cabo de manera regular, realizándose antes de cada sesión de mentoría. Estas capacitaciones diarias eran organizadas por grupos, bajo la dirección del coordinador o coordinadora asignado, como la coordinadora Beth en mi caso. Sin embargo, cuando surgía la necesidad de abordar temas más amplios o específicos que afectaban a todos los mentores, la maestra Sac dirigía capacitaciones generales para asegurar una comprensión y un enfoque unificado en todo el programa.

Durante estas sesiones de capacitación, se establecieron acuerdos cruciales para el buen funcionamiento del programa y el seguimiento adecuado de las actividades de mentoría. Uno de los puntos clave discutidos fue la entrega y el formato de las planeaciones ((Anexo 1), documentos esenciales que detallaban las actividades que se llevarían a cabo con los niños durante cada sesión. Estas planeaciones debían ser presentadas de manera estructurada y en los plazos establecidos, permitiendo una preparación adecuada y alineada con los objetivos del programa.

Otro aspecto importante que se acordó fue la entrega de bitácoras cada trimestre. Estas bitácoras (Anexo 2) servían como un registro detallado de las interacciones y

progresos observados en cada mentoría, proporcionando información valiosa sobre el desarrollo de los niños en diversas áreas, incluyendo su autoconcepto y autoestima. La documentación sistemática de estas bitácoras no solo permitía hacer un seguimiento del impacto de las actividades, sino que también facilitaba la identificación de áreas de mejora y la adaptación de las estrategias de mentoría según las necesidades individuales de cada niño.

Estas capacitaciones y los acuerdos establecidos durante las mismas fueron fundamentales para asegurar que todos los mentores estuvieran alineados con los objetivos del programa y pudieran ofrecer un apoyo efectivo y constante a sus mentorizados. La estructura y el rigor en la documentación y planificación fueron claves para el éxito de la mentoría y el desarrollo integral de los infantes involucrados en el programa.

3.3- Fases de intervención

El presente apartado tiene como objetivo detallar y analizar las diferentes fases de la intervención llevada a cabo durante el proceso de mentoría en el programa PERAJ, con el propósito de ofrecer una visión clara y estructurada de cómo se desarrolló la relación entre mentor y mentorizado a lo largo del tiempo. A través de este análisis, se busca evidenciar cómo cada una de las fases contribuyó al fortalecimiento del autoconcepto y la autoestima de la niña, identificada en este documento como "Giss".

Cabe mencionar que se cuenta con la autorización de la madre de Giss para el uso de los datos recopilados durante el proceso de mentoría (ANEXO 3). No obstante, para mantener la confidencialidad y proteger la identidad de la niña, se ha decidido referirse a ella con el nombre "Giss" en toda la redacción. Este enfoque permite un análisis detallado y respetuoso del impacto de la mentoría en su desarrollo personal.

A lo largo de este capítulo, se explorarán las cuatro fases clave de la intervención: el inicio de la relación, los retos y pruebas, el establecimiento de una relación sólida y la conclusión de la intervención. Cada fase se describe en detalle, incluyendo las actividades realizadas, los desafíos enfrentados y los resultados observados, con

un enfoque especial en cómo estas experiencias contribuyeron al desarrollo de Giss.

3.3.1- Inicio de la relación

El inicio de la relación con Giss representó una etapa fundamental en el proceso de mentoría, pues sentó las bases para el desarrollo de una conexión significativa que buscó fortalecer su autoconcepto y autoestima a lo largo del programa. Este proceso comenzó formalmente el 8 de noviembre de 2022, cuando se llevó a cabo nuestra primera sesión presencial en la Universidad Pedagógica Nacional Ajusco. Antes de comenzar la mentoría en el programa PERAJ, mis objetivos previos eran amplios y generales, aunque estaban alineados con la expectativa de apoyar integralmente a un niño o niña en áreas clave de su desarrollo. Entre los principales objetivos que tenía antes de conocer a la pequeña con la que trabajaría, se encontraban:

- Identificar las necesidades específicas del mentorizado: Mi primer objetivo era realizar un análisis cuidadoso de las áreas en las que la persona asignada necesitaría más apoyo, ya fuera en lo emocional, social, académico, o en una combinación de estas áreas. Mi intención era adaptar mi intervención y ofrecer un acompañamiento personalizado, con el fin de potenciar las fortalezas del niño o niña y ayudarle a superar sus desafíos particulares.
- Comprender el contexto familiar y escolar del mentorizado: Quería conocer no solo al niño o niña con el que trabajaría, sino también el entorno familiar y escolar en el que se desenvolvía. Entendía que el contexto juega un papel fundamental en el desarrollo de un niño, por lo que uno de mis objetivos previos era entender cómo la dinámica familiar, las relaciones escolares y otros factores externos influían en su comportamiento y en sus necesidades de apoyo.
- Brindar apoyo emocional constante: Sabía que los niños en el programa enfrentaban diferentes desafíos, y uno de mis principales objetivos era convertirme en una figura de referencia que pudiera brindar apoyo emocional

constante. Quería asegurarme de que el niño o niña se sintiera escuchado, valorado y comprendido en cada sesión, ofreciendo una relación de confianza que le permitiera expresarse libremente y sentirse seguro/a.

- Fomentar habilidades sociales y de convivencia: Otro objetivo importante era trabajar en el desarrollo de habilidades sociales, ayudando al niño o niña a mejorar sus interacciones con sus compañeros, a gestionar conflictos y a desarrollar una comunicación efectiva. Quería ofrecer herramientas para que el mentorizado pudiera construir relaciones interpersonales saludables y fomentar una convivencia armónica, tanto en la escuela como en el hogar.
- Apoyar en el desarrollo académico y cultural: Aunque el programa no es un club de tareas ni un taller de regularización, tenía como objetivo apoyar indirectamente el desempeño académico, potenciando habilidades como la curiosidad, la concentración y el compromiso. También esperaba poder introducir al niño o niña a nuevas experiencias culturales que enriquecieran su visión del mundo y estimularan su aprendizaje fuera del aula.

Cuando finalmente se me asignó a Giss, una niña de apenas 6 años que recién había ingresado a primer grado de primaria, tuve que replantear algunos de mis objetivos iniciales. Había esperado trabajar con un niño o niña de mayor edad, por lo que el hecho de que Giss fuera tan pequeña y estuviera en una etapa temprana de desarrollo me presentó nuevos retos y demandas. La situación exigió que me adaptara rápidamente para enfocarme en áreas más elementales, como ayudarla a desarrollar una base sólida en autoestima, acompañarla en su adaptación a la vida escolar y ofrecerle herramientas para mejorar su autoconcepto desde una edad muy temprana.

Enfrentándome a esta nueva realidad, mis objetivos se ajustaron a las necesidades de Giss, especialmente al entender que, debido a su corta edad, requería más apoyo emocional y una orientación más cercana en su proceso de transición hacia la escuela. El reto inicial de trabajar con una niña más pequeña de lo previsto también me permitió crecer como mentora, replanteando mis expectativas y enfocándome en brindar el soporte adecuado para el desarrollo integral de Giss.

Desde el primer momento, era evidente que Giss enfrentaba algunos desafíos importantes en su desarrollo personal. Las entrevistas previas con su madre habían revelado que Giss, una niña con un espíritu vivaz y energía contagiosa solía tener dificultades para ser completamente honesta en algunas situaciones. Este comportamiento, como menciona Madrid Vivar (2003), aunque común en muchos niños de su edad, podría estar relacionado con una inseguridad subyacente o una baja autoestima. Estos sentimientos de inseguridad a menudo se manifiestan en la creación de realidades alternativas que el niño considera más aceptables o menos amenazantes,

Durante nuestras primeras conversaciones, Giss me comentó que tenía una hermana, aunque en la entrevista inicial su madre había dejado claro que Giss era hija única. Al profundizar en esta conversación, Giss reveló que su "hermana" recibía mucha atención por parte de su padre y que constantemente la comparaban con ella, destacando que su "hermana" ya sabía leer y escribir, habilidades que Giss aún estaba desarrollando. Estas comparaciones imaginarias probablemente reflejan los sentimientos de Giss de no ser lo suficientemente buena o valorada por su padre, lo cual es un indicador clásico de baja autoestima. Según la teoría de la autoestima de William James (1890), la autoestima se desarrolla a partir de la comparación entre el yo real y el yo ideal, y en el caso de Giss, esta brecha entre lo que es y lo que cree que debería ser se estaba ampliando por las percepciones y expectativas que sentía de su entorno.

Estas primeras pláticas también revelaron otro aspecto preocupante del comportamiento de Giss: en sus interacciones con otros binomios, noté que Giss tendía a invadir el espacio personal de los demás, hablaba con muchas groserías y realizaba acciones para hacer reír a los demás, aunque estas acciones la lastimaran, como tirarse al suelo, pegarse o incluso autoinsultarse. Este tipo de comportamiento autodestructivo es común en niños que buscan la validación externa a cualquier costo, incluso si ello implica hacerse daño. La teoría del desarrollo psicosocial de Erik Erikson (1950) sugiere que, en la etapa de la infancia, los niños desarrollan un sentido de competencia y autoestima a través de la

interacción social; sin embargo, cuando estos intercambios sociales son negativos o están marcados por la comparación, como en el caso de Giss, el resultado puede ser una autoestima baja y conductas “problemáticas”.

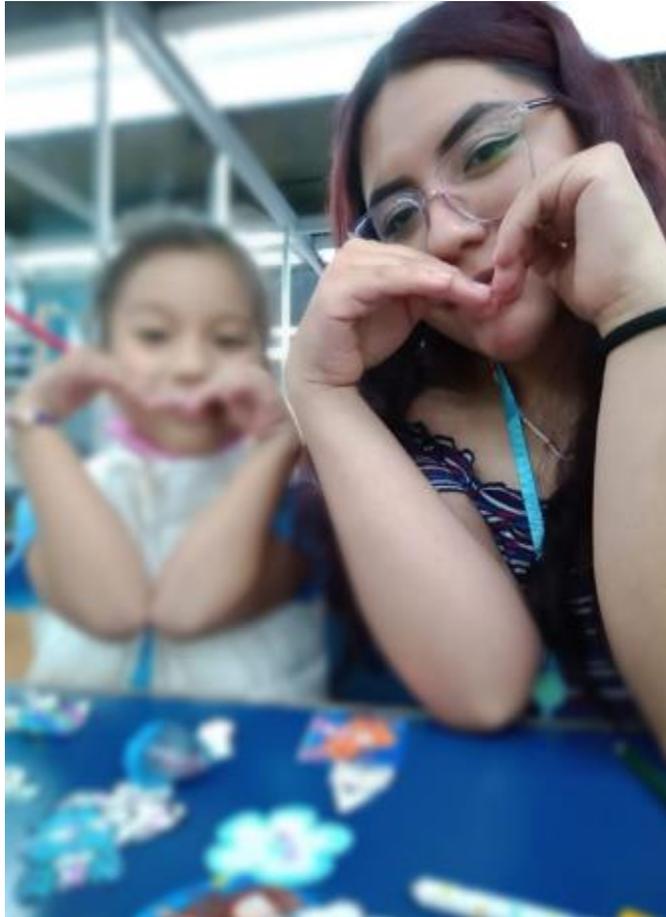
El primer encuentro fue diseñado con actividades que facilitarían el establecimiento de una conexión entre nosotras. Participamos en una actividad de bienvenida, donde cada mentor y mentorizado recibieron pistas que los llevarían a descubrir quién sería su pareja durante el programa. Giss llegó tarde a esta sesión, lo que podría haber sido un obstáculo para su integración inicial. Sin embargo, realizamos la actividad de manera individual, lo que me permitió personalizar el proceso de bienvenida y asegurarme de que se sintiera incluida y valorada desde el primer momento.

Esta adaptación de la actividad inicial fue crucial para crear un entorno en el que Giss pudiera empezar a confiar en mí y en el proceso de mentoría. Al brindarle mi atención individualizada y respetar su ritmo, Giss comenzó a sentirse más cómoda, lo que facilitó su apertura a futuras interacciones y actividades.

Durante las siguientes semanas, que comprendieron desde el 15 hasta el 29 de noviembre de 2022, nos enfocamos en fortalecer la relación mediante una serie de actividades diseñadas para fomentar la confianza y la apertura. Una de las primeras y más significativas fue la creación del "baúl de la amistad". Este proyecto fue diseñado no solo para estimular la creatividad de Giss, sino también para ofrecerle un sentido de pertenencia y valor personal. Juntas decoramos una caja especial donde Giss guardaría todas las actividades y recuerdos de nuestra mentoría.

Este baúl simbolizó un espacio seguro donde Giss podía almacenar no solo objetos físicos, sino también las experiencias y sentimientos que iba acumulando a lo largo del programa. La decoración de la caja se convirtió en un acto de afirmación personal, donde cada adorno y color elegido por Giss representaba una parte de su identidad y sus preferencias. Al ver cómo sus elecciones eran respetadas y valoradas, Giss comenzó a desarrollar una mayor confianza en sí misma y en su capacidad para tomar decisiones que reflejaran quién era.

Imagen 3. Giss en la actividad "Baúl de la amistad"



Fuente: imagen propia

Otra actividad clave en esta fase fue la plantilla de "mis cosas favoritas", donde Giss dibujó y compartió sus colores, juguetes, y personajes favoritos. Esta actividad sirvió como una herramienta poderosa para la autoexpresión, permitiéndole a Giss identificar y articular aspectos de su identidad que la hacían única. Durante esta actividad, me di cuenta de que Giss disfrutaba de ser el centro de atención en un ambiente positivo, lo que fue crucial para empezar a construir una imagen más fuerte y positiva de sí misma.

La actividad de "mis cosas favoritas", en la que Giss dibujó y compartió sus colores, juguetes y personajes preferidos, fue fundamental para su autoexpresión y el reconocimiento de su identidad. Esta actividad permitió a Giss identificar aspectos

personales que la hacen única, lo que es esencial en la construcción de una imagen positiva de sí misma. Según Erik Erikson (1950), la formación de la identidad en la infancia es un proceso crucial para el desarrollo psicosocial, ya que le permite al niño comprender su individualidad y su rol en el mundo. A través de la autoexploración y la expresión de sus preferencias, Giss pudo comenzar a consolidar una percepción de sí misma más fuerte y coherente con sus gustos y valores personales.

Este tipo de experiencias son fundamentales para el desarrollo del autoconcepto, que, según Carl Rogers (1951), se construye a partir de la aceptación personal y el reconocimiento de las propias características. La actividad proporcionó un espacio seguro para que Giss se sintiera cómoda al compartir lo que le gusta, lo cual es clave en la construcción de una identidad sólida. Rogers, en su enfoque humanista, destaca que la autoaceptación y el reconocimiento de los propios valores son pilares para el desarrollo de un autoconcepto positivo. En este sentido, actividades que refuercen la singularidad de cada niño, como fue el caso con Giss, promueven una imagen de sí mismos más saludable y equilibrada

Por otro lado, la Teoría del Refuerzo Positivo de B.F. Skinner (1953) también juega un papel relevante en este proceso. Al permitir que Giss fuera el centro de atención en un ambiente positivo, se reforzó su comportamiento de autoexpresión, lo que contribuyó a que ella comenzara a formar una imagen de sí misma más fuerte y segura. Skinner destaca que los refuerzos positivos incrementan la probabilidad de que un comportamiento deseado, como la autoexpresión en este caso, se repita y consolide con el tiempo. En este contexto, las respuestas positivas que recibió Giss durante la actividad actuaron como un refuerzo que promovió su confianza en sí misma.

Al hablar sobre sus elecciones y explicar por qué cada cosa era su favorita, Giss comenzó a mostrar un mayor nivel de autoafirmación. Observé cómo esta simple actividad le permitió verse a sí misma de una manera más positiva, reconociendo sus propios gustos y preferencias como valiosos. Este tipo de autoexpresión es fundamental para el desarrollo de un autoconcepto saludable, ya que le permite a

los niños reconocerse a sí mismos como individuos valiosos con opiniones y gustos que merecen ser escuchados.

Las actividades físicas y lúdicas también jugaron un papel fundamental en esta fase de la relación. Incorporamos juegos de coordinación y baile que no solo servían para movilizar el cuerpo de Giss, sino que también la ayudaban a ganar confianza en sus habilidades motoras y sociales. Aunque al principio Giss mostraba cierta reticencia a participar plenamente, con el tiempo comenzó a disfrutar de estas actividades, mostrando una mayor disposición a involucrarse y a superar nuevos desafíos.

Estas actividades fueron valiosas porque le permitieron a Giss experimentar éxitos inmediatos y tangibles, como seguir el ritmo de una canción o completar un juego de coordinación, lo que incrementó su autoconfianza. A medida que Giss veía que podía participar y tener éxito en estas actividades, su autoestima comenzó a fortalecerse, lo que se reflejó en una mayor disposición para enfrentar nuevos retos sin la necesidad de controlar todo a su alrededor.

Durante cada sesión, incluimos momentos de reflexión, donde discutíamos cómo se sentía Giss con respecto a las actividades realizadas y qué aspectos le habían gustado más o menos. Estas reflexiones fueron esenciales para entender mejor cómo Giss se percibía a sí misma y a su entorno. Me di cuenta de que estos momentos de reflexión no solo le permitían a Giss expresar sus sentimientos, sino que también le daban la oportunidad de sentirse escuchada y valorada.

Un aspecto crucial que surgió durante esta fase fue el reconocimiento de la importancia de los límites y acuerdos en nuestra relación. Desde el principio, establecimos acuerdos claros sobre cómo nos trataríamos mutuamente, incluyendo el respeto, la honestidad, y la responsabilidad compartida en las actividades. Estos acuerdos no solo ayudaron a mantener una dinámica de respeto y cooperación, sino que también le proporcionaron a Giss un marco claro en el cual podía sentirse segura y valorada. A medida que Giss comenzaba a cumplir con estos acuerdos, mostraba un comportamiento más cooperativo y una mayor disposición a seguir

instrucciones, lo que indicaba un aumento en su autoconfianza y en su capacidad para confiar en los demás.

Al final de esta fase, noté que Giss estaba comenzando a desarrollar una imagen más positiva de sí misma. Aunque aún quedaba mucho trabajo por hacer, los primeros signos de progreso eran alentadores. Giss había comenzado a abrirse más, a confiar en mí como su mentora, y a participar de manera más activa y positiva en nuestras actividades. Estos avances fueron fundamentales para sentar las bases para las siguientes fases de la mentoría, donde continuaríamos trabajando en fortalecer su autoconcepto y autoestima.

3.3.2- Retos y pruebas

La fase de "Retos y Pruebas" en la mentoría con Giss representó un periodo profundamente revelador y desafiante, donde las dificultades emocionales que ella enfrentaba se manifestaron de manera evidente, y mi rol como mentora fue puesto a prueba de maneras inesperadas. A lo largo de esta etapa, la relación que habíamos construido se vio sometida a tensiones significativas, relacionadas no solo con las luchas internas de Giss, sino también con los cambios en su entorno familiar y la presión social que experimentaba en la escuela.

Desde el comienzo de esta fase, quedó claro que la honestidad y la comunicación serían áreas en las que necesitábamos trabajar con urgencia. Giss mostraba una tendencia a distorsionar la realidad, particularmente en relación con la existencia de una "hermana". Esta figura, que en realidad era su prima, a quien su padre parecía preferir, representaba para Giss una fuente de inseguridad y un reflejo de su necesidad de ser vista y valorada. Según la teoría del autoconcepto de Carl Rogers (1959), cuando los niños perciben una brecha significativa entre su "yo real" y su "yo ideal", a menudo recurren a mecanismos de defensa como la fantasía para proteger su autoestima. En este caso, Giss proyectaba cualidades deseadas en esta figura como un intento de llenar el vacío emocional que sentía en su relación con su padre.

Una conversación crucial con la madre de Giss me reveló que la pequeña estaba enfrentando serias dificultades para aceptar el embarazo de su madre, una noticia que había sacudido profundamente su sentido de seguridad y estabilidad emocional. La inminente llegada de un nuevo hermano no solo exacerbaba sus sentimientos de desplazamiento, especialmente en relación con su padre, sino que también alimentaba un miedo profundo a ser reemplazada. Este temor es común en niños que enfrentan la llegada de un nuevo miembro a la familia, pero en el caso de Giss, estos sentimientos se veían amplificados por su frágil autoestima y su necesidad insatisfecha de atención parental. Erik Erikson, en su teoría del desarrollo psicosocial (1950), enfatiza que los niños necesitan sentir que ocupan un lugar seguro e importante en su familia para desarrollar un sentido de competencia y autoestima. Giss, sin embargo, estaba luchando por mantener ese sentido de seguridad en un momento en que sentía que todo a su alrededor estaba cambiando.

Durante esta etapa, noté un marcado retroceso en el comportamiento de Giss. En lugar de progresar, parecía que estábamos retrocediendo. Giss, quien anteriormente había mostrado entusiasmo y participación en nuestras sesiones, ahora evitaba el contacto, fingía no recordar mi nombre y se negaba a realizar actividades que antes disfrutaba. Este comportamiento se manifestaba de manera especialmente perturbadora durante las actividades grupales, donde Giss no solo se comportaba de manera disruptiva, sino que también parecía estar buscando formas de llamar la atención de manera negativa, como reventar globos a propósito y molestar a otros niños. Este comportamiento no era simplemente una muestra de rebeldía infantil, sino un grito de ayuda, una forma de expresar su confusión y angustia en un momento en que sentía que estaba perdiendo el control sobre su vida.

La conversación con la madre de Giss también reveló que la niña estaba sobrecargada con actividades extracurriculares, incluyendo natación, ballet, y clases de regularización, además de las sesiones de mentoría. Esta sobrecarga estaba contribuyendo al estrés emocional que Giss ya estaba experimentando debido a la situación familiar. No es raro que los padres, con la mejor de las

intenciones, inscriban a sus hijos en múltiples actividades con la esperanza de ofrecerles más oportunidades para desarrollarse. Sin embargo, como señala la teoría del estrés infantil presentada por González de Rivera (1979), un exceso de actividades puede ser contraproducente, especialmente cuando el niño ya está lidiando con otros factores estresantes significativos. En el caso de Giss, esta acumulación de responsabilidades solo estaba añadiendo presión a una situación ya de por sí difícil, llevándola a un punto de saturación emocional lo que se manifestaba en su comportamiento regresivo y su resistencia a participar en las actividades que antes disfrutaba.

Ante esta situación, me vi obligada a replantear mi enfoque como mentora. En lugar de insistir en las actividades que habíamos realizado previamente, necesitaba adoptar una estrategia más flexible y centrada en el bienestar emocional inmediato de Giss. Fue entonces cuando busqué orientación adicional con Sac, la encargada del programa. Sac sugirió la implementación del "Bote de Groserías", una actividad que había demostrado ser efectiva en otros casos similares. Esta actividad consistía en "guardar" simbólicamente cada grosería que Giss decía en un bote, permitiéndole tomar conciencia de su lenguaje y de cómo afectaba a los demás. Además, si alguna grosería se "escapaba", Giss debía cumplir un reto, lo que transformaba el proceso en algo lúdico y educativo en lugar de punitivo. Este enfoque no solo ayudó a Giss a canalizar su frustración de manera más constructiva, sino que también le permitió sentirse más involucrada en su propio proceso de mejora, en lugar de sentirse castigada o incomprendida.

Paralelamente, decidí enfocarme en reforzar el autoconcepto y la autoestima de Giss a través de ejercicios que la ayudaran a verse a sí misma de manera positiva. Una de las actividades que resultó ser especialmente poderosa fue "¡Una Superniña!", donde Giss debía imaginarse como una superheroína y destacar sus cualidades y habilidades únicas. Este ejercicio fue crucial porque le permitió visualizarse de manera empoderada, contrarrestando los sentimientos de inferioridad que había estado alimentando con sus comparaciones constantes con su prima. La teoría del autoconcepto desarrollada por Fernández Zabala & Goñi

Palacios (2008) sugiere que los niños necesitan visualizarse en roles positivos para internalizar esas cualidades como parte de su identidad. En este caso, la actividad de la superheroína ayudó a Giss a construir una narrativa interna más positiva y a reconocer sus propias fortalezas.

El verdadero punto de inflexión en el desarrollo de la autoestima de Giss fue la actividad de la "Flor de Cualidades", donde se le pidió que identificara y escribiera una cualidad propia en cada pétalo de una flor. Al principio, esta tarea le resultó extremadamente difícil, ya que Giss estaba acostumbrada a centrarse en lo que no podía hacer o en lo que pensaba que le faltaba. Este enfoque negativo refleja lo que Rosenberg (1965) describe como una autoestima baja, donde el individuo se enfoca más en las carencias y limitaciones que en sus fortalezas. Las personas con baja autoestima suelen depender de la validación externa para sentirse valiosas, lo que impide que desarrollen una imagen sólida y positiva de sí mismas.

A medida que avanzamos en la actividad, y gracias al apoyo constante y las reafirmaciones positivas, Giss empezó a completar su flor con cualidades que la definían y que podía reconocer como valiosas. Este ejercicio se alinea con la Teoría del Autoconcepto de Carl Rogers (1951), quien destaca que la autoestima se construye cuando existe una congruencia entre el "yo real" y el "yo ideal". Giss comenzó a aceptar sus fortalezas y a verse a sí misma de una manera más positiva, lo que contribuyó a que su autoestima fuera menos dependiente de la aprobación externa.

Además, de acuerdo con Nathaniel Branden (1969), la autoestima está compuesta por dos elementos fundamentales: la autoeficacia, que es la confianza en la propia capacidad para enfrentar los desafíos, y el autorrespeto, que se refiere a la creencia de que uno es digno de éxito y felicidad. En el caso de Giss, este ejercicio le permitió mejorar su autorrespeto al reconocer que poseía cualidades valiosas que la definían. La actividad de la "Flor de Cualidades" también le brindó una experiencia de éxito, lo que contribuyó a aumentar su autoeficacia, una dimensión esencial de la autoestima según Branden.

participar. Estos momentos eran difíciles, tanto para ella como para mí. Recuerdo una sesión en particular en la que Giss se negó a hacer cualquier actividad y pasó la mayor parte del tiempo evadiendo la interacción. Fue en estos momentos cuando mi paciencia y mi capacidad para adaptarme se pusieron a prueba. A pesar de las dificultades, me esforcé por mantener un enfoque comprensivo, recordándome a mí misma que estos comportamientos eran una forma en la que Giss estaba tratando de procesar sus emociones y la incertidumbre que sentía. La teoría del apego desarrollada por John Bowlby (1988) subraya la importancia de un apoyo constante y predecible para los niños que están lidiando con cambios y desafíos emocionales. Mi objetivo era ser esa constante para Giss, alguien en quien pudiera confiar, sin importar cuán caótico se volviera su mundo interno.

Otro aspecto crucial fue abordar la influencia de su compañero de escuela. Giss parecía estar muy influenciada por él, a pesar de que su comportamiento no siempre era el más adecuado. Este tipo de relaciones pueden ser complejas para los niños que buscan aceptación social, especialmente cuando se sienten inseguros sobre su propio valor. Le pregunté a Giss por qué seguía a su compañero, a pesar de su comportamiento negativo, y me explicó que lo hacía porque los demás se reían de él. Esta revelación fue un claro indicio de que Giss estaba buscando validación externa, incluso a costa de su propio bienestar. Trabajé con ella para ayudarla a entender que su valor no dependía de la aprobación de los demás, sino de su propio sentido de identidad y de las decisiones que tomaba.

Estas conversaciones y actividades me dejaron con una comprensión más profunda de lo complejo que la autoestima en los niños pueden ser. Me di cuenta de lo frágil que puede ser su autoestima en esta etapa de sus vidas y cómo se ve influenciada por las comparaciones sociales, las dinámicas familiares y la presión para cumplir con ciertos estándares.

Una vez que comenzamos a ver pequeños cambios, especialmente con la actividad de la "Flor de Cualidades", comprendí el impacto que estas intervenciones pueden tener. La actividad fue un parteaguas en el desarrollo de la autoestima de Giss. Al

principio, completar los pétalos con cualidades positivas parecía una tarea difícil para ella, pero a medida que avanzaba, Giss comenzó a internalizar estos aspectos positivos. Este cambio no solo se reflejó en nuestras sesiones, sino también en su comportamiento en casa, donde, según su madre, Giss comenzó a hablar más sobre sus cualidades con una confianza renovada. Este progreso fue un indicador claro de que, aunque el camino era difícil, estábamos comenzando a ver los frutos de nuestro trabajo conjunto.

Sin embargo, la experiencia me recordó que el progreso no es lineal. Hubo días en los que parecía que estábamos retrocediendo, y Giss mostraba una vez más conductas disruptivas o evitativas. Estos momentos fueron difíciles y, en ocasiones, me hicieron cuestionar mi capacidad para ayudarla. Pero entendí que estos retrocesos eran parte del proceso y que lo más importante era mantenerme constante y comprensiva, siendo para Giss ese apoyo que necesitaba en medio de su confusión emocional.

El comportamiento de Giss con su compañero de escuela también fue un desafío importante. Su necesidad de aprobación externa, incluso a costa de seguir comportamientos negativos, fue un reflejo de su inseguridad y de su lucha por encajar. Esta situación me dio la oportunidad de trabajar con Giss en la importancia de tomar decisiones basadas en su propio sentido de identidad, en lugar de en la aprobación de los demás. Le expliqué que su valor no dependía de lo que los demás pensarán de ella, sino de las decisiones que tomaba y de cómo se veía a sí misma.

Además, durante una sesión reveladora, Sac y una compañera se acercaron a Giss para preguntarle cómo creía que podía hacer amigos. Giss respondió rápidamente, enfocándose en aspectos físicos como "ser más bonita", maquillarse y usar lentes. Este enfoque en la apariencia física como un medio para ser aceptada subrayaba lo necesario que era seguir trabajando en su autoestima. Le expliqué que, aunque la apariencia puede ser lo primero que los demás notan, no es lo más importante para construir relaciones significativas. Intenté redirigir su atención hacia las cualidades internas que realmente importan en las amistades, como la amabilidad,

la honestidad y la empatía. Este fue un momento crucial en el que pude reforzar en Giss la idea de que su valor no está en cómo se ve, sino en quién es como persona.

La fase de "Retos y Pruebas" no solo fue un desafío para Giss, sino también para mí como mentora. Me enseñó que ser mentora es un viaje tanto para el mentorizado como para el mentor. Cada desafío superado, cada conversación difícil y cada pequeño avance fue una lección de resiliencia y crecimiento para ambas. Giss, a pesar de sus luchas, comenzó a demostrar que, con el apoyo adecuado, podía empezar a reconstruir su autoconcepto y aprender a valorar quién era, sin depender de comparaciones o aprobaciones externas. Por mi parte, esta experiencia reforzó mi comprensión de la importancia de un apoyo constante y adaptado, que puede marcar una diferencia significativa en la vida de un niño. Cada vez que Giss enfrentaba una dificultad o mostraba resistencia, trataba de recordarle que estos desafíos formaban parte de su proceso de crecimiento. Le expliqué que aprender a valorarse a sí misma no sucedía de la noche a la mañana y que, como cualquier proceso, tenía sus altibajos. Este mensaje se convirtió en el eje de nuestro trabajo durante las sesiones posteriores.

Noté que, poco a poco, Giss empezaba a internalizar algunas de las lecciones que habíamos trabajado. Sus comentarios sobre su "Flor de Cualidades" se hacían más frecuentes, y aunque aún seguía luchando con su necesidad de aprobación externa, comenzaba a valorar más sus propias cualidades y logros. Su madre, quien en un principio también mostraba cierta preocupación por el progreso de Giss, empezó a notar cambios positivos en casa. La autoestima de Giss, aunque todavía frágil, estaba comenzando a reconstruirse.

Además, los momentos de interacción grupal con los otros niños del programa también se convirtieron en espacios importantes para que Giss practicara nuevas habilidades sociales. Aunque seguía sintiendo una fuerte necesidad de ser aceptada y, a veces, recurría a comportamientos disruptivos, con el tiempo comenzó a desarrollar una mayor conciencia sobre cómo sus acciones afectaban a los demás. Las actividades que realizamos en grupo, combinadas con el refuerzo

positivo que le daba cada vez que tomaba decisiones más asertivas, ayudaron a que Giss fuera consciente de su propio impacto en su entorno.

A medida que continuábamos trabajando juntas, comencé a ver que Giss no solo aprendía de las actividades y ejercicios que realizábamos, sino también de las conversaciones que teníamos y de los momentos más difíciles que enfrentábamos juntas. Estos momentos de tensión y resistencia eran, en muchos sentidos, los más valiosos, ya que nos permitían abordar directamente los miedos y las inseguridades que Giss cargaba consigo.

Por mi parte, estos momentos me enseñaron la importancia de la consistencia, la paciencia y la empatía. A pesar de que hubo días en los que sentía que no avanzábamos, aprendí a confiar en el proceso y a valorar los pequeños avances que se iban acumulando con el tiempo. La relación de mentoría, con todas sus pruebas y desafíos, se transformó en una experiencia profundamente enriquecedora, no solo para Giss, sino también para mí.

Al final de esta fase, comencé a ver a Giss no solo como una niña enfrentando desafíos, sino como una persona en pleno proceso de desarrollo, aprendiendo a navegar por las complejidades de su mundo emocional. Este entendimiento me permitió acercarme a nuestra relación de mentoría con una nueva perspectiva, más enriquecida y consciente de lo que realmente significa ser un apoyo constante y confiable en la vida de alguien en pleno crecimiento.

3.3.3- La relación ha sido establecida

Después de superar la fase conocida como "Retos y Pruebas", la relación entre Giss y yo llegó a un punto de estabilidad que marcó un antes y un después en nuestra dinámica. La confianza mutua se había afianzado, y el entendimiento entre ambos se consolidó de manera sólida, permitiendo que nuestras interacciones adquirieran un nuevo nivel de profundidad. En esta etapa, las sesiones con Giss comenzaron a destacar por su mayor apertura. Ya no solo participaba de manera activa en las actividades propuestas, sino que también se mostraba más dispuesta a compartir sus emociones y reflexionar sobre sus vivencias de forma consciente y significativa.

Este cambio no fue inmediato ni uniforme, ya que, como es natural en el desarrollo infantil, el progreso emocional no siempre es lineal. Hubo momentos en los que las actitudes de Giss variaban, a veces mostrando retrocesos temporales. Sin embargo, a pesar de estas fluctuaciones, lo que se logró en términos emocionales y cognitivos fue realmente significativo. Los avances que obtuvimos no solo reflejaban un mayor crecimiento personal en Giss, sino también un profundo fortalecimiento de nuestra relación, basada en la comprensión, el apoyo y el respeto mutuo.

Uno de los aspectos más notables de este periodo fue el creciente desarrollo de Giss en la identificación y verbalización de sus emociones. En ocasiones, llegaba a las sesiones con una actitud dispersa o con poca disposición para participar. Sin embargo, lo que antes se manifestaba como un comportamiento inexplicable, ahora podía expresarlo claramente. Giss comenzó a reconocer y comunicar con más apertura lo que sentía en esos momentos. Por ejemplo, cuando estaba cansada o preocupada, era capaz de explicar por sí misma lo que le sucedía, lo que representaba un avance significativo en su inteligencia emocional.

Este progreso en la autorreflexión y la autoexpresión emocional es fundamental para el desarrollo de una autoestima sólida y equilibrada. Tal como señala Carl Rogers (1951), la capacidad de comprender y expresar las propias emociones de manera abierta es esencial para que los niños puedan formar una imagen positiva de sí mismos. A través de esta habilidad, Giss dejó atrás el silencio y la confusión que antes la invadían, reemplazándolos por una capacidad de introspección que nos permitió abordar de manera más efectiva esos momentos complicados. Esta apertura facilitó un ambiente de colaboración, donde ella se sentía más cómoda y confiada para enfrentar y manejar sus emociones, permitiendo que nuestras interacciones se desarrollaran con mayor fluidez y empatía.

Un momento significativo que reflejó el progreso de Giss ocurrió cuando me compartió que, en la escuela, una compañera la había llamado "niño feo". En lugar de la reacción defensiva o insegura que podría haber tenido al principio de nuestra relación, Giss respondió con una notable seguridad en sí misma. Ella simplemente dijo: "No soy niño, y soy bonita". Este comentario no solo fue un hito importante en

su desarrollo, sino que también demostró un cambio significativo en su autoconcepto.

Antes, Giss solía enfocarse en sus limitaciones o en los comentarios negativos que recibía, lo que solía afectar su autoestima. Sin embargo, en este caso, fue capaz de reafirmar su valor de manera asertiva y positiva. Este cambio en la forma en que Giss manejó el comentario reflejó una mejora considerable en su percepción de sí misma.

Como señala Morris Rosenberg (1965), una autoestima sólida permite a los individuos enfrentar las críticas y comentarios negativos de manera más saludable y constructiva. La respuesta de Giss ante el comentario negativo de su compañera fue una clara manifestación de su crecimiento emocional y su capacidad para gestionar las críticas con una actitud positiva. Este momento no solo evidenció un avance en su autoconfianza, sino también un sólido desarrollo en su habilidad para mantener una autoimagen positiva a pesar de las adversidades.

Otro avance significativo durante esta fase fue la creciente presencia de su padre en el proceso. En sesiones anteriores, Giss había expresado sentirse desplazada por su papá, quien aparentemente dedicaba más tiempo a su prima. Sin embargo, a medida que avanzaba esta etapa, comencé a notar que su padre empezó a acompañarla con mayor frecuencia a nuestras sesiones. Su participación y su interés por el bienestar de Giss, así como por las actividades que realizábamos, marcaron una diferencia notable.

Imagen 5. Giss con su papá realizando una actividad



Fuente: Imagen propia

Este cambio en la dinámica familiar resultó ser crucial para el desarrollo de Giss. Según Erik Erikson (1950), la atención y el reconocimiento por parte de las figuras paternas son fundamentales en la infancia para el desarrollo de una identidad sólida y segura. La presencia más constante de su padre no solo fortaleció la autoestima de Giss, sino que también le proporcionó un valioso sentido de pertenencia dentro de su núcleo familiar. Esta mayor implicación paterna contribuyó a que Giss se sintiera más valorada y respaldada, consolidando su sentido de seguridad y su capacidad para enfrentar los desafíos con mayor confianza.

Durante nuestras sesiones, varias actividades jugaron un papel crucial en el fortalecimiento tanto de la autoconfianza de Giss como en la consolidación de nuestra relación de mentoría. Una de las actividades más impactantes fue la del "Espejo Positivo". En esta dinámica, Giss debía mirarse en un espejo y expresar en voz alta cualidades positivas sobre sí misma. Al principio, encontrar estas cualidades le resultaba bastante desafiante, pero con el tiempo, comenzó a

identificar y enunciar afirmaciones como "soy inteligente", "soy buena amiga" y "soy fuerte".

Imagen 6. Sesión de mentoría con Giss



Fuente: imagen propia

Este ejercicio resultó ser extremadamente funcional, ya que permitió a Giss no solo visualizar, sino también escuchar sus propias cualidades positivas. Este proceso de autoafirmación fue fundamental para reforzar su autoestima y ayudarla a reconocer sus fortalezas personales. Actividades como esta están en línea con los postulados de Carl Rogers (1951), quien subraya la importancia del refuerzo positivo en la formación de un autoconcepto saludable. Según Rogers, el reconocimiento y la afirmación de las cualidades positivas son esenciales para el desarrollo de una autoimagen positiva y equilibrada.

El ejercicio del "Espejo Positivo" no solo contribuyó al fortalecimiento de la autoconfianza de Giss, sino que también promovió un ambiente de apoyo y crecimiento dentro de nuestra relación de mentoría. Al enfrentar y aceptar sus propias virtudes, Giss pudo experimentar una mejora significativa en su percepción personal y en su capacidad para enfrentar desafíos con mayor seguridad.

Otro momento significativo en nuestra dinámica ocurrió cuando trabajamos con una niña del programa cuya mentora no pudo asistir a la sesión. Al principio, Giss se

mostró celosa y reacia a compartir mi atención, una reacción comprensible dada su preocupación por la llegada inminente de su futuro hermano. Esta situación inicialmente le causó malestar y una sensación de competencia por mi atención.

Sin embargo, a medida que avanzaba la sesión, Giss empezó a adaptarse a la nueva dinámica. Poco a poco, comenzó a participar activamente en las actividades junto con la otra niña, mostrando una disposición creciente para compartir el espacio y el afecto. Al final del día, cuando le pregunté cómo se había sentido, me sorprendió gratamente con su respuesta. Aunque admitió que al principio no le había gustado la idea de compartir, finalmente disfrutó de la compañía y encontró que la otra niña le había caído bien. Giss incluso mencionó que esta experiencia le ayudaba a imaginar cómo sería la relación con su hermanito una vez que naciera.

Este momento fue clave, ya que demostró la capacidad de adaptación emocional de Giss y su disposición a compartir afecto, un avance importante para prepararse para el cambio en su dinámica familiar con la llegada del nuevo bebé. Su capacidad para abrirse a nuevas experiencias y su actitud positiva ante la situación reflejan un progreso significativo en su desarrollo emocional, indicando una mayor flexibilidad y habilidad para manejar los cambios en su entorno familiar.

Imagen 7. Giss en compañía de otra amig@ del programa PERAJ-UPN



Fuente: imagen propia

Además de los avances previamente mencionados, la actividad del "Mapa de Sueños" resultó ser particularmente especial. En una de nuestras sesiones, mientras Giss dibujaba y compartía sus aspiraciones para el futuro, expresó su deseo de convertirse en maestra cuando creciera. Aseguró que le gustaría trabajar con niños, inspirada por la forma en que yo y otros mentores interactuamos con los pequeños en el programa. Este comentario fue motivo de gran orgullo para mí, ya que no solo reflejaba cómo Giss había internalizado el modelo positivo de las mentorías, sino también su capacidad para soñar y proyectarse en un rol significativo donde podría contribuir al bienestar de otros.

Este tipo de aspiraciones es un claro indicio del desarrollo de su autoeficacia, un concepto fundamental en el desarrollo infantil según Albert Bandura (1986). La autoeficacia se refiere a la creencia en la propia capacidad para alcanzar metas y enfrentar desafíos. El hecho de que Giss pueda visualizarse en un rol de ayuda y apoyo a los demás muestra un notable incremento en su autoconfianza y en su sentido de propósito. Esta visión de futuro también subraya su capacidad para establecer metas personales y profesionales, un aspecto clave en el desarrollo de una autoimagen positiva y motivada.

Sin embargo, no todos los días fueron fáciles. Hubo ocasiones en que Giss llegaba más cansada o distraída, lo cual afectaba su participación en las sesiones. Estos momentos de fatiga o distracción eran comprensibles, dado el contexto de su vida y las múltiples demandas que enfrentaba. A pesar de estos desafíos, uno de los logros más destacados durante esta fase fue el desarrollo de la capacidad de Giss para identificar y comunicar claramente la razón detrás de su comportamiento. Esta habilidad resultó ser un avance significativo, ya que le permitió expresar sus emociones y necesidades de manera más abierta y efectiva.

De acuerdo con la Teoría del Refuerzo Positivo de Skinner (1953), la capacidad de reconocer y verbalizar las propias emociones se fortalece en un entorno que fomenta la autoexpresión y ofrece refuerzos positivos para los comportamientos saludables. En nuestras sesiones, este enfoque se tradujo en un entorno que alentaba a Giss a hablar sobre lo que sentía y experimentaba, brindándole el apoyo

necesario para desarrollar una mayor autorregulación emocional. La habilidad de Giss para reconocer y comunicar sus emociones no solo fue crucial para manejar los desafíos en nuestras sesiones, sino que también contribuyó a su crecimiento personal y emocional general.

Además, el impacto de nuestra relación de mentoría trascendió las sesiones. La madre de Giss me compartió que había observado un cambio positivo en el comportamiento de Giss en casa. Notó que Giss hablaba con mayor confianza sobre sus cualidades y logros, y que esta nueva actitud se reflejaba tanto en la escuela como en sus interacciones con otros niños. Esta retroalimentación positiva fue una señal clara de que los avances que habíamos logrado juntos estaban teniendo un impacto significativo y duradero en su vida cotidiana. Giss ya no dependía exclusivamente de la aprobación externa para sentir su valía; había comenzado a internalizar su propio valor y sus capacidades, lo cual es fundamental para el desarrollo de una autoimagen sólida y positiva.

Esta fase de la mentoría, marcada por la estabilidad en nuestra relación, representó un punto crucial en nuestro viaje juntas. Aunque enfrentamos altibajos, los logros alcanzados durante este período fueron profundamente significativos. Giss demostró una mejor capacidad para manejar sus emociones, una mayor confianza en sí misma y una capacidad notable para adaptarse a nuevas situaciones sociales. Las actividades como el "Espejo Positivo", el "Mapa de Sueños" y las dinámicas grupales no solo fortalecieron su autoconcepto, sino que también consolidaron nuestra relación como mentora y mentorizada. Estos avances le proporcionaron a Giss herramientas emocionales valiosas que la prepararon para seguir creciendo y enfrentar los desafíos futuros con mayor seguridad, especialmente con la llegada del nuevo miembro de la familia.

3.3.4- Conclusión de la intervención

Los últimos dos meses (mayo- junio) del programa PERAJ marcaron un periodo de transición emocional y de consolidación significativa para Giss. Este tiempo fue crucial, ya que lo aprendido a lo largo de nuestras sesiones comenzó a manifestarse de manera más clara, tangible y profunda. Giss había recorrido un camino largo

desde nuestras primeras interacciones, y estos meses finales no solo sirvieron para afianzar su desarrollo emocional, académico y social, sino también para prepararnos mutuamente para el cierre de nuestra relación de mentoría, un momento cargado de emociones encontradas.

Durante este periodo, Giss mostró una mayor madurez emocional, y las herramientas que habíamos trabajado juntas empezaron a integrarse en su vida cotidiana de manera más natural. La capacidad de identificar y expresar sus emociones, su creciente autoconfianza y su habilidad para interactuar con sus compañeros y familiares eran evidencias del profundo impacto de la intervención. Estas semanas fueron también un espacio de reflexión, donde ambas fuimos más conscientes de los avances logrados y del camino que aún quedaba por recorrer.

La preparación para la despedida trajo consigo una serie de emociones complejas. Mientras por un lado celebrábamos los logros alcanzados, por otro también surgían sentimientos de incertidumbre, tanto para Giss como para mí. Esta despedida no solo implicaba el cierre de un ciclo, sino también el enfrentamiento de nuevas realidades, especialmente en el contexto de los cambios en la dinámica familiar de Giss, como la llegada de su hermano. Para ella, el fin del programa no solo significaba decir adiós a nuestra relación de mentoría, sino también enfrentar la expectativa de asumir nuevos roles en su vida familiar.

El fin de la intervención, aunque llegó en un contexto de crecimiento continuo, trajo consigo desafíos y preguntas sobre el futuro. ¿Cómo aplicaría Giss todo lo aprendido una vez que el apoyo del programa ya no estuviera presente? ¿Cómo manejaría los nuevos desafíos que la vida le presentaría? A pesar de la incertidumbre, la confianza en que Giss había desarrollado una base sólida, emocional y cognitiva, me permitió ver el fin de este proceso como el inicio de una nueva etapa en su vida,

Uno de los momentos más significativos de este periodo fue cuando Giss y su familia recibieron la noticia de que el nuevo miembro de la familia sería una niña. Este anuncio marcó un punto de inflexión emocional para Giss, ya que reavivó sus

miedos sobre la posibilidad de sentirse desplazada o menos querida, algo que había mencionado en sesiones previas. La llegada de una hermana menor generaba en ella sentimientos de inquietud y vulnerabilidad, que, aunque naturales, le resultaban difíciles de procesar. Sin embargo, lo que destacó en esta situación fue la manera en que Giss fue capaz de identificar y expresar abiertamente sus emociones, lo cual reflejaba el notable avance que había logrado en el desarrollo de su inteligencia emocional.

Según Daniel Goleman (1995), la capacidad de reconocer y verbalizar las propias emociones es esencial para el desarrollo de una inteligencia emocional saludable. Al inicio del programa, Giss solía reprimir sus sentimientos, y rara vez encontraba las palabras para describir lo que experimentaba internamente. Sin embargo, en esta etapa, ya era capaz de articular sus preocupaciones con mayor claridad. Este progreso fue evidente en una de nuestras últimas sesiones, cuando Giss, con valentía, compartió que le preocupaba que, con la llegada de su hermanita, sus padres pudieran quererla menos.

Esta inquietud no era nueva; previamente, Giss había manifestado sentimientos similares en relación con su prima, a quien veía como alguien que competía por la atención de su padre. No obstante, esta vez la respuesta emocional de Giss fue diferente. Ya no se limitó a sentirse mal en silencio ni a evitar el tema. En lugar de ello, fue capaz de verbalizar su temor de ser reemplazada, lo cual indicaba un nivel de apertura y confianza que habíamos construido a lo largo del programa. Este tipo de expresión emocional está alineado con los postulados de John Bowlby (1988), quien destaca la importancia de los vínculos de apego seguro en el desarrollo emocional de los niños. Bowlby sostiene que una relación basada en la confianza proporciona un entorno en el que los niños se sienten lo suficientemente seguros como para expresar sus sentimientos más profundos, algo que Giss había comenzado a hacer con mayor regularidad.

La noticia de la nueva hermana era sin duda un desafío para Giss, pero también representaba una oportunidad de crecimiento emocional. Tanto sus padres como yo decidimos abordar sus temores con sensibilidad y empatía, explicándole con

cuidado que el amor de sus padres hacia ella no disminuiría con la llegada de su hermanita. Este tipo de conversación, aunque aparentemente simple, fue fundamental para ayudar a Giss a procesar sus emociones y brindarle la seguridad que necesitaba para enfrentar este cambio en su dinámica familiar. Al final, esta situación no solo alivió sus temores inmediatos, sino que también le ofreció una valiosa lección sobre el amor y la pertenencia, reforzando su sentido de seguridad dentro de su familia.

Este episodio fue una clara señal del progreso que Giss había hecho en su capacidad para enfrentar y verbalizar sus miedos. Donde antes podría haberse cerrado o reaccionado con frustración, ahora era capaz de entablar un diálogo emocional, un avance crucial que la ayudaría a enfrentar los desafíos que traería el futuro, especialmente en su rol de hermana mayor.

Otro cambio significativo en estos meses fue la nueva dinámica familiar provocada por el riesgo en el embarazo de su mamá. Debido a esto, ya no era ella quien se encargaba de llevar y recoger a Giss de las sesiones, sino que esta responsabilidad pasó a su papá. Lo que inicialmente parecía un simple ajuste logístico tuvo un impacto emocional muy positivo en Giss. La mayor implicación de su padre en su rutina diaria no solo le proporcionó una nueva experiencia de cercanía, sino que reforzó su sentido de seguridad y pertenencia, aspectos fundamentales para el desarrollo de la autoestima en los niños. Este cambio contribuyó a que Giss se sintiera más apoyada y querida, y lo expresó en varias ocasiones durante nuestras interacciones.

Según Erikson (1950), la presencia activa de las figuras paternas en la infancia es clave para desarrollar una identidad segura y un autoconcepto positivo. El hecho de que su padre estuviera más presente durante este periodo fue particularmente importante para Giss, ya que fortaleció su conexión con él. Esta cercanía no solo aumentó su confianza personal, sino que también consolidó la relación familiar, creando un vínculo más fuerte y estable entre ellos. Para Giss, quien previamente había expresado sentirse desplazada en relación con su papá y su prima, este nuevo nivel de involucramiento paternal fue una señal clara de que su lugar en la

familia era valioso y respetado. Esta experiencia ayudó a mitigar algunos de los temores que había experimentado en relación con la llegada de su nueva hermana, al reafirmar su importancia dentro del núcleo familiar.

En cuanto a su desarrollo académico, los últimos meses también brindaron una oportunidad invaluable para reforzar lo que había aprendido a lo largo del programa. Implementamos actividades lúdicas como el "dominó fonológico", un juego diseñado para mejorar sus habilidades de lectura y escritura a través de la asociación de sonidos y palabras. Fue realmente gratificante observar cómo, con cada sesión, Giss avanzaba significativamente en su capacidad para reconocer y combinar sonidos, algo que, al inicio del programa, le había resultado un gran desafío.

Este tipo de actividades, que fusionaban el aprendizaje con el juego, se alinean con las teorías de Lev Vygotsky (1978), quien enfatiza la importancia del juego en el desarrollo cognitivo infantil. Para Vygotsky, el aprendizaje a través del juego no solo fomenta habilidades académicas, sino que también promueve la autoconfianza y la motivación intrínseca por aprender. En el caso de Giss, estas actividades no solo le proporcionaron un espacio seguro y divertido para practicar sus habilidades, sino que también le permitieron desarrollar una actitud mucho más positiva hacia el aprendizaje. Esto representó un cambio radical en comparación con sus inseguridades iniciales, donde la lectura y la escritura parecían barreras insuperables para ella.

Al final de este periodo, Giss no solo mostraba una notable mejoría en sus capacidades académicas, sino que también había adquirido una mayor confianza en sí misma y en su capacidad para enfrentar retos nuevos. Estos avances, tanto emocionales como académicos, reflejaban el impacto positivo de las sesiones, y consolidaban el crecimiento que había experimentado durante todo el programa.

En el plano social, Giss también demostró avances notables en sus habilidades de empatía y relaciones interpersonales. Durante una de nuestras actividades finales, titulada "¿Qué le gusta a los demás?", Giss tuvo la oportunidad de interactuar con varias personas, haciéndoles preguntas sobre sus gustos y preferencias. Este

ejercicio no solo le permitió comprender la diversidad de opiniones y preferencias, sino que también le enseñó la importancia de respetar los límites y puntos de vista de los demás. Fue alentador observar cómo Giss aplicaba este aprendizaje en sus interacciones cotidianas, mostrando una actitud de respeto y consideración que no era tan evidente al inicio del programa. La capacidad de preguntar y de tener en cuenta las preferencias de otros reflejaba una madurez emocional que había desarrollado a lo largo de nuestras sesiones.

El proceso de despedida, sin embargo, presentó uno de los mayores desafíos de estos meses. Sabía que para Giss, el cierre del programa implicaba enfrentar una gama de emociones complejas, especialmente después de haber establecido una relación tan cercana y significativa. Para ayudarla a manejar este momento, trabajamos en actividades de reflexión y gestión emocional que se centraron en aceptar el final de nuestra mentoría de manera positiva. Giss mostró una impresionante resiliencia emocional, demostrando que, a pesar del fin de las sesiones, los aprendizajes y experiencias vividas en el programa seguirían influyendo en ella. Su actitud de aceptación y disposición a enfrentar el cambio con una mentalidad positiva es un claro indicio de madurez emocional, alineado con las observaciones de Jean Piaget (1954), quien destaca que la capacidad para aceptar y adaptarse a cambios y transiciones es una muestra importante de desarrollo emocional saludable.

En las últimas sesiones, Giss también compartió sus aspiraciones futuras, revelando sus sueños y objetivos personales. Durante una actividad de cierre, el "Mapa de Sueños", Giss expresó su deseo de convertirse en maestra, inspirado por la forma en que veía a los mentores interactuar con los niños en el programa. Este comentario fue particularmente significativo, ya que reflejaba no solo el crecimiento en su autoeficacia y confianza en sus propias habilidades, sino también el impacto positivo de nuestra relación de mentoría en su autoimagen y en su proyección hacia el futuro. Según Albert Bandura (1986), la autoeficacia juega un papel crucial en la infancia, ya que influye en cómo los niños enfrentan retos y se visualizan en roles futuros. La capacidad de Giss para imaginarse a sí misma en un rol de ayuda y

enseñanza subraya el progreso que ha hecho en términos de confianza en sí misma y en sus capacidades.

Imagen 8. Última sesión de mentoría



Fuente: Imagen propia

Finalmente, la despedida del programa resultó ser un momento profundamente emotivo y significativo. Giss, quien en sus primeras sesiones había sido identificada como una niña con desafíos notables, se despidió después de nueve meses con una actitud llena de orgullo y gratitud por los logros alcanzados. Esta transformación fue una de las experiencias más gratificantes de mi trayectoria como mentora. Ver a Giss partir con una base sólida de autoestima, seguridad emocional y habilidades sociales me deja con la certeza de que, aunque enfrentará desafíos en el futuro, posee las herramientas necesarias para enfrentarlos con confianza y determinación.

Las últimas sesiones del programa fueron un tiempo de consolidación y profunda transformación. Durante estos meses finales, Giss no solo reforzó sus habilidades académicas y sociales, sino que también demostró una notable madurez emocional. Esta madurez le permitió enfrentar los retos de la despedida y adaptarse a los cambios en su dinámica familiar con una resiliencia que antes no había mostrado. La llegada de su hermana, la mayor implicación de su padre en su vida cotidiana, y

el cierre del programa fueron momentos clave que Giss supo abordar con una fortaleza renovada, reflejando todo el crecimiento que experimentó a lo largo de nuestra mentoría.

A pesar de las dificultades y de los momentos en los que sentí que no podía más, concluir esta etapa de mentoría me deja con un profundo sentido de satisfacción. Haber acompañado a Giss en este proceso y ser testigo de su desarrollo en todos los aspectos de su vida ha sido una experiencia profundamente enriquecedora. Su evolución y el impacto positivo que logró en su vida son testimonio del éxito de nuestra relación de mentoría y del potencial de crecimiento que todos los niños tienen cuando se les brinda el apoyo adecuado.

Recomendaciones

Con base en esta experiencia, considero que es fundamental que los programas de mentoría como PERAJ sigan mejorando sus enfoques pedagógicos y emocionales, adaptándose a las necesidades de cada niño y del contexto en el que se encuentran. Una de las principales recomendaciones sería fortalecer la capacitación emocional de los mentores, asegurando que estén preparados para abordar las complejidades emocionales de los niños. Esto no solo implica dotarlos de herramientas teóricas, sino también capacitarlos en la gestión práctica de emociones complejas, como el miedo al abandono, los celos familiares o la inseguridad personal, temas que emergen con frecuencia en los niños en contextos de vulnerabilidad. Es importante que los mentores reciban una formación sólida en psicología infantil y técnicas de contención emocional, para que puedan ofrecer un apoyo más integral, no solo académico, sino también afectivo.

Es recomendable fomentar una mayor participación familiar en el proceso de mentoría. A lo largo de mi experiencia, pude observar que cuando las familias participan activamente, se refuerza el impacto emocional positivo en el niño. La colaboración entre mentores y familias facilita una continuidad en el apoyo emocional, lo que permite que el niño se sienta respaldado tanto en el espacio de la mentoría como en su hogar. Integrar actividades que involucren a los padres de manera más directa en el proceso de mentoría no solo mejorará el desarrollo emocional del niño, sino también la dinámica familiar, generando un entorno más seguro y estable.

Además de estas recomendaciones, creo que sería beneficioso implementar un sistema de seguimiento a largo plazo para evaluar el impacto de la mentoría más allá del tiempo que dura el programa. Un acompañamiento posterior permitiría verificar si los avances emocionales y académicos logrados se mantienen y si es necesario ofrecer apoyo adicional. De este modo, se garantizaría que el niño continúe desarrollando sus habilidades de autoconfianza y socialización de manera sostenida, y se podrían ajustar las estrategias de mentoría para adaptarse a las nuevas necesidades que puedan surgir con el tiempo.

Otra recomendación importante es la incorporación de talleres grupales entre mentores para compartir experiencias y discutir las dificultades comunes que enfrentan en el proceso. Estos espacios de retroalimentación permiten que los mentores puedan aprender unos de otros, compartir estrategias efectivas y recibir apoyo emocional entre pares. Además, proporcionaría una plataforma para que los mentores reflexionen sobre su propia práctica pedagógica y emocional, fomentando un ambiente de aprendizaje continuo.

Finalmente, sería recomendable que el programa incorpore evaluaciones periódicas de los niños, no solo en el aspecto académico, sino también en su desarrollo emocional y social. Esto podría incluir la observación de cómo se relacionan con sus pares, cómo manejan situaciones de estrés o frustración, y cómo ha evolucionado su autoconcepto. Una evaluación más amplia permitiría a los mentores ajustar sus enfoques de manera más eficaz y asegurar que se aborden todas las áreas de desarrollo del niño.

Conclusiones

A lo largo de esta tesina, se buscó analizar cómo la mentoría puede influir en el desarrollo del autoconcepto y la autoestima de un infante, tomando como ejemplo mi experiencia con Giss dentro del programa PERAJ. Al concluir este proceso, puedo afirmar con satisfacción que se alcanzaron los objetivos propuestos, no solo en términos de los resultados obtenidos en Giss, sino también en el aprendizaje y la transformación personal y profesional que experimenté como pedagoga en formación.

El impacto de la mentoría en Giss fue visible desde el inicio. A lo largo del programa, ella mostró una evolución que comenzó con inseguridades, falta de confianza en sí misma y una clara dependencia de la validación externa para sentirse valiosa. Sin embargo, con el paso del tiempo, fue capaz de reconocer sus cualidades, hablar de sus logros y enfrentar situaciones emocionales complicadas con mayor fortaleza. La transformación en su autoconfianza fue evidente, y este cambio no solo se manifestó en cómo se veía a sí misma, sino también en cómo interactuaba con los demás.

Uno de los aspectos más significativos de esta experiencia fue ver cómo Giss aprendió a gestionar sus emociones. Al principio del programa, le costaba mucho expresar lo que sentía y solía guardar sus preocupaciones, temores o frustraciones. No obstante, a medida que avanzábamos en las sesiones, desarrolló la habilidad de verbalizar sus emociones, lo cual es clave en el desarrollo emocional infantil. Este logro no solo habla del éxito de las actividades realizadas, sino también de la relación de confianza y cercanía que se estableció entre nosotras. A lo largo de nuestra interacción, Giss dejó de depender de la validación externa y empezó a valorar sus propios esfuerzos y cualidades, mostrando una creciente autonomía emocional.

Como pedagoga en formación, esta experiencia me permitió aplicar la teoría en la práctica, observar en tiempo real cómo el acompañamiento emocional y la intervención pedagógica bien estructurada pueden transformar la vida de un niño. Además, a nivel personal, logré comprender que el rol de un educador va más allá

de la simple transmisión de conocimientos; se trata de ser un apoyo emocional y un facilitador del crecimiento personal. Esta mentoría no solo transformó a Giss, sino que también me transformó a mí.

El proceso de sistematización de esta experiencia no fue un ejercicio pasivo, sino una oportunidad de reflexión crítica sobre mi práctica, lo cual me ayudó a fortalecer mi capacidad para impulsar cambios significativos en la vida de los niños. Como señala Unday y Valero (2017), la sistematización no es solo una recopilación de experiencias, sino una herramienta que permite a quienes la realizan crecer y mejorar sus habilidades para generar una praxis educativa más transformadora.

A lo largo del proceso de mentoría, uno de los aprendizajes más valiosos como pedagoga en formación fue comprender la importancia de crear un entorno seguro y confiable para los niños, donde puedan expresarse libremente. Este tipo de espacio permite que los niños se sientan acompañados, tanto en sus éxitos como en sus preocupaciones emocionales. En el caso de Giss, mi rol no se limitó solo a guiar actividades, sino que también implicó ser una figura de apoyo y contención emocional. Este acompañamiento emocional le permitió abordar sus miedos y ansiedades, particularmente aquellos relacionados con los cambios en su dinámica familiar, como el temor a la llegada de su nueva hermana. Ver cómo Giss, gracias a la seguridad emocional que brindaba la mentoría, fue capaz de enfrentar estos desafíos con mayor confianza, fue uno de los logros más significativos del programa.

Otra lección clave que obtuve fue la necesidad de adaptar las intervenciones a las necesidades emocionales y sociales específicas del niño. Cada niño responde de manera diferente a las dinámicas planteadas, y como pedagoga, es fundamental mantener un enfoque flexible. En el caso de Giss, fue evidente que antes de enfocarnos en su desarrollo académico, era necesario trabajar primero en sus preocupaciones emocionales. Este proceso de adaptación, donde se abordaron sus miedos y ansiedades antes de adentrarnos en otros aspectos, fue esencial para conseguir los resultados deseados. Este aprendizaje subraya la importancia de

observar y ajustarse a las particularidades de cada niño, entendiendo que no todos responden de la misma manera a las mismas estrategias.

Desde el inicio del programa, uno de los objetivos específicos fue identificar las necesidades emocionales y sociales de Giss, lo cual se logró mediante observaciones cuidadosas y la creación de un ambiente de confianza. Este diagnóstico inicial permitió desarrollar un plan de intervención ajustado a sus necesidades, donde se combinaron actividades y dinámicas centradas en fortalecer su autoconcepto y autoestima. A lo largo de la intervención, fue posible documentar y analizar las actividades empleadas, lo que permitió un seguimiento riguroso del progreso de Giss en términos de autoconfianza y seguridad emocional.

Otro objetivo clave de esta tesina fue evaluar los resultados obtenidos al finalizar la intervención. En este sentido, los cambios observados en Giss fueron notables. A lo largo del programa, se observó una transformación en su capacidad para manejar sus emociones, su mayor autoconfianza y un mejor desarrollo de sus habilidades sociales. De ser una niña que inicialmente dependía de la validación externa, Giss se convirtió en una persona más segura de sí misma, capaz de expresar sus emociones de manera más efectiva y con una mejor relación con sus pares.

El proceso también sirvió para demostrar el papel fundamental de la mentoría en el bienestar emocional de los niños. La relación entre mentor y mentorizado es clave para que el niño sienta apoyo, tanto a nivel emocional como en su desarrollo personal. En el caso de Giss, el hecho de contar con un acompañamiento constante y una relación de confianza le permitió sentirse más segura para enfrentar sus miedos y construir una imagen más positiva de sí misma. Este aspecto subraya la importancia de los programas de mentoría como PERAJ para el crecimiento emocional y social saludable de los niños, particularmente aquellos en situaciones de vulnerabilidad.

Por otro lado, uno de los objetivos más importantes de esta tesina fue ofrecer recomendaciones para futuras intervenciones. Basándome en la experiencia con Giss, puedo destacar la importancia de integrar actividades desde una edad

temprana que fortalezcan el autoconcepto y la autoestima, asegurando que el crecimiento emocional sea parte integral del desarrollo infantil. Además, sería beneficioso que los programas de mentoría incluyan formación emocional más profunda para los mentores, a fin de que estén mejor preparados para manejar las complejidades emocionales de los niños. Asimismo, la participación activa de las familias es crucial para consolidar lo aprendido en las sesiones de mentoría, creando una red de apoyo emocional tanto en casa como en las sesiones.

Finalmente, el cierre del programa fue un momento emotivo, tanto para Giss como para mí. La despedida representó una culminación de un proceso en el que ambas crecimos: Giss en su capacidad para valorarse a sí misma y enfrentar desafíos, y yo en mi capacidad para ser una pedagoga consciente del poder transformador que puede tener la educación. El éxito de la intervención, visto en la transformación de Giss, reafirma la importancia de la mentoría infantil en contextos vulnerables y cómo esta puede ser una herramienta clave para el desarrollo emocional y social de los niños.

En conclusión, esta tesina ha sido un proceso profundamente transformador, tanto a nivel personal como profesional. No solo me permitió ver el impacto directo de la mentoría en el desarrollo de Giss, sino que también me dio la oportunidad de reflexionar sobre mi propio rol como educadora. La experiencia me ha enseñado la importancia de seguir promoviendo el desarrollo integral de los niños, no solo en el ámbito académico, sino también en el emocional, apoyándolos a construir una autoestima sólida y una autoconfianza que les permita enfrentar con seguridad los retos que se presenten en su vida. Estoy profundamente satisfecha con lo logrado a lo largo de este proceso, y esta experiencia ha reafirmado mi compromiso con el crecimiento continuo como pedagoga. He comprendido la gran magnitud de la responsabilidad y el impacto que podemos tener en la vida de los niños con los que trabajamos, y estoy convencida de que, con las mejoras adecuadas, los programas de mentoría como PERAJ seguirán siendo una herramienta valiosa para transformar vidas y seguir inspirando futuros.

Referencias

- Barnechea García, M. M., & Morgan Tirado, M. d. (2010). La sistematización de experiencias: producción de conocimientos desde y para la práctica . *Tendencias y retos* , 97-107.
- Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 61-82.
- CAE (Centro de Atención a Estudiantes). (24 de Febrero de 2023). *CAE - UPN virtual*. Obtenido de <https://cae.upnvirtual.edu.mx/index.php/servicio-social>
- Campo Ternera, L. A. (2014). El desarrollo del autoconcepto en niños y niñas y su relación con la interacción social en la infancia. *Psicogente*, 67-79.
- Carr, R. (1999). Alcanzando el futuro: el papel de la mentoría en el nuevo milenio. *Programa de Apoyo al Liderazgo y la Representación de la Mujer (PROLID)*, 1-30.
- Carrasco Ortiz, M. Á. (2002). Evaluación de la autoeficacia en niños y adolescentes. *Psicothema*, 323-332.
- CNB . (7 de Junio de 2018). *Introducción histórica - el mentoring a través de los tiempos*. Obtenido de https://cnbguatemala.org/wiki/Edu_Trends/Mentoring/Introducci%C3%B3n_hist%C3%B3rica_-_el_mentoring_a_trav%C3%A9s_de_los_tiempos
- Colomo Palacios, R., & Casado Lumbreras, C. (2006). Mentoring & Coaching. It Perspective. *Journal of Technology Management & Innovation*, 131-139.
- Deci, E., & Ryan, R. (2000). Motivación intrínseca y autodeterminación en el comportamiento humano. *Springer Science & Business Media*.
- Donal, P., & Brady, B. (2015). *Mentoría de menores y jóvenes: guía práctica* . Madrid : Narcea.
- Embajada de Israel en México . (24 de Mayo de 2012). *PERAJ, El proyecto que ha florecido* . Obtenido de <https://embassies.gov.il/mexico-city/NewsAndEvents/Pages/PERAJ.aspx>
- Fernández Zabala, A., & Goñi Palacios, E. (2008). El autoconcepto infantil: una revisión necesaria. *INFAD, revista de psicología*, 13-22.
- Fundación Alentia. (6 de Junio de 2023). *La mentoría como herramienta de desarrollo personal en la infancia*. Obtenido de <https://www.alentia.org/2023/06/06/la-mentor-social-como-herramienta-de-cambio/#:~:text=Los%20mentores%20ayudan%20a%20los,construir%20un%20futuro%20m%C3%A1s%20prometedor>.
- González de Rivera, J. L. (1979). Estres en la infancia . En *Niños difíciles. Diagnóstico y Tratamiento*" (págs. 165-193). Madrid: Karpos.
- González, M. d., & Tarragó Montalvo, C. (2008). Capacitación para el cambio . *ACIMED*.

- James, W. (1890). *Principios de psicología*. Estados Unidos.
- Jara Holliday, O. (2018). *La sistematización de experiencias: prácticas y teoría para otros mundos posibles*. Colombia: Javegraf.
- Madrid Vivar, D. (2003). *La mentira infantil : diagnóstico e intervención psicopedagógica*. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD).
- Manzano Soto, N., Martín Cuadrado, A. M., Sánchez García, M. F., Rísquez López, R. A., & Suárez Ortega, M. (2012). El rol del mentor en un proceso de mentoría universitaria. *Educación XX1: revista de la Facultad de Educación* , 93-118.
- Martínez Clares, P., & Echeverría Samanes, B. (2009). Formación basada en competencias . *Revista de Investigación Educativa*, 125-147.
- MENTOR: The National Mentoring Partnership. (2005). Introducción a la mentoría y la construcción de un programa. En *Cómo construir un programa de mentoría exitoso utilizando los elementos de la práctica efectiva* (págs. 11-14). Estados Unidos de America : The National Mentoring Partnership.
- Mruk, C. (2006). *Autoestima: investigación teorica y p´rctica*. España: Desclée de Brouwer.
- Naranjo Pereira, M. L. (2007). Autoestima: un factor relevante en la vida de la persona y tema esencial del proceso educativo. *Actualidades Investigativas en Educación*, 2-26.
- PERAJ MÉXICO . (2019). *Informe PERAJ MÉXICO* . México .
- PERAJ MÉXICO . (2021). *Peraj*. Obtenido de ÁREAS DE DESARROLLO, INTERVENCIÓN Y BENEFICIOS: https://www.peraj.org/nosotros_desarrollo.html
- Peraj México A.C. . (2021). *Nosotros, conoce nuestra historia* . Obtenido de Origen e historia : https://www.peraj.org/nosotros_historia.html
- Pinzon Barrios, A. M., & Ortiz Fonseca, M. (2016). Breve historia del mentor y la mentoría. En G. Quintero Hernandez, *La mentoría en el proceso de enseñanza y aprendizaje* (págs. 35-52). Universidad del Rosario .
- Prieto Flores, O. (2017). ¿Qué impacto pueden tener los programas de mentoría social en la sociedad? *Pedagogía social* , 154-167.
- Rhodes, J., & DuBois, D. (2008). Relaciones de mentoría y programas para jóvenes. *Social Policy Report*.
- Roa García, A. (2013). La educación emocional, el autoconcepto, la autoestima y su importancia en la infancia. *Edetania*, 241-257.
- Rogers, C. (1959). Una teoría de la terapia, la personalidad y las relaciones interpersonales tal como se desarrolla en el marco centrado en el cliente.
- Tejada Fernández, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales. *Revista Herramientas*, 20-30.

Unday, D., & Valero, J. (2017). Sistematización de experiencias como método de investigación . *Gaceta médica espirituana*, 19.

Valencia, C. (23 de 08 de 2023). *La autoestima*. Obtenido de <https://www.laautoestima.com/abraham-maslow/>

Valverde Macías, A., Ruiz de Miguel, C., García Jiménez, E., & Romero Rodríguez, S. (2004). Innovación en la orientación universitaria: la mentoría como respuesta. *Contextos educativos: revista de educación*, 87-112.

Anexos

Anexo 1 – Formato de planeaciones PERAJ



PLANEACIÓN 2022-2023



MES Y ÁREA A TRABAJAR						
Mentora:				NUMERO DE SESIÓN: X		
Amiga:				FECHA: DD/MM/AA		
OBJETIVO GENERAL						
ACTIVIDAD	OBJETIVO(S)	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD BINOMIO Y/O GRUPAL	MATERIALES / RECURSOS	TIEMPO	ÁREAS DE DESARROLLO DE PERAJ	ESPACIO DE LA UNIVERSIDAD QUE SE USARÁ PARA DESARROLLAR LA ACTIVIDAD

Anexo 2- Formato de bitácora

BITÁCORA

FECHA:	
SI SE TRABAJÓ CON MÁS MENTORES O AMIG@ NOTIFICARLO	
ACTIVIDADES REALIZADAS:	
AVANCE DE LA AMIGA:	
APRENDIZAJE DE LA MENTORA:	
ÁREAS QUE SE TRABAJARON:	
ÁREAS QUE ME GUSTARÍA FORTALECER:	
NOTAS IMPORTANTES DE LA MENTORA:	
LOGRO Y/O META QUE ALCANCE CON MI AMIGA O COMO MENTORA:	

Anexo 3 – Carta de autorización de datos personales

CARTA DE AUTORIZACIÓN DE USO DE DATOS PERSONALES

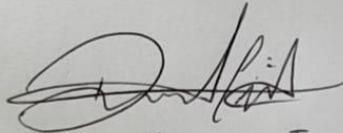
Ciudad de México a 15 de junio de 2023

Mediante este documento, manifiesto y autorizo de manera voluntaria, previa, explícita, informada e inequívoca a Silvia Denisse Valencia Jurado, egresada de la Lic. En Pedagogía, de la Universidad Pedagógica Nacional, para tratar la información recabada durante la ejecución del programa UPN Peraj "Inspirando futuros", de mi hija Giselle Misue Marín Martínez. Esto con fines académicos y el desarrollo del trabajo recepcional de la egresada, con base en la experiencia obtenida durante la prestación de su servicio social dentro del mismo programa.

Tales datos que serán registrados son el perfil de ingreso, fecha de nacimiento, nivel académico, características personales y contextuales, avances personales, entre otros datos recabados de la menor durante los 9 meses de su asistencia al programa. Es preciso señalar, que el nombre real del sujeto será sustituido por pseudónimo, para la protección de los datos personales, integridad e identidad de la menor.

Con base en lo establecido previamente:

Yo Alejandra Angélica Martínez Muñoz como madre y tutora responsable de la menor Giselle Misue Marín Martínez, autorizo a Silvia Denisse Valencia Jurado, el uso y manejo de los resultados obtenidos por mi hija durante su asistencia al programa UPN Peraj "Inspirando Futuros".



Silvia Denisse Valencia J.
Nombre y firma de quien solicita



Alejandra Angélica Martínez Muñoz
Nombre y firma de quien autoriza