

Estrategias para la inclusión de niños, niñas y adolescentes en contextos familiares*

Strategies in Family Contexts to Enhance Infant Inclusion
Estratégias para a inclusão de crianças e adolescentes em contextos familiares

Jorge Mario Jaramillo Pérez, María Isabel Ruiz Cubillos, Anyela Nathalie Gómez Deantonio,
Laura Daniela López Peinado, Laura Pérez Álvarez**

Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia

Doi: [dx.doi.org/10.12804/apl32.03.2014.05](https://doi.org/10.12804/apl32.03.2014.05)

Resumen

Una tarea urgente en nuestra sociedad es mejorar las condiciones de participación social de muchos niños, niñas y adolescentes que históricamente han estado excluidos de las oportunidades de desarrollo. La familia es generalmente el primer escenario donde se pone en juego la inclusión social, ya que dependiendo del tipo de interacciones que se construyan entre los miembros de la familia, se puede favorecer o no la capacidad para involucrarse posteriormente en otros ámbitos de la vida en comunidad. En esta investigación documental se buscó identificar estrategias en la familia que contribuyan a potenciar cuatro ejes constitutivos de los procesos de inclusión infantil como son: el favorecimiento de vínculos, el reconocimiento y desarrollo de competencias, el reconocimiento de la singularidad y el fomento de la participación. Frente a las distintas estrategias identificadas, se concluye que exigen un replanteamiento gradual de la visión que subvalora las capacidades de la

infancia y que ha primado usualmente en las relaciones que las personas adultas construyen con niños, niñas y adolescentes.

Palabras clave: Inclusión; familia; infancia; adolescencia.

Abstract

An urgent task in our society is to improve the social participation of many children and adolescents, who have historically been excluded from development opportunities. The family is usually the first stage where social inclusion comes into play, because depending on the type of interactions that are built between family members, it can favor or not the ability for later involvement in other areas of life in the community. In this documentary research we tried to identify strategies in the family, that contribute to enhance four constituent axes of processes of infant inclusion: favoring ties, recognition and development of skills, recognition of the uniqueness and promoting

* Artículo derivado del Proyecto de Investigación “Estrategias participativas para la movilización de significados y acciones en torno a la inclusión social de niños, niñas y adolescentes en contextos familiares y escolares”. Aprobado por FODEIN, Universidad Santo Tomás, Código asignado 009, Centro de Costos 17454053.

** Jorge Mario Jaramillo Pérez, Facultad de Psicología, Universidad Santo Tomás; María Isabel Ruiz Cubillos, Facultad de Psicología, Universidad Santo Tomás; Anyela Nathalie Gómez Deantonio, Facultad de Psicología, Universidad Santo Tomás; Laura Daniela López Peinado, Facultad de Psicología, Universidad Santo Tomás; Laura Pérez Álvarez, Facultad de Psicología, Universidad Santo Tomás.

La correspondencia relacionada con este artículo debe ser enviada a Jorge Mario Jaramillo Pérez. Carrera 9 # 51-11. Facultad de Psicología, Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: jorgejaramillo@usantotomas.edu.co

Para citar este artículo: Jaramillo, J. M., Ruiz-C., M. I., Gómez, A. N., López, L. D., & Pérez, L. (2014). Estrategias para la inclusión de niños, niñas y adolescentes en contextos familiares. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(3), 477-493. doi: [dx.doi.org/10.12804/apl32.03.2014.05](https://doi.org/10.12804/apl32.03.2014.05)

participation. An analysis of the various strategies identified allows us to conclude, that they require a gradual rethinking of a view that underestimates the capabilities of children, which has usually prevailed in the relationships, that adults build with children and adolescents.

Key words: Inclusion; family; childhood; adolescence.

Resumo

Neste artigo apresenta-se uma revisão de estratégias para a inclusão de crianças e adolescentes em contextos familiares. Para sua identificação consultaram-se artigos científicos e textos relacionados com infância, adolescência e família, nos que se descrevem formas de interação familiar através das quais pode se favorecer a formação de vínculos, o desenvolvimento de competências, o reconhecimento da singularidade e a participação de crianças e adolescentes, como aspectos constitutivos dos processos de inclusão social. Frente às distintas estratégias identificadas conclui-se que exigem uma reformulação gradual do “adultocentrismo” como posição que tem primado usualmente nas relações que as pessoas adultas constroem com crianças e adolescentes. *Palavras-chave:* Inclusão; família; infância; adolescência.

La inclusión social es un imperativo moral de la humanidad, tal como ha sido reconocido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), la cual consagra la igualdad de derechos y libertades, de modo que –sin distinción alguna por motivos de raza, sexo, religión, origen nacional o social o cualquier otra condición– todos podamos participar en comunidades que favorezcan el desarrollo de nuestras potencialidades.

Estudiar la forma mediante la cual una persona o grupo se incluye o es incluido en la dinámica de una comunidad implica tener en cuenta los roles y significados construidos por las personas y redes de personas, así como el tipo de comunicación, cooperación e interdependencia que se construye entre ellas. En otras palabras, el abordaje de la inclusión implica comprender valores, sentidos y formas de organización “de las redes de reciprocidad social, ya sean estas de carácter afectivo, familiar, vecinal,

comunitario o de otro tipo” (Subirats, Alfama & Obradors, 2009, p. 5).

En lo que se refiere a la infancia, la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) ha destacado que la familia es el grupo fundamental de la sociedad y el medio natural para que niños y niñas crezcan y lleguen a un pleno y armonioso desarrollo de su personalidad. Se espera, por tanto, que ella sea el escenario primordial en que vivan sus primeras experiencias de inclusión, y se preparen así para la participación en otros escenarios de la vida social. Llama la atención, no obstante, que existan tan pocos estudios explícitos sobre cómo la familia puede cumplir esta función de preparación para la participación social.

En esta investigación, nos trazamos como objetivo identificar estudios en los que se describan los estrategias que se utilizan o pueden llegar a utilizarse en las familias para que el niño adquiriera la capacidad de participar en otros contextos sociales de forma adecuada.

Para comenzar nuestra exploración, tomamos como referencia a Hernández (2001), quien define a la familia como “un sistema social natural constituido por una red de relaciones que responde a las necesidades biológicas y psicológicas inherentes al ser humano” (p. 21) y que es la fuente principal de satisfacción de sus necesidades psicoafectivas. Complementando esta definición, Brugué, Gomá & Subirats (2005) afirman que “en su seno se transmiten y se aprenden los principios y las normas básicas de pensamiento, acción y relación que permitirán a los individuos ser reconocidos y reconocerse como miembros de la sociedad” (p. 119).

La familia constituye, por tanto, un primer escenario de socialización en el que las personas interactúan cara a cara, se revelan a sí mismas cotidianamente (Bronfenbrenner, 1994) y donde pueden experimentar los primeros esbozos de inclusión o exclusión, según si cumplen o no con las expectativas, valores, reglas y demás significados compartidos que le dan consistencia a la red familiar.

Con base en lo anterior, nos preguntamos cómo la familia, por medio de las relaciones que se constituyen entre sus miembros, puede llegar a ser un medio favorecedor de la inclusión social de niños,

niñas y adolescentes, no solo en su interior, sino también en otros escenarios de la vida comunitaria.

Ejes de la inclusión social

En este trabajo, hemos entendido la inclusión social como una forma de interacción en la que los interlocutores se vinculan de tal manera que se reconocen mutuamente como sujetos sociales competentes y singulares, todo lo cual promueve la activa participación de cada uno en las acciones y decisiones del grupo de referencia.

Podemos identificar en esta definición cuatro ejes que, desde nuestro punto de vista, brindan un panorama abarcador para comprender cómo los niños, niñas y adolescentes son incluidos o no en su familia y cómo ello puede, a su vez, favorecer u obstaculizar su inclusión en otros escenarios de la vida social. Estos cuatro ejes son el favorecimiento de vínculos, el reconocimiento y desarrollo de competencias, el reconocimiento de la singularidad y el fomento de la participación.

En relación con el favorecimiento de vínculos hemos retomado a Miermont (2003, p. 3), quien define el vínculo como “lo que une a una persona con otras personas, consigo mismo y con las cosas”, una unión que se configura por medio de sistemas de significación y organizadores de la interacción que se renuevan a lo largo del tiempo (Hernández, 2010) y que trascienden la dimensión afectiva (ICBF, 2007). El vínculo cumple diversas funciones como la compañía social, el apoyo emocional, la guía cognitiva y el consejo, la regulación social y la ayuda material, así como el acercamiento a nuevos contactos (Sluski, 1998) y entornos (Gómez, 2012). De esta forma, contribuye a crear un marco relacional estable en el que las personas adultas pueden actuar como intermediarias en los esfuerzos que realizan los niños para participar y tener acceso a los recursos que ofrece su medio cultural.

El reconocimiento y desarrollo de las competencias lo hemos asumido como la sensibilidad frente a las capacidades que niños, niñas y adolescentes ponen en juego en distintos contextos, las cuales pueden expresarse en los dominios físico, cognitivo, emocional y social (Lansdown, 2005a). Esta sensibilidad permite que se les vea como interlo-

cutores válidos que pueden aportar sus acciones, opiniones e iniciativas en las actividades compartidas y en los procesos de toma de decisiones, todo lo cual facilita la creación de oportunidades para nuevos aprendizajes.

El reconocimiento de la singularidad lo entendemos también como sensibilidad, pero esta vez frente a rasgos de personalidad, gustos, intereses y preferencias del niño, niña o adolescente (Peralta & Arellano, 2010). Reconocer su singularidad hace posible que se les acepte y respete como personas únicas que son.

El fomento de la participación lo concebimos como una búsqueda deliberada de oportunidades para que los niños, niñas y adolescentes se involucren en las actividades y la toma de decisiones del grupo familiar, contando con la posibilidad de expresar sus sentimientos y opiniones, y teniendo acceso a información que es relevante para su vida (Hart, 1993).

Estos cuatro ejes se complementan mutuamente, siendo posible considerarlos como interdependientes, en la medida en que al fortalecer cualquiera de ellos se puede afectar positivamente a los demás.

En los apartados siguientes, presentamos los resultados de la revisión realizada acerca de estudios en los que se ha indagado sobre las estrategias (conjuntos deliberados de acciones) que pueden aplicarse en grupos familiares para promover los cuatro ejes señalados. Con ello esperamos poder ofrecer una visión más amplia de posibilidades existentes para el fortalecimiento de procesos de inclusión social.

Favorecimiento de vínculos

De la definición de vínculos que citamos en el apartado de ejes de la inclusión social, se deriva que los vínculos tienen la posibilidad de transformarse a lo largo del tiempo, y que no se puede hablar de un único vínculo significativo y determinante en la vida del individuo, como lo constituye en el caso de la teoría del apego la diada niño-figura central, sino que las diversas conexiones que establece el niño, niña o adolescente consigo mismo, con sus familiares y con su entorno social, son clave en el caso que aquí convoca, para la inclusión de este en

su familia; también lo son los vínculos que se configuran entre las familias y sistemas más amplios como la comunidad.

Por ejemplo, si se trata de una familia que ha sido desplazada de forma violenta, es probable que la carencia de una red social en la nueva ciudad, la disminución o cese abrupto de ingresos económicos y la intromisión o ausencia de apoyo de entidades del Estado generen tal situación de estrés al interior de la familia, que dé lugar a la generación de vínculos conflictivos y excluyentes con algunos de sus integrantes. Por tal razón, si se trata de promover la inclusión de los niños, niñas y adolescentes en contextos familiares, resulta imprescindible tener en cuenta no solo los vínculos que ellos establecen con su familia, sino también las conexiones que se gestan entre la familia y el contexto social.

Además, si desde la teoría de Miermont (2003) la movilización de sistemas de significación y organizadores de la interacción es lo que transforma los vínculos, las estrategias para la inclusión de los niños, niñas y adolescentes en contextos familiares con base en este eje, deberán fundamentarse en el caso de los sistemas de significación, en acciones que generen cambios en el orden de las creencias de cada individuo, en las explicaciones que en un determinado sistema se construyen para comprender y darle sentido a un hecho (por ejemplo, cómo entiende la familia que uno de sus hijos no quiera asistir a las reuniones familiares) y en los distintos saberes sociales y científicos que inciden en los vínculos entre el niño y su familia y entre la familia y su entorno.

Ahora, respecto a los organizadores de la interacción, las acciones deberán dirigirse a generar hábitos, interacciones y rituales más incluyentes.

Teniendo en cuenta lo anterior, en lo que concierne a los vínculos en la familia como tal, los estudios han resaltado la importancia de dar una respuesta sensible a las expectativas y necesidades de niños, niñas y adolescentes (Forteza, Leal, Montaña & Valobra, 2009) y de brindarles retroalimentación positiva a partir de una comunicación asertiva, evitando la transmisión de expectativas confusas; aspectos que favorecen también la formación de su identidad (Craig, 2006, en Brown & Robinson, 2012).

Los vínculos entre los miembros de la familia se ven fortalecidos cuando se busca que el propio bienestar no se enfrente con el bienestar del otro, cuando incluso en situaciones de crisis los integrantes pueden verse individualmente beneficiados porque se buscan soluciones satisfactorias para todos y cuando la negociación y no la imposición priman en la resolución de los conflictos, de forma que no hay vencedores ni vencidos (Gimeno, 1999), constituyendo así interacciones y explicaciones, en este caso, acerca de cómo resolver los conflictos, capaces de dar lugar a la emergencia de vínculos incluyentes.

Así mismo, Hall (2009) señala que el favorecimiento de los vínculos implica aceptar al otro como individuo con sus particulares condiciones, promover el sentido de “pertenecer a”, reducir las barreras de discriminación y auto-exclusión y generar relaciones recíprocas.

La construcción de vínculos inclusivos implica pues el aprendizaje de lo que Rydell, Hagekull & Bohlin (en Nyberg, Henricsson & Rydell, 2008, p. 642) denominan comportamiento pro-social y participación social, entendiendo el primero como “la capacidad y la voluntad de ayudar, compartir y cooperar, y participación social, es decir, la capacidad de responder a las propuestas sociales de los demás y de tomar iniciativas propias”; los cuales comprenden también el desarrollo de factores protectores como confianza, resiliencia, automotivación (Social Exclusion Unit [SEU], 2004), así como el apoyo de los padres, las redes sociales y las buenas relaciones entre pares (Universidad de Exeter, s.f., en SEU, 2004).

Dichos elementos, se van pautando con relación a las interacciones en las que participa el niño; así por ejemplo, si este es tratado con respeto, será más probable que las relaciones que establezca con otros se enmarquen en el valor del respeto, configurando así una creencia sobre cómo deben ser tratadas las personas y un vínculo de tipo armonioso.

Por otro lado, teniendo en cuenta las diversas situaciones de vulnerabilidad y vulneración de sus derechos, por las que puede pasar un niño y su familia, la relación entre los vínculos y el concepto de resiliencia, definido este según Walsh & Wolfson (2004) como la capacidad de recuperarse de

una crisis y salir fortalecido de ella, cobra sentido cuando el objetivo es promover la inclusión del niño, niña o adolescente en su contexto familiar.

Así, algunos estudios señalan que son vitales las formas de apoyo y la calidez provenientes no solo de los padres, sino también de otros integrantes del grupo familiar (Seccombe, 2002, en Bhana & Bachoo, 2011). Estas formas de apoyo incluyen compartir tiempo y rutinas (McCubbin et ál., 2001, en Brown & Robinson, 2012), así como clarificar roles, reglas y espacios, y promover “el respeto, el amor, el entendimiento, la compasión y la aceptación” (Brown & Robinson, 2012, p. 123).

Favorecer el vínculo como elemento clave de la inclusión familiar ha implicado entonces, en su relación con la resiliencia, el estudio de diversas situaciones familiares, en las que las relaciones de exclusión son características, como por ejemplo, los tipos de familias reconstituidas (Brown & Robinson, 2012), las familias de escasos recursos económicos (Bhana & Bachoo, 2011), las familias con hijos en situación de discapacidad (Hall, 2009), las familias en situaciones de crisis (Montero & Fernández, 2011) y familias multiproblemáticas (Suárez, Gómez, Muñoz & Santelices, 2009), entre otras.

Frente a esto, y teniendo en cuenta la ya señalada relación entre los vínculos de la familia con contextos sociales más amplios, y la inclusión del niño en dicho nicho familiar, la labor de los profesionales de apoyo ha implicado favorecer la conexión familia-comunidad como forma de apoyo social generadora de resiliencia (Walsh, 2002, 2006, en Mungah et ál., 2012), realizar procesos de formación en idiomas para grupos étnicos minoritarios (Pinnock & Evans, 2008) y movilizar por medio de procesos terapéuticos, de trabajo en red, de mediación, procesos jurídicos o el tipo de intervención que se requiera, las creencias, explicaciones y significados de un sistema determinado (sea la familia o el sistema familia-profesional de apoyo), así como las interacciones y rituales en cada uno de ellos (ICBF, 2007).

Así por ejemplo, a una familia que es remitida por una Comisaría de Familia a atención psicosocial, en la que los padres consideran que la autoridad se genera exclusivamente a partir del castigo

físico, y en la que adicionalmente todos comparten la idea referente a que lo que sucede en la familia es de conocimiento exclusivo de esta, podría serle útil que durante las sesiones de atención se movilizara la mitología (explicaciones del sistema) familiar, en la medida en que le permitirían flexibilizar las fronteras con su entorno y permitirse establecer vínculos con personas de su comunidad o con servicios de atención social, de cuya relación emergieran nuevas formas de pensar la autoridad y, por tanto, formas de vinculación distintas.

Finalmente, los estudios que han centrado su atención en el trabajo que realizan los profesionales para mejorar condiciones de inclusión de las familias, teniendo como sustento los vínculos, sugieren además estrategias como:

Respecto a los vínculos entre padres e hijos:

1. Mejorar la sensibilidad de los padres frente a las señales del hijo o hija y modificar sus patrones de interacción (Gómez, Muñoz & Santelice, 2008).
2. Fomentar la parentalidad de calidad en situaciones adversas al implementar programas que favorezcan el interés por el bienestar del niño y el conocimiento de sus necesidades de acuerdo con el momento de su desarrollo (Rodrigo, Camacho, Máiquez, Byrne & Benito, 2009).
3. Implementar la Terapia de Interacción Guiada, que articula la teoría del apego y el enfoque sistémico, y cuyo objetivo es favorecer las interacciones cuidador-niño(a) alternando sesiones de juego familiar con sesiones guiadas por el terapeuta (Suárez, Gómez, Muñoz & Santelices, 2009).

Frente al vínculo del niño consigo mismo y la forma como se relaciona con otros:

4. Dirigir las intervenciones hacia comportamientos problemáticos de los niños, niñas y adolescentes, así como a la promoción de sus habilidades sociales (Nyberg, Henriesson & Rydell, 2008) y de factores protectores frente a situaciones de crisis, estrés no normativo

y vulnerabilidad (SEU, 2004, en Pinnock & Evans, 2008).

En cuanto a la relación vínculos-resiliencia y su incidencia en cómo la familia incluye o no a un niño, niña o adolescente:

5. Privilegiar la espiritualidad para comprender la adversidad desde un enfoque positivo y promover la comunicación y las relaciones de cuidado y colaboración (Walsh, 2002, 2006, en Mungah et ál., 2012).
6. Generar espacios de apoyo mutuo para resignificar los procesos y efectos de situaciones catastróficas y movilizar recursos familiares respecto al medio y a la auto-organización en futuras crisis (Blanco 2007, en Montero & Fernández, 2011).

Y por último, respecto a los vínculos al interior de la familia, y los vínculos de esta con sistemas más amplios, como posibles potenciadores de la inclusión del niño a su nicho familiar:

7. Favorecer la generación de recursos sociales, apoyo emocional, estima y cooperación por parte de la comunidad (Kelley 1995, en Brown & Robinson, 2012; Hall, 2009).
8. Promover la movilización de sistemas de significación y organizadores de la interacción que configuren nuevas formas de vinculación que le permitan acceder a los distintos servicios públicos, cuestionar el saber popular y las tradiciones culturales cuando estas están dando lugar a vínculos poco adaptativos, o apropiarse de estas cuando les pueda favorecer, resignificar su historia familiar y ampliar o densificar su red social cuando así se requiera.

Reconocimiento y desarrollo de las competencias

El contacto con la familia constituye para la mayoría de niños y niñas la primera oportunidad para desarrollar sus competencias y que estas sean reconocidas por otras personas. Ahora bien, las estrategias utilizadas en la familia para impulsar el

desarrollo de tales competencias varían en función del momento de desarrollo, es decir, de las competencias que ya hayan sido alcanzadas. También dependen de creencias, valores, normas y prácticas tradicionales del grupo cultural, las cuales se ponen de manifiesto en las interacciones familiares (Rogoff, 2003). No obstante, es posible identificar algunas pautas que parecen ser comunes a los distintos contextos culturales.

Las observaciones de Bowlby (1998) sobre el desarrollo de la conducta de apego en la niñez lo llevaron a concluir que los bebés traen consigo un sistema de conductas que al entrar en sincronía con las conductas maternas de atención, cuidado y protección genera sus primeros vínculos sociales. Manifestaciones como el llanto, la sonrisa o el balbuceo constituyen generalmente señales para que la madre se acerque al bebé. Frente al llanto, la madre usualmente responde protegiendo, alimentando o consolando, mientras que la sonrisa y el balbuceo desencadenan conductas maternas como sonreír, hablar, acariciar, dar palmaditas cariñosas o tomar en brazos al bebé. Una estrategia que suelen utilizar las madres en estas primeras interacciones es responder prontamente, en forma predecible y complementaria a las conductas espontáneas del bebé, generándose una especie de danza en la que cada participante por medio de lo que hace estimula al otro a seguir participando activamente en la interacción (Hobson, 2002). Según esto, una estrategia que favorecería el progresivo aumento de las capacidades infantiles es la respuesta sensible de los cuidadores frente a las acciones del niño, lo que lo motiva a exhibir nuevas conductas y continuar así aprendiendo.

Bruner (1986) ha señalado que en estos rituales (o formatos, como él los denomina) hay un componente dinámico o creativo, consistente en que el adulto va introduciendo gradualmente nuevos elementos que constituyen un reto para los niños y niñas ya que los mueven a actuar más allá de su nivel de competencia, para lo cual ha de brindarse andamiaje o ayudas que les permitan lograr un desempeño aceptable en la situación. Este andamiaje les va siendo retirado a medida que afianzan nuevas habilidades y pueden sostenerse por sí mismos en la interacción. Cabe aclarar que el andamiaje puede

aplicarse como una estrategia general para promover el aprendizaje de competencias, en distintos momentos del desarrollo.

Estudios más recientes de Spagnola y Fiese (2007) y Migliorini, Cardinali y Rania (2011) confirman el importante papel que juegan los rituales como medios para imprimir un cierto orden y estructura al comportamiento de niños y niñas, y de esta manera promover su competencia para participar exitosamente en distintas prácticas culturales fuera de la familia. Es necesario que los rituales cambien flexiblemente en función de sus intereses y las nuevas competencias que van desarrollando, de esta manera contribuyen a una progresiva reorganización de tales competencias y capacitan para acometer nuevas tareas de aprendizaje.

A medida de que niños y niñas desarrollan la capacidad de manipular objetos y de moverse por sus propios medios (gatear, caminar), despliegan una intensa actividad exploratoria mediante la cual ponen a prueba, reorganizan e integran el conocimiento alcanzado sobre distintos objetos o situaciones, construyendo así nuevas competencias que amplían gradualmente su radio de acción. En concordancia con estos cambios, muchas madres (o cuidadores) hacen arreglos en el ambiente inmediato para que niños y niñas puedan movilizarse con mínimo riesgo y manipular una variedad de objetos, mientras ellas los acompañan y redirigen cada cierto tiempo su atención hacia objetos o acontecimientos que pueden o no encontrarse a su alcance, señalándolos, llamándolos por su nombre o describiéndolos, con lo que promueven en forma indirecta el progresivo acceso a las herramientas simbólicas de la cultura (Barudy & Dantagnan, 2010; Hobson, 2002).

La creciente capacidad infantil para pensar y utilizar el lenguaje como medio de comunicación y autorregulación abre nuevas oportunidades para la implementación de estrategias familiares dirigidas a favorecer sus competencias tanto lingüísticas, como sociales y emocionales. En este momento del desarrollo parece tener gran trascendencia que los padres involucren deliberadamente a niños y niñas en actividades en las que pueden hacer uso de sus nascentes competencias simbólicas, como pueden ser el dibujo (Puleo, 2012), el relato de historias o cuentos, la lectura de textos infantiles

(Trelease, 2001) y las actividades de ficción o simulación (Favez et ál., 2012). Estas y otras actividades compartidas entre padres e hijos en un contexto de juego constituyen oportunidades para favorecer la construcción de habilidades para la interpretación de diversas situaciones sociales, y para la cooperación con otros (Favez et ál., 2012; Mize & Pettit, 1997), al mismo tiempo que contribuyen al desarrollo de su capacidad para construir representaciones (Bornstein, Haynes, Watson O'Reilly & Painter, 1996).

Otálora (2011) destaca cómo el uso de prácticas cotidianas y culturales puede ser una estrategia para fortalecer competencias cognitivas y sociales en los niños:

Los diálogos madre-bebé durante el baño diario, la resolución de un problema cotidiano como amarrarse los zapatos, encontrar un juguete perdido o ayudarle a los hermanos a lavarse las manos, las prácticas tradicionales como armar el pesebre o construir un caballito de palo y los juegos de competencia, como “la gallina ciega” o “la rayuela” con los compañeritos constituyen situaciones enriquecedoras y novedosas para los niños porque los enfrentan a las exigencias de la vida diaria (p. 77).

Para que estas interacciones contribuyan realmente al desarrollo de nuevas competencias deben ser “espacios educativos significativos”, en los que se cumplen al menos cinco condiciones: (a) Están dirigidos hacia el logro de una meta específica (son estructurados). (b) Plantean un problema real al niño, cuya solución no puede lograr inmediatamente, sino que exige de él hacer antes un cuidadoso análisis de información y una activa búsqueda de estrategias (son intensivos). (c) Se presentan varias veces en una sesión o entre sesiones (son extensivos). (d) Brindan la posibilidad de intercambiar información con distintas personas y probar distintas alternativas de solución o transformación de la situación problema (ocurren en contextos suficientemente complejos de interacción). (e) Exigen de los niños la combinación de múltiples competencias para la búsqueda de una solución (son generativos).

Otros estudios relacionan aspectos como el ambiente físico y los materiales utilizados para estimular

el interés y la exploración de los niños y niñas con su desarrollo cognitivo (Arranz et ál., 2008), analizando además el tipo de interacciones que se presentan entre los distintos miembros de la familia (Arranz et ál., 2010). Con respecto a esto último, se observa que bajos niveles de conflictividad en la familia, así como altos niveles de sensibilidad en la relación niño-familia y en la sociabilidad de esta, se relacionan positivamente con el desarrollo cognitivo de niños y niñas de cinco y ocho años. Lo anterior sugiere que un ambiente físico estimulante en el que priman relaciones cercanas y armoniosas entre las personas favorece la exploración y el desarrollo de competencias en los niños.

En este mismo sentido, Orozco, Sánchez y Cerchiaro (2012), a partir de un estudio realizado con niños entre 3 y 5 años de familias en condición de pobreza, señalan que cuando los padres se involucran intensamente en prácticas de regulación del comportamiento, entretenimiento, formación, cuidado y protección de los hijos e hijas, todo ello combinado con expectativas altas frente a su futuro, promueven positivamente su desarrollo cognitivo.

Hay que tener en cuenta también que la participación activa en actividades dentro y fuera de la familia parece facilitar el desarrollo de competencias. Hart (1993) ha mostrado que cuando esta participación es genuina –en el sentido de que se les brinda a los niños, niñas y adolescentes información relevante, se consulta su opinión, se toman en cuenta sus iniciativas y se les invita a participar activamente en la toma de decisiones– se puede potenciar no solo su capacidad para tomar perspectiva, asumir compromisos y responsabilidades frente a la familia y otras instancias de la comunidad, sino también el desarrollo de nuevas habilidades e intereses específicos que posteriormente les serán de gran utilidad en sus procesos de búsqueda de identidad y de inserción en la sociedad adulta.

Rodrigo, Martín, Cabrera y Maiquez (2008), basándose en la investigación sobre competencias parentales, proponen varios conjuntos de habilidades que pueden desarrollar los padres para favorecer un ambiente familiar positivo, seguro y estimulante para el desarrollo de sus hijos e hijas. Algunos de ellos son:

1. Practicar la calidez y el afecto en las relaciones, así como el reconocimiento de logros evolutivos.
2. Ejercer control y supervisión del comportamiento del niño, niña o adolescente mediante la comunicación y el fomento de la confianza en sus buenas intenciones y capacidades.
3. Organizar actividades de ocio con toda la familia en las que se favorezca el desarrollo de nuevos intereses y habilidades.
4. Estimular y apoyar el aprendizaje del niño, niña o adolescente fomentando su motivación y prestándole ayuda contingente para planificar actividades y solucionar dificultades partiendo de sus capacidades.
5. Mostrar flexibilidad para ajustarse a los cambios evolutivos del hijo o hija, así como para ponerse en su lugar y aplicar pautas educativas.
6. Reflexionar sobre la praxis educativa y autocorregir errores.
7. Asumir responsabilidades para garantizar el bienestar del niño e implicarse en la tarea educativa.
8. Buscar apoyo con personas o instituciones significativas que puedan ofrecer orientación en el desarrollo de intereses o habilidades específicas del niño, niña o adolescente.

Reconocimiento de la singularidad.

Hablar de singularidad implica considerar la condición personal de percibirse a sí mismo como un ser diferenciado y único, condición en cuya génesis resultan cruciales las interacciones que se establecen entre el sujeto y sus grupos de referencia (la familia, la escuela, el grupo de pares, la comunidad). En el caso particular de la familia, esta tiene un papel relevante en la configuración de la singularidad de sus miembros (Polaino, 2007) dado que es el primer escenario donde la persona se revela a sí misma.

Las pautas de crianza y las maneras de relacionarse con los niños y niñas marcan una serie de patrones y modelos que guían el desarrollo de su personalidad y cultivan la identidad, por ejemplo,

la manera de disciplinar y brindar afecto puede favorecer u obstaculizar el desarrollo de habilidades emocionales (Cuervo, 2009; Henao, Ramírez & Ramírez, 2007; Izzedin & Pachajoa, 2009; Polaino, 2007). Al respecto, Shaffer (2002) menciona dos dimensiones asumidas por los padres y que tienen gran impacto en el desarrollo de niños, niñas y adolescentes. Por una parte, aceptación/sensibilidad y por otra, exigencia/control.

La primera dimensión hace referencia a la manera en la que los padres brindan apoyo y afecto: se cree que aquellos que lo hacen en mayor medida suelen promover en sus hijos e hijas un mejor desarrollo en habilidades sociales y resolución de problemas, promoviendo la autoestima y la construcción de una identidad propia. La segunda dimensión se relaciona con la regulación y supervisión paterna: si los padres dan libertad a la hora de tomar decisiones y permiten responder a intereses propios, promueven el desarrollo de adultos autónomos.

En relación con el desarrollo de la autonomía, Shaffer (2002) considera que constituye un requisito en la conformación de la identidad y se promueve desde el hogar al reconocer a los niños, niñas y adolescentes como sujetos únicos que poseen características singulares para enfrentarse a las situaciones de la vida al hacer uso de sus propias herramientas físicas, cognitivas, sociales y emocionales.

Desde esta perspectiva, la familia se convierte en el primer escenario de inclusión social de la persona si la acompaña en su proceso de desarrollo como ser humano reconociendo, valorando, respetando y aceptando su singularidad (ICBF, 2007; Martínez, Usme, Llano, Díaz & Zuluaga, 2011; Peralta & Arellano, 2010), ya que con ello brinda el ambiente propicio para que niños, niñas y adolescentes vivan los procesos clave que permiten su diferenciación, intimidad e individuación al ser reconocidos como “un otro al que se puede educar respetando sus preferencias, y haciéndole protagonista de su proceso vital y de su destino” (Peralta & Arellano, 2010, p. 1).

En tanto que la familia es el primer lugar en el que niños y niñas expresan sus emociones y su manera de ser, conviene que en ella se perciba la diversidad de forma positiva y se promueva la di-

ferencia como valor en cada uno de sus integrantes, aceptando que los niños, niñas y adolescentes son cogestores de su propio desarrollo a partir de los atributos que les son propios (Amabile & Bouyrie, 2011; Polaino, 2007). Asumir la diferencia como valor exige dejar de asociarla con dificultad y comprender que la diferencia parte de la singularidad propia de cada ser humano, lo que facilitará asumir que las características que nos diferencian a unos de otros no implican ser mejor ni peor que los demás (ICBF, 2007). En tal sentido, Trent, Artilles y Englert (1998, en Ainscow & Miles, 2008) señalan que es necesario evidenciar y cuestionar aquellas opiniones arraigadas que asocian diferencia con carencia de algo.

Los anteriores planteamientos nos permiten señalar las siguientes estrategias para favorecer el reconocimiento de la singularidad:

1. Identificar las características que hacen del niño, niña o adolescente un sujeto diferente de los otros.
2. Propiciar condiciones que permitan al niño, niña o adolescente reconocer cuáles son sus propios sentimientos, emociones y pensamientos.
3. Promover, con base en el conocimiento de sí mismo, la capacidad de autorregulación para que el niño, niña o adolescente pueda guiar sus decisiones a partir de sentimientos, emociones y pensamientos propios.
4. Identificar la manera en la que el niño, niña o adolescente atribuye un significado a las situaciones que vive y cómo a partir de esto construye un concepto de sí mismo que “alimenta” su particular manera de ser.
5. Reconocer cómo enfrenta el niño, niña o adolescente las situaciones que vive diariamente y qué sentimientos le generan estas vivencias.
6. Explorar las diferencias que existen entre los miembros de la familia (por ejemplo, entre hermanos) para asumirlas como valor y no como motivo de exclusión.
7. Diferenciar si el control o prohibición de ciertas acciones o expresiones del niño, niña o adolescente guarda relación con el

cumplimiento de valores y normas que regulan la convivencia familiar, o si obedece, más bien, a la negación de lo que es propio en su manera de ser.

Fomento de la participación

La participación infantil implica que los adultos reconozcan a los niños, niñas y adolescentes como sujetos que tienen libertad de pensamiento y pueden opinar y expresarse libremente para tomar decisiones en asuntos que los involucran a ellos y a la comunidad en la que se encuentran (Cofré, 2011; Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 1989; Hart, 1993).

Si bien la participación infantil ha sido abordada fundamentalmente en el plano de los proyectos y programas especiales de agencias gubernamentales o internacionales relativos a la promoción de derechos de niños y niñas, también vale la pena que sea vista como “un principio educativo [y] una experiencia personal y colectiva” (Novella, 2012, p. 2) vivida en las interacciones cotidianas que tienen los niños y niñas.

En la familia, los niños se enfrentan con “las primeras ideas, conceptos y formas de ejercicio de la participación infantil” (Cofré, 2011, p. 7), las cuales son manifestadas por los adultos cuando ejercen de determinada manera sus funciones normativas y de cuidado, y cuando integran al niño en las actividades familiares y de la comunidad en un ejercicio gradual en el que los adultos deben tener en cuenta la edad del niño y la información que requiere para tomar decisiones y asumir las responsabilidades resultantes. Dicho ejercicio se ve condicionado por la manera en que la familia se organiza (v.gr., modelo piramidal o consensual), los roles que define (v. gr., qué pueden hacer los hijos, qué pueden hacer las hijas, qué hace el hermano mayor y qué hace el hermano menor) y sus estilos de crianza (v.gr., autoritario, posesivo, violento) (Gimeno, 1999; Liwski, 2006).

Al pensar en estos condicionantes, se hace necesario tomar en consideración el adultocentrismo, patrón cultural que implica pensar en los niños, niñas y adolescentes desde una posición limitante en tanto que su condición de fragilidad, inmadurez e

incapacidad (la cual desaparece progresivamente) es asumida como indicador de inferioridad. Gómez y Jaén (2010) agregan en tal sentido que si bien las condiciones de desarrollo propias del niño exigen un trato diferenciado, este puede darse de forma discriminatoria y no discriminatoria:

[...] Se produce de forma no discriminadora tanto en cuanto promueve actitudes de protección y cuidado y una conciencia social de atención positiva hacia la infancia, pero que al mismo tiempo, se realiza de forma discriminatoria al considerar al mundo infantil como un sector secundario al margen del mundo adulto y segregado por tanto socialmente (p.4).

Se puede considerar entonces el adultocentrismo como un elemento clave que obstaculiza la participación infantil en los diferentes escenarios en que se halla en tanto puede impedir que se tome en consideración la opinión de los niños en asuntos que los involucran dentro de los grupos y comunidades de los cuales hacen parte (Casas, 2008; Cofré, 2011; Gómez & Jaén, 2010; Lansdown, 2005 a; Liebel & Saadi, 2012; Novella, 2012; Pires & Branco, 2007; Trilla & Novella, 2001).

En el ámbito familiar, superar el manejo discriminatorio de la infancia implica que los cuidadores asuman a niños, niñas y adolescentes como personas que avanzan progresivamente en un proceso que les permite hacerse capaces, competentes y creativos, con posibilidad de aportar a su entorno, de organizar su vida, de ser interlocutores con quienes se puede reflexionar y discutir tomando en consideración su visión de mundo en función del momento de desarrollo en el que se encuentran. Una actitud parental que favorezca relaciones familiares respetuosas, al conjugar la escucha, la posibilidad de decidir y la orientación adulta que el niño quiere, permite que la relación se base en la interdependencia y no en la mera dependencia del niño hacia el adulto (Lansdown, 2005a,b; Osorio, 2003).

Esta mirada de persona capaz y las expectativas parentales derivadas favorecen la participación de niños, niñas y adolescentes, lo que les permite acceder a experiencias que generan nuevos conocimientos, desarrollo emocional y habilidad para

identificar diferentes perspectivas manteniendo un punto de vista propio. Se trata de que la familia le ceda progresivamente al niño el control sobre sus decisiones ponderando la relación entre favorecer su autonomía y brindarle protección (Hart, 1993; Lansdown, 2005a; Liwski 2006; Pilotti, 2001).

Se trata también de aceptar que las capacidades que los niños, niñas y adolescentes van expresando a medida que crecen representan un aporte para la familia, especialmente si se asume que pueden ser capacidades que ya no se ven en el adulto: “Su energía, su alegría y sentido del humor, su imaginación y creatividad, sus expresiones espontáneas de afecto, la habilidad de mediar entre los padres durante los altercados, su capacidad de perdonar [...]” (Lansdown, 2005a, p.84).

El ejercicio participativo infantil puede darse de diferentes maneras. Hart (1993) propone una tipología que incluye la manipulación, la decoración y la participación simbólica, todas ellas formas de no participación real porque implican no saber en qué se está tomando parte, estar ahí para llenar espacio o sencillamente seguir orientaciones de adultos sin que haya una elaboración propia. La participación genuina, que toma varias formas también, puede darse en un proyecto asignado e informado, consultado e informado, iniciado por los adultos, iniciado y dirigido por niños y, finalmente, el iniciado por los niños con decisiones compartidas con los adultos. En todos estos casos hay comprensión de la actividad, posibilidad de opinar, toma conjunta de decisiones, aporte organizativo y, en general, un despliegue de las capacidades infantiles en la proposición, planeación y ejecución de un proyecto. Esta propuesta es retomada ampliamente cuando se analiza la participación de niños, niñas y adolescentes en proyectos sociales (Cofré, 2011; Cusánovich & Márquez, 2002; Lansdown, 2005a, b; Osorio, 2003; Pires & Branco, 2007; Novella, 2001).

Trilla y Novella (2001) proponen otra tipología con cuatro clases de participación: simple (observar o ejecutar una actividad sin tomar parte en la planificación de lo que se va a hacer y cómo se va a hacer); consultiva (plantear apreciaciones sobre el proyecto en cuestión, lo dicho puede ser que se tome en cuenta o no, pero en todo caso se consul-

ta); proyectiva (tomar parte activa en la definición, planeación, ejecución y evaluación del proyecto), y metaparticipación (solicitar o generar espacios para participar, esta es propia de quienes sienten que su derecho no está siendo reconocido).

Un aspecto importante de la participación infantil es su relación con la autoestima (Hopenhayn, 1988, en Cofré, 2011). Si bien es cierto que el sentido de confianza y valoración propia puede mejorar como resultado de poner en juego las capacidades que se tienen, no se puede pasar por alto que si los niños, niñas y adolescentes tienen baja autoestima, su forma de comunicar lo que piensan y sienten dificultará su interacción con los demás (Hart, 1993). Esto significa que cuando la familia favorece el ejercicio participativo infantil está llevando a cabo una medida de protección en tanto los fortalece para enfrentar el mundo (Lansdown, 2005a) y, a su vez, está formando personas con más confianza en sus capacidades, lo cual le facilitará integrarse a la sociedad de forma participativa y responsable (Hart, 1993).

Tomando en consideración lo anterior, podemos señalar algunas estrategias facilitadoras de la participación infantil en la familia con base en tres condiciones de participación: el reconocimiento del derecho como tal, disponer de las capacidades necesarias para ejercerlo y contar con los medios o espacios adecuados para hacerlo posible (Trilla & Novella, 2001).

1. Desarrollar en familia acciones de escucha de los niños, niñas y adolescentes interpretando el sentido que tienen sus ideas sin “ideologizarlas desde el mundo adulto” (Cofré, 2011, p. 110) y evaluar el impacto que tiene darles mayor participación en la vida familiar (Hart, 1993).
2. Desarrollar ejercicios que permitan aceptar que contradecir o rebatir una forma de ver las cosas no es sinónimo de irrespeto (Gómez & Jaén, 2010), y que se pueden abrir espacios de discusión constructiva en la familia.
3. Aprovechar atributos propios del pensamiento infantil como la sinceridad y la espontaneidad para “construir el mundo desde una perspectiva no contaminada por los

procesos que determinan la lógica y la razón” (Gómez & Jaén, 2010, p. 7). Se trata de crear “espacios adaptados a las condiciones sociales y psicológicas de la infancia [para] que se impliquen como lo que son” (Trilla & Novella, 2001, s.p).

4. Favorecer la circulación de la información dentro de la familia y atender las opiniones de los niños, niñas y adolescentes en la toma de decisiones tanto en asuntos sencillos, como en cuestiones importantes, en especial si su vida se ve afectada (Cofré, 2011).
5. Construir las normas familiares y las reglas de cuidado de la casa de forma consensuada y con explicaciones claras sobre el porqué de su necesidad, para favorecer el compromiso en su cumplimiento y evitar la inseguridad que genera no saber cuál es el comportamiento que se espera (Cofré, 2011; Lansdown, 2005a).
6. Explorar con los niños, niñas y adolescentes lo que implica intervenir sobre su entorno, identificando la intención y la motivación de la que parten, las acciones requeridas para el logro del objetivo y los límites que tienen (Osorio, 2003; Trilla & Novella, 2001).
7. Definir mecanismos que impliquen brindarle información al niño, darle la posibilidad de reflexionar, construir juicios propios sobre una situación y tomar decisiones (Cofré, 2011; Osorio, 2003).

Los profesionales que buscan favorecer la participación infantil en las familias pueden aplicar estrategias como:

1. Crear espacios que favorezcan la “internalización y práctica del derecho a la participación en contextos de alta vulnerabilidad social, [porque esto redundará en] la creación de factores protectores que permitirán posicionarse de forma crítica a niños/as frente a su contexto” (Cofré, 2011, p. 16).
2. Diseñar actividades que permitan identificar necesidades emocionales, comunicativas y prácticas de los padres, que les permitirán

apoyar ejercicios de participación infantil (Pinnock & Evans, 2008).

3. “[...] Diseñar programas que maximicen la oportunidad de que los niños seleccionen su propia participación a su máximo nivel de habilidad” (Hart, 1993, p.14) y que permitan acceder a la opinión de niños, niñas y adolescentes mediante formas diferentes a la expresión oral y escrita (Osorio, 2003).

A modo de conclusión

La revisión de los estudios realizados nos muestra que la inclusión social implica una forma de interacción en la que la persona participa desde el mismo momento de nacer y que debe ser promovida por los miembros de la familia, pues en ella se viven las primeras experiencias que fomentan el desarrollo de los vínculos, las competencias, la singularidad y la participación, experiencias que en sí mismas posibilitan la inclusión del niño, niña y adolescente dentro del seno familiar y que, a su vez, operan como un mecanismo protector en la medida que lo preparan para integrarse al mundo de forma autónoma, activa y respetuosa de la diferencia.

Las estrategias que los diferentes estudios señalan de forma implícita o explícita conllevan un replanteamiento de la concepción que los adultos tienen de infancia y adolescencia, así como de las relaciones que pueden establecer con niños, niñas y adolescentes. Nos muestran que estos últimos no solo están en posición de recibir, sino también de aportar, y que el trabajo profesional para favorecer su inclusión en el seno familiar exige acciones que movilicen significados sobre las capacidades del niño, la diferencia y el “pertenecer a”, así como interacciones posibilitadoras del reconocimiento del otro que abran espacios para favorecer formas genuinas de participación infantil.

La revisión nos llevó también a comprender la inclusión como proceso y como característica, ya que, aunque la mayor parte de las investigaciones abordadas responden al propósito de promover la inclusión, también fue posible encontrar referencias a estrategias que las familias implementan en su cotidianidad y que permiten denominarlas

“familias inclusivas” o generadoras de “relaciones inclusivas”.

Aunque en este estudio analizamos separadamente estrategias para favorecer el desarrollo de los niños, niñas y adolescentes, en cada uno de los ejes considerados como constitutivos de la inclusión social es evidente que existe una estrecha interrelación entre estos ejes y entre las estrategias que pueden ser utilizadas para fortalecerlos. De hecho, es posible identificar algunas que podrían servir para potenciar cualquiera de los ejes, como construir relaciones cálidas, amorosas y cooperativas en la familia (Brown y Robinson, 2012), compartir tiempo, rutinas y juego en sus distintos niveles (Favez et ál., 2012; Spagnola & Fiese, 2007) y mostrar una alta sensibilidad frente a las necesidades, capacidades, expectativas y formas de expresión de los niños, niñas y adolescentes (Forteza, Leal, Montaña & Valobra, 2009; Gómez, Muñoz & Santelice, 2008), todo ello en un ambiente en el que, habiendo claridad sobre los roles y reglas que afectan a los distintos miembros de la familia, prime el diálogo sobre la imposición (Gimeno, 1999), lo que se asociaría a bajos niveles de conflictividad (Arranz et ál., 2008).

Si bien la elección de los ejes utilizados para la identificación de estrategias no fue arbitraria, sino que partió de un proceso de revisión preliminar, mal haríamos en afirmar que son las únicas aristas para abordar la inclusión. Lo que sí nos es posible señalar es que, independientemente de la perspectiva que se adopte, el concepto de inclusión es de carácter interdisciplinar y que cualquier abordaje sectorizado se queda corto tanto en el orden comprensivo, como interventivo.

Cabe resaltar también el importante papel que juega la sociabilidad de la familia como condición favorecedora de la inclusión social de niños, niñas y adolescentes (Orozco, Sánchez & Cerchiaro, 2012), en la medida en que permite que estos tomen contacto con personas, herramientas y recursos del contexto cultural que pueden enriquecer sus opciones de desarrollo (Gómez, 2012; Otálora, 2011). Un aspecto central del trabajo con padres de familia (o cuidadores) que enfrentan circunstancias difíciles debería ser, por tanto, fomentar su inserción en las organizaciones y redes de apoyo comunitario, para

que actúen como mediadores que propician la conexión entre estas y sus hijos (Hall, 2009; Kelley 1995, en Brown & Robinson, 2012).

Esperamos que sea este un punto de partida para consolidar los planteamientos de diferentes autores alrededor de los cuatro ejes definidos y configurar a partir de ellos propuestas de investigación e intervención dirigidas al análisis de procesos de inclusión social en y desde la familia, especialmente en grupos poblacionales que se encuentran en situación de vulnerabilidad como consecuencia de la pobreza extrema o la exposición crónica a la violencia. Esto constituye un reto importante de asumir para favorecer la construcción de una sociedad que busque responder a las necesidades y derechos del ser humano.

Referencias

- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, 38(1), 17- 45.
- Amabile, M., & Bouyrie, A. (Octubre, 2011). *Construyendo la inclusión. ¿Un muro que derribar?* Trabajo presentado en la VII Semana de la Educación Especial «Identidad y Diferencia». La escuela: un lugar para aprender, Ministerio de Educación, Buenos Aires. Recuperado de <http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/niveles/especial/viisemana/construyendo-inclus.pdf>
- Arranz, E., Oliva, A., Olabarrieta, F., Martín, J., Manzano, A., & Richards, M. (2008). Quality of family context or sibling's status? Influences on cognitive development. *Early Child Development and care*, 178, 153-164. doi: 10.1080/03004430600685373
- Arranz, E., Oliva, A., Sánchez de Miguel, M., Olabarrieta, F., & Richards, M. (2010). Quality of family context and cognitive development: a cross sectional and longitudinal Study. *Journal of family Studies*, 16, 130-142. doi: 10.5172/jfs.16.2.130
- Barudy, J., & Dantagnan, M. (2010). *Los desafíos invisibles de ser padre o madre*. Barcelona: Gedisa.
- Bhana, A., & Bachoo, A. (2011). The determinants of family resilience among families in low- and middle-income contexts: a systematic literature review. *South african journal of psychology*, 41 (2), 131-139. doi: 10.1177/008124631104100202

- Bornstein, M. H., Haynes, M., Watson O'Reilly, A., & Painter, K. (1996). Solitary and cooperative pre-tense play in early childhood: sources of individual variation in the development of representational competence. *Child Development*, 6, 2910-2929. doi: 10.1111/j.1467-8624.1996.tb01895.x
- Bowlby, J. (1998). *El apego y la pérdida I*. Buenos Aires: Paidós.
- Brown, O., & Robinson, J. (2012). Resilience in remarried families. *South african journal of psychology*, 42(1), 114-126. doi: 10.1177/008124631204200112
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *International Encyclopedia of Education*, 3(2) Oxford: Elsevier. Recuperado de <http://www.psy.cmu.edu/~sieglar/35bronfenbrenner94.pdf>
- Brugué, J., Gomá, R., & Subirats, J. (2005) *Análisis de los factores de exclusión social*. Bilbao: Fundación BBVA. Recuperado de http://www.inau.gub.uy/biblioteca/exclusion_social.pdf
- Bruner, J. (1986). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.
- Casas, F. (2008). Los derechos de los niños y las relaciones intergeneracionales. *Educación Social: Revista de intervención socioeducativa*. 38, 15-25.
- Cofré, J. (2011). *Participación infantil: su discurso y ejercicio en la familia y escuela*. (Tesis de grado. Escuela de Trabajo Social, Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago de Chile). Recuperado de <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/123456789/213/1/Tesis.pdf>
- Cuervo, A. (2009). Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 6(1), 111-121. Recuperado de http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/familiasenred/pluginfile.php/33977/mod_resource/content/1/Pautas%20de%20crianza%20y%20desarrollo%20psicoafectivo%20en%20la%20infancia.pdf
- Cussiánovich, A., & Márquez A. M. (2002). *Hacia una participación protagónica de los niños, niñas y adolescentes*. Suecia: Save the Children. Recuperado de <http://www.sename.cl/wsename/otros/Hacia%20una%20participacion%20protagonica-savethechildren.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos* París: ONU. Recuperado de <http://www.un.org/es/documents/udhr/>
- Favez, N., Lopez, F., Bernard, M., Frascarolo, F., Scaiola, Ch, Corboz-Warnery, A., & Fivaz-Depeursinge, E. (2012). The development of family Alliance from Pregnancy to Toddlerhood and Child outcomes at 5 years. *Family Process*, 51(4), 542-557. doi: 10.1111/j.1545-5300.2012.01419.x
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] (1989). *Convención sobre los derechos del niño*. Recuperado de <http://www.cje.org/descargas/cje3140.pdf>
- Forteza, F., Leal, M., Montaña, E., & Valobra, H. (2009). El programa de educadores familiares del GREC y su intervención en primera infancia. *Revista electrónica d'investigació i innovació educativa i socioeducativa*, 2(1), 74-80.
- Gimeno, A. (1999). *La familia: el desafío de la diversidad*. Barcelona: Ariel.
- Gómez, A. (2012). Niños, niñas y adolescentes en protección y sus padrinos: modelización, vínculos y tutores de resiliencia. Bogotá: Universidad Santo Tomás. Trabajo de grado para optar al título de psicóloga.
- Gómez, E., Muñoz, M., & Santelices, M. (2008). Efectividad de las intervenciones en apego con infancia vulnerada y en riesgo social: Un desafío prioritario para Chile. *Terapia psicológica*, 26(2), 241-251. doi:org/10.4067/S0718-48082008000200010
- Gómez, E., & Jaén, P. (2010). Del «adulto centrismo» y otras Paradojas: una aproximación a la discriminación de la infancia y la participación infantil en la sociedad Contemporánea. *Papeles Salmantinos de Educación*, 14, 137-156.
- Hall, S. (2009). The social inclusion of people with disabilities: a qualitative meta-analysis. *Journal of ethnographic & qualitative research*, 3(3), 162-173.
- Hart, R. (1993). *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica*. Panamá: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Oficina Regional para

- América Latina y el Caribe. Recuperado de http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/ie_participation_spa.pdf
- Henao, G., Ramírez, C., & Ramírez, L. (2007). Las prácticas educativas familiares como facilitadoras del proceso de desarrollo en el niño y niña. *Grupo de Estudios Clínicos y Sociales en Psicología Universidad de San Buenaventura*, 7(2), 233-240.
- Hernández, A. (2001). *Familia, ciclo vital y psicoterapia sistémica breve*. Bogotá, D.C.: El Búho.
- Hernández, A. (2010). *Vínculos, individuación y ecología humana. Hacia una psicología clínica compleja*. Bogotá, D.C.: Universidad Santo Tomás.
- Hobson, P. (2002). *The cradle of thought: exploring the origins of thinking*. Oxford: Pan Books.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF, 2007). *Lineamientos técnicos para la inclusión y atención de familias*. Bogotá: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y Organización Internacional para las Migraciones. Editorial. Recuperado de <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/Descargas1/nuevoLineamientosTInclusinAtencionFamilias.pdf>
- Izzedin, R., & Pachajoa, A. (2009). Pautas, prácticas y creencias acerca de crianza... ayer y hoy. *Liber*, 15. Recuperado de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1729-48272009000200005&script=sci_arttext
- Lansdown, G. (2005 a). *La evolución de las facultades del niño*. Florencia: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Recuperado de http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/puericultura/la_evolut_de_las_facultades_del_nino.pdf
- Lansdown, G. (2005 b). *¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan*. La Haya: Bernard Van Leer Foundation. Recuperado de http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/puericultura/la_evolut_de_las_facultades_del_nino.pdf
- Liebel, M., & Saadi, I. (2012). La participación infantil ante el desafío de la diversidad cultural. *Desacatos*, 39, 123-140. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-92742012000200009&script=sci_arttext
- Liwski, N. (2006). El niño en su condición de participante activo en la sociedad. *Anales de la educación común*, 2(5), 14-19.
- Martínez, M., Usme, L., Llano, M., Díaz, C., & Zuluaga, B. (2011). Escuela y Familia: Una apuesta en común que posibilita la inclusión social del sujeto en situación de Discapacidad Intelectual. *Repositorio Institucional Biblioteca Universidad Católica de Pereira, Colombia*. Recuperado de http://biblioteca.ucp.edu.co:8080/jspui/bitstream/10785/457/4/f_Articulo_Escuela%20y%20familia%20una%20apuesta%20en%20com%C3%BAAn.pdf
- Miermont, J. (2003). *Écologie des liens. Entre expériences, croyances et connaissances*, (deuxième édition). Paris: L'Harmattan.
- Migliorini, L., Cardinali, P., & Rania, N. (2011). La cotidianidad de lo familiar y las habilidades de los niños. *Psicoperspectivas*, 10(2), 183-201. doi: 10.5027/psicoperspectivas-vol10-issue2-fulltext-165
- Mize, J., & Pettit, G.S. (1997). Mother's social coaching, mother-child relationship style and children's peer competence: is the medium the message? *Child Development*, 68, 312-332. Recuperado de <http://www.academicroom.com/article/mothers-social-coaching-mother-child-relationship-style-and-childrens-peer-competence-medium-message>
- Montero, D., & Fernández, P. (Coord.). (2011). *Calidad de vida, inclusión social y procesos de intervención*. Bilbao: Universidad de Deusto. Recuperado de http://books.google.com.co/books?id=B20uYhjg1UUC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Mungah, T., Tchombe, S., Shumba, A., Lah Loh, J., Gakuba, T., Zinkeng, M., & Teku, T. (2012). Psychological undertones of family poverty in rural communities in Cameroon: resilience and coping strategies. *South african journal of psychology*, 42(2), 232-242. doi: 10.1177/008124631204200210
- Novella, A. M. (2012). La participación infantil: concepto dimensional en pro de la autonomía ciudadana.

- Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(2), 380-403.
- Nyberg, L., Henricsson, L., & Rydell, A. (2008). Low social inclusion in childhood: adjustment and early predictors. *Infant and child development*, 639-656. doi: 10.1002/icd.590
- Orozco, M., Sánchez, H., & Cerchiaro, E. (2012). Relación entre desarrollo cognitivo y contextos de interacción familiar de niños que viven en sectores urbanos pobres. *Universitas Psychologica*, 11(2), 427-440.
- Osorio, E. (Julio, 2003). *La participación infantil desde la recreación*. Ponencia en III Simposio Nacional de Vivencias y Gestión en Recreación, FUNLIBRE. Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://www.redrecreacion.org/documentos/simposio3vg/EOsorio.html>
- Otálora, J. (2011). Diseño de espacios significativos para el desarrollo de competencias en la infancia. *Revista CS*, 5, 71-96.
- Peralta, F., & Arellano, A. (Junio, 2010). El papel de la familia en la promoción de la autodeterminación de sus hijos/as con Síndrome de Down: el Enfoque Centrado en la Familia (ECF). En Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad (Ed.) *Actas del II Congreso Iberoamericano sobre el Síndrome de Down: "La Fuerza de la Visión Compartida"*. (pp. 835-844) Granada, España. Recuperado de <http://www.centrodocumentaciondown.com/uploads/documentos/e4dd9d6b4249e550046bd57e9aa942f027efa50d.pdf>
- Pilotti, F. (2001). *Globalización y Convención sobre los Derechos del Niño: el contexto del texto*. Santiago de Chile: Naciones Unidas. Recuperado de http://www.eclac.org/publicaciones/xml/4/7024/lcl1522e_.pdf
- Pinnock, K., & Evans, R. (2008). Developing Responsive Preventative Practices: Key Messages from Children's and Families' Experiences of the Children's Fund. *Children & Society*, 22(2), 86-98. doi:10.1111/j.1099-0860.2007.00081.x
- Pires, S. F. S., & Branco, A. U. (2007). Protagonismo infantil: co-construindo significados em meio às práticas sociais. *Paidéia*, 17(38), 311-320. doi:10.1590/S0103-863X2007000300002
- Puleo, E. (2012). La evolución del dibujo en el niño. Una mirada desde el contexto sociocultural merideño. *Educere*, 16(53), 157-170.
- Polaino, A. (Septiembre, 2007). *La configuración de la identidad personal en la familia*. Primicia de la conferencia dada en la Universidad Internacional de Cataluña, Barcelona. Recuperado de [http://dSPACE.CEU.es/bitstream/10637/5271/1/La configuración de la identidad personal en la familia.pdf](http://dSPACE.CEU.es/bitstream/10637/5271/1/La%20configuraci%C3%B3n%20de%20la%20identidad%20personal%20en%20la%20familia.pdf)
- Rodrigo, M. J., Martín, J. C., Cabrera, E., & Máiquez, M. L. (2008). Las competencias parentales en contextos de riesgo psicosocial. *Intervención Psicosocial*, 18(2), 113-120.
- Rodrigo, M. J., Camacho, J. Máiquez, M. L., Byrne, S., & Benito, J. (2009). Factores que influyen en el pronóstico de recuperación de las familias en riesgo psicosocial: el papel de la resiliencia del menor. *Psicothema*, 21(1), 90-96.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press.
- Shaffer, D. (2002). *Desarrollo social y de la personalidad*. Madrid: Thomson Editores.
- Social Exclusion Unit (2004). *Breaking the Cycle. Taking stock of progress and priorities for the future*. Recuperado de http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/+http://www.cabinetoffice.gov.uk/media/cabinetoffice/social_exclusion_task_force/assets/publications_1997_to_2006/breaking_report.pdf
- Sluski, C. (1998). *La red social: De la frontera a la práctica sistémica*. Barcelona: Gedisa.
- Spagnola, M. & Fiese, B. (2007). Family routines and rituals: a context for development in the lives of young children. *Infants and young children*, 20(4), 284-299.
- Suárez, N., Gómez, M., Muñoz, E., & Santelices, M. (2009). Terapia de interacción guiada: una nueva modalidad de intervención con familias multi-problemáticas y en riesgo social. *Terapia psicológica*, 27(2), 203-213. doi.org/10.4067/S0718-48082009000200006
- Subirats, J., Alfama, E., & Obradors, A. (2009) *Ciudadanía e inclusión social frente a las inseguridades contemporáneas. La significación del empleo*. Instituto de Gobierno y Políticas Públicas.

Universidad Autónoma de Barcelona. Documentos de Trabajo (Fundación Carolina). Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3049450>

Trelease, J. (2001). *Manual de la lectura en voz alta*. Bogotá: Fundalectura.

Trilla, J., & Novella, A.M. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, 137-164.

Fecha de recepción: 4 de diciembre de 2013

Fecha de aceptación: 21 de abril de 2014

