

# Somos Familia

## Capítulo II

**Modelo de Formación Parental  
SOMOS FAMILIA**

# Estrategia Metodológica





# Capítulo II

Modelo de Formación Parental  
SOMOS FAMILIA

Estrategia Metodológica



# Créditos

**Fundación PANIAMOR, PROCTER&GAMBLE-Costa Rica,  
Asociación Empresarial para el Desarrollo y Ministerio de Salud  
de Costa Rica/Dirección Nacional CEN-CINAI.**

**San José, Costa Rica.**

Primera Edición, 2016.

**MODELO DE FORMACIÓN PARENTAL SOMOS FAMILIA.  
Estrategia Metodológica**

**Desarrollo Conceptual y Metodológico:**

Marcela González Coto.

**Coordinación y Edición Técnica:**

Marcela González Coto.

**Revisión de Edición:**

Equipo Técnico de Primera Infancia, Fundación PANIAMOR.

**Revisión Filológica:**

José Miguel Picado Vargas.

**Diagramación, Diseño Gráfico:**

www.altdigital.co / Handerson Bolívar Restrepo

La Estrategia Metodológica es un componente clave del Modelo de Formación Parental Somos Familia. Este Modelo fue posible gracias a la cooperación técnico-financiera de la Dirección Nacional CEN-CINAI del Ministerio de Salud, Procter & Gamble Costa Rica y la Asociación Empresarial para el Desarrollo (AED), cuyo compromiso con el desarrollo de la primera infancia permitió la creación del Modelo en Competencias Parentales “Somos Familia” para las familias costarricenses que asisten al CEN-CINAI. Los contenidos de esta publicación son de libre acceso. Se solicita que la utilización sea fidedigna y citar, en forma completa la fuente. La referencia bibliográfica sugerida es la siguiente: Fundación PANIAMOR. (2016). *Modelo de Formación Parental Somos Familia*. La Estrategia Metodológica. San José, Costa Rica.

Para acceder al material [paniamordigital.org/somosfamilia](http://paniamordigital.org/somosfamilia)

# Tabla de contenido

## Capítulo II. Estrategia metodológica

2.1 Bases metodológicas .....	5
Nivel 1. Cambio cultural estructural.....	6
Nivel 2. Cambio cultural en el personal institucional.....	9
Nivel 3. Cambio cultural familiar .....	13
2.2 Agentes de cambio en el Modelo Somos Familia .....	20
Primer Agente de Cambio. La persona mediadora lúdica.....	21
Segundo Agente de Cambio. La persona experta par .....	23
Tercer Agente de Cambio. Las personas adultas encargadas de las niñas y los niños .....	26
Cuarto Agente de Cambio. Las niñas y los niños .....	30
2.3 Recursos pedagógicos empleados con las encargadas y encargados familiares .....	33
El juego como recurso pedagógico .....	34
La conversación empática .....	36
2.4 Bibliografía .....	38

## Índice de Tablas

Tabla N° 2.1.	Indicadores del Cambio Cultural Estructural según el Modelo <i>Somos Familia</i> .....	8
Tabla N° 2.2.	Indicadores del Cambio Cultural en el Personal Institucional según el Modelo <i>Somos Familia</i> .....	12
Tabla N° 2.3.	Indicadores del Cambio Cultural Familiar según el Modelo <i>Somos Familia</i> .....	18
Tabla N° 2. 4.	Perfil de la persona mediadora lúdica según los desempeños esperados.....	22
Tabla N° 2. 5.	Perfil de la persona experta par según los desempeños esperados.....	24
Tabla N° 2.6.1	Desempeños promovidos para las personas adultas con niñas y niños a su cargo: Pertencia segura y vínculo afectivo.....	27
Tabla N° 2.6.2.	Desempeños promovidos para las personas adultas con niñas y niños a su cargo: Agencia familiar .....	28
Tabla N° 2.6.3.	Desempeños promovidos para las personas adultas con niñas y niños a su cargo.....	29
Tabla N° 2.7.4.	Desempeños promovidos para las niñas y los niños.....	30



# Capítulo II.

## Estrategia metodológica

El Marco Operativo del Modelo de Formación Parental Somos Familia presenta las bases metodológicas que sustentan el cambio parental que aspira esta estrategia socio-formativa en sus tres niveles: 1. Estructural. 2. Personal institucional. 3. Familiar. Estos tres niveles se describen a profundidad con sus respectivas metas, estrategias metodológicas e indicadores según indican la cercanía de este cambio cultural. Además en este segundo capítulo se presentan cuáles son los agentes que hacen viable el proceso de transformación según los desempeños que requieren fortalecer y/o desarrollar: 1. Persona mediadora lúdica. 2. Expertos pares. 3. Personas adultas de las constelaciones familiares. 4. Niñas y niños como protagonistas activos.

### 1. Bases metodológicas

La estrategia metodológica del Modelo está orientada a lograr un cambio en tres ámbitos diferenciados: el Estructural, el Institucional y el Familiar; busca en todos ellos el logro de transformaciones culturales. Los tres niveles se desarrollan en espacios particulares, con actores diversos y se trabajan metodológicamente de forma paralela. A continuación, se define cada uno de los niveles del cambio cultural a partir de las siguientes preguntas generadoras:

1. ¿Qué es el cambio cultural según el nivel organizacional, profesional o personal?
2. ¿Cuál es la meta del cambio cultural según el nivel organizacional, profesional o personal?
3. ¿Cuál es la estrategia metodológica apropiada para lograr el cambio cultural según el nivel organizacional, profesional o personal?
4. ¿Cuáles son los indicadores que nos permiten reconocer si el cambio se está produciendo en cualquiera de los niveles señalados?

## Nivel 1. Cambio cultural estructural

*La institución a la que refiere este cambio cultural, es aquella con mandatos relacionados y potencial para incorporar el modelo en su programación de atención a las familias.* Esta labor describe los cambios estructurales ejecutados por la institución que acoge el Modelo. Estos se dirigen a generar una estructura que le dé sostenibilidad al Modelo y le permitan una aplicación a escala, es decir, proporcional a los recursos, organización interna, potencialidades y planes de desarrollo en curso.

**Meta.** Este cambio se orienta a la **institucionalización sostenida del Modelo** como la estrategia de Formación en Competencias Parentales para las familias que asisten a sus servicios. La institucionalización inicia con la apertura, por parte de los altos mandos de la organización, de un **clima general propiciador y una zona particular de innovación** que validan la integración del Modelo como un nuevo reto organizacional. Este demanda la extensión, profundización y transformación de las prácticas institucionales hacia nuevas y ambiciosas metas y objetivos.<sup>1</sup> Por **zona de innovación** se comprende el estado o momento de generación de nuevos conocimientos y prácticas organizacionales que se asumen como retos de crecimiento personal, laboral e institucional. En este sentido, es un periodo creativo, de ebullición y acomodo, donde los cambios y desafíos son asumidos en forma colectiva y participativa, lo cual finaliza en nuevas y renovadas prácticas institucionales. Al respecto, léase lo siguiente aseveración de Rojas. [1]:

*“La esencia de la innovación es recrear el mundo de acuerdo a un particular ideal o visión. Crear nuevo saber significa literalmente recrear la institución y todos en ella en un proceso continuo de autorrenovación personal y organizacional. Esta no es responsabilidad de unos pocos elegidos – un especialista en investigación y desarrollo o planificación estratégica [...] – sino de todos y todas en la organización”. (Rojas, Cit. [1])*

En este momento, la meta del cambio estructural se presenta como un desafío innovador que genera una diferenciación de la dinámica organizacional previa, lo que conlleva experiencias diferentes y hasta antagónicas de lo que antes se tenía como experiencia consuetudinaria. La institución registra movimientos, desequilibrios y ajustes significativos en la forma como gestiona o estructura el trabajo directo con las familias y en el personal responsable de hacerlo. Finalmente, todo conduce a nuevas formas del ser y el hacer institucional, traducidas en nuevas decisiones políticas en cuanto a la distribución de los recursos, el empoderamiento reflexivo del personal y la generación de diversos espacios de escucha y trabajo directo con las familias.

**Estrategia.** El cambio estructural requiere la puesta en marcha de **una zona de innovación** que se presenta como un desafío colectivo, cual reto positivo asumido conscientemente por parte de los mandos altos y medios de la organización y de quienes dependen las directrices, los protocolos y las rutas de la gestión organizacional. Para potenciar y liderar **la zona de innovación**, se definen las siguientes estrategias [1]:

<sup>1</sup> Con la apertura política expresada en la creación de una **zona de innovación**, se inicia la ruta del cambio cultural en los tres niveles indicados: estructural, institucional y familiar. Para su consolidación, se requiere la participación activa de las y los funcionarios a quienes les compete por su rol institucional y el trabajo directo con las familias.

- A. La apertura y creación de las condiciones organizacionales para trabajar con los diferentes profesionales y técnicos de la jerarquía laboral, considerados, desde ahora, como los y las participantes activos del proceso de investigación-acción que sustentará el cambio cultural de la entidad.
- B. El análisis de las experiencias y recursos que la institución ha desarrollado a lo largo de su historia reciente, relativos a las prácticas institucionales que han resultado ser productivas en el trabajo directo con las familias.
- C. El desarrollo de una comprensión conjunta de los saberes laborales y de las competencias técnico-profesionales para la mediación familiar, alcanzada a partir de procesos colectivos de reflexión en y sobre la acción institucional.
- D. Los diferentes actores de la organización deben alcanzar un entendimiento detallado de las ausencias y limitaciones de todo tipo, que se delatan como obstáculos a superar en el proceso de iniciar y consolidar los cambios propuestos en el abordaje y acompañamiento a las familias usuarias del sistema.

Estas estrategias se consideran válidas si **la zona de innovación** se asume como un proceso de quiebre que facilita la apertura de experiencias, espacios y acciones potenciales de cambio.

**Indicadores del Cambio Cultural Estructural.** El cambio estructural posee implicaciones políticas, estructurales y de gestión que se expresan como nuevas iniciativas, decisiones y prácticas organizacionales.



**Tabla N° 2.1.** Indicadores del Cambio Cultural Estructural según el Modelo *Somos Familia*

<p><b>Compromisos con las políticas públicas</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Definición del trabajo con las familias en temas de crianza democrática y desarrollo social como un derecho de las niñas y los niños y, por tanto, como una prioridad institucional.</li> <li>b. Una institución que asume el Modelo <i>Somos Familia</i> como catalizadora de competencias parentales coherentes con el Paradigma de la Nueva Niñez.</li> <li>c. La adopción del Modelo <i>Somos Familia</i> como adhesión al “mandato país” para el trabajo preventivo de la violencia contra las niñas y los niños desde la primera infancia.</li> </ul>
<p><b>Implicaciones estructurales</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Definir y asignar los recursos diferenciados según región para la aplicación sostenida y de calidad del Modelo.</li> <li>b. Incorporar espacios de reflexión entre los profesionales que dan seguimiento y el personal que trabaja directamente con las familias, sobre la experiencia de mediación como un espacio de toma de decisiones colectivas, crecimiento y fortalecimiento del Modelo.</li> <li>c. Capacitación y empoderamiento permanente del personal, en sus diferentes niveles, como una práctica instituida y avalada en todos los departamentos, unidades y secciones vinculadas al cambio.</li> <li>d. Redefinición de los roles técnico-profesionales para priorizar el trabajo con las familias en los centros infantiles y sus entornos comunitarios.</li> </ul>
<p><b>Implicaciones en la gestión</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Incorporación del Modelo en la normativa institucional como una estrategia de aplicación sostenida.</li> <li>b. Incorporación en los planes operativos regionales del Modelo como la estrategia institucional para el trabajo directo con las unidades familiares.</li> <li>c. Definición de indicadores de seguimiento institucional de la aplicación nacional del Modelo.</li> <li>d. Diseño y aplicación de protocolos y normas, instrumentos de monitoreo y seguimiento, por parte de los departamentos de evaluación y técnicos de la institución.</li> <li>e. Nombramiento del personal responsable del seguimiento a nivel nacional del Modelo con un plan de trabajo según metas institucionales.</li> <li>f. Evaluación periódica de los alcances del Modelo en las familias usuarias del sistema, así como en las competencias de mediación de las y los funcionarios de la institución.</li> </ul>

## Nivel 2. Cambio cultural en el personal institucional

Desarrollo de competencias en mediación familiar, a la luz de los enfoques propios del modelo, en el personal de la institución a cargo de la formación de las familias. El modelo metodológico para el cambio cultural, en este nivel, inicia con el enriquecimiento personal de las y los funcionarios encargados de trabajar directamente con las familias o de supervisar esta labor. El principio fundamental del que se parte, es que el cambio personal de estas y estos funcionarios es el origen del proceso transformador, que paralelamente será modelado e impulsado en las constelaciones familiares con las que ellas y ellos interactúen. [2]

**Meta.** El segundo nivel de cambio cultural tiene como meta la consolidación, en el personal institucional, de las capacidades interpersonales y laborales, según sus diferentes roles, necesarias para aplicar de forma sostenida y autónoma el Modelo. De esta forma, se espera que el personal desarrolle un conjunto de **competencias de mediación familiar** que sean coherentes con los fundamentos y enfoques de *Somos Familia*.

**Estrategia.** El desarrollo de las competencias de mediación familiar, inicia con un proceso de reflexión, apertura y cambio a nivel personal. A partir del **Modelo de formación experiencial** [3], el personal de la institución empieza un análisis de sus propias experiencias en cuanto a la crianza que recibieron en su niñez o que fomentan actualmente en su calidad de personas adultas. De esa manera, el Modelo busca englobar su experiencia para que los temas de crianza y parentalidad sean unas áreas de compromisos, actitudes y conductas que también les competen, y no solo “algo” que deban trabajar fuera de sí mismos en los otros. (Sobre el *Modelo de formación experiencial*, ver el Recuadro al final de la sección 2.1)

Al considerar la acción formativa como una estrategia, se presenta la posibilidad de imaginarnos un cierto número de escenarios para la acción, escenarios que pueden realizarse, consolidarse o eliminarse, en función de las informaciones que nos vayan llegando en el curso de la acción.

(Morin. Cit [1])



Este proceso de reflexión personal se retroalimenta de un análisis de su actual práctica laboral y el impacto de sus experiencias tempranas; esto en el tipo de desempeños y acompañamientos que brindan a las niñas, los niños y las familias con las que trabajan. A continuación, se describen las ideas fuerza de esta estrategia:

### Ideas fuerza

- a. El personal toma posiciones auto-observadoras. El proceso de cambio inicia con el contacto experiencial que el personal hace de sí mismos. Este acercamiento, desprovisto de la sanción social o la culpa personal, se convierte en un espacio de actualización y renovación que permite re-escribir las narrativas personales, liberando las pautas de convivencia de antiguos modelos parentales, contrarios, algunos de ellos, a las necesidades de vinculación de las familias con las que trabajan. Se toma la posición de que la historia y la actualidad personal, como personas adultas, contiene una experiencia parental que tiene presencia en sus relaciones con las familias asistidas.
- b. Construcción consciente de la realidad que se pretende transformar. Al personal, según sus diferentes papeles y funciones, se le invita a reflexionar sobre los diferentes campos de acción en que trabajan, pero desde la perspectiva de sus propias historias de vida. Al establecer este canal de comunicación entre historia personal y programación institucional, los conocimientos biográficos potencian los técnico-profesionales. Se facilita de este modo la identificación de los ámbitos de la realidad actual que requieren de transformaciones más prontas, en aras del beneficio de las constelaciones familiares con las que trabajan. Las iniciativas con las familias se tornan en más conscientes y estratégicas.
- c. Un personal reflexivo lleva a organizaciones reflexivas. Para lograr este cambio se requiere invitar a las personas a generar procesos reflexivos que trasciendan sus propias historias para impulsar espacios laborales reflexivos. Como meta se espera una institución que norme,

El articular y armonizar los aprendizajes de vida del personal con las experiencias institucionales con las familias, se considera una vía certera para potenciar los saberes técnico-profesionales y hacerlos aún más significativos para las familias concurrentes.

*“Se trata de superar la idea de que el saber puede ser adquirido, enseñado y entrenado a través de manuales, libros o conferencias; por el contrario, debemos atender al menos formal y sistemático aspecto del saber que es ganado vía el uso de metáforas, imágenes o experiencias”. [1]*

como práctica formal, los encuentros del personal para la discusión, análisis y mejora de sus diferentes roles. En palabras de Fernández (2009) [1], esta práctica presenta dos objetivos claves: Por un lado, *validar la experiencia y las competencias de quien aprende* y, por otro lado, percibir el *potencial de creación y cambio* que proporcionan los aprendizajes experienciales. El Modelo de *Somos Familia* toma distancia, por tanto, de las “capacitaciones” entendidas como “programas de conferencias educativas”, limitadas a la entrega de “contenidos informativos”.

- d. Una práctica reflexiva en acción comunitaria. El cambio cultural del personal se realiza como un proceso de investigación-acción, donde la transformación personal de los y las funcionarias, junto con la apropiación del Modelo, se dan a partir de la reflexión sobre la práctica comunitaria con las familias, mientras ellas participan, también, del programa. El conocimiento que se va generando permite cuestionar, alterar, modificar o reconstruir lo planificado. De ahí, que el proceso de cambio es reflexivo y colectivo, y siempre parte y retorna a la realidad institucional, del personal y de las familias. Finalmente, este conocimiento experiencial se ve retado por los nuevos saberes y las nuevas prácticas a las que da lugar. El ciclo de retroalimentación entre los distintos actores y niveles de trabajo es permanente y enriquecedor.



**Tabla N° 2.2.** Indicadores del Cambio Cultural en el Personal Institucional según el Modelo *Somos Familia*

Implicaciones en la gestión	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Se reconoce como meta de gestión el trabajo directo con las familias en temas de crianza, disciplina positiva, habilidades sociales y resolución alternativa de conflictos.</li> <li>b. El trabajo directo con las familias se asume como una gestión compleja, diversa e interdisciplinaria, al integrar áreas de crianza respetuosa, desarrollo infantil, salud, nutrición e higiene.</li> <li>c. La gestión institucional se orienta a promover y fortalecer el trabajo en equipo bajo metas comunes, compartiendo esfuerzos, recursos y responsabilidades en pro del bienestar de la niña, el niño y sus familias.</li> <li>d. Los logros, beneficios y aprendizajes que una familia obtiene son metas de la gestión institucional y se priorizan dentro de la agenda de trabajo.</li> <li>e. Se impulsa la gestión interinstitucional con el objetivo de generar y fortalecer las redes de apoyo a las familias en su comunidad y fuera de esta.</li> <li>f. Los espacios de escucha y diálogo con las familias a nivel individual o grupal, se consideran parte importante del plan de la gestión institucional.</li> </ul>
Implicaciones en la práctica laboral	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Se definen planes de trabajo -trimestrales o semestrales- en conjunto con las niñas, los niños y las personas encargadas de su cuidado para promover y fortalecer sus capacidades e incorporar las pautas de una crianza democrática.</li> <li>b. El seguimiento a las familias con condiciones de mayor riesgo o vulnerabilidad, es asumido por un equipo profesional que realiza un plan de intervención a corto y mediano plazo.</li> <li>c. El enlace de Oficina Local realiza un acompañamiento en el campo y da apoyo, mensualmente, a las sesiones familiares.</li> <li>d. El enlace de Región realiza un seguimiento y acompañamiento de las Oficinas Locales por medio de consultas sobre el avance del programa, los informes escritos y visitas la campo (al menos, bimensuales).</li> <li>e. En los espacios de seguimiento y trabajo con las familias, se refuerzan los recursos que tienen las personas encargadas de su cuidado y se estimulan los logros y esfuerzos que realizan en pro del bienestar de sus niñas y niños.<sup>2</sup></li> <li>f. Durante las interacciones con las familias, causales o planificadas, se enfatiza la importancia y el valor central que ellas ocupan para la institución.</li> <li>g. En el trabajo diario, las funcionarias y funcionarios se apoyan entre sí, consolidando su trabajo en equipo y reforzando las funciones y fortalezas que los distinguen y los complementan.</li> </ul>
Implicaciones personales	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. El personal reconoce y reflexiona sobre la influencia de su historia personal en el trabajo directo que realizan con las familias. Específicamente, en relación con los temas de crianza respetuosa, disciplina positiva, la autorregulación y la empatía interpersonal.</li> <li>b. El personal identifica el trabajo con las familias como parte de su bienestar personal-laboral.</li> <li>c. El personal asume sus propias necesidades de escucha, apoyo y soporte emocional como condiciones que fortalecen el trabajo que realizan con las familias, por lo que les da el espacio requerido.</li> </ul>

<sup>2</sup> Entre los recursos que una familia dispone, se hace énfasis en: sus redes de apoyo, las habilidades de las personas cuidadoras, los recursos afectivos y emocionales de los que disponen, el tiempo destinado al cuidado afectivo y los espacios de juego con las niñas y los niños.

## Nivel 3. Cambio cultural familiar<sup>2</sup>

*La propuesta de una agencia parental según el Modelo Somos Familia, se dirige a las personas en roles de crianza y cuidado de las familias usuarias del sistema.* El fortalecimiento o cambio hacia una agencia parental democrática, inicia con el reconocimiento de la historia personal de los integrantes de las constelaciones familiares que se encuentran en roles de cuidado. En este caso, se traduce en una estrategia metodológica que invita a las personas a reflexionar sobre su infancia, los vínculos que gestaron con las personas que fueron responsables de ellas y ellos y cómo toda esta experiencia y aprendizaje se encuentra presente –positiva o negativamente- en la relación actual con las niñas y los niños a su cargo. Este proceso reflexivo y vivencial impulsa a estas personas a edificar una agencia parental respetuosa, responsable y retadora centrada en los derechos de las niñas y los niños. Si bien el cambio se señala en el ámbito familiar, su inicio se gesta en la vivencia parental de cada persona adulta, integrante de la constelación familiar de la niña y el niño que ha participado en el Modelo. [4][5][6][7][8][9][10]

**Meta.** Este tercer nivel de cambio busca un reposicionamiento de los estilos parentales dentro de las constelaciones familiares, el cual, a partir de una vivencia consciente, reflexiva y positiva de las historias personales, les permita a las y los cuidadores asumir, con afecto, respeto y responsabilidad, el desafío de resguardar, alimentar y acompañar dialógicamente el desarrollo de las niñas y los niños a su cargo. [11]

---

<sup>3</sup> El cambio lo experimentan de forma individual las personas adultas de las constelaciones familiares, con roles de crianza y cuidado, y se espera que su efecto se propague al resto de la unidad familiar, por lo que se le conceptúa como un *cambio cultural familiar*. El cambio no es solo el parental.



*“Se trata de superar la idea de que el saber puede ser adquirido, enseñado y entrenado a través de manuales, libros o conferencias; por el contrario, debemos atender al menos formal y sistemático aspecto del saber que es ganado vía el uso de metáforas, imágenes o experiencias”. [1]*

**Estrategia.** La esencia metodológica del Modelo busca hacer realidad este cambio, mediante el trabajo directo con las familias.<sup>4</sup> A continuación, se detallan los momentos sucesivos de instauración del cambio cultural familiar.

La principal estrategia metodológica es la experimental, la que ocurre en tres momentos (Ver Recuadro N°2.1). En un primer acercamiento, las personas encargadas reconocen sus experiencias de crianza y parentales y las de las otras familias, como únicas, por ello, se perciben como acontecimientos con un valor propio. Así, las experiencias personales, familiares y profesionales de cada uno, se reconocen. Por consiguiente, lejos de convertirse estos en modelos a replicar, proporcionan vivencias para compartir y descubrir nuevas formas de sentir y hacer, sin juzgar o ser juzgados. Este primer momento se caracteriza por ser una fase de encuentro y apertura de las familias participantes, en el

que el reconocimiento ocurre entre ellas y con la persona mediadora. Del mismo resulta que las personas se sientan escuchadas, respetadas, confiadas y seguras para compartir y reflexionar sobre la relación que han construido con las niñas y los niños a su cargo. De ese modo, se genera un aprendizaje grupal, emocionalmente intenso y movilizador, donde surgen puntos de convergencia, consideración y solidaridad entre las y los cuidadores presentes. El espacio creado se transforma, en sí mismo, en un lugar de encuentro, acompañamiento y cuidado recíproco.



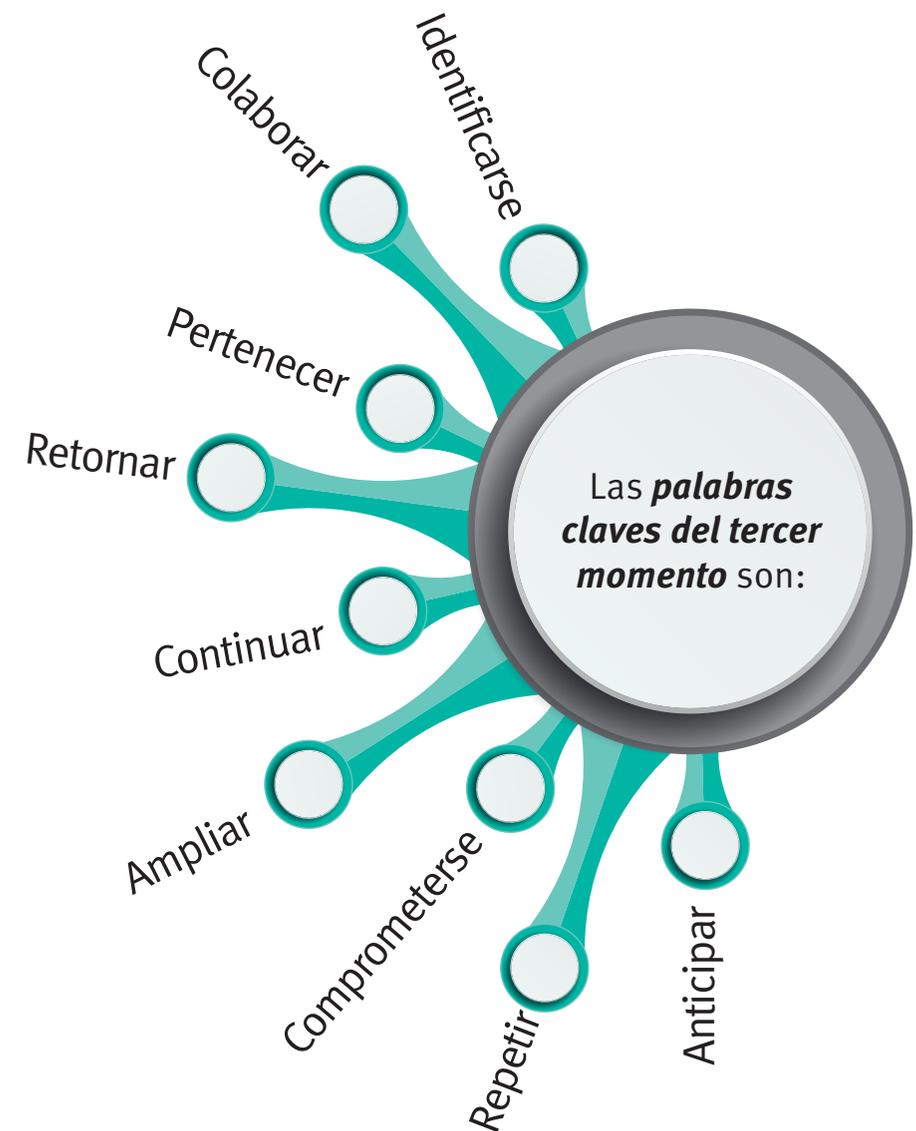
<sup>4</sup> La estrategia metodológica del Modelo es la Experiencial (Ver recuadro N°2.1) y los recursos pedagógicos que se utilizan para llevarla a cabo, se describen en el Apartado N°2.3

En un segundo momento, las personas construyen nuevos conocimientos, creencias y prácticas, a partir de un encuentro experiencial consigo mismos y con el grupo. *Somos Familia* los invita a reconocer que todos somos parte de una familia y que, en el encuentro con otras personas, también es factible ampliar y enriquecer la constelación familiar. En un ambiente de respeto, las personas ponen a disposición sus experiencias, los pensamientos y emociones que sobre ellas albergan. Colectivamente, se promueve la construcción de nuevas experiencias a partir de aquellas, como nuevas formas de mirar esas experiencias y de hacerlas presentes en todo su potencial renovador. Este segundo momento se caracteriza por ser de cambio parental y familiar, ya que las personas encargadas evolucionan hacia una crianza empática, reflexiva y estratégica.

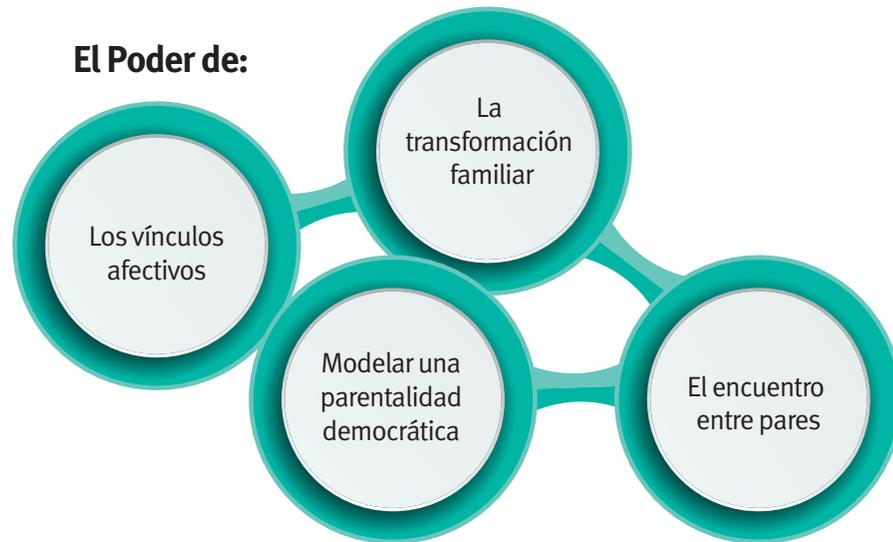
Así, la apuesta metodológica es que cuando una persona se encuentra ante la experiencia de otras personas, puede sentir y analizar la propia sin miedo a ser señalada. La suma de las experiencias generan un sentido de pertenencia que invita a pensar: *¡Esto no me sucede solo a mí!*, para ir poco a poco afirmando, *¡Yo puedo aprender de la experiencia de las otras personas!* Y, finalmente, *¡Entre todos podemos construir nuevas experiencias!*

Ahora bien, ya en un tercer momento, la experiencia colectiva, recuperada particularmente por cada persona y la constelación familiar, promueve un cambio en la vida cotidiana de muchos de los miembros de la familia. Es decir, las personas encargadas interiorizan el cambio que observan en otros, toman conciencia de que ese cambio fue también provocado por ellas y, desde esa certeza, lo empiezan a replicar en la relación consigo mismas y el vínculo que mantienen con las niñas y los niños bajo su cargo. Por lo que existe un proceso de expansión de la experiencia que permite que el nuevo conocimiento y aprendizaje, adquiridos dentro de las sesiones de *Somos Familia*, se transfieran en forma natural a la vida familiar y cotidiana. Las personas partícipes

en este proceso comentan que están aplicando lo aprendido y muestran actitudes y conductas consonantes con una *parentalidad respetuosa, empática y responsable*. Por tal motivo, este tercer momento se caracteriza por ser de consolidación, ya que los aprendizajes que se han venido construyendo se fortalecen y se transfieren a otras personas del ámbito familiar o comunitario.



**Ideas fuerza.** El proceso de cambio familiar al que se aspira, parte de un conjunto de ideas fuerzas que cimientan la ruta metodológica. A continuación se detallan:



- A.** El poder de los vínculos afectivos familiares. La familia como espacio primario de cuidado y desarrollo plantea el desafío de construir bases afectivas y vínculos sólidos entre las personas que la conforman. Los vínculos familiares constituyen referentes de soporte para las niñas y los niños durante toda su vida; estos les permiten adaptarse a los cambios, superar los retos y ser resilientes.

- B.** El poder de la transformación familiar. Las familias, consideradas como sistemas abiertos y dinámicos, tienen la posibilidad de construir y reconstruir relaciones y estilos de convivencia exentos de cualquier clase de violencia y maltrato. Se parte del poder de transformación familiar como un proceso reflexivo, explícito, voluntario y compartido de las personas adultas, quienes inician el cambio en la relación consigo mismas y lo van reflejando en la relación con las niñas y los niños. El Modelo contempla el trabajo simultáneo con las cuidadoras y cuidadores, las niñas y los niños, pero no presume que toda la unidad familiar deba involucrarse, lo cual, no es factible. El cambio dimana a lo largo de las rutas señaladas, transformándose el sistema familiar a partir del cambio de miembros clave con papeles de crianza y cuidado.[12][13]

- C.** El poder del encuentro entre pares. El cambio que se promueve en las constelaciones familiares, parte de la construcción de redes solidarias entre las personas adultas que asisten a las sesiones del Modelo. Al ser la crianza participativa y una responsabilidad de la constelación familiar, durante todo el proceso formativo, se promueven encuentros con otros miembros de la familia (tías, tíos, abuelitos, abuelitas) y con pares de la comunidad que han hecho de la crianza con apego y respeto una realidad en sus vidas. Entre los pares expertos de la comunidad, se pueden encontrar una vecina, un vecino o algunos miembros reconocidos de las organizaciones locales. Su identificación en la comunidad y la vecindad, los legitima como un actor social con presencia y pertenencia, lo que aumenta la validez de su relato y la escucha que se le confiere. [14]

**D.** El poder de modelar una parentalidad empática, respetuosa y centrada en la niña y el niño. El cambio familiar inicia en las experiencias que viven las familias durante las sesiones del Modelo. En lo concreto de las interacciones que niñas, niños y personas adultas establecen entre sí, se gestan las nuevas formas de relacionarse, comunicarse, comprenderse y, sobretodo, se fortalece una crianza empática y centrada en las necesidades y capacidades de las niñas y los niños. Ese es el punto al que se desea arribar. La persona mediadora lúdica impacta positivamente estas interacciones al modelar la disciplina positiva, la resolución alternativa de conflictos y el afecto como el soporte de todo intercambio entre los miembros adultos y los más jóvenes de la familia. De esta forma, cuando el vínculo y la convivencia respetuosa se vive en una sesión y se modela por parte del mediador o mediadora lúdica, aumenta la posibilidad del aprendizaje social, vicario y por imitación, y su posterior réplica en el ámbito familiar. Las personas participantes no solamente observan cómo podría ser una convivencia respetuosa y un acompañamiento solidario, también tienen la oportunidad de ensayarlo y renovarse al desempeñarse en formas inusitadas y creativas.



**Tabla N° 2.3.** Indicadores del Cambio Cultural Familiar según el Modelo *Somos Familia*

Implicaciones en la constelación familiar	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Familias empáticas hacia el desarrollo de la niña y el niño.</li> <li>b. Familias reflexivas y dialógicas frente al comportamiento de la niña y el niño.</li> <li>c. Familias que retan las potencialidades de la niña y el niño.</li> <li>d. Familias que reconocen y asumen su responsabilidad en el cuidado y desarrollo de las niñas y los niños.</li> <li>e. Familias que construyen redes de apoyo dentro y fuera de su constelación familiar y comunidad en pro de una crianza respetuosa, retadora y responsable.</li> </ul>
Implicaciones personales	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Personas cuidadoras que reflexionan sobre los vínculos el cuidado y las disciplina que vivieron en su infancia y sus relaciones complejas con los estilos parentales que actualmente desempeñan en sus familias.</li> <li>b. Personas cuidadoras que reconocen el bienestar, el cuidado y el desarrollo de la niña y del niño como prioridades en sus proyectos de vida.</li> <li>c. Personas cuidadoras que identifican <i>Somos Familia</i> como un espacio de escucha, crecimiento personal y aprendizaje colectivo en los temas de la crianza, el desarrollo infantil y la renovación de las competencias parentales.</li> <li>d. Personas cuidadoras que asumen su participación en <i>Somos Familia</i> con compromiso y como un reto para su crecimiento parental.</li> <li>e. Personas cuidadoras que identifican cambios positivos en sus estilos parentales y en la calidad del vínculo afectivo con las niñas y los niños, a partir del trabajo sostenido en <i>Somos Familia</i>.</li> </ul>
Implicaciones en las niñas y los niños	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. <i>Somos Familia</i> es reconocido como un Modelo centrado en las necesidades, capacidades y retos en la crianza y desarrollo de las niñas y los niños.</li> <li>b. Niñas y niños que sienten y hacen suyo el espacio afectivo y de convivencia que se desarrolla durante las sesiones de <i>Somos Familia</i>.</li> <li>c. Niñas y niños que construyen y fortalecen sus vínculos familiares durante las sesiones a través del juego, la conversación empática y el afecto.</li> <li>d. Niñas y niños que se muestran más cercanos, más contenidos afectivamente y más escuchados por parte de las personas a su cargo, durante las sesiones de <i>Somos Familia</i>.</li> </ul>

**En resumen**, el cambio cultural en tres niveles (estructural, personal institucional y familiar) propuesto anteriormente, surge de la denominada Estrategia Metodológica Experiencial, que se adapta a los requerimientos especiales del Modelo *Somos Familia*. Sus principales componentes se describen en el siguiente recuadro:

### Recuadro 2.1. Estrategia metodológica experiencial de *Somos Familia*

La aproximación formativa de *Somos Familia* se basa en la Estrategia metodológica experiencial [17] que busca reconstruir el conocimiento cotidiano familiar desde sus propias realidades, para que las personas puedan identificar, reflexionar y transformar las ideas, sentimientos y acciones que sustentan y acompañan las vivencias diarias que surgen de la crianza de las niñas y los niños. *Somos Familia* no se sustenta, ni se propone instruir a las madres, los padres cuidadoras y cuidadores en contenidos conceptuales e información desvinculados de sus experiencias y realidades vividas. No existe un currículo cuyos contenidos temáticos deban reproducir las personas encargadas. En contraposición, la estrategia pedagógica parte del saber de esas cuidadoras y cuidadores, acumulado en su experiencia de vida, como hijas o hijos, como madres y padres, y de la cual se desprenden los estilos parentales que muestran en sus relaciones de cuidado, crianza y educación de las niñas y los niños de sus respectivas familias.

Este es un *Modelo formativo* que invita a la acción y acompaña a las familias, como protagonistas del proceso, a que se acerquen a sí mismas, para descubrir en cuáles experiencias, creencias y metas basan las prácticas de crianza y cuáles son los vínculos que desde ahí crean con sus niñas y niños. En un primer momento, las familias identifican los conocimientos, las creencias o ideas que traen consigo y, a partir de ahí, se reconstruye y modela, colectivamente, un nuevo saber/hacer basado en la experiencia compartida. Finalmente, las familias toman conciencia de la complejidad del rol parental y de sus realidades familiares y sociales, donde habrán de identificar los recursos, vías de acción y alternativas para responder a las necesidades afectivas y de desarrollo de las niñas y los niños y, por supuesto, a las suyas propias como personas adultas.



## 2. Agentes de cambio en el Modelo Somos Familia

El cambio al que aspira el Modelo se enfoca en el empoderamiento de cuatro agentes de cambio con base en las competencias que se definieron en cada campo de acción.<sup>5</sup> El primer actor son las personas mediadoras lúdicas, quienes se abocan a la adquisición de un conjunto de competencias de mediación familiar consideradas parte de las herramientas del trabajo institucional. En segundo lugar, se presentan las personas experta par, como un actor clave para consolidar el proceso de transformación familiar y comunal. En tercer lugar, las personas adultas de las constelaciones familiares, quienes fortalecen y desarrollan un conjunto de competencias parentales, reconocidas como su principal cambio. Y como cuarto actor colectivo, se postulan las niñas y los niños para quienes, finalmente, se ha creado y se aplica todo el Modelo. La enumeración no obedece a la importancia relativa de cada agente en el proceso, pues se considera que cada uno de ellos hace un aporte que solo actúa en el conjunto de las restantes contribuciones.

En este apartado, se profundiza en el rol de cada uno de estos agentes de cambio y en los desempeños específicos que permiten, en términos metodológicos, reconocer si el Modelo está dando los resultados esperados según los campos de acción ya definidos. La exposición se orienta por las siguientes preguntas generadoras:

- A. ¿**Quiénes son** los agentes de cambio que construyen e impulsan el cambio, según los campos de acción del Modelo?
- B. ¿Cuáles son las **características básicas** que le permiten a los agentes de cambio dinamizar el proceso de transformación, según sus campos de acción?
- C. ¿Cuáles son los **desempeños** que permiten afirmar que los agentes de cambio están iniciando o consolidando su proceso de transformación, según sus campos de acción?

## Primer Agente de Cambio. La persona mediadora lúdica.

La persona mediadora de *Somos Familia* es parte del personal de la institución. No es un agente de cambio entrenado afuera y traído a la organización. Posee formación técnica o profesional básica que le permite trabajar con las familias, sin ser especialista en la temática. La mediadora o el mediador lúdico, lejos de presentarse como una experta en temas de crianza, nutrición o desarrollo infantil, se coloca como una persona que ha profundizado su capacidad de escuchar y de descubrir nuevas formas de convivir democráticamente en familia, lo cual hace, conjuntamente con las niñas, niños y personas adultas de las familias con las que trabaja. En este sentido, se coloca en la sesión como un agente catalizador, poseedor de un inventario de conocimientos prácticos y vivenciales, más que teóricos, que permiten generar vínculos alternativos como los propuestos por el Modelo.

El Modelo *Somos Familia* contiene una estrategia metodológica para capacitar en mediación lúdica familiar al personal institucional. La estrategia posee dos principios fundamentales, a saber:

- A. Que las personas mediadoras lúdicas conozcan e interioricen los enfoques, conceptos claves y premisas del Modelo, lo cual hacen a partir de una reflexión sobre su propia historia de crianza y parental.
- B. Que las mediadoras y mediadores hagan suyo un conjunto de herramientas de mediación lúdica familiar, que se fundamentan en la conversación empática y el juego libre con propósito; sus dos principales instrumentos de cambio parental familiar.

A continuación, se definen los desempeños que se asocian a una mediación lúdica para lograr dinamizar el cambio cultural familiar. Estos desempeños se agrupan en tres categorías:

- A. Enfoque: integra el conocimiento técnico y profesional con la experiencia personal, haciéndolos converger con los planteamientos clave del Modelo.
- B. Mediación lúdica: se refiere a la identificación, conocimiento y uso de las herramientas de mediación lúdica, empleadas en la construcción de vínculos horizontales y respetuosos con las familias.
- C. Vinculación familiar: corresponde al grado de identificación del personal con el trabajo directo con las familias como parte central de su quehacer y la aplicación sostenida del Modelo *Somos Familia*.

**Tabla N°2. 4.** Perfil de la persona mediadora lúdica según los desempeños esperados.

<b>La persona mediadora lúdica cuando aborda los estilos parentales y sus efectos en el desarrollo de las niñas y los niños...</b>	<b>La persona mediadora cuando aplica la metodología lúdica en las sesiones ...</b>	<b>La personas mediadora lúdica cuando se vincula con las familias...</b>
Fomenta el reconocimiento de la familia de las niñas y los niños como personas con derechos.	Se presenta ante el grupo como una persona que acompaña procesos y no como una experta o experto que debe ser escuchado y obedecido.	Visualiza a la familia como una gran constelación, caracterizada por su diversidad, con limitaciones, pero con recursos. Con miembros renuentes, pero con personas dispuestas al cambio y comprometidas.
Identifica las prácticas o comportamientos que realiza una persona adulta que se compromete, desde la empatía y la auto-regulación, con la experiencia emocional de la niña y el niño.	Reconoce los conocimientos que tienen las familias sobre la crianza y el desarrollo infantil, diferenciando los que responden a una crianza respetuosa de los que no lo hacen.	Destaca la vinculación afectiva como una condición fundamental de toda relación de acompañamiento, incluso aquella que se da entre las familias y la institución.
Promueve los principios de la disciplina positiva.	Acompaña al grupo para que se puedan reconocer, comprender y valorar las distintas competencias parentales que intervienen en una crianza afectiva, respetuosa y responsable.	Apoya la construcción de lazos horizontales con las familias, rechaza las posturas individualistas y autoritarias al asumir una actitud de apertura y facilitación.
Reconoce las diferencias entre una crianza centrada en la niña y el niño y otra centrada en las necesidades de las personas adultas.	Procura estar abierto a la diversidad de formas de aprendizaje de las personas.	Se considera a sí misma como un recurso flexible, a disposición de las familias. Por tanto, crea con ellas vínculos de confianza y solidaridad.
Describe las consecuencias positivas que posee para las niñas y los niños el vivir, desde su nacimiento, en un contexto cálido y empático.	Adopta el juego como recurso fundamental de la sesión con las familias.	Enfatiza las habilidades, las fortalezas y los conocimientos de las familias para llevar adelante su proceso de transformación.
Describe las consecuencias negativas que posee para el desarrollo de las niñas y los niños el vivir sin afecto y sin vínculos seguros.	Incorpora estrategias verbales y corporales para la dinamización, liderazgo y participación de las familias.	Establece un clima de confianza e intimidad dentro del grupo, de resguardo de las experiencias compartidas.
Identifica los gritos, humillaciones y gestos ofensivos como violencia directa contra las niñas y los niños y los cuestiona como prácticas de crianza.	Media la relación afectiva y la comunicación de las personas adultas, entre sí, y con sus niñas y niños.	Posiciona el bienestar y el desarrollo de la niña y el niño como referente de la sesión y de las experiencias que se comparten.
Conceptúa el castigo físico, independientemente de su frecuencia e intensidad, como violencia y lo descarta como práctica de crianza.	Modela la conversación empática entre niñas, niños y personas encargadas durante las sesiones. Estimula el ensayo parental de las relaciones modeladas, dentro y fuera de las sesiones.	

A partir del perfil de mediación lúdica, se puede concluir que las palabras claves que representan a este agente de cambio son respeto-sintonía-movimiento. En un primer momento, se sitúa en su calidad de persona y se presenta al grupo con respeto bajo la intención de percibir, conocer y validar sus experiencias familiares. Luego, desde una posición empática, se pone en sintonía con las familias como una **persona que acompaña a otras** a crear nuevas formas de pensar, sentir y hacer (otras formas de vinculares). Finalmente, facilita la integración de las experiencias y los aprendizajes en curso, lo que pone en movimiento a las familias dentro y fuera de las sesiones. Los cambios en sus dinámicas personales y familiares, sus giros vitales, son formas diferentes de concebir y relacionarse con las niñas y los niños a su cargo.

## Segundo Agente de Cambio.

### La persona experta par.

La persona mediadora de *Somos Familia* se acompaña del experto (a) par, quien es una madre, padre, tía, tío, abuela, abuelo, madrina, padrino, que por su experiencia de vida y habilidades sociales para trabajar con otras personas y transmitir su aprendizaje vital, forma parte del equipo local de *Somos Familia*. El acompañante par se presenta como una persona cercana, con capacidad de escuchar y darles soporte a las familias de su comunidad. Por ello, se convierte en una aliada o aliado clave para la persona mediadora lúdica del Modelo.

**Identificación de la persona experta par.** La persona mediadora lúdica selecciona a la experta par de entre varios grupos: a) Personas clientas de los servicios brindados por el CEN-CINAI, ya sea porque una niña o niño de su familia forma o formó parte de la modalidad *Intramuros* o *Extramuros*. b) Líderes comunitarios en quienes las familias confían. c) Miembros de la Asociación de Desarrollo del Centro Infantil. A continuación, se detallan los desempeños claves que caracterizan a una persona experta par.



**Tabla N°2. 5.** Perfil de la persona experta par según los desempeños esperados

La persona experta par en su familia o comunidad...	La persona experta par cuando acompaña la aplicación del Modelo...
Reconoce a las niñas y los niños como personas con derechos.	Juega, conversa y escucha a las niñas y los niños durante la sesión.
Comprende el castigo físico como violencia y lo descarta como práctica de crianza.	Se adapta a las necesidades de las niñas, los niños y sus familias.
Identifica los gritos, humillaciones y gestos ofensivos como violencia directa contra las niñas y los niños y los desestima como prácticas de crianza.	Crea vínculos de confianza y solidaridad con las familias.
Muestra empatía con la situación de las niñas, niños y sus familias que asisten al proceso.	Modela a las personas encargadas un estilo de crianza respetuoso, responsable y empático cuando se relaciona con las niñas y los niños.
Muestra respeto y confidencialidad con los temas particulares que vive cada familia.	Se considera a sí misma como un recurso flexible a disposición de las familias.
Tiene interés por aprender y poner en práctica nuevas formas familiares de convivencia democráticas.	Comparte su experiencia para apoyar a las familias a reconocer sus propios recursos, fortalezas y nuevas formas de convivencia democráticas.
Posee capacidad de escucha y flexibilidad ante los nuevos retos.	Visualiza a la familia como una gran constelación conformada de forma diversa.
Tiene capacidad para participar en grupos de forma horizontal y no directiva.	Establece un clima de confianza y participación dentro del grupo.

Es importante considerar que algunas de las características del perfil de la persona experta par pueden o no presentarse en su totalidad. No obstante, la persona mediadora puede esperar que sus condiciones personales y sociales vayan fortaleciéndose en la medida en que esa persona asuma el reto de acompañar a las familias y aprender a su lado.

## Recuadro 2.2. Resultados exitosos de la inclusión de la persona experta par en los Programas de Formación Parental, según la evidencia internacional

El rol de la persona experta par ha sido documentado como un elemento clave que dinamiza el cambio positivo en los programas de formación parental. En el estudio comparativo transcultural realizado por Calaveri [14], se identifica una incorporación, en aumento, entre 1984 y la actualidad, de la mediación de las personas pares expertas de las comunidades en los programas de educación parental.

Los Programas de Formación Parental que incorporan a la persona experta par reportan resultados exitosos tales como:

1. Reciben más soporte internacional. Enfoques con mejor apoyo a nivel internacional. Visto desde el punto de vista de asistencia y permanencia.
2. Poseen un enfoque más amplio. Los programas liderados por profesionales estuvieron centrados en herramientas para lidiar con los problemas de la niña o el niño; mientras que los programas que incorporaron pares expertos(as) también enfatizaron las cogniciones de las y los cuidadores sobre su experiencia y sus propias necesidades.
3. Muestran mayor sensibilidad. Los programas con enfoque de mediación con pares reconocen el aporte único que estas personas brindan al trabajo con las familias, al facilitar el desarrollo de la credibilidad, la confianza y la solidaridad.

La evidencia existente permite concluir que este tipo de modalidad logra resultados sobresalientes en las poblaciones adultas meta. Entre las metas que las personas expertas par potencian se encuentran:

1. Ayudar a los cuidadores a encontrar su voz. 2. Reducir sentimientos de aislamiento, estrés y culpa. 3. Dar educación. 4. Enseñar habilidades parentales específicas. 5. Empoderarlos y motivarlos para que busquen mejores servicios y opciones saludables para sus niñas y niños. 6. Un aumento en la autoestima de las y los cuidadores. 7. Un aumento en la auto-eficacia, fortaleciendo la crianza proporcionada por las familias. 8. Darle continuidad al proceso de reflexión sobre la crianza una vez que la mediadora o mediador ha cesado su participación en el programa.

En resumen, la frase que resume la actitud interpersonal de la persona experta par es “Yo he vivido, por eso te comprendo y te acompaño”. Desde esta perspectiva, alejado de una posición de autoridad, se presenta como una persona que por sus vivencias y por la forma como ha asumido sus propias circunstancias y retos de vida, puede ponerse en el lugar de las familias y, sin juzgarlas, acompañarlas para aprender competencias parentales que les pueden fortalecer y enriquecer. Por otra parte, para el grupo de familias, la presencia de la persona experta par testimonia la posibilidad y la puesta en marcha, dentro de sus propios contextos comunitarios, de otras actitudes, prácticas o creencias en relación con tema de parentalidad. En esta línea, las familias podrían aprender de una persona *par* que ha logrado cambios en condiciones y con recursos muy similares a los propios.



### Tercer Agente de Cambio.

#### Las personas adultas encargadas de las niñas y los niños.

La estrategia metodológica del Modelo *Somos Familia* canaliza importantes recursos en el trabajo directo con este agente de cambio. Este tercer agente son las personas adultas con niñas y niños a su cargo, quienes conforman las constelaciones familiares y poseen en el programa un espacio de escucha y acompañamiento. Este último los motiva a reflexionar su sobre experiencia de cuidadores y cuidadoras para valorar y apropiarse de otras formas de proteger, enseñar y fortalecer a sus niñas y niños, en ausencia total de violencia y maltrato infantil.

**Cambio parental esperado según ejes temáticos.** El cambio parental al que aspira el Modelo, se produce a partir de la exposición de las niñas, los niños y las personas adultas encargadas de su cuidado a tres diferentes Módulos. Cada uno de ellos está orientado según los ejes temáticos del Modelo (Ver Capítulo I, Apartado 1.2). A continuación, se describen las evidencias de cambio familiar según los indicadores de cada eje: **I. Pertenencia y Vínculo Afectivo. II. Empatía y Autorregulación. III. Agencia Familiar.** [15][16][17][18][19][20][21][22][23][24][9][25][26][27][28][29] [30]

**Tabla N° 2.6.1** Desempeños promovidos para las personas adultas con niñas y niños a su cargo: Pertenencia segura y vínculo afectivo

### Eje Temático I: Pertenencia Segura y Vínculo Afectivo

Desempeño I	Desempeño II	Desempeño III
Personas encargadas incorporan, desde el afecto, a la niña y al niño en la dinámica familiar.	Personas encargadas reconocen las necesidades de desarrollo de la niña y el niño.	Personas encargadas se reconocen como un factor clave para el desarrollo de la vida de la niña y el niño.
Lista de evidencias familiares (Metas)		
Reconocen las características y condiciones que hacen a la niña y el niño una persona única y valiosa.	Son sensibles ante los cambios emocionales y conductuales de las niñas y los niños.	Tienen una actitud positiva hacia la niña y el niño y ocupan el rol adulto que les corresponde (no lo confunde con el de un rival o un igual del niño o niña).
Se muestran amables y afectuosos con la niña y el niño.	Aceptan los cambios en las demandas y necesidades de la niña y el niño hacia ellos.	Argumentan con los niños y las niñas el porqué de sus prácticas de crianza.
Identifican las experiencias negativas que las niñas y los niños derivan de comportamientos inapropiados de las personas adultas que los rodean (vergüenza, culpa, humillación, temor, inhibición).	Anticipan las necesidades de las niñas y los niños.	Definen desde sus experiencias y valores, cuál es el lugar que ocupan y desean ocupar en la vida de las niñas y los niños.
Incluyen a la niña y al niño en las celebraciones familiares y actividades cotidianas.	Pueden postergar sus necesidades personales para responder a situaciones y demandas de la niña y el niño.	Describen las actitudes y comportamientos de su rol parental que pueden cambiar o mejorar. Identificando la ruta del cambio por realizar.
Comparten narraciones de eventos pasados y presentes importantes de la familia con la niña y el niño.	Proporcionan espacio y tiempo para que la niña y el niño consolide sus destrezas y habilidades.	Reconocen el impacto positivo y negativo que sus figuras parentales o significativas ha tenido en sus vidas adultas y su rol parental
Organizan el espacio físico de sus casas, según sus condiciones y posibilidades, para promover la interacción, el juego libre y el uso del espacio por parte de las niñas y los niños.	Tienen expectativas flexibles y realistas de lo que ele la niña y el niño pueda aportar al núcleo familiar de acuerdo con su edad y características propias.	
Desarrollan con las niñas y los niños actividades lúdicas para su disfrute.		

**Tabla N° 2.6.2.** Desempeños promovidos para las personas adultas con niñas y niños a su cargo: Agencia familiar

## Eje Temático II: Agencia Familiar

Desempeño I	Desempeño II	Desempeño III
<b>Personas encargadas reconocen el valor de la empatía en el desarrollo infantil y el bienestar familiar.</b>	<b>Personas encargadas promueven la autorregulación de las niñas y los niños.</b>	<b>Personas encargadas promueven y acompañan a la niña y al niño a alcanzar y retar sus logros sociales.</b>
Lista de evidencias familiares (Metas)		
Son sensibles a los sentimientos y emociones que acompañan los comportamientos de las niñas y los niños.	Reconocen las situaciones que les provocan a las niñas y niños contrariedad, frustración, satisfacción o felicidad.	Acompañan y apoyan a las niñas y los niños ante circunstancias o eventos que les producen angustia, dolor físico o emocional.
Identifican los estados emocionales que ellos y ellas provocan en las niñas y los niños.	Comparten sus pensamientos, sentimientos y acciones con las niñas y los niños.	Flexibilizan sus expectativas y prácticas de crianza frente a las características propias de las niñas y los niños a su cargo.
Buscan ver las cosas desde el punto de vista de las niñas y los niños, para comprender sus sentimientos y comportamientos.	Evalúan sus sentimientos antes de actuar o expresarse, sobre todo en situaciones de desacuerdo o discordia.	Animan continuamente a las niñas y los niños para lograr nuevos retos ajustados a sus posibilidades.
Ante un percance o una dificultad, imaginan cómo se ha sentido la niña o el niño.	Son flexibles ante los cambios y retos que se les presentan.	Motivan y participan en juegos libres y espontáneos con las niñas y los niños sobre escenas sociales retadoras.
Valoran los motivos y las circunstancias que puedan explicar las acciones y comportamientos que median entre las niñas, los niños y las personas adultas significativas a cargo.	Generan espacios de conversación con las niñas y niños para conocer y comprender las situaciones que les han representado contrariedad y frustración.	Validan las nuevas acciones, rutinas y conocimientos de las niñas y los niños, con diálogos, narraciones y argumentos que refuerzan sus desempeños y la comprensión de los nuevos aprendizajes.
Intentan considerar varias perspectivas de las circunstancias o eventos en que las niñas y los niños están involucrados.	Animan a las niñas y los niños a compartir sus pensamientos, sentimientos y acciones.	Promueven que las niñas y los niños hagan preguntas, aporten ideas propias y soluciones creativas ante situaciones cotidianas.
Identifican los factores que contribuyen a canalizar asertivamente los estados emociones de la niña y el niño.	Preguntan a las niñas y los niños los motivos, propósitos y razones de sus actos.	Refuerzan afectiva y verbalmente los logros paulatinos de las niñas y los niños.
Motivan y orientan a la niña y al niño a reconocer las consecuencias de sus actos y sentimientos en las otras personas.	Motivan con seguridad a las niñas y los niños a realizar acciones de forma autónoma, individual y grupalmente.	Enseñan sobre distintas prácticas y formas de vida, fomentando el respeto y la tolerancia hacia otras etnias, nacionalidades y costumbres.

**Tabla N° 2.6.3.** Desempeños promovidos para las personas adultas con niñas y niños a su cargo

### Eje Temático III: Agencia familiar

Desempeño I	Desempeño II	Desempeño III
Las personas encargadas identifican estrategias de convivencia democrática (escucha, validación de emociones, fortalecimiento del diálogo y aceptación de las diferencias)	Las personas encargadas aplican y modelan sus estrategias cotidianas de convivencia democrática (escucha, la validación de emociones, el fortalecimiento del diálogo y la aceptación de las diferencias)	Personas encargadas incorporan la resolución alternativa de conflictos y disciplina positiva en su convivencia familiar cotidiana.
Lista de evidencias familiares (Metas)		
Las figuras parentales anticipan las condiciones o factores que pueden hacer de una situación cotidiana un conflicto en la convivencia familiar.	Seleccionan cuáles estrategias son efectivas en sus familias para resolver conflictos, utilizando el diálogo y el reconocimiento de los motivos y emociones en las personas partícipes.	Consideran diferentes puntos de vista ante una situación o conflicto familiar.
Discriminan cuáles normas y prácticas de convivencia promueven la pertenencia segura, la empatía y el logro social en las niñas y los niños.	Todas y todos los miembros participan en la toma de decisiones familiares y en los acuerdos de la convivencia.	Señalan las causas por las cuales una niña o niño ha cometido un error, comprendiendo las circunstancias de su origen.
Describen estrategias para negociar y resolver conflictos entre los miembros de la familia ante diferentes situaciones cotidianas.	Adaptan las decisiones que se toman en familia cuando las condiciones cambian.	Modelan la resolución constructiva de conflictos entre personas adultas, entre niños y niñas y ambos, mediante el diálogo y el cumplimiento de acuerdos.
Identifican las diferencias de ritmo y temperamento que podrían generar conflicto entre los miembros de la familia.	Acompañan a las niñas y los niños a llevar a la práctica las estrategias de convivencia democrática.	Orientan a las niñas y los niños para resolver constructivamente sus conflictos interpersonales, respetando sus diferencias.
Reconocen el impacto negativo del castigo físico, trato humillante y maltrato en la vida de las niñas y los niños.	Fortalecen su red de apoyo para realizar sus tareas parentales.	Practican la negociación en la resolución de conflictos y la elección de consecuencias, a la vez que protegen el vínculo afectivo.
	El castigo físico, el trato humillante y el maltrato están ausentes, del todo, de la dinámica cotidiana de la familia.	Solicitan apoyo a otros miembros de la familia cuando tienen dificultad para monitorear o cumplir sus normas y acuerdos familiares.

## Cuarto Agente de Cambio. Las niñas y los niños.

El cuarto agente de cambio son las niñas y los niños que participan en las sesiones lúdicas como protagonistas que aportan sus experiencias, conocimientos, necesidades o deseos. La sesión está centrada en la población infantil con el objetivo de aumentar la calidad de su participación y generar un diálogo empático con las personas adultas. Nuevamente, los desempeños de las niñas y los niños se desagregan por eje temático, esto bajo la consideración, de que el cambio solo es posible cuando los tres agentes anteriores han iniciado su propio proceso de cambio personal y profesional. [31][32][33][34][35][36][37][38][39][40]

Tabla N°2.7.4. Desempeños promovidos para las niñas y los niños

<b>Módulo I: Vínculo Afectivo y Pertenencia Segura</b>	
<b>Rasgos destacados de la crianza</b>	
Las niñas y los niños que:	
a. <b>Son incorporados, desde el afecto</b> , en la dinámica familiar,	
b. Son reconocidos por las y los encargados <b>como personas únicas y valiosas</b> ,	
c. Se les reconoce como el <b>centro de la dinámica familiar</b> , como los miembros de la familia a los que <b>se debe prioridad</b> . Muestran las siguientes características:	
<b>Lista de evidencias en la niña y el niño (Metas)</b>	
Toleran el alejamiento de sus figuras significativas por un periodo corto, distinguiéndolas por sus características únicas.	
Toleran la postergación breve de la satisfacción de sus necesidades e intereses.	
Cuando lo necesitan, comunican verbal y no verbalmente sus necesidades a sus familiares y personas significativas.	
Buscan y solicitan el apoyo a sus familiares y personas significativas ante inconvenientes o situaciones que ellos no pueden resolver por sí solos.	
Se sienten seguros cuando realizan actividades por su cuenta, permitiéndose explorar el entorno material y social.	
Expresan, de forma verbal y no verbal, su alegría y disfrute por realizar actividades en conjunto (con familiares, en especial).	
Muestran un sentido estable de su propia valía personal y valoran positivamente sus características, desempeños y logros.	
Tienen un sentido de pertenencia y arraigo a su entorno familiar y social.	
Tienen acceso a los recursos emocionales, sociales y materiales de los que dispone su grupo familiar.	
Muestran actitudes de cuidado y afecto hacia los miembros significativos de su entorno y red de cuidado (familiar y en el centro infantil).	
Manifiestan sugerencias y opiniones sobre las situaciones familiares que se pueden mejorar y las condiciones que benefician al grupo y sus miembros.	

## Módulo II: Desarrollo Social

Desempeño I	Desempeño II	Desempeño III
Las niñas y niños que <b>crecen en una familia empática.</b>	Las niñas y los niños que <b>crecen con personas adultas que se autorregulan.</b>	Las niñas y los niños que son <b>acompañados y retados a alcanzar logros sociales.</b>
<b>Lista de evidencias en la niña y el niño (Metas)</b>		
Reconocen que puede sentir diferentes emociones.	Sus periodos de malestar y enojo son breves y de baja intensidad.	Se sienten seguros de realizar actividades, por su cuenta, adecuadas a su edad.
Comunican sus estados emocionales de forma verbal y no verbal.	Mencionan las intenciones o propósitos de sus actos.	Solicitan apoyo cuando sienten que por sí solos no podrán cumplir las metas y objetivos buscados.
Explican con sus propias palabras o con lenguaje no verbal las razones que justifican su estado de ánimo.	Reconocen y sobrellevan las situaciones que les provocan contrariedad y frustración.	Se esfuerzan por alcanzar nuevos retos.
Manifiestan con respeto sus emociones hacia otras niñas, niños y familiares.	Actúan en función del contexto y las personas que en éste se encuentran.	Reconocen y disfrutan sus logros.
Reconocen los estados emocionales en sus pares o adultos significativos.	Perciben los riesgos y peligros potenciales en sus actos.	Cuando encuentran obstáculos, reconocen vías alternativas para alcanzar sus metas.
Pueden identificar los estados emocionales más probables que otras personas tienen o tendrían ante determinadas circunstancias.	Pueden corregir el curso de sus acciones al percibir consecuencias no deseadas.	Preguntan y exploran los recursos de los que pueden disponer para formular nuevos retos y realizarlos.
Demuestran actitudes de solidaridad y cooperación con sus pares y adultos significativos.	Realizan juegos y prácticas seguras por su cuenta.	Inician conversaciones con sus pares o figuras de referencia para contar lo que han hecho, lo que les gustaría hacer o lo que ha sucedido en su entorno.

## Módulo III: Agencia familiar

Desempeño I	Desempeño II	Desempeño III
Niñas y niños que conocen estrategias de convivencia democrática (escucha, validación de emociones, fortalecimiento del diálogo y aceptación de las diferencias).	Niñas y niños que viven en un contexto familiar donde existen estrategias cotidianas de convivencia democrática.	Niñas y niños que vivencian la resolución alternativa de conflictos y la disciplina positiva en su convivencia familiar cotidiana.
Lista de evidencias en la niña y el niño (Metas)		
Relaciona las emociones que experimenta con las situaciones interpersonales que se presentan en su entorno familiar.	Reconoce cuando dos o más personas, incluyéndolo, mantienen posiciones diferentes frente a situaciones familiares cotidianas.	Participa en la negociación de las normas de convivencia de la familia de acuerdo con su edad.
Identifica las emociones que experimentan otros miembros de la familia cuando se presentan situaciones de desacuerdo o diferencia.	Manifiesta acuerdo o desacuerdo sobre la manera como los miembros de la familia enfrentan las diferencias y desavenencias cotidianas.	Percibe las normas de la convivencia familiar como un logro que también es personal.
Escucha las posiciones de otros miembros de su familia para resolver diferencias y desacuerdos familiares.	Propone alternativas para solucionar asertivamente los conflictos, según su momento de desarrollo.	Explica con sus propias palabras la razón de las normas de su familia.
Explica, con sus propias palabras, cuál negociación se cumple o no ante una desavenencia familiar.	Recorre a la conversación cuando necesita que otros miembros de la familia validen o legitimen sus necesidades y puntos de vista.	Identifica posibles consecuencias positivas por cumplir las normas o negativas en caso de no satisfacer los acuerdos.
Describe estrategias de resolución de problemas que son efectivas, como el diálogo y la negociación.	Reconoce los momentos en que son más accesibles las personas con las que tienen diferencias de posición o de opinión.	Considera las consecuencias de sus actos para sí mismo, para otras personas o el ambiente.
Reflexiona y toma decisiones con base en las opciones que se le exponen.	Es receptivo ante las iniciativas de otros miembros de la familia que lo buscan para conversar y negociar.	Puede reconocer la relación que existe entre las conductas concretas de los miembros de la familia y las normas de convivencia que han creado en conjunto.

### 3. Recursos pedagógicos empleados con las encargadas y encargados familiares

La metodología de *Somos Familia* se basa en dos recursos básicos. El primero, la apelación al *juego lúdico con propósito* como un recurso metodológico y, a la vez, como un espacio experiencial que, constituido en un rasgo distintivo y dominante de las constelaciones familiares, fomenta el desarrollo social de la niña y el niño. El segundo es *la conversación empática*, promovida como un espacio de encuentro familiar, socio-afectivo, donde se realizan los valores y propósitos de la crianza democrática y se promueve el enriquecimiento socio-lingüístico de las niñas y los niños. La *conversación empática* se caracteriza por ser un espacio de escucha, reflexión y construcción. Se dan, pues, acuerdos entre las personas adultas, las niñas y los niños. Estos momentos ocurren de forma espontánea o planificada durante la convivencia diaria de las familias y se centran en las demandas, necesidades y capacidades de las niñas y los niños.



## El juego como recurso pedagógico.

Como lo indica González Coto, *“la reivindicación del juego y su pronunciamiento como un derecho humano básico en la Convención de los Derechos del Niño de 1989 (CDN), la creación en 1960 de la Asociación Internacional del Juego (IPA) en Dinamarca, la aparición de la National Institute for Play y de la Alianza para la Niñez en Norteamérica, la formación de la The Association for the Study of Play y de la Fair Play for Children Campaign in the UK, entre otros, son hitos sobresalientes en el estudio, incidencia y reconocimiento invaluable del juego”*<sup>6</sup> (p.54, 2013).

En esta perspectiva, el Comité sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas, dictó la Observación General N°17 para orientar a los distintos gobiernos en el cumplimiento del Derecho al Juego de las niñas y los niños de todas las edades. Como indican Brooker y Woodhead [41] se *“destaca el papel del juego como manera de proporcionar oportunidades para la expresión de la creatividad, la imaginación, la confianza en sí mismos, la autosuficiencia y el desarrollo de las capacidades y aptitudes físicas, sociales, cognitivas y emocionales. Además, recalca que, mediante el juego, los niños exploran y ponen a prueba el mundo que los rodea, experimentan nuevas ideas, roles y vivencias, y, mientras lo hacen, aprenden a comprender mejor y construir su propia posición social dentro de dicho mundo”*.

En el caso específico de *Somos Familia*, se valida los juegos que generan y fortalecen el vínculo seguro entre las niñas, los niños y su constelación familiar, así como aquellos que promueven su desarrollo social en un entorno de convivencia democrática. Aquí es primordial puntualizar que no todos los tipos de juegos llevan a las personas a desarrollar estas habilidades interpersonales y sociales,

pues se requiere que las y los educadores, las y los facilitadores y las y los encargados les impriman una dirección, provean condiciones de ocurrencia y les doten de los recursos apropiados para que se potencien estos resultados. [42][34][43][44][45][46]

Bajo esta concepción, la metodología de *Somos Familia* se basa en un concepto de pedagogía lúdica concebida de acuerdo con tres características nucleares, que según Brown y Patte son las siguientes [47]:

- A. Aprendizaje lúdico. En todos los espacios de *Somos Familia*, se incluyen experiencias de aprendizaje lúdico que son iniciadas o inspiradas tanto por las niñas y los niños como por las personas adultas. Las personas mediadoras tienen roles establecidos en el juego, como planear requerimientos para la actividad, participar, interactuar, modelar comportamientos, seleccionar e integrar los aprendizajes emergentes. Y en el caso de las personas adultas, se espera que disfruten del juego, participen, reflexionen y vayan adquiriendo los desempeños de los aprendizajes esperados.

Se aplica en todas las sesiones del Modelo con niñas, niños y personas adultas. Por tanto, las actividades planeadas incorporan experiencias lúdicas que sean significativas para todas las edades y en las que se les da un rol protagónico a la niña y al niño como eje de las constelaciones familiares. En el caso específico de las personas adultas, se busca fortalecer un clima de confianza y disfrute que les permita entrar en sintonía y recordar la importancia del juego en sus vidas. En ambos casos, la actividad lúdica es el medio para lograr el aprendizaje buscado y fortalecer los vínculos familiares.

<sup>6</sup> Esta deliberación colectiva, sostenida por evidencia científica, ha sido reflejada por Fraser Brown y Michael Patte, en su libro *Rethinking Children’s Play* (2013), donde se proponen clarificar cuáles juegos empoderan efectivamente a las niñas y los niños.

**B.** Enseñanza lúdica. Cada espacio de encuentro de *Somos Familias* tiene como propósito promover una enseñanza mediante el juego, la cual está basada en la alegría natural, en la capacidad de disfrutar, en la conexión entre las personas y la posibilidad de sentirse parte importante del grupo. Esta enseñanza utiliza técnicas didácticas abiertas y centradas en la capacidad humana de jugar, donde la imaginación y la acción están presentes y logran correspondencia con las metas de aprendizaje. En este caso, la persona mediadora se convierte en una modeladora de la experiencia lúdica y busca conectarse constantemente con el grupo para que cada persona pueda reconocer el reto del aprendizaje que se le presenta y la importancia que posee para su vida.

La enseñanza lúdica es la base metodológica de *Somos Familia*, por lo que está presente en todos los encuentros con los bebés, las niñas, los niños y las personas adultas de las constelaciones familiares abordadas. Cada reto de aprendizaje y temática usa como vía de enseñanza un juego o actividad lúdica, que desemboca en un momento reflexivo que moviliza a las constelaciones a ser críticas consigo mismas, en pro de los cambios o la diversificación de sus estrategias familiares.

**C.** El principio del juego ‘puro’. *Somos Familia* le da un importante lugar a la actividad lúdica que es espontánea en las niñas y los niños. Este tipo de juego es iniciado, dirigido, sostenido y desarrollado por las niñas y los niños según sus propios propósitos. Se distingue por ser muy creativo, abierto e imaginativo, de ahí, que es el más cercano a las formas intuitivas de aprendizaje propias de la niñez. La tarea de las personas adultas es acondicionar previamente las áreas de juego y cuando se requiere o son invitados por las niñas y los niños, ellas introducen objetivos de aprendizaje, a partir de preguntas, frases motivadoras o el reforzamiento de las acciones en curso.

En el Modelo, el juego ‘puro’ tiene lugar con mayor intensidad en el área de juego paralelo de cada sesión. En esta área paralela, existen materiales didácticos o simplemente un espacio abierto y libre para que las niñas y los niños que no desean participar de las actividades lúdicas con las personas adultas, puedan tener un espacio seguro y de disfrute dentro de la sesión. En este caso, las niñas y los niños desarrollan actividades de juego libre con otros los cuales comparten esta área de juego de forma paralela.

Ahora bien, para llevar a la práctica la pedagogía lúdica, se requiere de un mediador de las sesiones que crea en el juego como herramienta pedagógica. En este sentido, la persona mediadora comparte algunas características de los *playworkers* o mediadores lúdicos, nombre con el que se reconoce a estos especialistas del juego terapéutico en Inglaterra. Para Brown y Patte [47], la misión de una o un mediador lúdico es crear ambientes donde se propicie el juego y donde se engloben, en

una práctica libre y flexible, la socialización, la estimulación cognitiva, la confianza, la creatividad, la resolución de conflictos, el autodescubrimiento, el equilibrio emocional. En este enfoque, se ha de favorecer la construcción de vínculos sanos entre la niñez y las personas adultas, así como invitar al disfrute, a la alegría, al color, entre otras experiencias. Su filosofía se basa en: diversión, libertad y flexibilidad.

## La conversación empática.

El segundo pilar metodológico de *Somos Familia* es la conversación empática, comprendida como los momentos familiares donde las personas adultas se disponen a sentir, comprender y disfrutar de un espacio de comunicación asertiva con los bebés, las niñas y los niños. Para que sea posible este tipo de comunicación empática, la persona adulta requiere de una actitud para percibir de un modo desprejuiciado, y para acercarse, de un modo no defensivo.

Para Celis [48] esta comprensión se define como el grado en el que la persona adulta es consciente de lo que en ese momento le ocurre a la persona menor de edad. Por lo que se convierte en un intento activo para conocer lo que vivencia, un esfuerzo para captar el significado de su comunicación y, finalmente, para traducir sus gestos, señales y palabras en significados comunes. De ahí, que la comprensión empática se puede establecer desde el primer encuentro con la o el recién nacido, en ausencia del lenguaje verbal. Una persona adulta puede comprender empáticamente lo que una niña o un niño en etapa pre-verbal le está

comunicando. En estos casos, son sus gestos, la expresión emocional y la sensibilidad adulta lo que permite que la comprensión empática se desarrolle.

Una vez establecida la comprensión empática, existe la posibilidad de avanzar e iniciar una *conversación activa* con la niña y el niño. Este tipo de conversación tiene las siguientes características:

- A. La persona adulta conversa con la niña o el niño con el objetivo de comprender su experiencia y su punto de vista.
- B. La persona adulta no utiliza la diferencia de poder para distorsionar, manipular o sacar ventaja sobre la niña o el niño.
- C. Los conocimientos de la niña, el niño y la persona adulta son igualmente válidos e importantes.

- D.** La persona adulta utiliza palabras entendibles para la niña y el niño y se da a comprender con ejemplos.
- E.** Durante la conversación, la persona adulta le da validez a lo que el niño o la niña experimenta, piensa y expresa.
- F.** La persona adulta busca que la niña y el niño se exprese con confianza. Utiliza preguntas o lo motiva reforzando lo importante y valioso que es.
- G.** La conversación empática es posible solo si las personas involucradas –adultas y menores de edad- están dispuestas emocionalmente para hacerlo. La persona adulta debe buscar el mejor momento para no forzar a la niña o el niño.

Es importante considerar que *Somos Familia* promueve los momentos de conversación empática en el día a día, desde que el bebé, la niña o el niño despiertan. Durante la hora del baño, el momento de vestirse, irse a dormir o las comidas, la conversación empática es un espacio para darle contención a las dificultades y obstáculos que se le presentan al niño y la niña cuando se trata de desarrollar habilidades y afianzar su

autonomía. Existe evidencia científica que indica la diferencia en la adquisición del vocabulario entre niñas y niños de contextos en desventaja social y quienes crecen en ambientes con mayores condiciones. Hirsh-Pasek [49] señala que ya a los tres años de edad, niñas y niños de contextos en desventaja, han escuchado treinta millones de palabras menos que sus pares que crecen en contextos más favorecidos. Esa situación sin duda los coloca frente a limitaciones importantes, aun antes de ser parte del sistema educativo formal.

Los estudios indican que la exposición de niñas y niños en desventaja social a más palabras no es suficiente para equilibrar las dificultades que enfrentan. No obstante, la brecha disminuye si se centra en la calidad de la comunicación entre niñas, niños y sus padres o cuidadores. La investigación confirma que es más importante una conversación de calidad centrada en la convivencia cotidiana, en las necesidades, intereses y emociones de las niñas y los niños, que aquella otra centrada en la cantidad de palabras que ellas y ellos escuchan o repiten de forma vacía o descontextualizada. En ese sentido, una conversación de calidad en términos de Derechos de las niñas y los niños implica posicionarlos en su lugar de personas, con capacidad de participar, decidir, imaginar y generar un diálogo empático con las personas adultas a su cargo. [50]

## 4. Bibliografía

- [1] E. F. Rodríguez, “Aprendizaje experiencial, investigación-acción y creación organizacional de saber: la formación concebida como una zona de innovación profesional.”, vol. 12, no. 3, pp. 39–57, 2009.
- [2] J. W. Meyer, “World Society, Institutional Theories, and the Actor”, *Annu. Rev. Sociol.*, vol. 36, no. 1, pp. 1–20, 2010.
- [3] M. Romero, “El aprendizaje experiencial y Las nuevas demandas formativas”, *Rev. Antropol. Exp.*, vol. 8, no. 10, pp. 89–102, 2010.
- [4] I. Arriagada, “Nuevas familias para un nuevo siglo. ”, *Cad. Psicol. e Educ. Paid.*, vol. 18, no. 10, pp. 28–35, 2000.
- [5] R. Martínez, *Programa-Guía para el Desarrollo de Competencias Emocionales, Educativas y Parentales*, Secretaría. España: Ministerio de Sanidad y Política Social.
- [6] M. Domenech, M. Donovan, and S. Crowley, “Parenting styles in a cultural context: Observations of protective parenting in first-generation Latinos”, *Fam. Process*, vol. 48, no. 2, pp. 195–210, 2009.
- [7] R. Agudelo, “Estilos educativos paternos: Aproximación a su conocimiento.”, 1993.
- [8] Rubin Kenneth y Boon Ock, *Parenting Beliefs, Behaviors, and Parent-Child Relations. A Cross-Cultural Perspective*, vol. XXXIII, no. 2. New York: Psychology Press, 2014.
- [9] L. Tong, R. Shinohara, Y. Sugisawa, E. Tanaka, A. Maruyama, Y. Sawada, Y. Ishi, and T. Anme, “Relationship of working mothers’ parenting style and consistency to early childhood development: a longitudinal investigation”, *J. Adv. Nurs.*, vol. 65, no. 10, pp. 2067–2076, 2009.
- [10] J. Woodhead, M y Oates, *La Primera Infancia en Perspectiva 5. Apoyo a los padres*, vol. 5. Reino Unido: The Open Univeresity, 2010.
- [11] M. J. Rodrigo, E. Cabrera, J. C. Martín-Quintana, and M. L. Máiquez, “Las competencias parentales en contextos de riesgo psicosocial”, *Interv. Psicosoc.*, vol. 18, no. 2, pp. 113–120, 2009.
- [12] D. Olds, “The Nurse-Family Partnership: An evidence-based preventive intervention”, *Infant Ment. Health J.*, vol. 27, no. 1, pp. 5–25, 2006.
- [13] I. N. Sandler, E. N. Schoenfelder, S. A. Wolchik, and D. P. MacKinnon, “Long-Term Impact of Prevention Programs to Promote Effective Parenting: Lasting Effects but Uncertain Processes”, *Annu. Rev. Psychol.*, vol. 62, no. 1, pp. 299–329, 2011.
- [14] M. a. Cavaleri, S. S. Olin, A. Kim, K. E. Hoagwood, and B. J. Burns, “Family Support in Prevention Programs for Children at Risk for Emotional/Behavioral Problems”, *Clin. Child Fam. Psychol. Rev.*, vol. 14, no. 4, pp. 399–412, 2011.
- [15] M. K. Rosenthal and L. Gatt, “‘Learning to Live Together’: training early childhood educators to promote socio-emotional competence of toddlers and pre-school children”, *Eur. Early Child. Educ. Res. J.*, vol. 18, no. 3, pp. 373–390, 2010.
- [16] M. Martínez and M. C. García, “Implicaciones de la crianza en la regulación del estrés”, *Rev. Latinoam. Ciencias Soc. Niñez y Juv.*, vol. 2, no. 9, pp. 535–545, 2011.
- [17] J. C. Martín-Quintana, M. L. M. Chavez, M. J. R. López, S. Byrne, B. R. Ruiz, and G. R. Suárez, “Programas de Educación Parental”, *Interv. Psicosoc.*, vol. 18, no. 2, pp. 121–133, 2009.
- [18] C. Orte, L. Ballester, and M. X. March, “El enfoque de competencia familiar”, *Rev. Interuniv. Pedagog. Soc.*, vol. 1723, no. 2013, pp. 13–37, 2013.
- [19] D. y Anderson-Butcher and D. Ashton, “Innovative Models of Collaboration to Serve Children, Youths, Families, and Communities.”, *Child. Sch.*, vol. 26, no. 1, pp. 39–53, 2004.
- [20] M. C. Richaud de Minzi, “Loneliness and depression in middle and late childhood: the relationship to attachment and parental styles.”, *J. Genet. Psychol.*, vol. 167, no. 2, pp. 189–210, 2006.
- [21] E. E. Maccoby, “Parenting and its effects on children: on reading and misreading behavior genetics.”, *Annu. Rev. Psychol.*, vol. 51, pp. 1–27, 2000.
- [22] Ahige, *Mi papá me cuida. Guía de cuidados infantiles para una nueva paternidad*. 2012.
- [23] A. Majluf, “Prácticas de crianza en madres de estratos socioeconómico medio y bajo de Lima.”, *Rev. Psicol.*, vol. 7, no. 2, pp. 151–161, 2012.

- [24] G. Bouchard, C. Lee, V. Asgary, and L. Pelletier, "Fathers' Motivation for Involvement with Their Children: A Self-Determination Theory Perspective", *Father. A J. Theory, Res. Pract. about Men as Father.*, vol. 5, no. 1, pp. 25-41, 2007.
- [25] F. Baker-Henningham, H y Lopez, "Early Childhood Stimulation Interventions in Developing Countries: A Comprehensive Literature Review", 2010.
- [26] A. F. Raya, M. J. Pino, and J. Herruzo, "La agresividad en la infancia: El estilo de crianza parental como factor relacionado.", *Eur. J. Educ. Psychol.*, vol. 2, no. 3, pp. 211-222, 2009.
- [27] D. Páez, "Apego seguro, vínculos parentales, clima familiar e inteligencia emocional.", *Ansiedad y estrés.*, vol. 12, no. 2-3, pp. 329-341, 2007.
- [28] K. H. Rubin, W. M. Bukowski, and B. Laursen, *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*, vol. 46, no. 11. 2009.
- [29] C. a. Blondin, J. L. Cochran, E. J. Oh, C. M. Taylor, and R. L. Williams, "Relationship of Adult Representations of Childhood Parenting and Personality Tendencies to Adult Stressors and Political Ideology", *J. Adult Dev.*, vol. 18, no. 4, pp. 204-213, 2011.
- [30] N. S. C. on the D. Child, "Persistent Fear and Anxiety Can Affect Young Children's Learning and Development: Working Paper No. 9", *Development*, pp. 1-12, 2010.
- [31] R. Puche Navarro, M. Orozco Hormaza, B. C. Orozco Hormaza, and M. Correa Restrepo, *Desarrollo infantil y competencias en la Primera Infancia*, no. 10. 2009.
- [32] S. Meadows, *The child as thinker*. Canadá: Routledge, 1993.
- [33] S. Meadows, *The child as social person*. Canadá: Routledge, 2010.
- [34] P. Jones, *Rethinking Childhood. Attitudes in Contemporary Society.*, New Childh. Gran Bretaña.: Continuum International Publishing Group, 2009.
- [35] A. M. Velásquez, F. Barrera, and W. Bukowski, "Crianza y comportamiento moral: un modelo mediacional", *Suma Psicológica*, vol. 13, no. 2, pp. 141-158, 2006.
- [36] J. D. Lane, H. M. Wellman, S. L. Olson, J. LaBounty, and D. C. R. Kerr, "Theory of mind and emotion understanding predict moral development in early childhood", *Br. J. Dev. Psychol.*, vol. 28, no. 4, pp. 871-889, 2010.
- [37] M. Román, "Metodologías para la evaluación del apego infantil: de la observación de conductas a la exploración de las representaciones mentales.", *Acción Psicológica*, vol. 8, no. 2, pp. 27-38, 2011.
- [38] P. G. Guzmán, "Pedagogía transdimensional. Los niños como contribuidores y contrasformadores del mundo.", *Rev. Latinoam. Educ. Infant.*, vol. 2, no. 1, pp. 93-104, 2013.
- [39] H. Montgomery, *An introduction to childhood. Anthropological perspectives on childrens lives*. USA: Wiley-Blackwell, 2009.
- [40] J. Senci3n, "El establecimiento de límites y orden, desde la mirada de las constelaciones familiares con padres de familia de la preparatoria 6 de la Universidad de Guadalajara", 2015.
- [41] M. W. y J. Oates, *El derecho al juego*. Reino Unido: The Open Univeresity, 2013.
- [42] G. Sánchez, "Las Estrategias De Aprendizaje a Través Del Componente Lúdico", *MarcoELE Rev. didáctica*, no. 11, p. 68, 2010.
- [43] G. Ashiabi, "Play in the Preschool Classroom: Its Socioemotional Significance and the Teacher's Role in Play," *Early Child. Educ. J.*, vol. 35, no. 2, pp. 199-207, 2007.
- [44] V. Lytra, "Playful Talk, Learners' Play Frames and the Construction of Identities", *Encycl. Lang. Educ.*, vol. 3, pp. 185-197, 2008.
- [45] H. Rakoczy, F. Warneken, and M. Tomasello, "Young children's selective learning of rule games from reliable and unreliable models", *Cogn. Dev.*, vol. 24, no. 1, pp. 61-69, 2009.
- [46] I. Siraj-Blatchford, "Conceptualising progression in the pedagogy of play and sustained shared thinking in early childhood education : A Vygotskian perspective", *Educ. Child Psychol.*, vol. 26, no. 2, pp. 77-89, 2009.
- [47] M. Brown, F y Patte, *Rethinking Children Play.*, New Childh. 2013.
- [48] M. I. Aguilera, "Comprensión empática y estilos de negociación en la relación de pareja. Herramientas de mediación.", *Rev. Interdiscip. resolución y mediación conflictos.*, vol. 23, pp. 110-123, 2007.
- [49] K. Hirsh-Pasek, "High-quality communication with young children", *New York Times*, New York, 25-Aug-2014.
- [50] S. Fernqvist, "Inter Active interviewing in childhood research: On children's identity work in interviews", *Qual. Rep.*, vol. 15, no. 6, pp. 1309-1327, 2010.





# Somos Familia

