



ACOMPANAMIENTO FAMILIAR EN NIÑOS CON DISCAPACIDAD

PRESENTADO POR

FLOR YANETH CASTILLO HERNÁNDEZ

KELLY YURANI RAMÍREZ LÓPEZ

TESIS DE GRADO

ASESORA

Dra. SANDRA GUIDO GUEVARA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ, 13 DE OCTUBRE DE 2017

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, agradecer a Dios, quien en su perfecta voluntad me concede estos triunfos. Él ha sido el principal motivo y le dedico este logro.

A Hugo, mi esposo, por su compañía incondicional en mis largos momentos de estudio; por su buena energía; por la comprensión y capacidad de espera para compartir con él; por hacer inolvidable y valioso cada instante a su lado, por pequeño que fuera; por su mirada sincera y su cálido recibimiento al llegar a casa; por darme el privilegio de contar con seres maravillosos como él; por la nobleza de su corazón y la grandeza de su existencia.

A mis hijos, que de alguna manera me apoyaron, acompañaron, animaron y aportaron a lo largo de este proceso, para que se hiciera realidad.

A mi madre y a mi padre por las oraciones fundamentadas en su más profunda fe; la confianza puesta en cada una de mis acciones; por su deseo de verme feliz, de lograr nuevas metas; y por palabras de aliento que me fortalecieron cada día y que habitan en mi corazón.

A Yurani, mi amiga de tesis y de vida, por su compañía, consejos, disposición para lograr culminar una etapa importante en nuestras vidas y a todos mis amigos, amigas y compañeros mil gracias por todos los aprendizajes.

Flor Yaneth Castillo Hernández.

Agradezco y dedico este trabajo a mi familia, que apoyó cada una de las etapas de su desarrollo y me brindaron sus palabras de aliento y sabiduría para culminarlo.

A Yaneth Castillo, mi compañera de tesis, quien acompañó mi camino durante el tiempo en el cual se desarrolló la maestría y la tesis y que vivió conmigo las emociones y responsabilidades necesarias para lograr esta meta.


Y a todas aquellas personas que desde diferentes lugares y roles aportaron a que este proceso se diera con los resultados esperados.

Mil gracias

Kelly Yurani Ramírez López.

A la profesora Sandra Guido, nuestra directora de tesis, quien nos brindó su conocimiento, experiencia y responsabilidad para que se diera este proceso académico y por sus enseñanzas ofrecidas durante todo el tiempo de ejecución del mismo.

A las familias participantes, que con su colaboración permitieron lograr el propósito de la investigación, y a cada uno de los maestros y compañeros de la maestría que nos ofrecieron su conocimiento, tiempo y experticia.

 <p>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Realizando el aprendizaje</i></p>	<i>FORMATO</i>	
	<i>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</i>	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 4 de 4	

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado maestría.
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca central
Título del documento	Acompañamiento familiar en niños con trastornos del neurodesarrollo y su participación en la escuela.
Autor(es)	Castillo Hernández Flor Yaneth. Ramírez López Kelly Yurani.
Director	Sandra Guido Guevara.
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2017, 181 p.
Unidad Patrocinante	Colombia, Universidad Pedagógica Nacional.
Palabras Claves	ACOMPANAMIENTO FAMILIAR, FAMILIA, DISCAPACIDAD, MODELO ECOLÓGICO.
2. Descripción	
<p>La presente investigación tiene como propósito caracterizar, analizar y comprender el acompañamiento familiar en los niños con trastornos del neurodesarrollo y su relación con la participación en la escuela, específicamente estudiantes de primaria del colegio República Dominicana de la ciudad de Bogotá. A partir del estudio se realizó una propuesta colectiva que tiene en cuenta la perspectiva de las madres entrevistadas, los autores referenciados, la perspectiva de las profesionales de la institución y una postura personal como docentes, que brinda estrategias que pueden desarrollarse para la formación de las familias en el acompañamiento a los niños de la institución.</p>	
3. Fuentes	
<p>Barton, L. (1998). <i>Discapacidad y sociedad</i>. Madrid: Morata.</p> <p>Bronfenbrenner, U. (1979). <i>The Ecology of Human Development. Experiments By Nature And Design</i>. United States of America: Library of Congress Cataloging in Publication Data.</p>	

Cruz Velandia, I., & Hernández Jaramillo, J. (2006). *Exclusión social y discapacidad*. Colombia: Centro Editorial Universidad del Rosario.

Gaitán Luque, A. (2016). *Documento de trabajo: Lineamientos para el acompañamiento a las familias*. Bogotá.

Gutiérrez, V. (1997). Modalidades familiares de fin de siglo. En CONACED, *La familia en la perspectiva del año 2000* (págs. 9-25). Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Manjarrés, D., León, E., & Gaitán, A. (2015). *Familia, discapacidad y educación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Manjarrés, D., León, E., Gaitán, A., & Martínez, R. (2013). *Crianza y discapacidad*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional y Fundación Universitaria Monserrate.

Naciones Unidas. (2007). *De la exclusión a la igualdad: hacia el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad*.

4. Contenidos

El documento está organizado en seis capítulos: el primero corresponde a la contextualización de la localidad, el colegio, la población participante y la problemática que se instaura en el colegio República Dominicana IED.

En el segundo capítulo se desarrollan los antecedentes investigativos, donde se analizan estudios relacionados con acompañamiento familiar y discapacidad.

En el tercer capítulo se abordaron los referentes teóricos sobre las categorías de familia, discapacidad y acompañamiento familiar.

En el cuarto capítulo se presenta la perspectiva metodológica, en la cual se describe el enfoque, la estrategia, las técnicas, los instrumentos, la población participante, los aspectos éticos y las etapas del proceso investigativo.

En el quinto capítulo se muestra el análisis de resultados y, finalmente, en el capítulo sexto la propuesta y las conclusiones.

5. Metodología

La presente investigación se sitúa en el paradigma interpretativo comprensivo y en la perspectiva hermenéutica, la cual se refiere al análisis e interpretación, donde hay alguien que habla o se expresa y otro que escucha, y a partir de ello se interpreta y comprende la realidad de los sujetos, puesto que la existencia de los otros permite que se puedan desarrollar dichos procesos.

Como estrategia metodológica se desarrollaron estudios de casos, teniendo en cuenta que busca dar respuesta a cómo ocurren los hechos, comprender el significado de una experiencia y registrar la conducta que tienen los participantes; las técnicas utilizadas fueron la entrevista, el grupo focal y el análisis documental.

Se tomaron cinco casos de niños de primaria que se encuentran diagnosticados dentro de los trastornos del neurodesarrollo con la participación de sus madres y/o cuidadoras, quienes dieron cuenta del acompañamiento que realizan a sus hijos. Así mismo, se dialogó con docentes,

orientadora y educadora especial quienes describieron su percepción acerca del acompañamiento de las familias y los resultados del mismo.

El análisis de los datos se realizó a partir de la triangulación de la información obtenida desde diferentes fuentes, actores y conceptos.

6. Conclusiones

A partir de la presente investigación, que buscó caracterizar, analizar y comprender el acompañamiento familiar teniendo en cuenta las voces de las madres y/o cuidadoras, de los docentes, la orientadora y la educadora especial, se concluyó:

La familia es el microsistema en el cual los niños fortalecen lazos, se originan las primeras relaciones de interacción, se forman hábitos, se fortalecen los valores y se crean los procesos de autonomía e independencia, lo que repercute en su mundo escolar y será fundamental en los entornos en los cuales se desenvuelvan.

Son las madres las principales responsables de la educación de sus hijos y quienes desempeñan dos roles: como acompañantes de los procesos escolares y como trabajadoras para aportar económicamente al núcleo familiar. Estas dos situaciones las deben llevar a cabo de manera permanente y buscar las estrategias que aporten a la participación de los niños en la escuela.

Es importante que la escuela sensibilice y brinde a las familias las estrategias para desarrollar un buen acompañamiento, reconociendo las necesidades y/o dificultades de los niños y así proponer los elementos necesarios para mejorar la participación de los infantes en la escuela.

La escuela y la familia requieren trabajar de manera conjunta y realizar un acompañamiento permanente a los niños, teniendo en cuenta que son los contextos más cercanos a ellos y su relación debe favorecer su desarrollo emocional, social y afectivo.

Se hace necesario que, dentro de las políticas del Estado, se convierta en realidad la política de inclusión de los niños con discapacidad, y en este sentido ofrecerles las estrategias, herramientas y apoyo profesional necesario para lograr un proceso en el cual avancen estos pequeños.

Las familias reconocen la importancia del acompañamiento en las terapias, lo que fue observado en la participación de sus hijos en la escuela; en los resultados académicos; en la relación con sus compañeros y en los procesos de atención, memoria, análisis y concentración.

Desarrollar acciones estructurales que aporten elementos a las familias, para que estas puedan realizar un mejor acompañamiento a sus hijos con discapacidad. Entre ellas están: fortalecer los sistemas de salud en atención y mejoramiento de las condiciones del servicio; una política educativa

que no se limite a una incorporación física en las aulas y mejorar las condiciones laborales que favorezcan las dinámicas familiares.

Capacitar a la comunidad educativa para el trabajo pedagógico con niños en condición de discapacidad, ya que desconocen las estrategias que posibilitan mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el aula, a partir de sus habilidades y destrezas.

Existe una preocupación e incertidumbre de las familias de los niños con discapacidad, al reconocer que de acuerdo a su dificultad se encontrarán con barreras sociales que marcarán su proyecto de vida.

El acompañamiento que realizan las madres y/o cuidadoras se caracteriza por el poco tiempo dedicado utilizado para desarrollar los compromisos escolares y la preparación de las evaluaciones, sin embargo, siempre se brindan los recursos necesarios y buscan cumplir con todas las exigencias de la escuela. Este acompañamiento se realiza junto al desarrollo de actividades propias del hogar y brindando atención a los demás miembros de la familia.

Para fortalecer el acompañamiento familiar es importante crear en los niños hábitos y rutinas; se deben brindar los recursos educativos necesarios; establecer los espacios para el desarrollo de los compromisos escolares; tener en cuenta las recomendaciones de los profesionales y compartir espacios diferentes a la escuela. De ser así se contribuye a la autonomía, independencia, responsabilidad y participación de los niños en todos los contextos en los cuales estén inmersos.

Elaborado por:	Castillo Hernández Flor Yaneth Ramírez López Kelly Yurani
Revisado por:	Sandra Guido Guevara

Fecha de elaboración del Resumen:	13	10	2017
--	----	----	------

TABLA DE CONTENIDO

Presentación.....	11
Justificación.....	12
Contextualización.....	15
Maestras investigadoras.....	15
Localidad.....	19
Colegio	25
Población participante.....	31
Problemática.....	34
Antecedentes investigativos.....	39
Familia.....	39
Discapacidad.....	44
Acompañamiento familiar.....	48
Referentes teóricos.....	54
Familia.....	54
Discapacidad.....	67
Acompañamiento familiar.....	87
Perspectiva metodológica.....	95
Enfoque.....	95
Estrategias.....	97
Técnicas.....	99
Instrumentos.....	101
Población participante.....	101

Aspectos éticos.....	110
Etapas del proceso investigativo	111
Análisis de resultados	113
Propuesta y conclusiones.....	152
Propuesta	152
Conclusiones.....	160
Referencias	166
Anexos.....	171

LISTA DE ANEXOS

Anexo A: consentimiento informado madres, docentes, educadora especial y orientadora.....	172
Anexo B: consentimiento informado de la participación de los niños.....	173
Anexo C: formato de entrevista a madres y/o cuidadoras.....	176
Anexo D: formato de entrevista a docentes y especialistas.....	179
Anexo E: formato grupo focal.....	180

PRESENTACIÓN

Esta investigación tuvo como propósito caracterizar, analizar y comprender el acompañamiento familiar en los niños con trastornos del neurodesarrollo y su relación con la participación en la escuela.

Este informe está constituido por seis capítulos. El primer capítulo corresponde a la contextualización de la localidad, el colegio, la población participante y la problemática que se instaure en el colegio República Dominicana IED.

En el segundo capítulo se desarrollan los antecedentes investigativos, donde se analizan estudios previos y tesis de grado que tienen vinculación con el acompañamiento familiar y la discapacidad.

En el tercer capítulo se abordan elementos conceptuales que sirvieron de base para contextualizar las categorías de familia, discapacidad y acompañamiento familiar.

En el cuarto capítulo se presenta la perspectiva metodológica, en la cual se describe el enfoque, la estrategia, las técnicas, los instrumentos, la población participante, los aspectos éticos y las etapas del proceso investigativo.

En el quinto capítulo se muestra el análisis de resultados y, finalmente, en el capítulo sexto se presentan la propuesta y las conclusiones.

JUSTIFICACIÓN

Es de vital importancia tener en cuenta la labor que cumple la familia en la formación de los niños¹. Se puede evidenciar que cuando existe un buen acompañamiento, los procesos educativos de los menores son más favorables y se potencializan aspectos personales, educativos y sociales que garantizan su pleno desarrollo. Sin embargo, pese a la importancia de este, se encuentra poco documentado en niños que presentan discapacidades, lo que deja entrever la necesidad de describir y comprender dicha realidad. Ante esta situación, se percibe la necesidad de contar con un sólido acompañamiento familiar en la primaria para fortalecer diversos procesos y propiciar un mejor aprendizaje: en esta etapa los menores dependen principalmente de su núcleo inmediato, puesto que cuando se es pequeño se necesita de ese apoyo continuo y constante para generar procesos de autonomía y debe ser este el primer agente en promover ese proceso a nivel socioafectivo.

Se hace necesario reconocer los cambios que ha tenido la escuela, la cual, en sus inicios, era homogénea al pretender que todos los niños respondieran de la misma manera y con el paso de los años y ante las nuevas políticas educativas, se ha ido modificando. En la actualidad se encuentran en las aulas niños con trastornos del neurodesarrollo, lo que permite contribuir a su proceso de socialización y es por ello que los maestros deben contar con estrategias que aporten a su desarrollo curricular, pero además que pueda fortalecer el trabajo pedagógico de estas poblaciones. Además, el presente estudio puede ser insumo para las políticas educativas, teniendo en cuenta que no existe claridad en su aplicación y se hace necesario buscar alternativas o estrategias para favorecer estos procesos educativos en los niños con discapacidad.

¹ Aclaración: en la presente investigación se entiende que existe una diferenciación de género, pero para facilitar la lectura se utilizará el genérico masculino para referirse a toda la población.

El hecho de tener niños con trastornos del neurodesarrollo en las aulas hace evidente la necesidad del colegio de trabajar en dos sentidos: en primer lugar, un apoyo hacia las familias y en segundo lugar, un trabajo complementario partiendo de la idea que la escuela y la familia son los contextos que ayudan a los niños a constituirse como ciudadanos que puedan actuar y desenvolverse en esta sociedad cambiante, independiente de las condiciones en las cuales se encuentren, donde ambos contextos sociales se involucren con la población que tiene en sus aulas de clase y quienes difieren en sus procesos de atención, concentración y análisis. Por consiguiente, se hace necesario comprender esta relación en cuanto a que son los dos grandes agentes socializadores responsables de la educación de los niños, prestando atención a las realidades en las que están inmersos, e intentando dar respuesta a las demandas que cada uno de ellos pueda presentar. En última instancia, lo que no podemos olvidar es que ambos, tanto familia como escuela, repercuten directamente en la capacidad autónoma y de responsabilidad de los niños y para que estas se produzcan, se hace necesario que las dos trabajen de manera conjunta.

Por otro lado, existen condiciones familiares que se convierte en elementos contrapuestos a lo requerido por los niños en su proceso de desarrollo, como los horarios laborales de sus principales cuidadores, el temor por una realidad que es latente pero desconocida, el hecho de contar con otros hijos que también requieren de un soporte afectivo, el desconocimiento del proceso a seguir cuando se presentan dichas situaciones, la edad de los padres, niños pertenecientes a nuevos hogares, los recursos económicos que pueden entorpecer los procesos terapéuticos de diversas especialidades; situaciones que hacen que el acompañamiento se realice de manera intermitente y los resultados afecten el desarrollo integral de los niños.

Con un buen acompañamiento los niños se beneficiarán no solo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino en sus procesos de autonomía, participación y socialización. De ahí la necesidad de generar elementos para la configuración de programas de acompañamiento que permitan socializar y promover prácticas familiares que susciten el reconocimiento y respeto por la diferencia, lo que debe ser una meta conjunta de la familia y la escuela.

En este sentido, es importante que los docentes y las familias desarrollen un acompañamiento a través de visualizar y materializar estrategias que conlleven al desarrollo del ser humano en todas sus dimensiones y que favorezcan la calidad de vida de la comunidad educativa, lo que repercutirá en la construcción de una sociedad más humana.

CONTEXTUALIZACIÓN

En el presente capítulo se hará referencia a quienes son las maestras realizadoras de la investigación, a la localidad en la cual se encuentra ubicado el colegio, a las características de la institución y la población participante.

Maestras investigadoras

Somos maestras colombianas nacidas en la capital del país, de ascendencia cundiboyacense. Crecimos de la mano de nuestros padres, quienes fomentaron en nosotras valores como el compromiso y el respeto; crecimos con la complicidad que solo brindan los hermanos y quienes nos enseñaron las primeras discusiones, las primeras relaciones de amistad y los abrazos más sentidos.

Crecimos formadas bajo la convicción católica y en nuestro transitar por Bogotá y al lado de nuestras familias, fuimos testigos de hechos que pocos quieren recordar y que nadie quisiera vivir, situaciones de orden político y desastres naturales que dejaron a su paso grandes pérdidas humanas y un desconsuelo nacional, como la toma del Palacio de Justicia y la avalancha de Armero, eventos que influyeron en nuestra formación e hicieron de nosotras personas con carácter emprendedor y cuyo objetivo era continuar con nuestros proyectos de vida, pese al temor que en ocasiones recorría las calles de nuestra ciudad. Sin embargo, no todo fue negativo: vivimos la emoción de grandes triunfos para el país en manos de nuestros deportistas como Lucho Herrera, Caterine Ibargüen y María Isabel Urrutia, quienes con su ejemplo hicieron ver al país los resultados del esfuerzo y la dedicación.

Ingresamos al mundo escolar a los cinco años, donde nos caracterizamos por cumplir con todas las metas propuestas. Época donde de la mano de maestras que recordamos, aprendimos que el buen trato no va en contravía del orden y la disciplina; de alguna manera ellas impulsaron

nuestro interés por las ciencias humanas. No podemos olvidar que desde pequeñas en nuestros juegos nos presentábamos con el rol de maestras, en nuestras aulas buscábamos ayudar y apoyar a las docentes que fomentaron ese interés por el otro y el querer ayudar a nuestros compañeros a superar sus dificultades, quizás porque éramos un camino para comprender aquello que no era tan fácil en la cotidianidad de una clase.

Tuvimos un acompañamiento permanente de nuestras familias, quienes nos brindaban apoyo, participaban en las actividades propuestas por el colegio y asistían a las respectivas citaciones a las que eran requeridos: cuando nos brindaron ese sustento y atención oportuna, nuestra participación en el colegio fue eficaz, pues nos daban las herramientas necesarias para cumplir con lo requerido en los diferentes grados. Esto demuestra que esa atención brindada fomentaba en nosotras el ser mejores cada día y salir adelante.

Al culminar nuestros estudios colegiales y luego de una búsqueda sobre qué estudiar, ingresamos a la universidad, donde terminamos nuestros estudios en Educación Especial y Psicología respectivamente. Durante la época de estudio tuvimos la oportunidad de trabajar con diferentes poblaciones, caracterizadas por pertenecer a diferentes contextos; por ejemplo con niños en condición de vulnerabilidad y personas con dificultades psiquiátricas. Con el tiempo llegamos a laborar en la parte educativa desempeñándonos como maestras de colegios privados de orden religioso y académicos, experiencias que ampliaron la perspectiva de la educación y aumentaron los deseos de continuar por esta línea de trabajo.

En nuestro recorrido como estudiantes, compañeras y luego como maestras, observábamos en los diferentes grupos por los cuales transitábamos que había estudiantes a los que se les dificultaba aprender como los demás, y generalmente quedaban relegados, terminaban perdiendo el año sin nunca notar el interés de una institución o una familia sino, por el contrario,

depositando la culpabilidad en el niño. Observamos cómo al niño que presentaba alguna dificultad o diferencia física o cognitiva se le ocultaba, o se le discriminaba. Las mismas políticas educativas no brindaban el apoyo necesario a estas personas que no aprendían igual y no se les daban las oportunidades para superar sus dificultades. Sin embargo, hacia los años 90 surgió el interés y la necesidad por incluir a los niños con dificultades al aula. En un comienzo se crearon las instituciones de educación especial. Más adelante se dio la inclusión al aula regular de los niños que presentan dificultades, en sus inicios sin garantizar lo necesario en cuanto apoyo para ayudar a estos pequeños y a sus familias.

Pasados algunos años se dio la posibilidad de ingresar a la Secretaría de Educación como docentes del distrito en básica primaria, mediante evaluación, culminando de manera positiva todo este proceso y quedando vinculadas como maestras de planta en el sector público, lo que se convirtió en un nuevo reto debido a la población y características del proceso desarrollado estando allí. Igualmente observamos cómo a nuestras aulas llegaban niños que presentaban dificultades. Sin embargo, ninguno de ellos tenía un diagnóstico, incluso sus padres tampoco lo sabían o no lo asumían y simplemente perdían año tras año; ello unido a que no evidenciábamos un acompañamiento adecuado por parte de las familias: en la mayoría de los casos eran dejados en la institución desde el primer día y no volvían a presentarse hasta finalizar cada uno de los períodos escolares. Notamos que los padres no asistían a las reuniones o citaciones que eran convocadas por las directoras de grupo para conocer acerca del desempeño, ya fuera académico o convivencial, por parte de sus hijos. Era poco el interés mostrado.

Luego de estar trabajando en la Secretaría se dio la posibilidad de hacer estudios de maestría que aportarían no solo a nuestro desarrollo personal, sino a la institución en la cual trabajamos aproximadamente hace 4 años. Luego de muchos azares llegamos a la Universidad Pedagógica

Nacional a realizar la maestría en Educación, donde podemos afirmar que en los últimos 18 meses se han ampliado nuestras perspectivas de las realidades educativas. Consideramos que hemos mejorado y madurado en la labor docente, que se ha despertado el sentido crítico de la realidad pedagógica y de nuestros estudiantes. El paso por esta institución ha hecho de nosotras mejores personas, mejores profesionales de la educación y buscamos fomentar en los estudiantes el reconocimiento del otro como persona que siente y que puede hacer una sociedad mejor. Estamos convencidas de que a largo plazo veremos los frutos de lo que hoy queremos potencializar.

Cabe resaltar que en las diferentes instituciones en las cuales hemos laborado, ubicaban en las aulas a los niños con dificultades sin brindarles las estrategias necesarias para su desarrollo y en algunos casos eran aislados y/o estigmatizados como diferentes, situación que ha sido de gran preocupación en nuestro quehacer como maestras. Además, vimos cómo algunos padres se negaban a aceptar que sus hijos presentaban dificultades y en este sentido buscar apoyo por parte de profesionales que favorecieran su participación y desempeño en la escuela.

A través de conversaciones con nuestros pares comentábamos que esta situación era constante en los diferentes grupos, donde los padres buscaban un lugar para que sus hijos fueran “cuidados y terminados de formar”. Dentro de las justificaciones dadas por los padres, estaba la del trabajo, pues argumentaban que no era posible pedir permiso para acudir a las citaciones o reuniones convocadas, ya fuera por el colegio o por las maestras e incluso por la misma orientadora.

Cuando ingresamos a la maestría en la Universidad Pedagógica Nacional, nuestro interés de investigación estaba encaminado a fortalecer el acompañamiento de las familias a los niños de nuestra institución. Para este proyecto nos enfocamos en los niños con trastornos del neurodesarrollo, con la intención de aportar a la participación de ellos en los diferentes contextos

en los cuales se encuentran inmersos y de involucrar a las familias como base fundamental para su proceso de desarrollo.

A partir de nuestra experiencia buscamos transformar nuestra labor como docentes, la cual está dirigida a transformar los procesos de participación de las familias de los niños a los cuales acompañamos en su paso por la escuela, sin olvidar su realidad. Como maestras, madres, hijas y mujeres tenemos el deseo de mejorar el proceso de enseñanza y de aprendizaje, y propender por un acompañamiento familiar más significativo que ayude a potencializar el pensamiento creativo de nuestros niños y niñas con discapacidad, preparándolos para vivir plenamente su mundo escolar y proyectarse hacia un futuro.

Partiendo de la necesidad de apoyar y brindar herramientas a los niños con trastornos del neurodesarrollo de la Institución Educativa Distrital República Dominicana, específicamente en primaria, se hace necesario caracterizar la población. Para ello, en primera instancia se realizará una descripción de la localidad de Suba, donde se encuentra ubicado el colegio. Posteriormente se especificarán las características de la institución, luego se hablará de la población participante en el desarrollo de la investigación y finalmente se presentará la importancia de la misma.

Localidad

Según la alcaldía local de Suba, las condiciones ambientales del altiplano de Bogotá, con abundantes fuentes hídricas como los ríos Bogotá y Juan Amarillo, la laguna de Tibabuyes y los humedales de La Conejera, Guaymaral, Córdoba y Juan Amarillo, permitieron el asentamiento de indígenas muisca, en medio de la celebración de sus rituales ancestrales, la consolidación de una sociedad agrícola y una fuerte organización social, política y económica gobernada por el Zipa y el Zaque. Se puede afirmar que aproximadamente “hacia el año 800 de la era actual, ya los Muisca habitaban la zona y una migración de origen Chibcha se había mezclado con la

población anterior”. Los muisca de Suba concentraban sus vidas alrededor del lago Tibabuyes, pues su cosmogonía estaba constituida por una serie de elementos simbólicos y ancestrales alrededor del agua. Previo a la conquista española, el lago era escenario de múltiples celebraciones y rituales como “La fiesta de las flores”, en la que se reunían los caciques de Funza, Cota, Engativá, Chía y Suba para realizar ofrendas florales y de objetos elaborados en piedras preciosas al dios Chibchacum, quien traería temporadas de lluvia para favorecer el cultivo y la cosecha (Alcaldía Local de Suba, 2004, p. 16).

Algunos ejemplos de oraciones desde esta lengua son los siguientes: “Ipcam cujuma guaia, eshiencua poyenica muyessuyec achipaba” (De la gran madre, iluminando todos los sueños de nuestro padre), y “Guaca ipcuon iic quiyene épca tiqi qiasan... ic muyesveyec ocas” (Para que la fuerza del pensamiento hiciera... los sueños verdad). Finalmente, son dos los posibles orígenes del nombre de Suba. Uno de ellos se debe a la admiración y respeto hacia una persona, pues en lengua muisca Zhu-ba significa mi cara, mi rostro, mi flor; el rostro precisamente de una persona (muyesa) que inspira respeto y admiración, demostrando las emociones y sentimientos del alma, como lo hace una flor. El otro origen de Suba es la unión de dos vocablos indígenas, el primero Sua, que significa sol, el segundo Sia, que significa agua.

En segundo lugar, la lengua es un elemento importante para recuperar la identidad indígena, identidad que como se ha demostrado, estuvo disuelta desde la época colonial. El ejercicio de recuperación de las formas lingüísticas para los actuales indígenas de Suba es una tarea importante para mantener la memoria y la historia de su población. Por ello, durante un ejercicio de indagación y reconocimiento de la cultura indígena en Suba, la Alcaldía Local en el año 2004 realizó una investigación amplia y apropiada hacia el logro de este propósito.

Para el año de 1538 los muiscas tan solo conservaron un resguardo indígena. En los años siguientes, según la crónica de Fray Eugenio Ayape de los Agustinos Recoletos, el sometimiento de Suba fue una obra de paz sin resistencia. Los indígenas optaron por establecer una amistad con los conquistadores, a quienes brindaban ofrendas. Esta situación no parece ser arbitraria, pues Suba había sido fundada para el año de 1550 por los conquistadores Antonio Días Cardoso y Hernán Camilo Monsilva, quienes instalaron las instituciones españolas en la zona.

Los humedales, lagunas y ríos eran considerados por los indígenas de Suba como lugares sagrados. El respeto y admiración por estos permitiría el equilibrio entre dioses y hombres, un equilibrio de conservación y de beneficio, orientado a dar sostenibilidad a su hábitat. Luego del despojo de tierras por parte de los conquistadores, tierras ancestrales fueron perdiendo su importancia para dar paso a la propiedad privada de colonos españoles en donde emplazarían haciendas que serían luego lugares de desigualdad social.

Finalizando el siglo XIX, el geógrafo Rufino Gutiérrez, durante sus largos viajes a lo largo y ancho de la naciente república de Colombia, describía en sus monografías a Suba como un pequeño poblado pobre en donde habitaban colonos e indígenas, a expensas de la capital, con una población registrada para el año de 1843 de 950 habitantes y finalizando en el año 1884 con 1584.

La narración del señor Rufino Gutiérrez sobre la arquitectura representativa del Distrito de Suba contaba entre la más relevante la iglesia parroquial, dos ermitas, la casa consistorial, la casa cural y la escuela pública; luego aquella que comprendía la composición de las viviendas de los habitantes, que no superaban el techo de teja. Suba estaba dividida en cuatro veredas: Suba, Tibabuyes, Conejera y Tuna.

Las características de los habitantes de Suba eran peculiares, pues como se narra, en su mayoría tenían ascendencia indígena, quienes daban la impresión de ser personas pacíficas y laboriosas. Sin embargo, Suba también era escenario de la evangelización, pues dentro del reconocimiento hecho, en la plaza central se encontraba una columna de piedra en donde eran azotados los indígenas cuando desistían de la doctrina religiosa. En síntesis, los habitantes de Suba para esta época no demostraban mucha actividad urbana en sus calles, tan solo los domingos cuando se reunían en el mercado en la plaza pública.

Era de esperar que la cuestión indígena para esta época presentara los mismos signos de rechazo que en la época colonial. En el año de 1850 se crea una ley que tiene como propósito establecer el plan de desindigenización de la capital, afectando drásticamente los cabildos indígenas, en especial el de Suba, el cual fue disuelto por completo en el año de 1877. Es por ello que cobra coherencia la visita de inspección y reconocimiento del geógrafo mencionado, pues para el año de 1875 Suba había perdido cualquier carácter indígena para convertirse en un lugar habitado por terratenientes y campesinos, pero que no habían perdido del todo el rastro indígena, pues el mestizaje evidenciaba en sus pobladores esta ascendencia. Para este mismo año, precisamente el 16 de noviembre, Suba fue declarada municipio mediante decreto, expedido por el Estado Soberano de Cundinamarca. Se cuenta además que en la actual Suba que conocemos se pueden localizar algunos apellidos raizales, especialmente en El Rincón, lo que obedece a un reasentamiento indígena originado por los confinamientos a los que fueron sometidos.

Por otro lado, en la inspección realizada a la alcaldía, Rufino Gutiérrez dejó una serie de recomendaciones al alcalde Manuel Meló para la construcción de vías de comunicación que conectaran a Suba con la vida urbana de Santa Fe, Engativá y Fontibón, esperando que llegaran a través de ellas pasajeros de estas zonas limítrofes y dieran vida al pueblo. Para ello también se

contaba con el apoyo de la población de Suba, puesto que tanto habitantes como propietarios de haciendas ofrecían el dinero y el terreno para tal propósito. La única preocupación de Rufino Gutiérrez era la suntuosa inversión realizada al puente sobre el río Chiquito o Chicó, el cual tenía problemas de estabilidad y aún más cuando se presentaban temporadas de invierno, impidiendo el cruce seguro.

Luego de la conocida expansión territorial y urbana que experimentó Bogotá a mediados del siglo XX, diferentes localidades de la capital que en épocas anteriores eran municipios satélites, entran en un ciclo de homogenización con el propósito de lograr una capital moderna a nivel nacional. Sobre este propósito se adelantarían diferentes políticas y planes para lograr la adhesión de estos antiguos vecinos, toda vez que a la capital se le demandaban condiciones sociales y económicas producto de una creciente inmigración. Para el año de 1954 Suba dejó de ser municipio aledaño para ser parte de la capital, producto de la declaración de Bogotá como Distrito Especial y en consecuencia las ordenanzas expedidas para la adhesión de municipios. Desde este momento, los usos del suelo cambiaron en Suba para dar paso a la construcción de viviendas –legales e ilegales– y para el emplazamiento del sector agroindustrial, especialmente dedicado al cultivo de flores que en la actualidad tiene una actividad económica importante en la localidad. Hasta el año de 1977 se conservaban las instituciones municipales, cuando se crea la Alcaldía menor, y posteriormente se declara Localidad de Suba en el año de 1991.

De esta manera, las condiciones culturales y cotidianas de Suba empezaron a transformarse para dar espacio a nuevas experiencias que la llevarían a ser lo que hoy es. Los habitantes de aquel poblado ya no eran los mismos, sus costumbres se sumaban a las de otras poblaciones que llegaban a la capital como las de los afrodescendientes, dejando ver cada vez más una de las características más relevantes de nuestra nación: la pluriculturalidad. Precisamente las

características poblaciones de Suba empiezan cambiar en los últimos años: en el año 2005 existía un censo poblacional de 918.580 personas, para luego en el año de 2011 contar con un total de 1.069.114 personas, es decir, del total de la población capitalina para este último año, Suba tenía el 14,3%. Esta población está dividida a su vez por características socioeconómicas de estratificación: el predominio de estratos en Suba es el 2 y el 3, con un 28% y un 35,5% respectivamente (Cámara de Comercio de Bogotá. Perfil económico y empresarial de Suba, 2009, p. 14).

Por supuesto, estas nuevas transformaciones demandarían necesidades colectivas e individuales. El crecimiento urbano demandaría infraestructura en servicios públicos y la asistencia del Estado en la protección de los derechos fundamentales, cuestión que progresivamente se ha atendido desde el gobierno distrital y local. Las exigencias locales y las diversas problemáticas encontraron respuesta a través de la nueva Constitución Política de 1991, pues se fortalecería la descentralización administrativa y política para que las propias localidades atendieran sus necesidades con recursos propios. A su vez, se institucionalizó la participación ciudadana y el reconocimiento efectivo de la pluriculturalidad para resolver los asuntos públicos. En consecuencia nacen diversas instancias de participación local para que hagan parte de las decisiones locales.

Por otro lado, el cabildo indígena disuelto desde hace muchos años recupera su reconocimiento legal a través del Ministerio del Interior. En los años 1992 y 2000, el cabildo muisca de Suba y el cabildo muisca de Bosa, respectivamente, reciben reconocimiento en ceremonia oficial ante el Alcalde Mayor de Bogotá, según lo estipulado por la Ley 89 de 1890, después de más de un siglo sin existencia legal, este reconocimiento fue ratificado en el año 2005. (Alcaldía Local de Suba, s.f.)

Según el boletín número 31 de la Alcaldía Mayor de Bogotá (2011), la localidad de Suba contiene la mayor proporción de los habitantes del Distrito Capital, con el 14,32% (1.069.114 personas), los cuales se encuentran principalmente en viviendas de estrato dos y tres, con 403.049 personas (37,70%) y 380.699 (35,61%) respectivamente. Los habitantes del estrato dos están distribuidos en las UPZ Tibabuyes (45,17%) y El Rincón (44,98); mientras el estrato tres está localizado mayoritariamente en las UPZ El Rincón (35,21%), Suba (24,61%) y Tibabuyes (13,40%). Los estratos cuatro y cinco agrupan el 23,87% del total de la localidad. El análisis sobre viviendas y hogares permite encontrar que la primacía la tienen el estrato tres y el dos, en forma similar a la distribución de la población. La población de la localidad mantiene una dinámica de crecimiento de población por encima del promedio de la ciudad con respecto a 2009. Sin embargo, se reduce la población en La Alhambra, Niza, La Floresta y La Academia.

Colegio

Según el Proyecto Educativo Institucional (PEI) del Colegio República Dominicana, esta es una institución mixta de carácter oficial, calendario A, modalidad bachillerato académico con jornadas mañana y tarde y ubicado en la localidad 11 de Suba, ubicada al noroccidente de Bogotá. Es reconocido legalmente mediante la Resolución de funcionamiento No. 5581 del 11 de agosto de 1997, Resolución de aprobación Educación Media No. 462 del 16 de febrero de 2004 y Resolución 900 de marzo 1 de 2007 por cambio de nombre (2016-2017).

Fue construido en 1980 y se llamaba Escuela Distrital Rural La Gaitana. Se inició con cinco cursos de primaria en dos jornadas, mañana y tarde, independientes cada una con su director respectivo. En 1982 perdió el sentido de ruralidad porque a cuatro cuadras se ubicaron varias rutas de paraderos de buses. En 1997 se aplicó la Ley 115 de 1994 ampliando la cobertura de básica primaria a básica secundaria en donde cambió de nombre por “La Nueva Gaitana”,

iniciando con el grado 6° y cada año se fue incrementando un grado hasta llegar a la básica secundaria y la primera promoción de bachilleres en el año 2005; el número de estudiantes en sus inicios fue de 200. En el año 2007 nuevamente cambia de nombre y se convierte en el “Colegio República Dominicana IED”, donde funcionan 42 cursos, tres salas de informática, una moderna biblioteca para el servicio de todo el colegio, una sala de audiovisuales, sala de profesores, oficinas de coordinación, orientación, enfermería, áreas administrativas, rectoría y las secretarías académica y administrativa, almacén, un bloque de seis salones especializados, una plazoleta, una cancha múltiple, zonas verdes con jardín, un comedor que brinda comida caliente para estudiantes, un parqueadero y dos casetas de vigilancia. (Tovar, 2016).

Actualmente el colegio está distribuido en bloques independientes para preescolar, primaria y bachillerato. Dentro del currículo se cuenta con el programa para sordos en la jornada de la mañana, donde los niños y niñas de 0° a 5° grado están en aula especializada con sus docentes y modelos, los jóvenes de 6° 11° grado están incluidos con los oyentes en donde cuentan con intérpretes.²

A partir del año 2014 se anexó la Sede B, que se encuentra ubicada en el barrio Villa María. Desde entonces se cuenta con el proyecto de primera infancia, ampliando así la oferta educativa en el nivel de preescolar con la implementación de los tres grados de educación inicial (pre-jardín, jardín y transición), puesto que hasta el año 2013 se contaba únicamente con grupos de grado cero en la Sede A de la institución.

² Instituto Nacional para Sordos. Los intérpretes para sordos son aquellas personas que hacen la interpretación simultánea del castellano hablado a otras formas de comunicación de la población sorda, distintas a la lengua de señas, y viceversa.

La misión del colegio está orientada a la formación de ciudadanos con pensamiento crítico, investigativo, autónomo y creativo dentro de un marco axiológico que favorezca la calidad de vida y la construcción de una sociedad más humana; y su visión está encaminada a ser reconocida como una institución con alto nivel humano, académico técnico y administrativo, capaz de participar en las transformaciones que requiera su entorno. Su población, de acuerdo a la última caracterización realizada por el departamento de Orientación (Beltran y otros, 2016) es de 5200 estudiantes, distribuidos de la siguiente manera: en la jornada de la mañana estudian en la Sede A: 1658 escolares, en la Sede B: 945, para un subtotal de 2603. La distribución en la jornada de la tarde es: Sede A, 1698 y Sede B, 899, para un subtotal de 2597. La planta docente está conformada por 188 maestros, en su mayoría con nombramiento de planta y en primaria se cuenta con maestros de apoyo para las áreas de educación física e inglés. Además, siete coordinadores, siete orientadoras y una educadora especial.

El enfoque pedagógico que ha asumido es el constructivista, con el modelo de aprendizaje significativo desarrollado por Ausubel. Se busca que todas las acciones pedagógicas que se emprendan posean significado real para los estudiantes y por esto se cuenta con mallas curriculares estructuradas de preescolar a once, con especificaciones de los aportes que cada actividad hace al proceso de desarrollo integral y aprendizaje significativo.

Dentro de los servicios que brinda el colegio se encuentra el consumo de comida caliente (desayuno y almuerzo) en la Sede A y entrega de refrigerios en la Sede B. Cuenta con una de las bibliotecas más grandes de la localidad, tres salas de sistemas y campos para la práctica de los deportes más populares para la población estudiantil. Por otro lado, en la institución se desarrollan proyectos que abarcan poblaciones y jornadas específicas; el grupo Hermes, por ejemplo, está encaminado a promover la sana convivencia a través de la resolución de problemas

por medio del diálogo y jornadas de conciliación. También existe como propuesta transversal el proyecto de vida, que busca encaminar a los estudiantes de media vocacional en el reconocimiento de habilidades y proyección profesional a corto, mediano y largo plazo; así mismo, tiene articulación con el Sena en tres programas técnicos que se cursan simultáneamente con los grados décimo y once en jornada contraria y un convenio con Colsubsidio para los estudiantes de primera infancia y preescolar, donde se trabajan las experiencias significativas basadas en los intereses de los niños.

A partir de la caracterización realizada se describe a continuación lo encontrado demográficamente y en los ámbitos socioeconómico y sociofamiliar (Beltrán y otros, 2016).

✓ Componente demográfico: el 95% de los estudiantes vive en la localidad de Suba, el 5% vive fuera de la localidad. El 70% de la población encuestada vive cerca del colegio, a menos de 15 minutos caminando, en los barrios La Gaitana, Villa María, Cañiza, Aures, Tibabuyes y Compartir.

Se puede afirmar que la mayoría de estudiantes viven en la localidad de Suba, lo cual facilita un conocimiento del contexto geográfico, cultural, social. Para los casos de los estudiantes que viven fuera de la localidad, se sugiere un seguimiento si esto incide en su ingreso tarde a la institución o no y de ser afirmativo, se recomienda traslado de localidad.

El 80% de los estudiantes proceden de Bogotá, el 20% de la población encuestada procede de ciudades diferentes a Bogotá. El motivo del traslado fue en su orden por estudio, por familia, por trabajo y en un menor porcentaje (4%) por violencia. Esto permite concluir que la mayoría de los estudiantes proceden de Bogotá y los que vienen de otras regiones encuentra un mejor acceso para el estudio, la situación familiar y el trabajo.

✓ Componente socioeconómico: el 70% de los estudiantes cuenta con computador en casa, 77% cuenta con Internet. El 52% posee celular, el 61% tiene teléfono fijo, lo que sugiere que gozan de los recursos básicos para la comunicación con el colegio. El 69% de los estudiantes no tienen ningún tipo de apoyo adicional del Estado ni pertenece a ningún programa especial. El 29% que sí recibe algún tipo adicional de beneficio, lo recibe en el subsidio condicionado a la asistencia, familias en acción, ruta escolar, desplazamiento, víctimas del conflicto, comedor comunitario. El 95% no ha estado en ninguna entidad de protección del ICBF; quienes han estado, lo han hecho en entidades en convenio. Se analiza que la mayoría de los escolares no pertenecen a una población en riesgo de vulnerabilidad. La minoría tiene apoyo oficial al respecto.

Con relación a la salud familiar, el 74% está afiliado a una EPS, a diferencia del 26% que no cuenta con este servicio; el 48% de los estudiantes no pertenecen al Sisben, y el 43% que sí están en el nivel uno y dos; lo que permite concluir que la mayoría de los estudiantes tienen un sistema de salud, ya sea por EPS o por Sisben, y un menor porcentaje no tiene ningún tipo de afiliación o no sabe. En cuanto a las condiciones de salud, sobre si el estudiante tiene alguna enfermedad física o mental diagnosticada, o presenta una discapacidad prescrita por la entidad de salud competente, la encuesta arrojó los siguientes resultados: sanos el 87%, con diagnóstico en dificultades está un 13%. Entre las patologías están: alergias, asma, dificultades respiratorias, dificultades cardiacas, dificultades digestivas, migraña, epilepsia. Respecto a la discapacidad permanente con diagnóstico, se encuentran las deficiencias sensoriales como el déficit de visión, déficit de audición, neurológicas, cognitivas, y trastornos de aprendizaje en menor porcentaje. La salud escolar presenta una amenaza debido a que el IED no cuenta con los profesionales de manera permanente, enfermera ni médico, solo las brigadas de salud del hospital de Suba o visitas universitarias intermitentes.

✓ Caracterización sociofamiliar: el 46% son familias reconstituidas, el 31% son formadas por familias extensas y el 23% lo constituye la familia nuclear. Se analiza que en la estructura familiar predominan tres tipos de familias, donde existe una figura paterna y una figura materna de base. El 95% de los padres de estudiantes tienen escolaridad, el 58% tiene estudios de primaria y secundaria, el 14% tiene un estudio técnico. El 66% de las madres tienen un nivel educativo de primaria y secundaria, un 12% tienen estudios técnicos, e igualmente un 12% estudios universitarios, para un 24% de estudios de la madre en educación postsecundaria. Se observa que las madres tienen un mayor nivel educativo, un mayor nivel de ingresos y las familias conservan un tipo de familia base, con funcionalidad complementaria, donde existen los dos roles, de padre y de madre.

Al indagar sobre la situación laboral de la familia, se encontró que el 41% se desempeña en la construcción, como ayudantes y maestros operarios; el 36% trabaja en movilidad, como conductor; el 8% como guardias de seguridad. Se analiza que el padre del estudiante tiene una actividad económica que no es bien remunerada en este país. Con relación a la ocupación de la madre del estudiante, el 30% trabaja como empleada del servicio doméstico, el 26% en el hogar, cuidando niños, el 15% en empresas en oficios varios, el 10% en labores técnicas, el 6% se desempeña como profesional y el 6% en ventas formales. Se observa que las madres laboran en general; aunque ella está en el hogar desarrolla una labor con ingresos económicos. Existe un porcentaje profesional, y un porcentaje que se desempeña como empleada de guardia de seguridad, aseo, pero la mayoría trabajan como empleadas del servicio doméstico. Aunque tengan las madres un nivel educativo más alto que el de los padres, se desempeñan en servicios generales.

El 43% tiene un hermano, el 30% vive con dos hermanos, el 13% vive con tres hermanos, el 10% vive con cuatro hermanos. Se analiza que las familias de los estudiantes en su mayoría viven con uno o dos hermanos representados en un 73%. El 38% es el menor de la familia, el 31% el mayor, el 10% hijo único. El estudiante del colegio en un porcentaje considerable es el menor de la casa, por lo que tiene momentos para compartir con sus hermanos, crear lazos de solidaridad y responsabilidad. El 55% sí tiene hermanos en la institución, el 70% tiene acompañamiento en contrajornada en casa. Se concluye que el estudiante vive con sus hermanos, en algunos casos uno de ellos es estudiante del colegio, y tiene acompañamiento de hermanos mayores y adultos en casa. Este es un factor que fortalece el desarrollo personal y familiar del estudiante. Esto indica que un porcentaje significativo de familias unificadas hacen parte activa de la comunidad educativa.

En cuanto al manejo del tiempo libre, del fortalecimiento del aprendizaje y el desarrollo integral, el 34% de los estudiantes en contrajornada pertenecen a algún grupo cultural, artístico, deportivo, recreativo, religioso o académico. Pertenecen a grupos en su orden de frecuencia: a clubes y equipos deportivos, religiosos, musicales, policía, carabineritos, exploradores, scout. El 66% no está vinculado a ninguna actividad extraacadémica.

Población participante

Los niños diagnosticados con algún trastorno del neurodesarrollo en el colegio son 46, de los cuales serán participantes cinco, quienes pertenecen a los grados en los que las investigadoras orientan clase y debido a que fueron las familias que otorgaron el consentimiento para participar en el desarrollo de la investigación. En conversación con la orientadora de la institución hay más casos, pero algunos apenas están iniciando el proceso de diagnóstico y en otros casos los padres niegan la posibilidad, por tal motivo no los llevan a las respectivas remisiones y por ende no hay

valoraciones. Para caracterizar las familias participantes se realizaron entrevistas a las principales cuidadoras y responsables de los menores. En cuatro casos son las mamás y en el otro es la abuela (la mamá de la niña se la entregó a los seis meses). Estas familias se caracterizan por pertenecer al estrato 2; en uno de los casos la vivienda es propia, en dos casos son de índole familiar y los otros en arriendo. Sus viviendas se encuentran cercanas al colegio, en barrios como Cañiza, San Pedro, Lisboa, Toscana y Tibabuyes. Con respecto a los servicios públicos, todas las familias cuentan con agua y luz, cuatro de ellas con el servicio de gas, solo dos con internet y dos con telefonía; de todas, solo una tiene servicio de cable.

Las mamás se encuentran entre los 25 y 47 años y la abuela tiene 50 años; de las cinco, dos son empleadas domésticas, quienes tienen un horario laboral comprendido aproximadamente entre las siete y cuatro de la tarde, dos amas de casa y una empleada de empresa privada quien tienen la posibilidad de manejar su horario.

Se observa que el nivel de escolaridad de las madres y abuela son: bachillerato completo en tres de los casos, una primaria culminada y la otra hasta grado séptimo. De las cinco familias cuatro se encuentran afiliadas a un sistema de salud.

En cuanto a los grupos familiares están conformados de la siguiente manera: la primera familia papá, mamá, dos hijos; la segunda padrastro, mamá, dos hijos; la tercera padrastro, mamá, cuatro hijos; la cuarta abuelo, abuela, papá, nieta y la quinta mamá, abuela, tía, tío y tres hijos. Partiendo de que las realidades familiares actualmente presentan cambios en su composición y teniendo en cuenta la clasificación dada por Jiménez (2003), en la presente investigación se tendría una *familia nuclear* (mamá, papá e hijos), *dos familias extensas* (abuelos, abuelas, padres, hijos. Hay personas de por lo menos tres generaciones) y *dos familias nucleares poligenéticas* (conviven hijos de distintos padres y los integrantes de la nueva pareja

pueden asumir de varias maneras el desempeño de los roles paterno o materno, es decir pueden ser padre o madres sustituidas, simultáneos o superpuestos).

Los protocolos realizados en el colegio para estos casos se inician con la remisión a orientación por parte de la persona que detecta la dificultad, la mayoría de veces los directores de curso y en pocas ocasiones los padres. Posteriormente la orientadora entrevista al estudiante y luego cita a los padres para indagar antecedentes. Finalizado este proceso se generan las respectivas remisiones a la EPS que tenga el estudiante o a la Liga contra la Epilepsia, quienes luego de hacer una primera valoración proporcionan el requerimiento de otras especialidades como fonoaudiología, terapia ocupacional, psicología o psiquiatría. Posterior a ello, la profesional del colegio hace seguimiento a los casos, el cual depende de la respuesta de las instituciones, que puede tardar hasta tres meses. Esto quiere decir que un estudiante es llamado a orientación aproximadamente tres veces durante el año escolar; si se evidencia que los padres no cumplen con los acuerdos adquiridos, se firma un compromiso y si también se falta a este, se remite al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) por negligencia.

Las orientadoras de los colegios no pueden valorar, diagnosticar o intervenir, lo que hace que los procesos sean más largos. Tampoco pueden realizar visitas domiciliarias y si las consideran pertinentes, deben solicitar que sean llevadas a cabo por el Hospital de Suba, con quien tienen convenio para ello.

Al revisar la hoja de matrícula, documento por el cual se legaliza el cupo de los estudiantes, en esta se pregunta si el estudiante tiene limitaciones certificadas y debe especificar si es sensorial, motora o cognitiva y aclarar cuál; en cuanto al observador del estudiante, documento que mantiene el director de grupo, se indaga si el estudiante presenta algún tipo de discapacidad, alergia, afección o situación médica que le impida realizar alguna actividad propuesta por el

colegio y se solicita entregar la fotocopia de la certificación que lo mencione; sin embargo, al revisar las hojas de matrícula y los observadores de los niños diagnosticados, no se encuentran reportadas dichas dificultades, lo que nos lleva a pensar que los padres desconocen la situación o por algún motivo prefieren negarla u omitirla.

Problemática

Es importante saber que la educación es un derecho humano universal y que cualquier niño debe acceder a una educación de calidad, junto con otros pares de su propio barrio y/o contexto social; así mismo tiene el derecho a pertenecer a una comunidad y compartir con sus miembros las distintas experiencias de la vida cotidiana, es decir, que toda la comunidad educativa, además de los padres de familia, están involucrados en el proceso de los niños que presenten algún tipo de discapacidad. Por lo mismo es importante saber cómo se da ese proceso de acompañamiento de los padres y/o cuidadores de los niños quienes deben tener una flexibilización curricular que evite la vulnerabilidad y un apoyo constante que fortalezca sus procesos de aprendizaje. Según el artículo 46 de la Ley General de Educación (1994): “La educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, es parte integrante del servicio público educativo. Los establecimientos educativos organizarán directamente o mediante convenio, acciones pedagógicas y terapéuticas que permitan el proceso de integración académica y social de dichos educandos”.

De igual forma, como se encuentra estipulado en la Constitución Política de Colombia en su artículo 67 (1991): “La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura”. La educación es entendida por el Estado como un servicio

público; así mismo, la ley destaca la importancia de sensibilizar a la comunidad educativa, especialmente a las familias, sobre la importancia de enviar a sus hijos a la escuela y acompañarlos en su proceso educativo. Desde esta perspectiva, la familia se convierte en un contexto idóneo para reforzar actividades escolares, adquirir hábitos de autocuidado y socialización, que aporten a un desarrollo integral de los menores.

A partir de la experiencia personal de las maestras investigadoras, se considera importante involucrar a los padres en el proceso educativo de los estudiantes. Este acompañamiento es fundamental para un buen desarrollo de los niños y especialmente notorio en aquellos con algún trastorno del neurodesarrollo.

Se busca identificar el papel que desempeña la familia en la educación de sus hijos y cómo esta contribuye en la participación de los mismos en la escuela. Para la presente investigación, la participación de los niños en condición de discapacidad será entendida como la interacción de los menores en la escuela a partir de los siguientes elementos: la formación de hábitos de cuidado y de estudio, premios y castigos, recursos y lugares para el desarrollo de los deberes escolares, la preparación de evaluaciones, la comunicación entre familia y escuela, los factores que afectan el acompañamiento, la interacción con sus pares y adultos, y los procesos de autonomía y socialización. Existen muchos factores que inciden en el proceso educativo, pero en este caso se destacó cómo el acompañamiento familiar se relaciona de manera positiva o negativa en dicha participación. El acompañamiento manifestado en brindar ayuda en la elaboración de actividades escolares, apoyo en las terapias de diferentes especialidades, tiempo para compartir, asistencia a las citaciones de la institución escolar y acciones de cambio sugeridas por el colegio o entidades externas.

A partir de la revisión de trabajos investigativos se concluyó la importancia del acompañamiento de las familias a los niños, lo que se constituye en un elemento relacionado con la participación en la escuela. Por ello surgió la importancia de abordar el tema de acompañamiento familiar en los procesos educativos para describir, analizar y comprender esta situación y, de ser posible, generar estrategias que propongan elementos para la configuración de programas y proyectos de acompañamiento que permitan nutrir el desafío de socializar y promover prácticas familiares que se relacionen con los aprendizajes de los niños, asumiendo entonces una educación que tenga en cuenta la participación del docente, el estudiante y la familia para que de esta forma se favorezca el desarrollo integral de los menores.

Otro aspecto fundamental para beneficiar estos procesos se da cuando existen los apoyos necesarios de otros profesionales como orientadores, educadores especiales y fonoaudiólogos; sin embargo, aunque la Secretaría de Educación habla de incluir a todos los niños, en muchos casos solo implica enviarlos al aula regular pero no contar con dichos apoyos, e incluso establece como parámetro un mínimo de diez niños diagnosticados para enviarlos. El colegio busca estrategias que acerquen a los padres a los procesos educativos y de crianza; para ello organizan escuelas de padres, aproximadamente seis al año, programadas desde el inicio y otras que se organizan según las necesidades. Los temas se relacionan con pautas de crianza, regulación emocional, prevención de abuso, conducta suicida, acompañamiento académico y aspectos legales alrededor de estas temáticas. Se busca en primera instancia trabajar estos temas con los estudiantes y luego con los padres para estar en una misma perspectiva; sin embargo, la asistencia de los padres es menor al 50%, lo que hace que el trabajo adelantado con los niños se pierda al no ser reforzado por las familias. Cabe aclarar que lo único que respalda esta asistencia es lo estipulado en el Manual de Convivencia, el cual indica que es un compromiso adquirido al

firmar la matrícula, pero como no hay consecuencias, ni sanciones al respecto, esto demuestra que los padres no le dan la importancia que ameritan. Consecuente con lo anterior, es pertinente señalar la importancia de abordar la inclusión como proceso formativo no solo de aquellos que tengan hijos con discapacidad, sino con todos los padres, quienes podrán aportar a la formación de los niños.

Para los docentes se convierte en un reto diario involucrar a los niños con discapacidad, más aún cuando no tienen las herramientas necesarias para su atención y cuando el número de estudiantes oscila entre 35 y 40, lo que dificulta un trabajo más personalizado. Incluso para el departamento de orientación también es una población alta, teniendo en cuenta que no solo atiende estas dificultades sino otras problemáticas como abandono, abuso, negligencia y problemas emocionales. El colegio cuenta con una orientadora para preescolar y primaria y una educadora especial para toda la institución.

En diálogo con los maestros y las especialistas del colegio se afirma que el acompañamiento de los padres para los niños con dificultades es mínimo, pues ellos consideran que asistir a la primera cita es un proceso ya terminado y no los llevan a las diferentes especialidades ni a las terapias, eventos que pueden ser dados por diversos factores como: padres avanzados en edad, niños pertenecientes a nuevos hogares y en algunos casos no contar con el dinero para asistir frecuentemente a las citas.

Se encontraron estudios sobre acompañamiento a los niños a las escuelas y sobre rendimiento académico, entendido este de forma numérica y medido en porcentajes de aprobación o reinicio de los años escolares, pero no estudios que relacionen estos dos aspectos, resultados que podrían aportar a las familias, a los colegios, a las políticas educativas, pero principalmente a los niños con estas características. Más allá de investigar el rendimiento académico en términos

numéricos, es de interés para esta investigación describir, analizar y comprender cómo el acompañamiento familiar se relaciona en la participación de los niños en la escuela.

Para la presente investigación se parte de la siguiente pregunta: ¿cómo se caracteriza el acompañamiento familiar y cuáles son los elementos a tener en cuenta para favorecerlo desde la escuela? Tiene como propósito caracterizar, analizar y comprender el acompañamiento familiar en los niños con trastornos del neurodesarrollo y su participación en la escuela, específicamente en primaria del colegio República Dominicana, cuyas edades oscilan entre los 6 y 12 años de edad.

Para ello se desarrollaron los siguientes propósitos específicos: describir la población diagnosticada en primaria del colegio República Dominicana; comprender el acompañamiento de las familias y su relación con la participación en la escuela de los niños con trastornos del neurodesarrollo; describir los elementos económicos, sociales y afectivos que pueden afectar el acompañamiento de los niños y proponer elementos para la configuración de proyectos que permitan trabajar institucional y socialmente la importancia del acompañamiento familiar.

Sería vital trabajar colectivamente entre colegio y familia para dar herramientas a los docentes y brindarles a estos estudiantes mejores condiciones, no solo académicas sino además de socialización.

ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS

Todo trabajo investigativo requiere la mirada de antecedentes documentales sobre las temáticas a desarrollar. Existen diversos estudios en acompañamiento familiar y otros que se relacionan con los problemas de aprendizaje. Para la presente investigación se busca resaltar el acompañamiento familiar y la participación de los niños en la escuela que presentan trastornos del neurodesarrollo. Para ello se hace una revisión de antecedentes en familia, discapacidad y acompañamiento familiar.

Familia

La familia es el primer núcleo en el cual se involucra el niño, es allí donde se reciben las primeras instrucciones, los primeros conocimientos y se crean los primeros hábitos, como lo manifiesta Lan, Blandón, Rodríguez y Vásquez en su investigación *Acompañamiento familiar en los procesos de aprendizaje*: “La familia se constituye en un poderoso espacio social que rodea al niño o la niña en sus primeros años, que va acompañando su desarrollo y que en ciertas condiciones va potenciando sus habilidades. Se pretende abordar cómo este espacio se constituye en un contexto educativo, a través de diferentes acciones cotidianas orientadas por sus significaciones, creencias y valoraciones, percepciones en la interacción con sus hijos y/o hijas” (2013, p. 42).

Desde esta misma perspectiva, Murillo resalta que “La familia, entendida como el grupo social, son las personas que más influyen en los estudiantes. Son las personas con las que más comparte; posiblemente desde los inicios de su vida. De ellos, reciben valores, seguridad, costumbres, visión del mundo, estima y otros, que van moldeando sus comportamientos. En este escenario y en los espacios que conlleva, se forman hábitos de trabajo, se recibe orientación y apoyo, expectativas y aspiraciones” (2009, p. 119).

Las primeras relaciones, que son las que se producen en la familia, permiten desarrollar en los niños y niñas conceptos de sí mismos y de su entorno, lo que se convierte en un aprendizaje fuera de la escuela. Esto permite referenciar a Lan, Blandón, Rodríguez y Vásquez cuando dicen: “En la familia ocurren implícita y sutilmente aprendizajes a través de actividades y relaciones que si bien, no tienen una evidente intención de enseñar, producen aprendizajes, como es el caso de acompañar a los hijos e hijas en las primeras experiencias significativas de sus vidas como es el hecho de aprender a caminar, hablar, bailar, condiciones de crecimiento que si son correctamente estimuladas, permiten el desarrollo de un niño o niña con mayor confianza en sí mismo, en sus actitudes, habilidades y talentos” (2013, p. 42).

Además, es importante tener en cuenta que los padres desarrollan una tarea fundamental al crear seguridad, confianza y autoestima en sus hijos, lo que se verá reflejado en sus actitudes, habilidades y talentos. Con relación a este aspecto, Murillo (2009, p. 459) establece que: “Es necesario recordar y valorar la importancia de la familia en la vida del estudiante escolar. Reconocer que es única, dinámica, con aspectos fuertes y débiles. Ésta representa el grupo social con quien más comparte, donde espera sentirse querido, protegido y coopera con ellos en el logro de metas comunes”.

Según la Unesco (2004), “la familia es la unidad básica de la sociedad y por ello desempeña un papel fundamental en la transmisión de los valores culturales y éticos como elementos del proceso de desarrollo” Desde esta perspectiva, nuestro proyecto resalta la participación de las familias en el proceso educativo de los niños de la institución República Dominicana, lo que es confirmado por esta misma organización, al mencionar “tres razones importantes para la participación de los padres en la educación de sus hijos, en primer lugar porque el vínculo que existe entre padres e hijos mejora los aprendizajes; en segundo lugar, el padre y la madre son los

primeros educadores de sus hijos y esta muestra un impacto positivo en la educación temprana de calidad en el desarrollo y aprendizaje de los niños y en tercer lugar la familia aparece con un espacio privilegiado para la ampliación de la cobertura en la primera infancia”(2004, p. 3).

Los proyectos relacionados con el acompañamiento de los padres referencian el papel fundamental que tienen ellos en el crecimiento académico, emocional y social y las estrategias que utilizan. Con respecto a esto, Espitia y Montes, al trabajar en la influencia de la familia en el proceso educativo de los menores, afirman que: “Las estrategias de acompañamiento escolar están directamente relacionadas con las expectativas y metas educativas que tienen los padres, influenciadas por la cotidianidad de la vida familiar. Estas estrategias estarían orientadas a diversos aspectos en el proceso de aprendizaje como la motivación, organización del tiempo, la supervisión académica, la interacción de padres e hijos, los hábitos de estudio”. (2008, p. 74).

Según el estudio responsabilidad y participación de padres y representantes en el rendimiento académico de los alumnos en educación primaria, “hay carencia de participación por parte de padres y representantes, ya que no colaboran en las actividades que realiza la institución y esto a la vez dificulta la mediación pedagógica para lograr el rendimiento académico de los alumnos” (Vilchez, 2011, p. 111).

Sin embargo, es de resaltar que la principal acompañante del proceso académico de los alumnos es la mamá, debido a que en ocasiones se encuentra en la casa o su trabajo le brinda mayor disponibilidad de tiempo. Se encargan de la revisión de cuadernos y son guía para la solución de compromisos extraescolares. Desde este punto de vista, Espitia y Montes en su investigación concluyeron que “las prácticas para el aprendizaje en familia consisten básicamente en que las madres revisan los cuadernos, colaboran en la elaboración de las tareas, apoyan en las lecturas, asignan tiempos y compran los materiales de estudio cuando los padres

aportan los recursos; también controlan el sistema de premios e incentivos (ver televisión, comprarles algo, salir a la calle y jugar con los amigos), y los castigos (no comprarles nada, pegarles, no dejarlos ver televisión o salir a jugar con sus amigos). Además, en su gran mayoría son las madres quienes asisten a las reuniones en la escuela y velan por el bienestar general de sus hijos como parte de su rol reproductivo. Las mayores dificultades se presentan cuando la madre por no tener escolaridad, ni actualización sobre las materias o sobre el uso de nuevas tecnologías, no le es posible colaborarles en todas sus actividades de aprendizaje” (2008, p. 81). Situación que se evidencia actualmente en las aulas, siendo ellas las principales acudientes de los niños.

Consecuente con lo anterior, Espitia y Montes refieren: “Se tiende a reproducir un esquema donde el mundo de la casa es el espacio doméstico, y es para la mujer; y el mundo del trabajo es el espacio externo, y es para el hombre. Los discursos de las mujeres por lo general señalan las aspiraciones de que el apoyo escolar debería ser una tarea compartida de la pareja, sin embargo, el discurso de los hombres señala que son las mujeres las que deben asumir tales responsabilidades” (2008, p. 83).

Esto de acuerdo con los resultados en la investigación desarrollada por este mismo autor, quien dice: “En la mayoría de las familias del barrio Costa Azul muestra que la responsabilidad de todas las actividades escolares recae sobre la madre, mientras que el padre cumple una función vigilante y de proveedor. Las representaciones del rol que cumplen el padre y la madre, tienden a reforzar el discurso tradicional en cuanto a la asignación de tareas definidas por la cultura”. (2008, p. 108).

Aunque los padres deseen acompañar el proceso, en ocasiones se ven restringidos por condiciones culturales, económicas, educativas, sociales, y en otros momentos por falta de

interés, lo que es concluido por Murillo en su investigación sobre estrategias para la integración de las familias en el mejoramiento de los aprendizajes escolares: “La posibilidad de que el estudiante reciba tutoría en familia, estuvo relacionada con la condición socio económica y el grado de escolaridad de ésta. Los estudiantes con familias de escasos recursos son más afectados por los déficits de la práctica pedagógica y tutoría. La mayoría de las familias están integradas por madres con educación primaria y secundaria incompletas, con dos o tres jornadas de trabajo y familias extendidas” (2009, p. 453).

Esto es reafirmado por Espitia y Montes (2008) al decir que “Dadas las condiciones de las familias de Costa Azul al no poseer los recursos, la formación académica, la cultura y todos los requerimientos necesarios y suficientes para generar educabilidad en los menores, es muy difícil beneficiarse o favorecerse de las oportunidades que les ofrece el sistema educativo”. (p. 107).

Es indispensable el acompañamiento de los padres para lograr mejores resultados en el proceso de aprendizaje de sus hijos, como lo asevera el autor afirmando que “su participación activa en el proceso educativo es un elemento indispensable en la estrategia de formación de los niños, y su nivel de eficacia y efectividad dependerá del consenso y la coordinación que exista entre la escuela y los padres” (Espitia y Montes, 2008, p. 107), y es avalado por Sánchez en su investigación sobre apoyo parental y rendimiento académico, al indicar “que a mayor participación de los padres en la educación de sus hijos, mayor será el aprovechamiento de los mismos” (2013, p. 60).

Es evidente que existen actitudes de los padres que promueven los buenos resultados de los niños, como el establecimiento de normas, la distribución de los tiempos y los recursos académicos, lo que concluyó Sánchez al decir: “Dentro del avance que los alumnos pueden lograr cuando se habla de buenas calificaciones, es importante nombrar el control de los padres

hacia sus hijos, representado por el tiempo de ocio de los niños, cantidad y tipo de literatura a la que tiene acceso, tareas así como las facilidades que tiene para realizarlas” (2013, p. 61).

Se comparte la conclusión presentada por Julio, Manuel y Navarro: “Es necesario llevar a cabo unas acciones que permitan continuar con el acompañamiento permanente de los padres de familia en los propósitos y acciones de la escuela, además de seguir impulsando la conducta positiva de los padres de familia” (2012, p. 127).

En este sentido, el presente trabajo busca determinar cómo es el acompañamiento familiar en los niños del Colegio República Dominicana y comprender los factores que afectan la participación de los mismos en la escuela conociendo el funcionamiento y la calidad del clima familiar en el cual se desenvuelven.

Discapacidad

Para la presente investigación se tomó el término de discapacidad a partir de dos elementos. Uno desde los trastornos del neurodesarrollo, teniendo en cuenta la clasificación dada por el *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (DSM V), como herramienta para identificar cada una de las dificultades que se pueden presentar en el entorno escolar y así determinar la población participante, y en segundo lugar como elemento central para comprender el acompañamiento de las familias a los niños con discapacidad.

El *Manual* define los trastornos del neurodesarrollo como “un grupo de afecciones con inicio en el período de desarrollo, que se manifiestan de manera precoz en el desarrollo, a menudo antes de que el niño empiece la escuela primaria y se caracteriza por un déficit del desarrollo que produce deficiencias del funcionamiento personal, social, académico u ocupacional. Dentro de los trastornos se encuentran definidos los siguientes: trastorno del desarrollo intelectual, trastorno de la comunicación y del lenguaje, trastorno del espectro autista, el TDHA (trastorno por déficit

de atención e hiperactividad, trastornos motores y el trastorno específico del aprendizaje”. (2014, p. 31). De acuerdo con esta definición, se puede determinar que algunos estudiantes pueden presentar dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes acordes a su edad y grado de escolaridad, y es evidente que presentan bajo rendimiento académico, lo que concuerda con lo escrito por Grau (2007): “El niño con TDAH obtiene un rendimiento escolar inferior al de sus compañeros, tiene que acudir al aula de apoyo, en algunas ocasiones repetir curso y acudir a apoyo educativo extraescolar. Así mismo, presenta problemas en las actividades extraescolares, se encuentra menos integrado en ellas y tiene que cambiar a menudo de actividades (p. 184).

En ocasiones los colegios no adaptan los programas para este grupo de niños, ya sea por el tiempo o porque no hay una persona encargada para ello, como lo referencia Olarte (2013) cuando afirma: “En las escuelas se sigue segregando a los estudiantes que presentan diagnósticos de tipo cognitivo, para los maestros implica un trabajo adicional como crear materiales que potencien desde la lúdica las habilidades de los educandos, por lo tanto continua la percepción que los únicos capaces de trabajar con estudiantes que tienen una relación otra con el saber son los Educadores Especiales, Psicólogos, Psicopedagogos y terapeutas” (p. 233).

En el entorno escolar y en la cotidianidad, los maestros deben involucrarlos sin tener apoyo de personal especializado que facilite la integración de estos estudiantes al aula regular; respecto a esto, Soto (2007) refiere que al preguntarle a los maestros por las diferencias entre inclusión e integración, argumentan que “integrar es ubicar en las instituciones oficiales a poblaciones que estaban en instituciones de educación especial; incluir es poner toda la institución al servicio de los estudiantes. Cuando se está haciendo referencia a la integración se está haciendo referencia solamente a la población con necesidades educativas especiales, y no a todos a los que por

diferentes motivos han sido excluidos; integración: esfuerzo de un estudiante por sobrevivir dentro de una institución común y corriente; inclusión: institución transformada; interacción: meter; incluir: participar” (p. 219).

Ante esta situación los maestros deben buscar alternativas que permitan la participación, la integración de los niños con dificultades de aprendizaje sin ser señalados como diferentes. Olarte (2013) refiere debe haber un llamado a “la creación de alternativas que posibilitaran la participación de todos los actores educativos a la luz de trabajar de manera articulada para beneficiar a aquellos que han sido tildados como “diferentes”. Encontramos que la “diferencia” más que problemas nos posibilita pensar en alternativas que no sean asistencialistas y que se centren en las habilidades de los estudiantes que tienen una relación “otra” con el saber”. (p. 231).

En esta población se hace fundamental la participación de los padres porque han tenido la posibilidad de conocer sobre el tema. Sin embargo, algunos tienden a ocultar las dificultades de sus hijos y otros manifiestan cansancio al responder las exigencias por la condición en la cual se encuentran. En este sentido, Grau (2007) señala: “Los problemas de aprendizaje repercuten en los padres y son una fuente considerable de estrés. Dado que estos niños necesitan un apoyo adicional diferente al de sus hermanos, los padres deben llevar un seguimiento diario de sus tareas escolares y una relación continuada con los profesionales del ámbito educativo y de salud que están interviniendo con el niño (los profesores, los psicopedagogos escolares, o los profesores de educación especial). En definitiva, la problemática escolar de los estudiantes con TDAH requiere una coordinación bidireccional padres-maestros para realizar una adecuada valoración del problema del niño y de sus necesidades educativas y una planificación de la

mejora conducta y social, así como la coordinación para valorar los efectos de la medicación”. (p. 92).

El Estado debe preocuparse por los niños con discapacidad, no se puede limitar a la apertura de cupos en las instituciones sino brindar a la familia todos los apoyos que se requieran y promuevan un desarrollo de vida digno y adecuado. En palabras de Grau (2007): “La familia necesita apoyo, desde los primeros momentos. Tiene que aprender a superar la situación de crisis desencadenada por las dificultades de crianza y educación de un niño con un temperamento difícil. La familia es el contexto ideal para llevar a cabo una intervención ecológica dirigida a desarrollar el autocontrol en un niño con deficiencias en este dominio. El éxito va a depender de que los padres proporcionen al hijo las experiencias adecuadas, tanto en términos de cantidad como de calidad, de forma natural en la vida diaria. En otras palabras, la familia tiene que crear un entorno máximamente competente para promover el desarrollo social y personal del niño. Específicamente, se debe ayudar a los padres para que desarrollen habilidades que les ayuden a reducir la tensión psicológica y emocional, así como el uso apropiado de métodos de disciplina y de prácticas de comunicación adecuadas con sus hijos con TDAH”. (p. 186).

Generalmente, las familias se preocupan por las dificultades de sus hijos. Sin embargo, en ocasiones cambian su autoridad por excesiva permisividad, condicionan la falta de hábitos y disciplina de trabajo, muestran poco interés por el desempeño escolar de su hijo, justifican sus actitudes y comportamientos, se niegan a aceptar la dificultad y hacen que toda la responsabilidad recaiga en el colegio, o sencillamente en el dejar así, sin hacer ninguna exigencia o un acompañamiento en estas situaciones.

En lo que se refiere a la historia académica, los hallazgos muestran que los niños con dificultades, específicamente con TDAH (trastorno por déficit de atención e hiperactividad),

cambian continuamente de institución. Frente a ello, Grau (2007) señala: “Posiblemente este mayor número de cambios de colegio se deba a problemas de comportamiento o a falta de recursos en la escuela para hacer frente a las demandas del niño. Por otra parte, ha tenido la necesidad de asistir al aula de apoyo para completar sus aprendizajes del currículum. Han tenido que repetir curso y también se observa una tendencia mayor, en el apoyo educativo extraescolar”. (p. 169).

Esta misma autora afirma: “Las madres de niños con TDAH utilizan un estilo educativo más permisivo si perciben la relación emocional con su hijo como menos reforzante, debido probablemente a la falta de cordialidad y de relación positiva que mantienen con éste, cediendo a las demandas sin ponerle normas y límites. Las variables que influyen en que la madre perciba a su hijo como menos reforzante, que no cumpla sus expectativas, son el tipo de familia, el número de hijos, y por último la presencia asociada al TDAH de trastorno oposicionista” (2007, p. 183).

De acuerdo a los resultados observados en los documentos revisados, algunos de los cuales están relacionados con los niños que presentan algún trastorno del neurodesarrollo, se determina que es importante prestar atención a las intervenciones de la familia, quienes de manera directa pueden contribuir en la mejora de la participación de los niños en la escuela y contribuir en sus contextos educativos y sociales, potencializando sus habilidades.

Acompañamiento familiar

En la labor que se realiza a diario es fácil determinar quiénes son los estudiantes que presentan bajo rendimiento académico. Esto puede presentarse por diversos motivos: por un lado, la falta de acompañamiento de los padres y, por otro, la presencia de alguna dificultad que incide en sus procesos de atención, concentración y análisis. En ambas situaciones el papel de la familia es fundamental, debido a que es su primer contexto y en el cual desarrolla sus primeras

interacciones y aprendizajes. En este sentido, Vilchez (2011) observó que “la mayoría de los padres y representantes ejercen influencia en sus hijos e hijas para que rindan académicamente y que son muy pocos los que se integran al proceso formativo de sus hijos e hijas para que rindan académicamente” (p. 112). Esto en ocasiones relacionado con la falta de tiempo, la calidad del mismo o la actitud de disposición para orientarlos; a lo que esta misma autora comenta: “Los padres y representantes ejercen poca influencia para que sus hijos e hijas obtengan mayores resultados en sus actividades escolares, debido a diferentes factores tales como; el apremiado modo de vida laboral, ocupaciones del hogar, entre otros, que influyen directamente en la integración de los mismos con la institución y por supuesto los lleva a desconocer el entorno escolar de sus hijos e hijas, al no sentarse a conversar con ellos uno minutos, ni acercarse a la escuela para conocer sus debilidades y fortalezas de las actividades escolares” (p. 112).

En consecuencia con lo anterior, se presentan prácticas y estrategias educativas familiares que afectan el rendimiento académico y que pueden darse de forma positiva o negativa, según su aplicación y el ritmo de aprendizaje de los menores. “El factor pedagógico se ve afectado en los hábitos y técnicas de estudio ya que los padres y representantes, no establecen los mismos en sus hogares, debido a que la mayoría por la falta de tiempo desconocen las demandas que realiza el docente con respecto a las actividades escolares del niño o niña y por lo tanto nunca establece un espacio para crear, jugar, cantar y realizar junto a su hijo o hija hábitos y técnicas de estudios que conllevan a lograr grandiosos resultados escolares en los estudiantes” (Vilchez, 2011, p. 112).

Esto lo revalida Sánchez (2013) al indicar que “es necesario diseñar e implementar una propuesta cuyo objetivo principal sea el acercamiento de los padres a las actividades relacionadas a la educación de sus hijos, que brinde información sobre la importancia que tiene

su apoyo y apliquen técnicas que les ayuden a iniciar, mantener o mejorar una relación estrecha con sus hijos” (p. 62).

Siguiendo a los diferentes autores se determinó que existen aspectos sociales, culturales, educativos, económicos y psicológicos que inciden en la dinámica familiar, en los comportamientos que tienen los padres hacia sus hijos, lo que repercute en el desarrollo de los niños y por ende en sus procesos de aprendizaje.

De acuerdo con lo enunciado en diferentes tesis y artículos, se resalta la importancia que tiene tanto la escuela como la familia en el proceso de formación de los niños; por tanto, estos dos contextos deben trabajar de manera integrada, para favorecer el desarrollo integral de los estudiantes. En este sentido, “la escuela se constituye como la institución social encargada de llevar a cabo la formación de los niños en el plano físico, moral y mental, lo cual es sinónimo de notable importancia para todos los miembros, en relación con su visión de educación” (Espitia & Montes, 2008, p. 94).

Es evidente que en la actualidad algunos padres han descargado toda la responsabilidad de la formación de sus hijos en la escuela, y olvidan que son ellos los responsables tanto legal como moralmente de educarlos. Se resalta que el colegio no puede ni debe suplir esta responsabilidad, lo cual es ratificado por Espitia y Montes, quienes subrayan que “la visión que tiene la familia de la escuela guarda correspondencia con los aportes que ellos esperan de la educación; de ahí que, los padres deberían tener claro que no basta con que el niño ingrese al sistema educativo, sino que a su vez reciba una educación de calidad que comprenda conocimientos básicos a nivel académico, valores y destrezas que les permitan a sus hijos desempeñarse tanto en el colegio como en la vida futura. Sin embargo, el capital que la familia aporta inicialmente al hijo en el proceso de formación es irremplazable; ya que, esta provee al niño aspectos relacionados con su

desarrollo físico, social, cognitivo y emocional, a través del cuidado, las pautas de crianza, la transmisión de valores, entre otras; que constituyen el insumo inicial con que el niño ingresa a la escuela y que debe fortalecer en la medida en que progresa” (2008, p. 94).

Por consiguiente, se muestra la necesidad del trabajo conjunto entre la familia y la escuela, relación que al ser complementaria permite que el niño potencialice sus habilidades y presente un adecuado proceso de socialización, como lo corrobora Murillo (2009) al afirmar: “La familia debe trabajar en forma colaborativa con el docente y estudiante, para conocer las implicaciones del enfoque curricular vigente en la práctica pedagógica y en la tutoría, desarrollar capacidad de autogestión en los estudiantes y vivenciar valores en los aprendizajes escolares” (p. 462).

No se puede desconocer que la educación ha sufrido modificaciones, al igual que las familias; no obstante, esta seguirá siendo un núcleo de personas en el cual se permean una serie de relaciones y se comparten vivencias e interacciones que posibilitan en los niños un desarrollo social, lo que será proyectado en la relación con los otros. Sin importar la composición familiar, es evidente que un acompañamiento significativo puede brindar las herramientas necesarias para la participación de los niños en la escuela. Vilchez (2011) señala que existe una participación simbólica y una real: “En la participación real, se observó una participación inexistente en la institución por parte de padres y representantes, mientras que en el resultado obtenido de la participación simbólica se observó que padres y representantes manifiestan ser tomados en cuenta por la institución y que es importante su participación en la misma (p. 111).

En el ámbito legal, la Ley General de Educación determina en diferentes artículos el nivel de responsabilidad por parte de la familia en el proceso del aprendizaje de los estudiantes. Pocos son conscientes de ello y limitan su responsabilidad a participar solo cuando se les requiere, y no asisten de manera voluntaria, lo cual queda ratificado cuando se afirma:

Existe una escasa participación de las familias, pues solo participan algunos del total de padres que componen las comunidades educativas. Sin embargo, esta percepción no la comparten los padres, quienes consideran que participan en las diferentes actividades de la institución educativa. La explicación a esta diferencia podría estar en que la respuesta que da el profesorado corresponde a la percepción que tienen sobre la participación de los padres en general, como colectivo, mientras que la opinión dada por cada padre y madre es sobre su propia actuación. La frecuencia con que participan las familias depende principalmente de la aparición o no de problemas relacionados con sus hijos. Cuando los padres participan como colectivo, lo hacen principalmente en reuniones en el aula con el profesor, o convocadas por las directivas. De los tres contextos de participación, el político, académico y comunitario, es este último el que se le ha atribuido históricamente a los padres, seguido del político, a través de su representación en el Consejo Escolar. Por último, el contexto académico relacionado con el proceso de enseñanza-aprendizaje es donde la intervención de los padres está menos definida, no teniéndose claro el cómo y en dónde pudieran intervenir. Para el profesorado, la mayoría de las familias, simplemente quieren permanecer informadas de todo lo relacionado con la educación de sus hijos olvidándose que además de ello, hay que participaren debates y aportar sugerencias sobre la marcha de la institución educativa. (Julio, Mánuel y Navarro, 2012, p. 123).

De acuerdo a la revisión realizada, se evidencia que la mayoría de familias muestran poco interés o participación en la escuela, lo que se refleja en el bajo desempeño académico de sus hijos y en la forma como responden a los llamados de la escuela, siendo ellos conscientes que terminan delegando la responsabilidad a las instituciones educativas.

Luego de la revisión de tesis de maestría, doctorado y artículos comprendidos en el período entre 2009 y el 2014, relacionados con la incidencia del acompañamiento de los padres a sus hijos en los procesos educativos, no se encontró documentación que relacione el

acompañamiento familiar y los trastornos del neurodesarrollo, lo que demuestra que es necesaria una búsqueda más profunda sobre los diferentes factores en términos de la relación que tienen estos dos elementos. De acuerdo a esto, se hace necesario un trabajo en equipo, ya que el desarrollo del individuo comienza en el hogar, continúa en la escuela y luego se prolonga en la relación con los distintos grupos. De aquí la importancia de la articulación entre escuela, familia, trastornos del neurodesarrollo y acompañamiento familiar. Si hay un apoyo integral y se da un acompañamiento familiar adecuado, se puede evidenciar una mejor participación de los niños en su contexto escolar.

REFERENTES TEÓRICOS

En la presente investigación se expondrán teóricamente tres categorías, que responden a los elementos que permitirán interpretar y comprender cómo el acompañamiento familiar se ve reflejado en la participación de los niños en condición de discapacidad en la escuela. Estas categorías serán desarrolladas a continuación:

Familia

La familia es el contexto donde los niños empiezan a crear sus primeros vínculos afectivos y desarrollan interacciones que se verán reflejadas en su mundo escolar, de allí la importancia de generar en los menores procesos de seguridad, autonomía y toma de decisiones. La familia se convierte en el núcleo central de desarrollo de los niños y de las dinámicas que allí se den: “Las actividades inclusivas de las familias fortalecen lazos, acompañan el recorrido de los aprendizajes y tienen el potencial de cambio social” (Fernández, p. 54). Frente a este microsistema, Manjarrés, León y Gaitán (2015) refieren: “La familia es la primera instancia de socialización, parte importante de su papel en este proceso radica en la forma de potenciar en la infancia y la adolescencia las capacidades de acción, interacción e intercambio, así como la generación de habilidades para la vida y el sentido responsabilidad social” (p. 46). Pero más allá de habilidades y potencialidades, se involucran aspectos de mayor trascendencia para sus miembros, como lo refiere Gaitán (2016): “Las familias son por excelencia, un escenario de intercambio de emociones, sentimientos, sexualidad, afectos, recuerdos, sueños, trabajo, cultura, educación, principios y valores; son como experiencia humana un territorio de relaciones de poder que genera bienestar, tensiones y conflictos” (p. 6).

Así mismo, se convierte en una de las estructuras con mayor influencia, donde las acciones de unos miembros afectan el comportamiento de los demás, lo que genera una dinámica particular

de cada grupo. Frente a ello, Manjarrés, León y Gaitán señalan (2015): “Si se concibe la familia como estructura relacional, todas las situaciones que afectan directamente en el proyecto de vida de alguno de sus miembros tienen repercusiones en su estructura organizativa y relacional, y, en este sentido, las decisiones, acciones y prácticas que en ella se generen, repercuten en el desarrollo de sus miembros” (p. 93). Por lo tanto, si se presenta una discapacidad en alguno de los miembros de la familia, se altera toda su dinámica y los comportamientos de los padres tendrán efecto en las acciones de sus hijos, afirmación que es corroborada por el ICBF (2010) al señalar: “Todo aquello que ocurre a cualquiera de los miembros de un sistema familiar resonará en los demás y en otros grupos, afirmación que reclama una postura solidaria y responsable de todos aquellos que trabajan con familias; una postura que incluye al otro porque no da un paso sin escuchar su voz, sus intereses; explorar sus recursos y contar con sus disposiciones; y que comprende las distinciones entre unos y otros miembros del sistema. Esto resalta y evidencia sus recursos, los engrandece y los pone al servicio del sistema familiar” (p. 18).

En este mismo sentido, permite que los procesos de aprendizaje, especialmente de los niños que presentan alguna discapacidad, tengan mayores resultados unidos a los lazos afectivos que se crean al interior de todas las familias, a partir de acciones y actividades que ocurren de manera implícita o explícita, como lo afirma Fernández (2012): “Las actividades inclusivas de las familias fortalecen lazos, acompañan el recorrido de los aprendizajes y tienen el potencial de cambio social” (p. 54). Y cuando se evidencia en las familias que se acompañan y comprometen en su propio desarrollo, se garantizan los derechos de cada uno de sus miembros, se viven una serie de valores que permiten una adecuada relación entre sus miembros y de ellos con la sociedad. “Quienes integran a las familias comparten un proyecto vital de existencia en común que se supone es duradero en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia y se

establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad, solidaridad y dependencia. Por ello, este grupo se constituye en el principal apoyo y base del sostenimiento de sus integrantes desde el nacimiento o desde la acogida de los individuos” (Gaitán, 2016, p. 6).

Todo ello sin desconocer que existen diferentes tipos de familias, donde cada una sugiere unas condiciones que son las que se ven reflejadas en la dinámica de desenvolvimiento familiar. Como lo asevera Gaitán (2016): “Las familias no son ni buenas ni malas, ni regulares, tampoco son neutras, son una expresión de la naturaleza y complejidad de la sociedad que las sustenta”. (p. 7). Las familias, dentro sus posibilidades, ponen constantemente lo mejor de sí para responder a las necesidades del medio, lo cual también está mediado por patrones repetitivos de enseñanza que surgen a través de las generaciones y en muchas ocasiones, cuando se presentan dificultades en algunos de sus miembros, no saben cómo actuar ante ello, pues aunque existe la diversidad inherente en ellas se dan situaciones que generan gran desequilibrio. Por tanto, es importante, como lo indica Gaitán (2016), “pensar en la familia para su reconocimiento, es adentrarse en una reflexión compleja, ella está transitando de una idea singular, que durante mucho tiempo fue la única posible, a una idea plural. Es decir, al reconocimiento formal de su diversidad. Su gran reto es reconocer los elementos comunes que garanticen que sin importar su conformación cumplan con su cometido de generar un territorio donde todos logren promover el desarrollo integral de quienes la conforman” (p. 2). Esto es ratificado por Manjarrés, León, Gaitán y Martínez (2013): “La familia constituye el primer escenario de vínculo con otros y de reconocimiento de la diversidad, convirtiéndose en un espacio aprendizaje. Este reconocimiento del valor real y potencial de la familia en el desarrollo de sus miembros, es una de las razones de creciente interés de aunar esfuerzos institucionales para su fortalecimiento” (p. 77).

Es en este colectivo donde los niños con discapacidad aprenden a adaptarse al medio, a utilizar sus habilidades a favor, a sentirse seguros y comprender que todos son diferentes y no por ello debe presentarse la vulneración de derechos y la desigualdad. “La familia es un sujeto colectivo de derechos, y quien garantiza su protección como eje fundamental de la sociedad es el Estado. Además, la familia es un escenario de convivencia entre géneros y generaciones que enfrentan retos de sobrevivencia, protección, reproducción, reparación de daños vividos por alguno de sus miembros, soporte, socialización y adaptación de los individuos, afecto, transmisión de legados culturales, valores y seguridad económica” (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Fundación Saldarriaga Concha, & Liliane Fonds Colombia, 2010, p.18).

Así mismo, la familia es una institución en la cual se enseñan los valores y pautas de conducta a sus miembros y en ella se va conformando un modelo de vida, en el cual se enseñan costumbres y normas que van a contribuir en la madurez, el sentido de pertenencia, la autonomía y la capacidad para tomar decisiones de los mismos. “Al interior de la familia se construyen códigos que crean identidad y pertenencia al grupo familiar, pero que también se convierten en facilitadores del desarrollo de capacidades y potencialidades individuales, construyendo sujetos autónomos” (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Fundación Saldarriaga Concha, & Liliane Fonds Colombia, 2010, p. 18). Por ello, esta estructura o tipología familiar conformada toma importancia: los padres son modelos a seguir en lo que dicen y lo que hacen.

Existen diferentes posturas frente a las funciones que cumple la familia. Gaitán (2017), por ejemplo, refiere: “La familia cumple su finalidad de formación y promoción del desarrollo de los seres humanos a través del acompañamiento para proporcionar a los niños y niñas, condiciones que les ofrezcan posibilidades de desarrollar sus capacidades y potencialidades, para que puedan construir una forma de vivir propia y participar de la construcción de la sociedad de la cual hacen

parte” (p 17). Por otro lado, Isaza (2012) se refiere a una función de socialización, seguridad y bienestar: “Esta función convierte a la familia en un espacio privilegiado de humanización a través de la filiación y el afecto por cuanto las interacciones entre sus miembros, particularmente las relaciones de afecto, son de gran importancia para el desarrollo social y emocional tanto de los miembros adultos como de los niños y adolescentes” (p. 24).

De acuerdo con lo anterior, no se puede desconocer que es el centro de la sociedad y aunque en ocasiones se le delegan sus funciones a la escuela, termina siendo el núcleo central para la formación social y emocional de sus miembros. Gutiérrez (1997) refiere: “En medio del debate generalizado acerca de la crisis de valores que embarga la sociedad está situada la familia; considerada como factor fundamental en el proceso de socialización de los individuos. Si bien con el progresivo desarrollo de la sociedad y la división del trabajo social la familia ha ido cediendo terreno en sus funciones educativas, parece ser insustituible en los procesos formativos primarios relacionados con los sentimientos, las actitudes, los valores y la asimilación e interiorización de pautas de comportamiento social. Las interacciones entre el medio cultural y la personalidad se centran inicialmente en el grupo familiar”. (p. 7).

La familia ha sufrido profundas transformaciones y en este sentido se ha cambiado la visión tradicional de esta. Esto se evidencia en la flexibilidad y la diversidad de estilos nuevos de autoridad en el hogar. En términos de Virginia Gutiérrez (1997): “Aunque la vida sociocultural se caracteriza por un constante devenir, hay etapas históricas en que se acentúa esta dinámica, o al menos se percibe con más claridad”. Es así como la autora caracteriza a la familia tradicional colombiana:

✓ *Conformación por matrimonio católico. Escasa incidencia del civil. Las formas de hecho, se adscribían a sectores de los grupos bajos y no encuadran dentro del modelo.*

- ✓ *Estructura patriarcal: el padre era la cabeza social y económica de la familia y la madre y los hijos miembros de pendientes de su autoridad. La residencia era patrilocal. Regía una endogamia de clase, etnia y otras variables. El matrimonio era indisoluble. Por causales estrictos se admitía la separación, pero no el divorcio. Legalmente monogámica, con privilegios poligínicos encubiertos al hombre y fidelidad femenina estricta. Separación tajante de roles por género y prestigio diferencial por su cobertura. Territorios adscritos por sexo: sociedad y cultura para el hombre y hogar para la mujer. Vida erótico-afectiva normalizada según principios patriarcales. Procreación no controlada. Valores fuertemente internalizados de compromiso obligatorio de la pareja frente a la sociedad, fundamentalmente a su fe católica, al sistema de parentesco, la descendencia, la pareja y el ego mismo. Orientaban y controlaban la vida familiar, valores de ética católica y patriarcalismo, fuertemente internalizados, como también los de sangre, estrato social, raza y credo". (p. 10)*

Los cambios que se han venido presentando en el aspecto económico y social, han repercutido en la estructura familiar, lo cual ha generado rasgos y características particulares, y no posibilita hablar de un solo modelo de familia, sino de núcleos familiares diferentes. Ante esto, la autora menciona una nueva caracterización:

- ✓ Familia monogámica, conformada por matrimonio y la unión de hecho. La familia monogámica asume fundamentalmente dos expresiones: la conformada por el matrimonio, que en el momento se dualiza en matrimonio católico y civil. El primero guarda en alguna de sus expresiones reminiscencia de las condiciones enumeradas de la familia tradicional y en otras, ha evolucionado ofreciendo con la premisa matrimonial, estructuras internas diferentes al sistema patriarcal de la anterior, creando un sistema democrático en el manejo de la

autoridad y del poder y un cambio sustantivo en el desempeño de los roles, dos de sus más acusados rasgos.

La familia con matrimonio civil, en la actualidad avanza en los grupos más jóvenes y en generaciones precedentes llega a ser frecuente, pero fuera del país. La segunda forma monógama la representan las uniones de hecho. La unión libre acusa el incremento generacional mayor. En las generaciones jóvenes, se trata generalmente de uniones de solteros, aunque con la ruptura matrimonial creciente, se hayan también uniones libres de casados con matrimonio en quiebra.

Hay una tercera modalidad relativamente nueva entre nosotros; la denomino familia superpuesta. También es monógama e interiormente asume las estructuras mencionadas con anterioridad. La ruptura de un matrimonio católico sin opciones de divorcio, se reestructura conyugalmente, bien casándose por matrimonio civil, legalizando, sí o no, fuera del país. Algunos separados no asumen esta modalidad y reinciden nupcialmente en uniones libres (p. 16).

- ✓ Familia plural de hecho, configura la presencia de un marido común y una constelación de coesposas, poliginia o concubinato del casado, familia compuesta por una mujer principal (la esposa) y las concubinas o compañeras secundarias.

La poliginia ofrece dos formas: manifiesta, en la cual toda la familia plural (marido compartido y coesposas) tienen unidad habitacional, fenómeno conocido y aún vigente en el complejo cultural mencionado, y casi no existe en otros lugares. En el concubinato -poliginia del casado- era frecuente que, en el hogar legítimo costeño, se criaran hijos habidos en las llamadas “queridas”, mujeres suplentes. (p.18).

- ✓ Parejas heterosexuales, compuestas por solteros o separados que no tienen unidad habitacional, ni función económica compartida regularmente. La mayoría está constituida por profesionales jóvenes que, o bien no creen oportuno casarse todavía o consideran que esta solución llena sus aspiraciones temporales, o se trata de Egos separados que no desean o pueden comprometerse en uniones estables. (p.18).
- ✓ Parejas homosexuales, que lógicamente implicitan la carencia de función reproductiva, donde algunas de estas parejas de homosexuales, que levantan niños, bien porque alguno de los componentes es bisexual y conserva sus hijos o bien, porque acogen infantes en calidad de hijos de crianza. Complementariamente, funciona el lesbianismo. Las componentes de este tipo de unión pueden o no tener hijos propios de uniones previas. Estas modalidades monosexuales femeninas no son tan extendidas como las anteriores. Algunas veces, la pareja lesbiana no levanta hijos propios, sino sobrinos, hijos de hermanas, o de otros parientes o adoptan niños extraños. (p.19).
- ✓ Familia incompleta, donde la mencionada característica actual de profunda inestabilidad familiar, al origen a la familia incompleta, que admite diversas modalidades en su expresión y procede de diversas coyunturas individuales o sociales. Dentro de este grupo encontramos el padre solterismo, que surge por la ruptura de una unión, en la cual, la madre, contrariando el sistema tradicional, abandona su compañero y a sus hijos, que pone a su cuidado. También empieza a manifestarse la tendencia a que el padre decida, a la ruptura, crear una familia incompleta con sus hijos.

El madresolterismo es más generalizado desde los tiempos del lejano pasado colonial, pudiendo ser fruto de una relación entre el hombre blanco y diversas calidades estamentales femeninas en relacionados de hecho. Así proliferaron el mestizaje, el mulataje y también el

zambaje; esta familia avanzó hasta nuestros tiempos, ya más liberada de condicionamientos de jerarquía social. En la actualidad hay dos tipos de madresolterismo: el que nace de relaciones de hecho rotas, en las que el padre ha dejado abandonadas a la compañera y a la descendencia habida. Puede ocurrir que el grupo filial provenga de padres diferentes, agrupados bajo la sombra maternal puesta a su defensa. La liberación sexual precoz de la juventud, carente de adecuada educación en la materia, ha hecho florecer el madresolterismo adolescente en todas las escalas sociales, pero con frecuencia mayor en las bajas. Posiblemente el recurso del aborto resta incidencia de los demás estratos.

Otro tipo de madresolterismo, nacido después del 60, se llama voluntario, fenómeno que asocia una autovalidez económica y femenina y una liberación social personal. La comunidad ha ido aceptando la maternidad voluntaria de mujeres, con frecuencia profesionales, que considerando que desean llegar a la maternidad, pero no encuentran cónyuge ideal para sus expectativas, o su reloj biológico no da tregua a una espera mayor, se deciden a tener un hijo sin aceptar marido permanente, ni padre responsable. Ya se empieza a optar por inseminación artificial, como es frecuente en Estados Unidos. La madre soltera voluntaria asume totalmente los roles progenitales y algunas veces, no delata el nombre del padre de su descendiente.

Otra versión familiar de este tipo de madresolterismo, consiste en la adopción. Mujeres solteras, siguiendo el camino legal, adoptan pequeños en calidad de hijos. (p. 21).

- ✓ Familia legal rota. Es como las anteriores, unidad incompleta, compuesta por un progenitor y su descendencia. En la actualidad, todavía es la madre la que se reserva la atención del proceso de socialización de los hijos, aunque según lo expuesto, también se encuentra el padre solo a cargo de la descendencia. El binomio de madre casada separada y sus hijos, se caracteriza en la generalidad de los casos por la jefatura económica de la madre. A pesar de la

ley, cúmulos de circunstancias, que se deberían explorar en esta reunión, el padre evade sus roles de tal y la madre, apoyada algunas veces por su familia extensa, debe hacerse cargo de sacar adelante a sus hijos. Quiero mencionar someramente la presencia de lo que llamo “nidos vacíos prematuros”. Se trata de familias de estratos bajos, que presionados en los cinturones de pobreza urbanos expulsan directa o indirectamente a sus hijos. Conforman uniones inestables, donde generalmente es el padrastro la causa de la expulsión o de gran parte de la violencia interna familiar. Incesto, maltrato físico, psicológico, es pan cotidiano en los hogares de esta naturaleza. (p. 21)

- ✓ Familia padrastral: corresponde a la pérdida y sustitución subsiguiente de un progenitor, asociada a viudez o ruptura conyugal, de tipo legal o de hecho. Impone la existencia de un grupo filial de la pareja en crisis, y/o de los que cada cónyuge aporta de uniones previa rotas, al progenitor sustituto con quien hace pareja. Este tipo de familia va a tener vigencia en el siglo venidero. Porta disfunciones en la cobertura del estatus rol de los progenitores: el padre en su estatus de padrastro frente a los hijastros, y como abandonante ante sus hijos. Hay quiebra en la posición progenitorial, pero fundamentalmente en la cobertura de los roles, siendo la de providente y la tarea psicoafectiva las más afectadas.

En la madrastra, culturalmente su rol se considera más difícil en la suplencia de la madre biológica faltante, especialmente en el grupo filial adolescente. Y es también complicada su posición en la atención frente al padrastro.

La descendencia sufre el desgarramiento de la lealtad afectiva de los progenitores que se alejan, y la confrontación con los sustitutos. Se altera el proceso de socialización cotidiano, imágenes identificatorias de sexo, hay trastornos en el cambio de ambiente hogareño, pérdida del piso de seguridad familiar, con frecuencia de lazos fraternales, conflictos en la movilidad,

en el hábitat doméstico. En las interrelaciones familiares se introducen grupos de medios hermanos y de pares extraños que pueden perturbar la estructura interna de los hogares padrastrales. La familia padrastral quiebra totalmente el sistema de parentesco de la familia tradicional, incorporando una compleja red de personas en calidad de consanguíneos y de afines y en considerable número de casos, de extraños dentro de la intimidad familiar (p. 23).

- ✓ Familia de procedencia in vitro. Esta familia nace de los avances médicos en el proceso de fecundidad. Pone en contradicción la presencia de un padre y una madre, anteriormente únicas piezas en el proceso de la concepción de un hijo, ofreciendo versiones de progenitura múltiple no conocidas y que han llegado a poner en jaque la estructura legal tradicional de la familia (p. 25).

Sin desconocer la importancia de esta autora en todo lo referente al concepto de familia y sus formas de construcción, es importante, como lo indica Gaitán (2016), “reconocer qué es lo que está cambiando y qué es lo que permanece, porque es indudable que muchas cosas se han movido en las últimas décadas en relación con las concepciones, configuraciones y formas de convivencia familiar” (p. 7). Las familias actuales presentan diversidad en su conformación dada por diferentes circunstancias, en muchas ocasiones ajenas al ideal de familia que se había reconocido a través del tiempo, sin que ello sea mejor, o simplemente aceptar los cambios y comprender cómo se reacomodan las dinámicas familiares, como lo indica el mismo autor al señalar: “Uno de los espacios de reconocimiento de la diversidad familiar es su conformación: encontramos familias nucleares, familias extendidas, familias monoparentales, familias de abuelos padres, de tíos padres, de hermanos padres, de personas solas, quizá la que atrae más la atención es la familia recompuesta por la complejidad de su dinámica relacional, en ella se encuentran personas con una o más uniones que constituyen un espacio de circulación de los

hijos (los tuyos, los míos y los nuestros) entre los padres separados, sus familias y las de las nuevas uniones, lo cual implica manejar las opciones de la conyugalidad con la filiación en un espacio entrecruzado no solo por la consanguinidad sino por el lugar que se le reconoce a cada uno en una relación de múltiples parentalidades” (p. 12).

Por otro lado, existe una tipología de familias de acuerdo a su composición y que es retomada por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, la Fundación Saldarriaga Concha y Liliane Fonds Colombia en la cartilla *Estrategia Unidades de Apoyo y Fortalecimiento Familiar (UNAF) Población con Discapacidad* (2010), y que se considera importante presentar teniendo en cuenta que está muy dada a las realidades familiares que actualmente se presentan.

TIPO DE FAMILIA	COMPOSICIÓN
Familia nuclear	Mamá, papá e hijos.
Familia extensa	Abuelos, abuelas, padres, hijos. Hay personas de por lo menos tres generaciones.
Familia monoparental paterna	Papá e hijos.
Familia monoparental materna	Mamá e hijos.
Familia nuclear poligenética – simultánea	Corresponde a “aquella en la que conviven hijos de distintos padres y los integrantes de la nueva pareja pueden asumir de varias maneras el desempeño de los roles paterno o materno, es decir pueden ser padre o madres sustituidas, simultáneos o superpuestos”. (Los tuyos, los míos, los nuestros).
Familia homopaternal y homomaternal (homoparental)	Son aquellas familias conformadas por parejas del mismo sexo, de transexuales o bisexuales. Se deben denominar homoparentales dado que la definición de parental significa pariente. Estas familias pueden, o no, tener hijos, generalmente aportados por uno de los miembros de la misma.

Familia unipersonal	Es aquella formada por un solo miembro, hombre o mujer, soltero/a. (Para la estrategia se asume la existencia de este tipo de familia, aunque existan posturas que partan del hecho que familia se constituya solo con la existencia de mínimo dos personas).
---------------------	---

Jiménez Zuluaga, B. (2003). Conflicto y poder en familias con adolescente. Medellín: Editorial Pregón Ltda. p. 228.

Actualmente las familias han cambiado su conformación y en muchas ocasiones se recurre a la familia extensa para responder a las demandas y necesidades de los menores; sin embargo, en ocasiones los padres descargan toda la responsabilidad en esos terceros, convirtiéndolos en los principales cuidadores, situación que además se observa en niños con discapacidad. En este sentido, Manjarrés, León y Gaitán (2015) aseveran: “Los apoyos de la familia extensa, comienzan a tener cada vez más y más fuerza en las familias contemporáneas, ésta abarca parientes consanguíneos y no sanguíneos que están dispuestos a apoyar a los padres en el cumplimiento de diferentes compromisos, lo que alguna manera aligera sus responsabilidades, en algunos casos extremos, ellos son quienes dan cuenta de todos los procesos por los que pasa la persona con discapacidad” (p. 85). Y ya sea la familia nuclear o extensa su papel será significativo, tanto en las personas con discapacidad como en aquellos escolares que no la presentan, puesto que allí el afecto y el reconocimiento adquieren significado para los individuos: “Se enfatiza desde la escuela que el papel de la familia dentro del proceso escolar del niño, niña o joven con discapacidad se centra principalmente en reforzar, fortalecer, apoyar, acompañar, proteger y colaborar tanto en los procesos académicos, como la generación de pautas de comportamiento y normas. Así mismo, es el escenario del cual se reclama afecto, buen trato y

la responsabilidad en la búsqueda de oportunidades y alternativas de desarrollo que complementen y beneficien el proceso educativo” (Manjarrés, León & Gaitán, 2015, p. 98).

Cuando se hace referencia a la influencia que tiene la escuela en los niños, pero además en su relación con la familia, es importante señalar, como lo dicen Manjarrés, León y Gaitán (2015), “la escuela es el segundo espacio fundamental para potenciar el desarrollo; los objetivos formativos de las instituciones educativas se centran fundamentalmente en el fomento de los procesos de enseñanza aprendizaje a partir de experiencias orientadas y prácticas de socialización que resultan determinantes en la configuración de la identidad y la personalidad, la formación de valores y el desarrollo de las habilidades sociales” (p. 46).

Se ha demostrado que la familia desde siempre es el núcleo indispensable para el desarrollo de las personas que lo conforman. No se debe desconocer que ante las nuevas estructuras familiares siguen enfrentando desafíos y cambios permanentes en su estructura interna, sin dejar de lado que la función educativa no solo le corresponde a la escuela, sino que se convierte en un trabajo conjunto entre estos dos microsistemas, como lo dice Gutiérrez (1997): “Muchas funciones educativas de la familia han pasado a la escuela, razón por la que la colaboración entre ambas instituciones es decisiva en el proceso educativo de las personas. La participación de los padres en la gestión de los centros educativos es una de las principales formas en que se realiza la cooperación familia-escuela” (p. 7).

Discapacidad

Es importante reconocer el término “discapacidad”. Para ello se retomará la convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, a partir de la cual se creó el manual *De la exclusión a la igualdad* (2007), donde se afirma “que no define explícitamente el vocablo “discapacidad” sino que considera que es un concepto que evoluciona. Tampoco define la

Convención la expresión “personas con discapacidad”. No obstante, el tratado sí afirma que esa expresión incluye a las personas con deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, ante diversas actitudes negativas u obstáculos físicos, pueden verse privadas de participar plenamente en la sociedad en igualdad de condiciones con las demás” (p. 13).

Consecuente con lo anterior, en la política pública (Conpes, 2013) se refiere a dicho concepto como aquel que “ha evolucionado a través del tiempo, trascendiendo en diferentes modelos que han caracterizado y determinado visiones y marcos de actuación frente a esta población; es así como se identifica un primer modelo médico biológico, determinado por la consideración de la persona con discapacidad (PcD) como una persona con un problema individual centrado en una alteración corporal que requiere cuidados médicos y que la lleva a asumir un papel de paciente, en este caso el tratamiento es dirigido de manera unilateral por el profesional de la salud y los aspectos sociales no forman parte de la fundamentación ni de la actuación entorno a PcD. Un segundo modelo es el denominado social, el cual centra el problema de la discapacidad en la sociedad y no en el individuo. Así, la discapacidad no es un atributo de la persona, sino un complejo conjunto de condiciones creadas por el entorno. En tal sentido, plantea que las actuaciones se deben dar bajo un enfoque social, y estar dirigidas a modificar el entorno para garantizar la participación de las PcD en la vida social”. (p. 14).

A nivel histórico dentro de las ciencias, la sociología ha realizado contribuciones al estudio de la discapacidad, lo que ha permitido un cambio en el pensamiento de la sociedad, donde la sociología se muestra como una “actividad inherentemente inquisitiva y controvertida”, lo cual es retomado por Barton (1998) cuando dice: “La sociología es fundamentalmente un acto social. Tiene también su parte conmovedora en relación con aquellos sujetos de estudio que son discapacitados y, por tanto, experimentan, en diferentes grados de intensidad, la marginación, la

opresión y la vulnerabilidad” (p. 20). Y como postura social se hace necesario reconocer cómo la discriminación frente a la discapacidad ha cobrado vigencia un largo tiempo e incluso en la actualidad.

Otro aspecto importante que se debe tener en cuenta, es la respuesta social a las personas que presentan una discapacidad, la cual estaba relacionada con experiencias pasadas y por su definición del momento, incrementando las prácticas segregacionistas hasta el punto de legalizarlas. “Las personas discapacitadas han sido receptoras de una variedad de respuestas ofensivas por parte de las otras personas entre ellas el horror, el miedo, la ansiedad, la hostilidad, la desconfianza, la lástima, la protección exagerada y el paternalismo” (Barton, 1998, p. 24).

Una de las mayores influencias en el concepto de discapacidad ha sido la del modelo médico. Esta visión, como indica Hahn (1986) retomado por Barton (1998), “impone una presunción de inferioridad biológica y fisiológica de las personas discapacitadas. Destaca la pérdida o las discapacidades personales con lo que contribuye al modelo de dependencia de la discapacidad. Etiquetas como inválido, tullido, tarado, impedido o retrasado significan todas ellas, tanto una pérdida funcional como una carencia de valor. Con este tipo de denominaciones se ha acostumbrado a legitimar las visiones individuales médicas y negativas de la discapacidad en detrimento de otros planteamientos en particular de los propios de las personas discapacitadas”. (p. 24, 89).

Dentro de un marco más reciente, se habla igualmente de que la discapacidad tiene un componente médico al cual se le debe apuntar desde la salud pública, pero además un componente social dado por las construcciones que generalmente desencadenan en posturas de lástima y exclusión; esto es considerado por Moreno (2007) al decir: “El submodelo médico o de

salud pública, generalmente observa la persona con discapacidad teniendo en cuenta su ‘enfermedad’ o condición física o mental, la cual lo coloca a él o a ella como ‘enfermo’”. (p. 54).

Otra categoría referida a la discapacidad se denomina social política, en cuanto implica prácticas de las regulaciones y las luchas por la posibilidad de elección y los derechos, según Olive (1989) y Fulcher (1989), retomados por Barton (1998). Esta visión es una forma de entender la discapacidad muy diferente y conlleva un conjunto alternativo de supuestos, prioridades y explicaciones, como lo dice Hahn (1986) cuando afirma: “La discapacidad surge del fracaso de un entorno social estructurado a la hora de ajustarse a las necesidades y las aspiraciones de los ciudadanos con carencias más que de la incapacidad de los individuos discapacitados para darse a las exigencias de la sociedad”. (p. 24).

De acuerdo a la revisión acerca de los cambios que han tenido las definiciones relacionadas con la historia de las personas que han sido llamadas como “retrasadas mentales” o con alguna discapacidad, Barton (1998) expresa: “Los valores y las interpretaciones médicas han contribuido históricamente a una idea que destaca las deficiencias físicas o intelectuales, consideradas como la causa de la discapacidad. Lo que se cuestiona son las condiciones y las relaciones sociales en las que esos encuentros se producen, el hecho de envolver su identidad en términos médicos y propugnando la importancia de que se escuche su voz, así como una participación más efectiva en las decisiones que les afectan” (p. 25).

Cabe anotar que a las personas con discapacidad (PcD) se les imponen barreras físicas y sociales que impiden un ajuste a los diferentes contextos en los cuales están inmersas, y que las políticas públicas muestran poco interés por eliminarlas, como lo afirma Barton (1998): “En un estudio sobre la política social durante la década pasada, sostiene el caso de las personas discapacitadas de hecho ha empeorado en el sentido que las políticas económicas y sociales de la

última década han hecho poco por mejorar la calidad de vida de los discapacitados y mucho por empeorarla. A pesar de la retórica de proteger a los que más lo merecen, a los vulnerables o necesitados, gran parte de esta protección ha sido ilusoria. Esta realidad ha culminado en una reducción grave del grado de autonomía y de elección de las personas discapacitadas y en un incremento y una intensificación del examen y el control por parte de profesionales y de otras personas” (p. 28).

Lo que se logra ver en este contexto y según el autor, es que “ser discapacitado significa ser objeto de una discriminación. Implica aislamiento y restricción sociales. En las sociedades modernas, es una causa importante de diferenciación social. El grado de estima y el nivel social de las personas discapacitadas se derivan de su posición respecto a las condiciones y las relaciones sociales más generales de una sociedad determinada. Las instituciones particulares pueden ejercer una influencia importante en la posición social. Esta posición está influida por las imágenes culturales de los diversos grupos que, por ejemplo, los medios de comunicación reflejan, así como por los derechos legales y la protección que se les ofrece. La forma que tiene una sociedad de excluir a los grupos o a los individuos conlleva procesos de categorización en los que se generan y se legitiman las discapacidades y los aspectos inaceptables e inferiores de una persona” (p. 30).

En palabras de Barton (1998), existen tres niveles a partir de los cuales se puede abordar la tarea de comprender la transición del término de discapacidad. “El ontológico, el epistemológico y la experiencia experiencial. Desde la ontología la pregunta es, ¿cuál es la naturaleza de la discapacidad? y la forma de entenderlo es desde la teoría sociológica. En el nivel de epistemología la pregunta sería ¿cuál es la causa de la discapacidad? y la forma entenderlo serían las teorías de medio alcance y desde el nivel de experiencia la pregunta es ¿qué se siente al ser

discapacitado? y la forma de entenderlo es la metodología. La existencia de cada uno de estos niveles no es independiente de las de los demás, excepto en un sentido conceptual; por el contrario, interactúan unos con los otros para producir lo que se podría denominar la totalidad o sin duda la hegemonía de la discapacidad”. (p. 47).

Otra de las teorías sociológicas sobre discapacidad, según el autor, es la denominada tragedia personal, donde “la discapacidad es un hecho trágico que les ocurre a individuos desafortunados y aislados, de forma aleatoria. Esta idea influye además en las respuestas de política compensatoria y en las intervenciones terapéuticas diseñadas para ayudar a los individuos a aceptar la tragedia. En su experiencia individual muchas personas discapacitadas llegan a la conclusión de que sus vidas están arruinadas por la tragedia. El problema es que la teoría de la tragedia personal no ofrece una explicación Universal de la discapacidad. En algunas sociedades la discapacidad se considera un privilegio, un signo de haber sido elegido por los dioses; en otras se considera que reporta importantes beneficios sociales, tales como el bilingüismo, como demostraba el uso omnipresente del lenguaje de signos en toda la comunidad y más aún. Incluso en algunas sociedades de tipo capitalista más reciente, se está cambiando la política compensatoria por el derecho. También las intervenciones terapéuticas están pasando por la adaptación a la capacitación. Por último, con el desarrollo de una política de identidad personal, la experiencia de la discapacidad se reinterpreta de modo positivo, más que negativo. El surgimiento del posmodernismo en el proceso teorizador de la discapacidad atrae la atención hacia la influencia importante que la representación cultural ejerce en la conformación de la experiencia de la incapacidad.” (p. 49).

El término de discapacidad ha tenido cambios, como resultado de diversas convenciones que buscan permanentemente promover los derechos fundamentales y garantizar a las personas en

dicha condición tener las mismas oportunidades. Frente a ello, Cruz y Hernández (2006) escriben: “Puede decirse que hasta la mitad del siglo XX, la población en situación de discapacidad sólo era integrada a la estructura social como beneficiarios de la caridad legal (indigencia integrada), siendo merecedores de la categoría emblemática de no-ciudadanos, inútiles y pobres. Con la maduración de los derechos sociales ese tratamiento segregacionista no se considera aceptable. Se buscan vías para que las personas en situación de discapacidad merezcan una ciudadanía plena, tan beneficiados por ella como los demás ciudadanos”. (p. 78).

Es importante retomar el concepto de exclusión social, el cual se puede presentar través de las leyes, pero es aún peor cuando se produce entre los individuos, quienes están focalizados en los intereses personales, dejando de lado los intereses de los demás, lo que es ratificado por Cruz y Hernández (2006): “En la noción de exclusión social subyace la forma como cada sociedad ve y entiende lo que significa orden social; es decir, algunas sociedades se ven como un todo solidario, otras como agregados de individuos atomizados que se relacionan por medio de las leyes del mercado y otras necesariamente atravesadas por conflictos de grupos que intentan defender sus propios intereses excluyendo los de los demás” (p. 27). Y si se piensa en las personas con discapacidad, podría decirse que atraviesan por este tipo de exclusión encontrando permanentes obstáculos para su desarrollo en los diferentes ámbitos, como el educativo, el laboral y el social. Al respecto estos autores indican: “El grado de desventaja social de una persona en situación de discapacidad es el resultado de los valores sociales y de la organización institucional del colectivo y no solamente de las características biológicas propias de su cuerpo. En otras palabras, es la sociedad, con sus tradiciones, costumbres, valores y organización político-económica la que limita el desarrollo la persona en situación de discapacidad, en la

medida en que le impone barreras u obstáculos a la participación activa en las relaciones consagradas como de utilidad social (trabajo, educación, cultura, entre otras)” (2006, p. 75).

Es necesario pensar en cuáles son las dinámicas que se ejercen en la sociedad y que hacen que se produzca la exclusión social de las personas con discapacidad; esto con el fin de que se creen políticas y normas que garanticen un pleno desarrollo, pero ante todo que se cree conciencia por el sentir de los demás. “Para el caso de las personas en situación de discapacidad la definición de los derechos ciudadanos se hace a través del Estado, específicamente con la promulgación de normas jurídicas y administrativas, y se concreta con la puesta en marcha de planes, programas y acciones intersectoriales adecuadamente diseñadas y presupuestadas que garanticen la vida digna y la plena inclusión social de estas personas”. (Cruz & Hernández, 2006, p. 21). En este mismo sentido y con el fin de eliminar las barreras sociales la política pública de discapacidad e inclusión social (Conpes, 2013) ha considerado los siguientes enfoques:

1. Enfoque de derechos: estima que el primer paso para la inclusión efectiva de la población con discapacidad, es reconocer que esta es titular de derechos que obligan al Estado a garantizar su ejercicio. Al introducir este concepto se procura cambiar la lógica de los procesos de elaboración de políticas, para que el punto de partida no sea la existencia de personas con necesidades que deben ser asistidas, sino sujetos con derecho a exigir prestaciones y conductas en un marco de deberes y de corresponsabilidad. De esta manera, el enfoque de derechos busca superar las políticas centradas en la identificación y satisfacción de las necesidades básicas de la población beneficiaria, y reemplazarlas por unas basadas en el reconocimiento de que toda persona es titular de unos derechos inherentes. El objetivo ya no es la satisfacción de necesidades, sino la realización de derechos. La formulación de una política pública a partir del enfoque de derechos, significa construir e implementar un modelo

equitativo en la distribución de los beneficios, entendido como el derecho a la habilitación/rehabilitación integral, derecho a la salud, derecho a la educación, derecho a la protección social, derecho al trabajo, a la accesibilidad, al transporte, a la información y telecomunicaciones, a la cultura, a la recreación y al deporte a la vivienda, a la participación en la vida política y pública entre otros, orientados al mejoramiento de las capacidades de las personas y la ampliación de sus oportunidades.

2. Enfoque diferencial: involucra las condiciones y posiciones de los distintos actores sociales como sujetos de derecho, desde una mirada de género, etnia e identidad cultural, discapacidad o ciclo vital.
3. Enfoque territorial: busca transitar de la formulación de políticas que privilegian una visión fraccionada de la realidad, a políticas que se centran en el lugar y privilegian la multidimensionalidad (económica, social, política, ambiental y cultural) del espacio.
4. Enfoque de desarrollo humano: sitúa a las personas y a la agencia humana en el centro del proceso. Su propósito es expandir las libertades humanas a partir de la expansión de las opciones que las personas tienen para vivir. En este contexto, sitúa particularmente a las personas con discapacidad tanto como beneficiarias del desarrollo, como agentes de progreso y cambio que lo hacen posible; esto significa que la potencialidad o posibilidad son condiciones esenciales para su desarrollo. Este proceso debe beneficiar a todos los individuos equitativamente y forjarse en la participación de cada uno de ellos en dichos procesos de desarrollo, cambiando la visión de receptores a participantes. Este enfoque busca garantizar el conjunto de capacidades básicas y situar a las personas con discapacidad en un plano de igualdad con los demás. El concepto incluye, además, la promoción de un entorno material y

social adecuado que permita la realización de los individuos, lo cual implica que estos tengan garantizados los medios necesarios para hacer uso de sus capacidades.

Se hace necesario resaltar que para la presente investigación se hizo una revisión al *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (DSM-V) de la Asociación Americana de Psiquiatría, teniendo en cuenta que la población participante son estudiantes que presentan algún trastorno del neurodesarrollo a partir de dicha clasificación; sin embargo, se debe ir más allá de una clasificación generada por la academia y describir cómo se adaptan los niños al mundo escolar en el cual están inmersos. Por otra parte, estos trastornos se encuentran dentro de una generalidad mayor correspondiente a la discapacidad; por tal motivo, se hará un acercamiento a su definición y su vínculo con la exclusión social, pues no se puede desconocer que la población en condición de discapacidad se encuentra en muchos aspectos desprotegida por el Estado y su políticas, aunque se deben garantizar condiciones de equidad, como lo afirman Cruz y Hernández (2006): “Continúa siendo responsabilidad ineludible del Estado y de la sociedad recrear las condiciones de igualdad de oportunidades por medio políticas desiguales o de políticas compensatorias que les garanticen iguales condiciones de acceso a los bienes económicos, sociales y culturales”. (p. 14).

Como se refirió al inicio del texto, se tendrán en cuenta los trastornos dados por el *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (DSM-V) de la Asociación Americana de Psiquiatría y como es estipulado en el mismo, es coherente con la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE) de la Organización Mundial de la Salud. Allí un trastorno mental es definido como “un síndrome caracterizado por una alteración clínicamente significativa del estado cognitivo, la regulación emocional o el comportamiento del individuo, que refleja una disfunción de los procesos psicológicos, biológicos o del desarrollo que subyacen en su función

mental. Habitualmente, los trastornos mentales van asociados a un estrés significativo o a discapacidad, ya sea social, laboral o de otras actividades importantes. Una respuesta predecible o culturalmente aceptable ante un estrés usual o una pérdida, tal como la muerte de un ser querido, no constituye un trastorno mental. Los comportamientos socialmente anómalos (ya sean políticos, religiosos o sexuales) y los conflictos existentes principalmente entre el individuo y la sociedad no son trastornos mentales, salvo que la anomalía o el conflicto se deba a una disfunción del individuo como las descritas anteriormente”. (American Psychiatric Association, Quinta Edición, 2014, p. 20).

Por otro lado, la OMS (s.f) refiere: “El concepto de trastorno del desarrollo es un término general que abarca la discapacidad intelectual y los trastornos generalizados del desarrollo, entre ellos el autismo. Los trastornos del desarrollo suelen presentarse en la infancia pero tienden a persistir hasta la edad adulta, causando una disfunción o un retraso en la maduración del sistema nervioso central. La discapacidad intelectual se manifiesta por la afectación de facultades de diversas áreas del desarrollo, como las habilidades cognitivas y la conducta adaptativa. El retraso mental afecta a la capacidad de adaptarse a las exigencias cotidianas de la vida”.

Dentro de los trastornos mentales se encuentran aquellos que se denominan del neurodesarrollo y son definidos como “grupo de afecciones con inicio en el período del desarrollo. Los trastornos se manifiestan normalmente de manera precoz en el desarrollo, a menudo antes de que el niño empiece la escuela primaria, y se caracterizan por un déficit del desarrollo que produce deficiencias del funcionamiento personal, social, académico u ocupacional. El rango de los déficits del desarrollo varía desde limitaciones muy específicas del aprendizaje o del control de las funciones ejecutivas hasta deficiencias globales de las habilidades sociales o de la inteligencia. Los trastornos del neurodesarrollo concurren

frecuentemente, por ejemplo, los individuos con un trastorno del espectro autista a menudo tienen una discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) y muchos niños con un trastorno por déficit de atención/hiperactividad (TDAH) también tienen un trastorno específico del aprendizaje”. (American Psychiatric Association, Quinta Edición, 2014, p. 31).

Dentro de los trastornos del neurodesarrollo se encuentran seis tipologías que son definidas por el *Manual* y otras entidades de la siguiente manera:

1. La discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual): se caracteriza por un déficit de las capacidades mentales generales, como el razonamiento, la resolución de problemas, la planificación, el pensamiento abstracto, el juicio, el aprendizaje académico y el aprendizaje de la experiencia. Éstos producen deficiencias del funcionamiento adaptativo, de tal manera que el individuo no alcanza los estándares de independencia personal y de responsabilidad social en uno o más aspectos de la vida cotidiana, incluidos la comunicación, la participación social, el funcionamiento académico u ocupacional y la independencia personal en casa o en la comunidad (Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, 2014, p. 31).

Según la cartilla *Orientaciones pedagógicas para la atención y la promoción de la inclusión de niñas y niños menores de seis años con discapacidad*, desarrollada por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) en alianza con Sense Internacional (Latinoamérica), INCI, INSOR, Habilitat, la Fundación Niñez y Desarrollo, la Fundación Integrar y la Fundación Fe (2010), existen tres elementos claves en la definición de la discapacidad cognitiva y los cuales se relacionan entre sí: el primer elemento se refiere a las capacidades, que son aquellos atributos que posibilitan un funcionamiento adecuado del niño o niña en la sociedad, como las habilidades sociales y la participación en actividades; el segundo elemento es el entorno, que hace referencia a los lugares donde el niño o niña vive, aprende, juega, socializa e interactúa, y el tercer

elemento es el funcionamiento, en el cual se relacionan las capacidades con el entorno, pues cada niño o niña actúa acorde con sus posibilidades en su ambiente determinado. Por lo tanto, se puede decir que el entorno se convierte en una barrera si no ofrece oportunidades de aprendizaje o hay descuido; o se convierte en un facilitador (por los apoyos, estimulación, recursos) en la medida en que aporta a los procesos de desarrollo del niño o niña. Desde esta perspectiva, la evaluación de la discapacidad cognitiva involucra cinco aspectos: las habilidades intelectuales (memoria, percepción, imitación, atención y solución de problemas). Las habilidades para desempeñarse en la vida cotidiana (bañarse, vestirse y comer solo). Las habilidades sociales (expresión de afecto, relaciones y participación). La salud física y mental (nutrición, salud oral, salud visual y salud auditiva) y el contexto (el apoyo de la familia en los procesos de aprendizaje del niño o niña, un ambiente escolar y recreativo inclusivo que respete las diferencias en el aprendizaje, gustos, habilidades. (p. 11). Este último es de gran interés para el presente proyecto, lo que permitirá comprender cómo el acompañamiento familiar influye en los procesos de participación en la escuela. Desde el ámbito educativo se debe tener presente que las acciones y palabras que sean orientadas a las personas con discapacidad pueden influir y afectar diferentes campos de su desarrollo; por tanto, el contexto se convierte en uno de los principales factores que influyen en este proceso.

2. Los trastornos de la comunicación: el trastorno del lenguaje, el trastorno fonológico, el trastorno de la comunicación social (pragmático) y el trastorno de la fluidez de inicio en la infancia (tartamudeo). Los primeros tres trastornos se caracterizan por déficits en el desarrollo y en el uso del lenguaje, el habla y la comunicación social, respectivamente. El trastorno de la fluidez de inicio en la infancia se caracteriza por alteraciones de la fluidez normal y la producción motora del habla, como la repetición de sonidos o sílabas, la prolongación de los

sonidos de las consonantes o las vocales, las palabras fragmentadas, los bloqueos y las palabras producidas con exceso de tensión física. Como otras alteraciones del neurodesarrollo, los trastornos de la comunicación comienzan precozmente y pueden producir deficiencias funcionales durante toda la vida. (Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, 2014, p. 31).

De acuerdo a la Asociación Trastorno Específico del Lenguaje de Madrid (ATELMA) en su *Manual para padres con hijos con trastorno específico del lenguaje* (2014), es una afectación en el desarrollo del lenguaje oral sin necesidad que presenten problemas severos de conducta ni aislamiento social marcado. Para los niños y niñas con este trastorno, aprender a hablar es un gran esfuerzo, ellos no comprenden el significado de las cosas, o no saben comunicar o expresar ya sea sus deseos, gustos o miedos y prefieren estar en compañía de adultos o con su contexto familiar.

3. El trastorno del espectro autista se caracteriza por déficits persistentes en la comunicación social y la interacción social en múltiples contextos, incluidos los déficits de la reciprocidad social, los comportamientos comunicativos no verbales usados para la interacción social y las habilidades para desarrollar, mantener y entender las relaciones. Además de los déficits de la comunicación social, el diagnóstico del trastorno del espectro autista requiere la presencia de patrones de comportamiento, intereses o actividades de tipo restrictivo o repetitivo (Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, 2014, p. 31).

Según la Liga Colombiana de Autismo (LICA), es una condición producto de una alteración del neurodesarrollo, manifestada a través de cambios en tres dimensiones específicas: la social, la comunicativa y la comportamental. Un niño o niña con autismo se caracteriza por no sentirse cómodo al mirar a los ojos, prefieren que le hablen con una sola pregunta, generalmente

disfrutan estar solos, prefiere las situaciones que no cambian constantemente, lo que ve es lo que existe y les gusta saber qué va a pasar (Liga Colombiana de Autismo (LICA), 2013).

4. El TDAH es un trastorno del neurodesarrollo definido por niveles problemáticos de inatención, desorganización y/o hiperactividad-impulsividad. La inatención y la desorganización implican la incapacidad de seguir tareas, que parezca que no escuchan y que pierdan los materiales a unos niveles que son incompatibles con la edad o el nivel del desarrollo. La hiperactividad-impulsividad implica actividad excesiva, movimientos nerviosos, incapacidad de permanecer sentado, intromisión en las actividades de otras personas e incapacidad para esperar que son excesivos para la edad o el nivel del desarrollo. En la infancia, el TDAH frecuentemente se solapa con trastornos que a menudo se consideran "trastornos exteriorizadores", como el trastorno negativista desafiante y el trastorno de conducta. El TDAH a menudo persiste hasta la edad adulta, con consecuentes deterioros del funcionamiento social, académico y ocupacional. (Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, 2014, p. 32).

Según la Fundación ADANA, ubicada en Barcelona, España, es un trastorno que se inicia en la infancia y se caracteriza por dificultades para mantener la atención, hiperactividad o exceso de movimiento e impulsividad o dificultades en el control de los impulsos. Las dificultades de atención pueden manifestarse en situaciones sociales, académicas o laborales. Deben presentarse en una intensidad desadaptativa, durante un mínimo de 6 meses y en discordancia con el nivel de desarrollo del niño. Se caracteriza por presentar dificultad para establecer un orden en sus tareas o pequeñas responsabilidades, distracción con estímulos irrelevantes, dificultad para finalizar tareas, olvido de cosas necesarias, olvido de obligaciones cotidianas, resistencia ante tareas que requieren un esfuerzo mental sostenido.

En cuanto a la impulsividad refiere falta de autocontrol o incapacidad para inhibir la conducta, dificultades tanto para controlar su conducta como sus emociones y pensamientos; se caracteriza por presentar dificultad para pensar antes de actuar, anticipación al hablar, falta de planificación, interrupción en las conversaciones o juegos, dificultad para esperar o aplazar la gratificación inmediata. Así mismo, la hiperactividad la define como actividad excesiva o inapropiada, ya sea motora (de movimiento) o vocal (hacer ruiditos constantemente con la boca, tararea). Por actividad inapropiada se entiende por ejemplo moverse (aunque no sea en un grado muy intenso, pero sí muy constante) en momentos que se requiere estar quieto. Se manifiesta a través de movimientos frecuentes de pies y manos, movimientos frecuentes cuando debe permanecer sentado, dificultad para dedicarse a actividades tranquilas, con frecuencia van de un lugar a otro sin motivo aparente y habla excesiva. (2016).

5. Los trastornos motores del neurodesarrollo: incluyen el trastorno del desarrollo de la coordinación, el trastorno de movimientos estereotipados y los trastornos de tics. El trastorno del desarrollo de la coordinación se caracteriza por déficits en la adquisición y ejecución de las habilidades motoras coordinadas, y se manifiesta con una torpeza y lentitud o inexactitud en la ejecución de las habilidades motoras que interfiere con las actividades de la vida cotidiana. El trastorno de movimientos estereotipados se diagnostica cuando el individuo tiene comportamientos motores repetitivos, aparentemente guiados y sin objetivo, como agitar las manos, mecer el cuerpo, golpearse la cabeza, morderse o darse golpes. Los movimientos interfieren con las actividades sociales, académicas u otras (Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, 2014, p. 32)
6. El trastorno específico del aprendizaje: se diagnostica cuando hay déficits específicos en la capacidad del individuo para percibir o procesar información eficientemente y con precisión.

Este trastorno del neurodesarrollo se manifiesta primero durante los años escolares y se caracteriza por dificultades persistentes que impiden el aprendizaje de las aptitudes académicas básicas de lectura, escritura y matemáticas. El rendimiento del individuo en las habilidades académicas afectadas está por debajo de la media de su edad o se alcanzan los niveles aceptables de rendimiento solamente con un esfuerzo extraordinario. El trastorno específico del aprendizaje puede afectar a individuos con una inteligencia "dotada" y manifestarse solamente cuando las exigencias del aprendizaje o los procedimientos de evaluación ponen barreras que no pueden superar con su inteligencia innata y sus estrategias compensatorias. (Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, 2014, p. 32).

Como ya se ha mencionado, para la presente investigación se tendrán en cuenta los niños diagnosticados de primaria dentro del colegio público República Dominicana, de la jornada tarde sede A. Es importante aclarar que se tomaron cinco niños como población participante del presente proyecto. Para ello se tuvo en cuenta: la particularidad de cada caso, la valoración pedagógica y los documentos clínicos facilitados por la orientadora del colegio, donde se describen los trastornos presentados por los niños y los cuales se pueden observar en la siguiente tabla:

DIAGNÓSTICO	SEGÚN DSM-V	Nº DE CASOS
El trastorno del aprendizaje y habla.	Trastorno de la comunicación.	0
Trastorno generalizado del desarrollo. TGD Autismo	Trastorno del espectro autista.	1
Retraso mental leve. Retraso mental limítrofe. Déficit cognitivo moderado.	Discapacidad intelectual.	2
Déficit de atención. Perturbación de la actividad y la	Trastorno por déficit de Atención con	0

atención.	Hiperactividad.	
Trastorno del desarrollo de las habilidades escolares.	El trastorno específico del aprendizaje.	2

De acuerdo a lo presentado frente al concepto de discapacidad, se puede decir que es el resultado de una compleja relación entre la condición de salud de una persona y sus factores personales, así como los factores externos y las circunstancias en las que viven estas personas. Debido a esto, las variedades de ambientes tienen diferentes efectos en las personas con alguna dificultad. Es necesario resaltar que un entorno que imponga barreras, o no brinde posibilidades, impedirá el desarrollo óptimo de una persona en condición de discapacidad.

Después de realizar una revisión desde el marco conceptual de la discapacidad y la definición en el DSM-V como trastorno, se tendrá en cuenta una postura social y no médica, donde se resalta que debe ser el entorno el que posibilite que una persona con discapacidad obtenga el apoyo en los diferentes contextos en los cuales se desenvuelve. Aún existen condiciones inadecuadas a nivel cultural, educativo y laboral, sin tener en cuenta la discriminación en el aspecto político y social, que podría llegar a ser por falta de conciencia de la población común, y las mismas políticas, que se convierten en agentes de exclusión.

Con el fin de observar los contextos que influyen directa o indirectamente la forma como las familias acompañan a los menores, se retomó el modelo ecológico de Uriel Bronfenbrenner, que permite comprender la influencia que tienen los contextos que rodean al individuo y que influyen directa o indirectamente en este y que será retomado para la presente investigación. El modelo es definido así por su autor: “The ecological environment is conceived as a set of nested

structures, each inside the next, like a set of Russian dolls”³ (Bronfenbrenner, 1979, p. 3). Este modelo concibe al ambiente como un conjunto de estructuras seriadas y estructuradas en diferentes niveles y contenidos, uno dentro de otro: “The ecology of human development involves the scientific study of the progressive, mutual accommodation between an active, growing human being and the changing properties of the immediate settings in which the developing person lives, as this process is affected by relations between these settings, and by the larger contexts in which the settings are embedded”⁴ (Bronfenbrenner, 1979, p. 21).

El modelo propone cuatro sistemas denominados y definidos de la siguiente manera:

1. **Microsystem:** is a pattern of activities, roles, and interpersonal relations experienced by the developing person in a given setting with particular physical and material characteristics⁵ (p. 22). Este sistema constituye al nivel más inmediato y cercano al individuo, que sería su familia y el aula escolar.
2. **Mesosystem:** comprises the interrelations among two or more settings in which the developing person actively participates (such as, for a child, the relations among home, school, and neighborhood peer group; for an adult, among family, work, and social life⁶ (p.

³ Traducción personal: El entorno ecológico se concibe como un conjunto de estructuras anidadas, cada una dentro de la siguiente, como un conjunto de muñecas rusas.

⁴ Traducción personal: La ecología del desarrollo humano comprende el estudio científico del alojamiento progresivo, mutuo, entre un ser humano activo, creciente y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos donde vive la persona en desarrollo, ya que este proceso es afectado por las relaciones entre estos valores y por los contextos más grandes en los que se encajan los ajustes.

⁵ Traducción personal: Microsistema: es un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales experimentados por la persona en desarrollo en un entorno determinado con características físicas y materiales particulares.

⁶ Traducción personal: Mesosistema: comprende las interrelaciones entre dos o más valores en el que la persona en desarrollo participa activamente (como por ejemplo, para un niño, las relaciones entre casa, escuela y grupo de pares del barrio; para un adulto, entre familia, trabajo y vida social).

25). Comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona participa; es decir, la relación entre familia y escuela.

3. Exosystem: refers to one or more settings that do not involve the developing person as an active participant, but in which events occur that affect, or are affected by, what happens in the setting containing the developing person⁷ (p. 25). Son acontecimientos que ocurren en entornos en los cuales la persona ni siquiera está presente, pero la afecta como sujeto activo de la sociedad; por ejemplo, el empleo de los padres y los amigos de los padres.
4. Macrosystem: refers to consistencies, in the form and content of lower-order systems (micro-, meso, and exo-) that exist, or could exist, at the level of the subculture or the culture as a whole, along with any belief systems or ideology underlying such consistencies⁸ (p. 26). Lo configuran la cultura y la subcultura en la que se desenvuelve la persona y todos los individuos de su sociedad; por ejemplo, las políticas públicas, la economía del país y la religión.

Lo anterior pensando en la familia como un microsistema que interactúa con el niño y su relación con la escuela, pero, además, cómo existen factores externos a la familia que afectan el acompañamiento a los menores y que harían parte del macrosistema. “El Modelo Ecológico es contemplado en la organización de respuesta a las necesidades de niños, niñas y adolescentes con discapacidad y sus familias, en la medida que reconoce los diferentes contextos de su vida diaria, su familia, la comunidad cercana y las relaciones sociales que se tejen en la interrelación con

⁷ Traducción personal: Exosistema: se refiere a uno o más valores que no afectan a la persona en desarrollo como participante activo, pero en los eventos que ocurren que afectan o son afectados por lo que ocurre en el ajuste de la persona en desarrollo.

⁸ Traducción personal: Macrosistema: se refiere a la consistencia, en la forma y el contenido de los sistemas de menor orden (micro, meso y exo) que existen o podrían existir, al nivel de la subcultura o la cultura como un todo, junto con cualquier sistema de creencias o ideología subyacente.

otros, dentro de la sociedad”. (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Fundación Saldarriaga Concha, & Liliane Fonds Colombia, 2010, p. 15).

Acompañamiento familiar

Para la presente investigación se retomó el acompañamiento que tienen los niños que presentan alguna discapacidad y la relación que se establece entre la escuela y la familia. En palabras de Gaitán (2016): “Acompañar quiere decir estar con el otro(s) en su mundo. Al acompañar al otro lo animo a que tenga el valor de ser él mismo, evito tomar decisiones por él, le proveo de información para que tome sus propias decisiones, sugiero opciones, quizá muestre consecuencias, pero siempre consciente de que debe desarrollar su propia habilidad, experiencia y tomar sus responsabilidades” (p. 20).

No se puede desconocer que para la escuela un buen acompañamiento se fundamenta en el apoyo que recibe por parte de su núcleo central, el cual brinda elementos a nivel afectivo, cognitivo y social, siendo un proceso continuo acorde al ciclo vital de sus miembros, lo que es igualmente señalado por Gaitán (2016): “Al ser el acompañamiento, un proceso relacional involucra la emoción y la razón, por lo tanto, acompañar como proceso dinámico de encuentro entre dos o más personas, implica acciones que conllevan, como elemento esencial, los principios de libertad y autonomía. Visto así, el acompañamiento es un proceso gradual de crecimiento en el cual cada día nos vamos haciendo cargo de nosotros mismos en una perspectiva cada vez más autónoma y holística. La esencia del acompañamiento es el reconocimiento que, en la relación con los otros, podemos estimular cambios que faciliten el crecimiento de las capacidades del otro y las propias. En el acompañamiento se establecen relaciones de ayuda, es decir que reconocemos que tenemos necesidad del apoyo de otros para crecer como personas y nos disponemos a una mutua experiencia de cambio”. (p. 18, 21).

Por otra parte, la comunicación al interior de la familia se convierte en un elemento esencial para el acompañamiento, la cual le permite a sus integrantes poder desarrollarse en otros contextos y les brinda herramientas que favorecen sus interacciones. Frente a esto Gaitán (2016) dice: “El acompañamiento familiar se concreta en la comunicación como forma fundamental de convivencia humana, todos los seres humanos nos comunicamos, sin nuestra palabra y la de los otros no se puede vivir. Todo ser humano necesita sentir que existe alguien con tiempo disponible para él, este es un sí a su persona, un reconocimiento a su existencia y a tener un lugar en el mundo, en ella me confirmo, es decir existo, condición fundamental en la experiencia de crianza de niños y niñas” (p. 17).

Así mismo, es importante reconocer la función de la familia en el acompañamiento del proceso educativo, el cual se evidencia desde diferentes lugares y no solo se observa en los resultados numéricos. En otras palabras: “El acompañamiento familiar es una estrategia de atención integral que asume a las familias como actores fundamentales del proceso de desarrollo de los niños y niñas. A partir del reconocimiento de su carácter complejo y diverso, en su composición, integrantes y tareas a desarrollar como sujeto colectivo y garante de los derechos de sus miembros, concede la mayor importancia a implementar acciones como el acompañamiento familiar que se constituyen en un recurso que empodera a las familias y les permite visualizar y construir nuevas formas de relación que favorecen la atención integral de los niños y niñas y enriquecen el proyecto de vida familiar” (Gaitán, 2016, p. 18).

Aunque todos los miembros juegan un papel importante en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, no se puede negar la relevancia que tiene el apoyo de las madres y o cuidadoras, quienes demuestran mayor disposición en el momento de orientar a sus hijos, lo que está atravesado por unos vínculos afectivos. En efecto, “el acompañante juega un papel fundamental,

él deja una marca con el tipo de relación que establece, que hará o no posible la experiencia de crecer, por lo tanto es su propio ser lo que tiene que ofrecer, su creatividad, su amor o su desarraigo por la vida, sus certezas o ambigüedades, su coraje, su flexibilidad o su rigidez se convierten en vehículo transformador” (Gaitán, 2016, p. 21).

Son muchos los procesos que se fortalecen a partir de un buen acompañamiento. Entre ellos se pueden destacar la apropiación de hábitos de cuidado, la toma de decisiones, los procesos de socialización, los hábitos de estudio, la comunicación, la independencia y la participación; estas dos últimas son necesidades vitales básicas para Gaitán (2016), que se satisfacen a través del acompañamiento: “La de **independencia** que nos permite construir y dimensionar nuestros límites personales (autonomía y libertad) y la de **participación** como forma de interactuar con otros, desarrollar lazos afectivos y vivenciar valores como el respeto, la solidaridad, la fraternidad base del tejido social y del actuar ético y ciudadano. Independencia y participación van de la mano como condiciones inherentes del desarrollo humano y social” (p. 169).

La escuela y la familia, como esos dos microsistemas cercanos y que tienen una injerencia primaria en el desarrollo de los niños, deben trabajar conjuntamente y propender por la formación y orientación de bases estructuradas que aporten al desarrollo, como lo indican Manjarrés, León y Gaitán (2015): “La familia y la escuela, dos escenarios fundamentales en los que se desarrollan la gran mayoría de nuestros niños, niñas y jóvenes, han sido instituciones históricamente constituidas con el fin de responder a las necesidades y demandas sociales. Aunque poseen características exclusivas y definitorias que las convierten en dos contextos claramente diferenciados, también comparten funciones en común: garantizar la formación, orientación, socialización y acercamiento al conocimiento de normas y convenciones

estructurales de la sociedad; esto hace que desde el origen de la escuela siempre haya existido un necesario vínculo de interdependencia con la familia” (p. 43).

En este mismo sentido, Isaza (2012) hace unas propuestas que pueden contribuir a la relación escuela y familia en pro del desarrollo de los niños: “La escuela debe entender con claridad la función de la familia y los factores que intervienen en su desarrollo y la escuela debe realizar acciones de apoyo para fortalecer la función de la familia como escenario de socialización y de crianza formando y acompañando a los adultos de la familia para que puedan crear o mejorar los ambientes y por último que la escuela reflexione y pueda definir con claridad qué aspectos del desarrollo debe asumir la familia” (p. 26). A partir de esta propuesta podría decirse que es importante que estos dos microsistemas tengan clara la función que cumplen, lo que permite, por un lado, no acusarse mutuamente de lo que deberían hacer, y segundo, llevaría a una comunicación más fluida y por ende a aportar al desarrollo de los menores, quienes están en proceso de armar y fortalecer bases de identidad, conocimientos que serán vitales para su futuro.

No se puede desconocer que la familia y la escuela deben trabajar conjuntamente para favorecer los diferentes procesos que desarrollan los menores y aunque cada una responde a necesidades propias de los niños, poseen funciones comunes orientadas a la formación. El ideal sería que padres y escuela trabajen conjuntamente donde los primeros mantengan una comunicación permanente, lo que llevaría a un mejor acompañamiento educativo. Frente a ello Manjarrés, León y Gaitán (2015) refieren: “Son pocos los padres que reconocen que a pesar de las dinámicas de la escuela y de los lazos que pueden establecer con ella, es responsabilidad propia buscar y establecer mecanismos permanentes de participación y comunicación. Este no reconocimiento se ve ligado a dos factores: en primer lugar, al poder y autonomía que se le otorga a la escuela, la cual en algunos momentos se vuelve impenetrable desde otras dinámicas

que no sean las establecidas desde allí, y, en segundo lugar, al desentendimiento de los padres que una vez dejan a sus hijos en el establecimiento, sienten que la responsabilidad, ya es institucional” (p. 80).

Sin embargo, en ocasiones la escuela pretende que todas las familias acompañen a sus hijos en los procesos educativos de manera permanente, que haya un diálogo constante y tengan la posibilidad de resolver las situaciones inesperadas: “Es importante resaltar que una de las mayores equivocaciones que se cometen desde la visión de los agentes educativos, es creer que todas las familias son iguales a la “nuestra”, esto no es cierto, pueden tener algunos rasgos característicos que se puede generalizar, pero encontramos tantas familias como individuos, y todas tan distintas y con situaciones y características tan particulares, que resulta apenas lógico que todas ellas resuelvan sus conflictos de manera distinta, lo cual no quiere decir que sus decisiones sean las más adecuadas” (Manjarrés, León, & Gaitán, 2015, p. 86). Sin embargo, la realidad es otra y en este sentido la escuela debe estar capacitada y abierta para los diferentes tipos de familia y las implicaciones que ello traiga, reconociéndolas desde su singularidad y como parte esencial de la sociedad.

La escuela siempre ha mencionado el interés y la importancia del acompañamiento que hace la familia a los procesos educativos y cómo se obtienen mejores resultados cuando existe un trabajo conjunto. Desde esta perspectiva, “la institución educativa reconoce el indudable valor que tiene la familia en el desarrollo de los procesos escolares, resaltando que la familia tiene una alta implicación porque si la familia está bien, el estudiante está bien, el ser humano es integral la familia es vital, es apoyo y aporte a la educación” (Manjarrés, León, & Gaitán, 2015, p. 97).

No se puede desconocer que la escuela demanda unas funciones a la familia y viceversa, pero sería de mayor importancia determinar cuáles son las respuestas que ambas instituciones brindan

y evidenciar la calidad de sus acciones y los beneficios que pueden generar en los niños. Frente a estas exigencias, Manjarrés, León y Gaitán (2015) sugieren: “La escuela le pide a la familia que asuma mayor responsabilidad en los procesos educativos de sus hijos; la familia reclama a la escuela acompañamiento y proyección en la formación vocacional que permite afianzar el proyecto de vida personal, escolar y familiar; la escuela solicita a la familia afianzar la búsqueda de posibilidades y programas de desarrollo complementarios y potenciadores de los procesos educativos, frente a lo cual la familia le pide a la escuela que sea el puente para el establecimiento de estas redes que le permitan ser garantes de los derechos de sus hijos(as); ambos contextos reclaman interacción bajo el marco del respeto, la confianza, el diálogo y el reconocimiento mutuo de las potencialidades y habilidades que aportan al proceso educativo. Finalmente, ambas instituciones se reclaman como promotoras de procesos de socialización, pautas de comportamiento y desarrollo de habilidades sociales, aspecto fundamental para el desenvolvimiento y desarrollo las personas con discapacidad” (p. 114).

Muchos han querido aportar a cuál debe ser esa participación que deben tener los padres en la formación académica de sus hijos y siendo el Ministerio de Educación el ente encargado de hacer cumplir este derecho, indica: “La familia debe tener una participación activa en la formación de los hijos, que debe ir más allá de la información puntual que proporcionan los maestros. Por eso, es necesario que los padres desde el momento en que se conforman como familia, inicien un proyecto de vida común donde los hijos hagan parte de él” (2007, p. 9).

Al hablar de acompañamiento familiar se hace necesario mencionar que muchas veces dicho acompañamiento está relacionado a las formas de crianza que brindan los padres. Gaitán (2016), a partir de una revisión teórica de estudios realizados por María del Jesús Jiménez, se refiere a los siguientes:

Democrático: se caracteriza por manifestaciones de afecto, atención y sensibilidad frente a las necesidades del niño y niña, respuesta activa, dando razones del por qué de lo que proponen a los niños y niñas, planteando límites y consecuencias de situaciones vividas o de acciones futuras, se interesan por las reacciones de sus niños y niñas y los animan a expresarlas, promueven un clima familiar cálido y abierto.

Autoritario: está enmarcado en el poder y autoridad de los adultos, normas rígidas (edictos), su incumplimiento trae como consecuencia el castigo, la comunicación es vertical y cerrada, se dan órdenes, la responsabilidad es del niño o niña, el clima familiar es tenso y frío, pobre en reconocimientos.

Indulgentes o permisivos: responde a las necesidades de los niños pero evita afirmar su autoridad, poner límites, contener y sancionar, en ocasiones son indiferentes frente a actitudes adecuadas o inadecuadas de sus hijos, son permisivos o pasivos, acceden fácilmente los pedidos de los hijos y el clima familiar es tenso porque hay una gran necesidad de los padres por mostrar que todo está bien y evitar problemas.

Negligente: los padres se muestran poco interesados en sus hijos y en sus necesidades, la comunicación es escasa y pobre, poca implicación afectiva, les dedican poco tiempo, no hay límites claros, el clima familiar puede parecer alegre porque los hijos están desbordados sin contención. (p. 16).

Con relación a lo anterior, un buen acompañamiento está relacionado con un modelo democrático que responda a las necesidades de los niños, a la creación de límites y a la manifestación de afecto.

La familia y la escuela son microsistemas donde los niños interactúan permanentemente y sería favorable que trabajen de manera cooperativa para permitirle un mejor desenvolvimiento en

los demás sistemas, puesto que no se puede desconocer que existen condiciones que afectan la familia y que pueden ser modificadas por ellas, las cuales se relacionan con el acompañamiento que hacen los padres o que quisieran hacer a sus hijos; como lo refiere Isaza (2012): “Esta relación con otros sistemas sociales, nos lleva a entender que al no estar la familia en el vacío, está sujeta a diversas condiciones que favorecen o no su desarrollo. Es así como las condiciones socioeconómicas, las posibilidades de acceso a servicios por parte de sus miembros, las oportunidades de educación y trabajo, así como los valores de la cultura, influyen en los modos de organización familiar” (p. 24).

PERSPECTIVA METODOLÓGICA

A continuación se especifica la perspectiva metodológica a partir de la cual se desarrollará la presente investigación. Para ello se tendrá en cuenta el enfoque, las técnicas que permitieron obtener la información, los instrumentos, la población participante y los aspectos éticos.

Enfoque

Con el fin de cumplir el propósito planteado, se abordará desde una perspectiva hermenéutica, la cual se refiere al análisis e interpretación, donde hay alguien que habla o se expresa y otro que escucha, y a partir de ello se interpreta y comprende la realidad de los sujetos, puesto que la existencia de los otros permite que se puedan desarrollar dichos procesos. Se tomarán los planteamientos de Gadamer, citado por Packer (2013), quien señala: “La comprensión es el dominio práctico especializado de una situación específica y la interpretación, también es siempre práctica. Habla del concepto de aplicación al decir que interpretar un texto es siempre aplicarlo a nuestra circunstancia presente y darle a lo que aprendemos un uso práctico” (p. 109). De acuerdo con lo anteriormente expuesto, la investigación permitirá comprender mejor la situación de la población con la cual se trabajó, ratificando que durante el transcurso de la misma se presentaron diferentes situaciones que debieron ser analizadas y comprendidas; no es posible la interpretación si no se parte de una comprensión previa y un punto concreto, influenciado por su desarrollo histórico.

De igual forma, Packer (2013) refiere la interpretación como elemento fundamental: “La comprensión es un proceso productivo, una mediación entre texto e intérprete, un diálogo entre pasado y presente. La interpretación es una interacción en la que ni el intérprete, ni el texto se pueden salir de su contexto histórico” (p. 108). Por tanto, en la investigación se deben considerar

todas las condiciones socioeconómicas y culturales que rodean a la población participante y a sus familias, donde se tenga en cuenta lo que les ha pasado y lo que viven en su actualidad.

Se debe resaltar que a partir de la hermenéutica se descubren significados poco reconocidos, teniendo en cuenta la singularidad de las diversas realidades, como lo afirma Martínez (2004): “La hermenéutica tendría como misión descubrir los significados de las cosas, interpretar lo mejor posible las palabras, los escritos, los textos, los gestos y, en general, el comportamiento humano, así como cualquier acto u obra suya, pero conservando su singularidad en el contexto de que forma parte” (p. 102). Para el presente caso se escucharon las voces de las familias, los docentes, la orientadora y la educadora especial y a partir de ello se interpretó la realidad que viven los niños con relación al acompañamiento familiar.

Además, la hermenéutica implica tener en cuenta que las palabras y las frases toman sentido dependiendo el contexto donde se produzcan. Por tanto, se debe hacer el esfuerzo de revisar todo aquello que rodea al sujeto, convirtiéndose inicialmente en algo desconocido que puede ofrecer diversas posibilidades. Martínez (2004) señala: “El método hermenéutico es prácticamente imprescindible, cuando la acción o el comportamiento humano se presta a diferentes interpretaciones” (p.102). Ello implica que, aunque la población participante comparte ciertas características, es posible observar diferentes comportamientos que además están influenciados por las dinámicas familiares y el contexto cultural de cada niño.

En cuanto al análisis hermenéutico, se pretende encontrar elementos que permitan describir la realidad del acompañamiento y su influencia en el proceso educativo, y posibles situaciones externas a los estudiantes y sus familias que favorezcan o no el mismo. En palabras de Cárcamo (2005): “El análisis hermenéutico se enmarca en el paradigma interpretativo comprensivo; lo que supone un rescate de los elementos del sujeto por sobre aquellos hechos externos a él. En este

sentido, debe destacarse que dicho análisis toma como eje fundamental el proceso de interpretación” (p. 8).

Estrategia

Como estrategia metodológica se desarrollaron estudios de caso, teniendo en cuenta que se buscó dar respuesta a cómo ocurren los hechos, comprender el significado de una experiencia y registrar la conducta que tienen los participantes. Para ello se tomó la propuesta de Stake (2005), quien afirma: “A case study is both a process of inquiry about the case and the product of that inquiry”⁹ (p. 436). “Es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 1998, p. 11). Además, porque existe un interés en determinados casos, como el de los niños con dificultades en el neurodesarrollo y su acompañamiento familiar, para luego relacionarlos con su participación en la escuela. Existen además circunstancias ajenas a la población participante que se deben tener en cuenta y que hacen parte del estudio de cada caso, como lo señala Stake (2005): “It is common to recognize that certain features are within the system, within the boundaries of the case, and other features outside”¹⁰ (p. 436).

Un investigador puede estudiar de forma conjunta una serie de procesos con el fin de indagar un fenómeno, población o condición general; para este caso consiste en interpretar y comprender las experiencias que presentan las familias en el acompañamiento de los niños con discapacidad y, a partir de ello, relatar los distintos factores que ejercen influencia en este. En esta

⁹Traducción personal: Un caso de estudio es un proceso de investigación acerca del caso y del producto de esa investigación.

¹⁰ Traducción personal: Es común reconocer que ciertas características están dentro del sistema, adentro de los límites del caso, y otras características afuera.

metodología se permite estudiar los fenómenos desde múltiples miradas; por ejemplo, la composición familiar, la participación en el aula, la relación con sus compañeros y la percepción que tienen los docentes frente a las “dificultades”. En este sentido, Moreira (2002) indica: “El estudio de caso encaja en una tradición holística de investigación según la cual las características de una parte son determinadas grandemente por el todo al cual pertenece. La comprensión de las partes requiere la comprensión de sus interrelaciones en el todo. Es una visión sistémica que presupone que los elementos de un evento educativo, por ejemplo, son interdependientes e inseparables y un cambio en un elemento implica un cambio en todo lo demás” (p. 10).

Esta metodología puede ser aplicada a uno o varios casos, ello depende del criterio del investigador y del contexto objeto de análisis. Así mismo, es importante que los casos sean resultado de un fenómeno real; en este caso es una situación que se observa en la escuela y que se es de interés, partiendo de la importancia que los docentes refieren frente a la participación de la familia en el proceso educativo de los estudiantes para poder identificar cómo se presentan las experiencias y por qué ocurren de determinada manera. “Hacer una investigación del tipo estudio de caso, para comprender y descubrir cómo las cosas ocurren y por qué ocurren” (Moreira, 2002, p. 10).

A partir de esta metodología no se pretende hacer una generalización de la información encontrada, sino la descripción de los factores observables en los diferentes casos a estudiar, teniendo claridad que ni siquiera se puede generalizar casos en condiciones similares; por ejemplo, aunque dentro de la población se tengan varios niños con trastornos específicos del aprendizaje y se observe un apoyo de sus familias, existen condiciones sociodemográficas propias del sujeto que afectan las dinámicas del microsistema.

Técnicas

Dentro de los estudios de caso existe la posibilidad de obtener datos e información a través de diferentes fuentes, como los registros de archivos, entrevistas directas estructuradas o semiestructuradas, encuestas, cuestionarios, observación directa, diarios, observación de los participantes e instalaciones u objetos físicos. Estos deben tener relación entre sí y con los objetivos específicos de la investigación. Las técnicas utilizadas fueron:

- **Entrevista:** se entiende como un encuentro para intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado), en el que a través de preguntas y respuestas se construyen significados respecto a un tema (Hernández Sampieri (2014), retomado por Erazo-Coronado, Erazo-Coronado, & Arroyave, 2017, p. 234). Para la presente investigación se realizó una entrevista semiestructurada “donde a pesar de existir una guía de preguntas, el entrevistador tiene cierta libertad para agregar algunas otras con el fin de precisar información” (Erazo-Coronado, Erazo-Coronado, & Arroyave, 2017, p. 235). Esta se realizó a madres y/o cuidadoras de los menores con discapacidad, a los docentes, a la orientadora y a la educadora especial del colegio, para conocer la percepción que tienen frente al acompañamiento de las familias y su relación con la participación de los niños en la escuela.
- **Grupos focales:** es una técnica orientada hacia la comprensión y análisis del sentido y significado que tienen para una población determinadas experiencias; permite captar e interpretar relaciones y procesos sociales, se fundamenta en el diálogo como principal eje de la interacción entre el investigador y la población estudiada. Es a través de la conversación como el investigador logra recolectar información y comprender las experiencias particulares de las personas que participan en ellas; identifica las percepciones y sensaciones de la gente en torno a un tema propuesto por el investigador, en coherencia con el planteamiento del

problema en la investigación. Es de carácter dinámico, es decir, que los participantes comparten sus experiencias a través de narraciones que expresan sus ideas, y estas pueden ser corroboradas o debatidas por los demás; promueve la reflexión y el objetivo no es llegar al consenso, sino promover el intercambio de ideas (Cely, 2017, p. 185, 187). Se realizaron encuentros con las madres y/o cuidadoras para conocer su descripción acerca del acompañamiento que realizan a sus hijos y su relación con la participación en la escuela.

- **Análisis documental:** son los documentos, materiales y artefactos diversos, una fuente muy valiosa de datos cualitativos. Estos le sirven al investigador para conocer los antecedentes de un ambiente, las experiencias, las vivencias o situaciones y su funcionamiento cotidiano (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010, p. 433). Se revisaron algunos cuadernos y evaluaciones de niños con discapacidad; además, las hojas de matrícula, el observador del estudiante y las carpetas de orientación y educación especial, así como los exámenes clínicos realizados por los respectivos especialistas.

Instrumentos

Teniendo en cuenta la estrategia y las técnicas utilizadas, se tuvieron en cuenta los siguientes instrumentos: formato de entrevista semiestructurada para las madres, docentes y especialistas de la institución educativa; las remisiones y carpetas de orientación, los cuadernos, las evaluaciones, la hoja de matrícula y el observador de los niños participantes.

Población participante

El colegio en el cual se desarrolló la presente investigación es la Institución Educativa Distrital República Dominicana, jornada tarde y sede A, ubicada en la localidad once de Suba, en Bogotá, y donde laboran las maestras que la desarrollaron.

Se tomaron cinco casos de niños de primaria que se encuentran diagnosticados con trastornos del neurodesarrollo y sus madres y/o cuidadoras, quienes dieron cuenta del acompañamiento que hacen a sus hijos. Así mismo, se dialogó con ocho docentes, quienes acompañan el proceso académico de estos estudiantes y dieron su percepción acerca del acompañamiento de las familias y los resultados del mismo. Finalmente, se tomó en cuenta la percepción de la orientadora y la educadora especial de la institución desde sus campos de conocimiento y seguimiento a los casos.

A continuación se hace una breve descripción de los casos, a partir de la percepción que tienen los docentes y la revisión de las carpetas de orientación; todo ello teniendo en cuenta que cuando se habla de los niños con discapacidad, se debe ir más allá de una clasificación generada por la academia o los científicos que han tenido como referente los aspectos médicos, psicológicos o sociales. Es importante describir cómo se adaptan al mundo escolar en el cual están inmersos, puesto que siempre tendrán habilidades que usarán a su favor para incorporarse en los diferentes contextos y donde el docente se convierte en un puente en diferentes direcciones; por un lado, en la relación con sus coetáneos, donde no permite que se vulneren los derechos de ninguno de los estudiantes, y por otro lado el acoplamiento entre el plan de estudios dado por unas políticas que quieren resultados numéricos y el niño con discapacidad, planes que deben apuntar a potencializar sus habilidades, a tener en cuenta sus dificultades y no a responder por unos estándares. Es necesario hacer un análisis desde los campos pedagógico, social, familiar y personal de cada uno de los participantes, con el propósito de ver la diferencia entre el hablar de un diagnóstico y la realidad que viven los niños en su entorno.

Dentro de las aulas se evidencian dificultades cognitivas las cuales al ser detectadas de manera oportuna permite que tanto la escuela como la familia puedan tomar las medidas

pertinentes. Tal es el caso de un estudiante Jorge de grado cuarto quien fue promovido hasta este nivel, sin haberle brindado las herramientas adecuadas para que su situación hubiera sido detectada a tiempo y apoyarlo para superar sus dificultades en los procesos lógico-matemáticos, de lectura y escritura. En un inicio el niño se caracterizaba por ser tranquilo, pero mostraba actitudes de inseguridad, pasividad y falta de confianza en sí mismo; no presentaba problemas convivenciales y evidenciaba interés por responder a las exigencias académicas.

Cabe resaltar que luego de la comprensión del ritmo de aprendizaje por parte de la docente y de concientizar a la familia, se llevó a cabo el proceso de evaluación, valoración y remisión, lo que permite referir los avances obtenidos por el estudiante; ejemplo de ello, avances en sus habilidades comunicativas, de organización mental, interpretación y análisis. Muestra mayor habilidad en sus relaciones sociales, al manifestar mayor seguridad en sí mismo y en la relación con sus coetáneos.

La madre refiere que al observar las dificultades de su hijo y con el interés de ayudarlo, terminaba haciendo los compromisos de casa, dificultando así el desarrollo adecuado de habilidades cognitivas y psicomotrices en el niño, lo que llevaría a un sentimiento de culpa en la madre, quien solo buscaba un “progreso” académico para él.

Dentro de las recomendaciones dadas por especialistas, se sugirió cambio de ambiente escolar a un programa de asistencia pedagógica especial, en un curso de pocos alumnos con tratamiento en terapia del lenguaje, ocupacional y física y aunque hay acompañamiento de la madre, evidentemente no le es posible trasladarlo a una institución que cumpla con estas características. Pero sí muestra acciones que posibilitan el avance de su hijo, al llevarlo semanalmente a las terapias programadas.

En diálogo con la maestra de Ciencias Naturales comenta que “el niño es tranquilo, amable con sus compañeros y los trata con respeto. Muestra interés durante la clase y por desarrollar sus actividades”. Con respecto a cómo se desenvuelve ante su dificultad, comenta que “como él no toma dictado, copia los apuntes de un compañero o del tablero, si es que la información está escrita. En casa repasa con un familiar para poder presentar la evaluación oral, que es la forma como se evalúa en esta asignatura”. En cuanto a la relación con los adultos refiere: “Es cordial, se dirige a todos con respeto. De igual forma se percibe que la relación con su familia es de cordialidad y que lo apoyan para superar sus dificultades”.

Dentro de las herramientas que son más funcionales para el niño, considera que “es la parte oral la más relevante, debido a la dificultad que presenta en lectura y escritura. Presta más atención a la explicación y al escuchar a sus compañeros varias veces decir lo mismo, él también lo puede explicar. Durante las clases, el niño escucha repetir la información, aprovecha esto y con la ayuda que recibe en el hogar, puede presentar sus evaluaciones orales”. Al indagar sobre el proceso de memoria dice que “no sabe si su memoria es a corto, mediano o largo plazo”.

De igual manera, la profesora de español argumenta: “El niño mantiene una relación de cordialidad y amabilidad hacia sus compañeros. Se relaciona de manera adecuada con todo el grupo, quienes en ningún momento han dado muestras de rechazo hacia el niño. Por el contrario, están al tanto y pendientes de la manera como le pueden colaborar. En sus clases es muy atento, siempre está escuchando, y cuando se da la posibilidad de participar, lo realiza, dando argumentos válidos y relacionados con lo que se está trabajando en clase. Aunque presenta dificultades en sus procesos de lectura y escritura, copia del tablero la información correspondiente al tema que se desarrolle en clase. Se preocupa por cumplir con sus tareas y trabajos extra clase. Mantiene un orden dentro de sus posibilidades. Es persistente, cuando no

entiende, pregunta y si es necesario debate, pero de manera respetuosa. Cabe aclarar que, en algunos momentos, cuando se realiza dictado, él se impacienta, sin embargo, busca apoyo en sus compañeros y soluciona su situación”.

Al indagar sobre la familia responde: “El apoyo ha sido continuo y constante desde el momento en que se consideró la dificultad del estudiante. El niño ha presentado grandes avances que, si se hubiera dado aviso a tiempo, tal vez los resultados hubiesen sido otros, y lo principal, en el tiempo requerido, pero por dejar pasar y pasar, y que, por ser el niño tan callado, tan tímido, tan alejado y que no presentaba problema, “tan juicioso” se le fue pasando y pasando sin alertar la condición en la que se encontraba. El mismo problema en un comienzo por parte de la familia de no querer asumir la problemática del niño, hizo que se alargara. Sin embargo, no es tarde, el proceso debe continuar y el apoyo de la familia es y seguirá siendo de gran ayuda y de vital importancia”.

A partir de estas experiencias se demuestra el papel fundamental que tiene la familia cuando acompaña los procesos de sus hijos en los diferentes ámbitos. Es importante reconocer que aunque el colegio no cuenta con especialidades como fonoaudiología, terapia ocupacional o terapia física permanente en la institución, y una educación más personalizada, queda demostrado que cuando hay compromiso del principal cuidador se observan mayores avances en los niños con discapacidad.

Otro proceso que permite evidenciar los avances cuando existe compromiso por parte de la familia, es observado en el estudiante Luis, quien reinició el grado segundo debido a que presentó dificultades en sus procesos de lectura, escritura y comportamentales. La madre refiere conductas de agresión con su hermana menor, dificultad para acatar normas, inapetencia e inconveniencia para dormir solo. Como antecedente médico, a los seis meses tuvo episodios

convulsivos y a los cinco años temblor corporal; la madre presentó diagnóstico de epilepsia juvenil.

En el año anterior mostraba poco interés por las actividades escolares, dificultad en el cumplimiento de tareas asignadas para la casa y en la relación con sus compañeros mostraba actitudes agresivas; además de un mínimo reconocimiento de figuras de autoridad en diferentes ámbitos. Luego de haber realizado las diferentes remisiones y terapias, las sugerencias se centran en vincularlo en un proceso de inclusión, modificando estructuras básicas de educación y de tiempos de ejecución de tareas, teniendo en cuenta su perfil cognoscitivo, necesidades, intereses, ritmo y estilo de aprendizaje para lograr mayor independencia y funcionalidad en términos académicos.

Al contar con el apoyo de la familia en todas las indicaciones, la docente refiere cambios comportamentales dentro del aula: “Al iniciar el año se le dificultaba integrarse a los juegos, pero luego lo hizo al disminuir sus respuestas agresivas. Se le dificulta respetar los turnos para hablar o jugar”. También refiere: “En las clases le agrada participar, se integra a los juegos y le gusta tener la razón para ubicarse en momentos como el sitio de almuerzo o en eventos del colegio”. Al indagar sobre su dificultad, responde: “Es un niño que confunde las vocales y aún no identifica todo el abecedario; sin embargo, es evidente el esfuerzo que realiza por comprender las palabras y copiarlas. Su proceso de atención es de corto tiempo, se distrae fácilmente, lo que le dificulta concentrarse; cuando hay repaso de las temáticas se caracteriza por su buena memoria”.

En ocasiones los niños que presentan dificultades de comportamiento también se les dificulta entablar relaciones de respeto con los adultos; al hablar sobre ello la docente indica: “Es afectuoso con los docentes, cuando comete un error lo refiere y sigue instrucciones por periodos

cortos de tiempo. Considero que en ocasiones se le dificulta seguir instrucciones de sus padres, pero no responde de forma grosera”.

En cuanto a las herramientas que son funcionales para obtener mejores resultados dice: “Se deben realizar actividades cortas, hacer en lo posible un trabajo personalizado y usar imágenes para mayor atención y continuar con las terapias de diversos especialistas”. Como se ha indicado, es de interés para el presente trabajo describir el acompañamiento de la familia en los niños con discapacidad; frente a ello, la docente señala: “La mamá fue muy receptiva desde el momento de la remisión a orientación y ha mostrado interés por llevarlo a las diferentes citas y terapias. En cuanto al proceso académico, se evidencia colaboración en las tareas y repaso en lectura, sumas, restas y multiplicaciones”.

Luisa del grado primero presenta autismo e ingresó a grado preescolar en el año 2015. Se caracteriza por responder al escuchar su nombre, realiza actividades como correr, saltar, pero de forma solitaria, se le dificultan las actividades relacionadas con la motricidad fina, sigue instrucciones muy sencillas y presenta problemas de lenguaje. Dentro de los datos familiares brindados a orientación se reporta que vive con los abuelos paternos y el padre, bajo el cuidado de la abuela, quien refiere que la mamá no ha estado pendiente de su cuidado debido a su discapacidad. A los seis meses los abuelos consultaron por crecimiento y desarrollo y fue remitida a neurología, donde se dio el diagnóstico de retraso psicomotor. Como consecuencia de ello caminó a los tres años de edad. Dentro del aula de clase es cuidada por sus compañeros; sin embargo, no permite que ninguno la tome de la mano a menos que la docente se lo indique y no hace contacto visual con ellos.

La docente actual refiere: “Es una niña activa, pero hay que darle siempre las indicaciones pertinentes antes de comenzar o salir a alguna actividad”. Es dependiente de la profesora, espera

que le ayuden ante una dificultad y para obtener mejores resultados indica que se debe “hablarle claro al darle instrucciones y brindarle cariño y comprensión”.

Al indagar acerca de la relación con los adultos afirma: “Es cariñosa con los adultos” y con sus compañeros. “Es una relación muy buena en general, todos los compañeritos la quieren y cuidan de ella”. Frente a los procesos de memoria, atención y concentración señala: “Retiene conceptos cortos, nombres, se distrae con facilidad y por lo general solo hace una parte de las actividades”.

Por último, al indagar sobre la percepción del acompañamiento de la familia y la relación de la niña con ellos, responde: “La abuelita hace el rol de mamá y a diario se preocupa por preguntar, además la lleva a las terapias”.

En el grado tercero se encuentra Andrea, una estudiante con valoración de bajo coeficiente intelectual. Se caracteriza por presentar dificultad para comprender instrucciones, no identifica letras, dice el abecedario de memoria y no cuenta con repertorio verbal ni escrito adecuado para la edad. Asume las normas, no evidencia agresividad o dificultades de adaptación.

Al indagar algunos aspectos con su actual directora de grupo, indica que “ha establecido relaciones cercanas con tres de sus compañeras, siendo ella gregaria en el grupo, es tímida y retraída. Su inseguridad hace que deba reforzarse cada actividad que realiza a través del afecto y la afirmación”. Respecto a la relación con los adultos y su familia observa que “se muestra dependiente y busca la protección. Busca las manifestaciones afectivas. Es dependiente de su familia y en ocasiones sobreprotegida”.

Frente a su dificultad indica: “Recurre al llanto y se bloquea, siempre es necesario reiniciar la actividad. La niña no tiene conciencia de su dificultad. Su memoria y concentración son poco funcionales específicamente en actividades académicas, su atención es acorde a la edad”. Para

logar mejores resultados considera “la adecuación y nivelación curricular y el trabajo individualizado” Desde el punto de vista del acompañamiento analiza: “La madre de familia establece excelente acompañamiento, aunque en ocasiones no permite que la niña realice sus propias actividades”.

Por ultimo tenemos a Juan, quien reinició grado segundo debido a las dificultades presentadas en los procesos de lectura y escritura. Es un niño que se relaciona de manera positiva con sus compañeros, es sociable, le gusta compartir. Sin embargo, en el trabajo en clase se muestra tímido y desatento, debido a su dificultad se distrae con facilidad, lo que hace que no logre culminar sus actividades de manera completa y a tiempo. Ante esto, el niño siempre busca apoyo en sus compañeros para lograr terminar las actividades propuestas en cada asignatura.

En cuanto a la relación con los adultos, el niño es respetuoso, hace caso a las observaciones realizadas por los maestros. La relación con los miembros de la familia es buena; la madre está pendiente de las actividades, reuniones y situaciones que giren en torno a él. Se observa un buen trato entre su núcleo familiar, el cual le provee de todos los elementos requeridos para su participación en el colegio, lo cual se evidencia también en la presentación de las tareas, pues dentro de sus posibilidades las hace todas.

Dentro de las herramientas más funcionales para lograr mejores resultados en el proceso de aprendizaje se encuentra el trabajo en grupo, pues cuando presenta una dificultad busca ayuda en sus compañeros para terminar sus trabajos; otra estrategia es evaluarlo de manera oral. Sin embargo, sus procesos de memoria, atención y concentración son a corto plazo.

De lo anterior se puede establecer que son estudiantes que se relacionan por sus formas de actuar frente a diferentes estímulos de la siguiente manera: uno de los casos presenta autismo (Luisa), entre sus características más comunes están: su lenguaje es limitado, repiten lo mismo,

lo que escuchan, como frases o palabras, evitan cualquier contacto visual, generalmente apilan los objetos, tienden a ponerlos en línea, no juegan, ni socializan con los demás niños, no responden cuando se les llama, cuando lo hacen es porque es alguien muy cercano, sus padres, abuelos y los profesores. Evitan el contacto físico, no les gusta que las toquen o las cojan, tienen comportamientos opuestos, en algunos momentos se muestran muy inquietas, en otros momentos muy pasivas, se autoagreden o agreden a sus compañeros, se ríen sin razón aparente y tienden a repetir un patrón una y otra vez, en forma constante.

Su atención y concentración es por corto tiempo; en cuanto a las familias, es importante resaltar que el cuidado que la niña requiere es muy exigente. En el caso de Luisa se observa que sus padres no asumieron su cuidado, ella está bajo la protección de sus abuelos paternos. Su familia mantiene una actitud de cuidado permanente y apoyo constante.

En el caso de Jorge, Juan y Andrea, son tres experiencias de estudiantes muy tranquilos, tímidos, bastante inseguros, requieren de constante aprobación para la realización de sus actividades, se adaptan con facilidad a sus entornos escolares; sin embargo, son niños a los que les agrada ir al colegio, mantienen una buena relación con sus compañeros, podría decirse que son selectivos y mantienen relación con dos o tres de sus amigos de clase.

Su memoria y concentración son a corto plazo, su actitud en las actividades escolares es de respeto. En la relación con los adultos y docentes cumplen con lo que se propone en las asignaturas, de acuerdo a su nivel, y son respetuosos. La familia de Jorge es la típica nuclear, conformada por mamá, papá y hermano menor, mientras que la familia de Andrea es monoparental, bajo la responsabilidad de la madre y de la abuela, y la de Juan está integrada por su mamá, padrastro y hermanos. Independiente de la conformación de sus grupos familiares, reciben apoyo de manera constante.

Luis es un estudiante que presenta dificultades comportamentales; le agrada asistir al colegio; presenta períodos cortos de atención y concentración, se distrae con facilidad, muestra dificultad para seguir instrucciones, posee buena memoria, se muestra impaciente cuando ha finalizado sus trabajos, fomenta la indisciplina, el desorden y se le dificulta mantenerse en una misma posición (sentado) por un largo período de tiempo.

En cuanto a la relación con sus compañeros, es brusco, pelea constantemente con ellos, al punto de llegar a agredirlos física y verbalmente empleando la burla y la mentira como mecanismos de defensa, culpando a sus amigos por las acciones que él comete. En el trabajo en clase requiere actividades variadas para mantenerlo ocupado y que permita a sus compañeros culminar sus responsabilidades académicas.

En cuanto a la relación con los adultos y los docentes se muestra desobediente, hace caso omiso a los llamados de atención realizados por sus maestras. En ocasiones se muestra indiferente y desafiante. Su familia está conformada por mamá, padrastro y hermana. Cuenta con la colaboración de su mamá para asistir a las terapias y responder al proceso académico.

Aspectos éticos

La ética debe ser aplicada en cada una de las etapas de la investigación, desde su planificación y durante su desarrollo. Específicamente para este proceso investigativo se tomaron elementos referidos por Ospina (2017), los cuales serán descritos a continuación. Los investigadores deben ser conscientes de la responsabilidad de solicitar y asegurar los permisos e intereses verdaderos y reales de los participantes involucrados en esta. No se debe utilizar de manera incorrecta la información obtenida y se deben proteger los derechos de la población participante, así como su privacidad y sensibilidad, para lo cual se emplearon seudónimos.

Otro aspecto importante se refiere a plasmar los propósitos del proyecto desde el principio, informando a los participantes de los fines que se persiguen con el desarrollo del mismo, sin ningún tipo de coacción económica o de poder y sin manipularlos de acuerdo a conveniencia personal.

En cuanto a la información obtenida durante todo el proceso investigativo, se debe garantizar la transparencia y cuidar que las interpretaciones personales no se confundan con los hechos y se brinde un beneficio a las familias participantes y a la comunidad educativa. Se debe cuidar que la divulgación de los datos obtenidos tenga un carácter eminentemente investigativo, no hacer comentarios de los mismos a personas ajenas a la investigación y garantizar que no se den procesos de discriminación o jerarquización de valores en función del poder que se tenga en el grupo.

Se tuvo en cuenta el respeto por los derechos de autor en diferentes sentidos; el no copiar literalmente un trabajo de investigación de otros colegas y presentarlo como propio; en utilizar trozos de textos o citas de otros autores sin citarlos y usar la propiedad intelectual de un autor sin su permiso. (Buendía & Berrocal. s.f.).

Además, se empleó el consentimiento informado: de los niños participantes, firmado por sus representantes legales en este caso las madres y la abuela; de las docentes, la educadora especial, de la orientadora y de las madres entrevistadas. Este documento entendido como el escrito en el cual los participantes conocieron el propósito y características de la investigación y de manera voluntaria participaron del mismo. (Anexos A y B).

Etapas del proceso investigativo

La investigación se desarrolló a través de las siguientes etapas que permitieron dar estructura y coherencia a la misma.

1. Etapa exploratoria: se llevó a cabo una revisión de antecedentes, se crearon el propósito y los objetivos específicos de la misma, se hizo un acercamiento a la caracterización de la población participante.
2. Etapa de revisión de referentes teóricos: se elaboró el documento en el cual se desarrollaron las categorías de familia, discapacidad y acompañamiento familiar.
3. Etapa de elaboración de la perspectiva metodológica: comprende la elección del enfoque a partir de la cual se sustenta la investigación; así como la estrategia, las técnicas, los instrumentos y los aspectos éticos.
4. Trabajo de campo: permitió obtener toda la información que llevó a la descripción del acompañamiento familiar. Se inició con una prueba piloto que permitió identificar la pertinencia de las preguntas de la entrevista, la comprensión de la misma y determinar si respondían al propósito de la investigación. Además, se realizó la caracterización de la población participante, la aplicación de las entrevistas (Anexo C y D), el desarrollo de los grupos focales (Anexo E) y el análisis de documentos.

Así mismo, se generó el análisis de resultados y conclusiones, en los cuales se tomó la información obtenida de las diferentes fuentes y se estableció su relación con los referentes teóricos y con los antecedentes investigativos.
5. Elaboración de la propuesta: consistió en proponer elementos para la configuración de programas y proyectos de acompañamiento para las familias de la institución.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

La presente investigación se realizó a partir de tres categorías, a través de las cuales se busca describir, interpretar y comprender el acompañamiento familiar al trabajo escolar de los niños con discapacidad, categorías que se relacionan directamente e intervienen en la forma como los menores participan en la escuela. Estas son: familia, discapacidad y acompañamiento familiar.

Partiendo del modelo ecológico de Uriel Bronfenbrenner (1979), se tomó como eje central el microsistema, el cual se constituye en el nivel más inmediato y cercano al individuo, como lo es su familia y la escuela, siendo estos contextos la principal influencia y los principales actores en la vida de los menores, y su relación debe propender por el desarrollo integral de los niños con discapacidad, como lo ratifica Gutiérrez (1997): “Muchas funciones educativas de la familia han pasado a la escuela, razón por la que la colaboración entre ambas instituciones es decisiva en el proceso educativo de las personas”.

Para el desarrollo de esta investigación se tomaron cinco familias del colegio República Dominicana, en las cuales se encuentran niños que presentan algún trastorno del neurodesarrollo como *discapacidad intelectual* (retardo mental leve y limítrofe), donde se presenta un déficit de las capacidades mentales generales, como el razonamiento, la resolución de problemas, la planificación, el pensamiento abstracto, el juicio, el aprendizaje académico y el aprendizaje de la experiencia; *trastorno específico del aprendizaje*, que se caracteriza por dificultades persistentes que impiden el aprendizaje de las aptitudes académicas básicas de lectura, escritura y matemáticas; y el *trastorno del espectro autista*, caracterizado por déficits persistentes en la comunicación social y la interacción social en múltiples contextos, incluidos los déficits de la reciprocidad social, los comportamientos comunicativos no verbales usados para la interacción social y las habilidades para desarrollar, mantener y entender las relaciones. Trastornos que se

manifiestan normalmente de manera precoz en el desarrollo, a menudo antes de que el niño empiece la escuela primaria (DSM V, 2014). No se puede desconocer que se ven afectados ciertos procesos de acuerdo al trastorno presentado por los niños, dentro de estos se pueden mencionar las habilidades intelectuales, hábitos o rutinas sociales. En este sentido el ICBF (2010) considera que para la evaluación de la discapacidad se involucran los siguientes aspectos: las habilidades intelectuales (memoria, percepción, imitación, atención y solución de problemas). Las habilidades para desempeñarse en la vida cotidiana (bañarse, vestirse y comer solo). Las habilidades sociales (expresión de afecto, relaciones y participación). La salud física y mental (nutrición, salud oral, salud visual y salud auditiva) y el contexto (el apoyo de la familia en los procesos de aprendizaje del niño o niña, un ambiente escolar y recreativo inclusivo que respete las diferencias en el aprendizaje, gustos, habilidades).

Sin embargo, existen situaciones durante el embarazo o nacimiento que quizás pudieron haber influenciado el desarrollo de alguna de las dificultades presentadas por los menores. Por ejemplo, en uno de los casos la madre del menor sufre de epilepsia y el padre era consumidor de sustancias psicoactivas; en el caso de la niña con autismo, la mamá consumía alcohol y refiere la abuela se produjo un intento de aborto, condiciones que de una u otra manera pudieron contribuir a ello sin pensar en las posibles consecuencias.

Sin duda un elemento que altera la dinámica de un núcleo familiar es la noticia de una discapacidad de uno de sus integrantes, y aunque existen diferentes tipos de esta, aquellas que se relacionan con los menores generan una diversidad de respuestas ante lo desconocido e inesperado. Por tanto, la familia debe ser el primer espacio en el cual se reconozcan dichas dificultades, donde se den los primeros pasos para asumir dichas situaciones y además para realizar las acciones necesarias en pro del bienestar de los niños, como lo refiere Grau (2007):

“La familia tiene que aprender a superar la situación de crisis desencadenada por las dificultades de crianza y educación de un niño con un temperamento difícil. La familia es el contexto ideal para llevar a cabo una intervención ecológica dirigida a desarrollar el autocontrol en un niño con deficiencias en este dominio. El éxito va a depender de que los padres proporcionen al hijo las experiencias adecuadas, tanto en términos de cantidad como de calidad, de forma natural en la vida diaria. En otras palabras, la familia tiene que crear un entorno máximamente competente para promover el desarrollo social y personal del niño” (p. 186). En la medida que cada familia iba conociendo lo causado en los menores se presentaron diferentes reacciones, como sentimientos de frustración y miedo, como lo afirma la mamá de Julián: “Al comienzo fue duro (...) yo lo veía como un niño normal (...) yo me sentía frustrada (...) me da un poquito de angustia pero de resto no, pues, al principio duro, pero dije no, la única es como ponerse ahí como detrás de él y hacer el proceso con él y ya”. (S. Parra, comunicación personal, 28 de marzo de 2017).

Así mismo, estos sentimientos se presentan en el entorno escolar, donde los niños se sienten aislados porque a diferencia de sus compañeros no saben leer, escribir y desarrollar procesos matemáticos, ante lo cual las madres y la abuela manifiestan sentir preocupación y desasosiego. (Grupo focal, comunicación personal, 6 de julio de 2017).

Otra de las preocupaciones para las familias se relaciona con factores que afectan el beneficio que se obtiene al asistir a las terapias; por un lado, los costos que se requieren para cubrir las valoraciones, las terapias y los transportes; en segundo lugar, las dificultades y barreras que les impone la EPS, puesto que en varias ocasiones las terapias las asignan de manera distanciada o no las conceden. Frente a ello las madres señalan que es más funcional cuando tienen un costo económico, debido a que las instituciones muestran mayor seriedad, apoyo y seguimiento al

trabajo que desarrollan con los niños; y en tercer lugar el tiempo que desearían dedicarles en casa para obtener mayores avances frente a la dificultad. Como lo afirma la mamá de Luis: "El tiempo es demasíadamente difícil porque lo que yo te decía, si yo trabajo no lo puedo cuidar y si lo cuido no trabajo". (L. Castillo, comunicación personal, 15 de marzo de 2017).

A pesar de que los trastornos del neurodesarrollo, de acuerdo al DSM V, aparecen antes de la vida escolar, para la mayoría de casos tomados para la presente investigación la discapacidad fue detectada en la escuela por parte de las docentes, y a partir de allí se crearon los caminos necesarios para conocer con exactitud la dificultad de los niños. Es posible que los padres se nieguen a asumir que la presentan hasta que la escuela reitera las falencias observadas. En este sentido, la orientadora y educadora especial argumentan que desde el departamento se brinda un apoyo al remitirlos a las diferentes especialidades según sea el caso. Posterior a ello se realiza un seguimiento a cada niño y por parte de la educadora especial se efectúa la adaptación y flexibilización curricular.

Es importante resaltar que el colegio ha hecho las remisiones pertinentes en cuatro de los niños, pero existe una evidente preocupación de las madres por la falta de apoyo dentro del aula para sus hijos con discapacidad, debido a que se encuentran en grupos numerosos de estudiantes y esa labor se hace complicada para los docentes. En este sentido, las madres consideran que quienes han brindado un mayor apoyo a sus hijos han sido las profesoras y que el colegio de una u otra manera no les brinda los requerimientos que ellos necesitan, como una atención personalizada por parte de orientación y de la educadora especial, situación que ha sido mencionada por parte de los profesionales externos al colegio como fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionales, terapeutas del lenguaje y psicólogos a los cuales han sido remitidos los menores, como lo refiere la mamá de Luis: "De pronto un acompañamiento más personalizado porque son

40 chicos y cómo se van a poner a dedicarle tiempo a uno o a dos" (L. Castillo, comunicación personal, 15 de marzo de 2017). Y la abuela de Luisa: "Un aula de niños especiales que sí fuera posible que una o dos horas Luisa tuviera la oportunidad de estar en esa aula, porque inicialmente Luisa se cree que es un retraso mental moderado pero no parece" (E. Prada, comunicación personal, 3 de mayo de 2017). El hecho que el colegio no brinde las condiciones necesarias para un buen proceso va en contraposición con lo mencionado por Isaza (2012) al decir: "La escuela cumple una función de socialización secundaria que tiene como base la socialización primaria que se da en la familia. Por ello, se necesita de estructuras y normas explícitas y de acciones que faciliten las actividades académicas" (p. 25). Sin embargo, las acciones realizadas por la institución se vuelven mínimas para todo lo que requieren estos estudiantes, todo ello por políticas acerca de las funciones laborales de los especialistas y los parámetros de cobertura para la atención de los niños en los colegios públicos. En este sentido, según la resolución 2340 del 5 de Abril de 1974 por cada 250 estudiantes se nombraba un orientador o asesor escolar; sin embargo, en la actualidad y como respuesta a un concepto jurídico los parámetros son un orientador por cada 650 estudiantes (S. Riveros, comunicación personal, 3 de octubre de 2017).

Así mismo, muchas veces desde la escuela no se brinda un seguimiento continuo y oportuno, limitándose en algún momento a la remisión y a los resultados, dejando de lado que son niños que requieren atención, trabajo permanente y personalizado. Se convierten en "un número más" para completar un curso y ser incluidos en el aula, sin brindarles las herramientas necesarias para ir avanzando en su proceso de desarrollo. En otros casos, los padres mencionan que no han podido atender a las sugerencias de los docentes cuando indican la necesidad de determinar si los menores presentan alguna dificultad, y a partir de allí llevar a cabo el proceso de terapias y un

acompañamiento más cercano y eficaz. Todo ello indica que se ha dejado de pensar en las condiciones equilibradas que aporten al desarrollo de los menores; es decir; dejando de lado el enfoque de desarrollo humano planteado por Barton (1998), quien refiere que debe darse un proceso que beneficie a todos los individuos equitativamente, que sitúe a las personas con discapacidad en un plano de igualdad con los demás y la promoción de un entorno material y social adecuado que permita la realización de los individuos, lo cual implica que estos tengan garantizados los medios necesarios para hacer uso de sus capacidades. De igual forma, la situación presentada está lejos de lo que propone el Conpes (2013) al hablar de un modelo social, el cual centra el problema de la discapacidad en la sociedad y no en el individuo. Así, la discapacidad no es un atributo de la persona, sino un complejo conjunto de condiciones creadas por el entorno. En tal sentido, plantea que las actuaciones se deben dar bajo un enfoque social, y estar dirigidas a modificar el entorno para garantizar la participación de las PcD en la vida social. (p. 14).

Sin duda trabajar pedagógicamente con estos niños debe ser una meta de la escuela; sin embargo, al acercarse a la realidad de estos menores, ellos y sus familias deben asimilarse a las condiciones generales de aquellos que no presentan aparentes dificultades. La escuela debe abrir las puertas y brindar los recursos necesarios para que el desarrollo de los menores en el aspecto social y académico sea más beneficioso; como refiere Olarte (2013), debe haber un llamado a “la creación de alternativas que posibilitaran la participación de todos los actores educativos a la luz de trabajar de manera articulada para beneficiar a aquellos que han sido tildados como “diferentes”. Encontramos que la “diferencia” más que problemas nos posibilita pensar en alternativas que no sean asistencialistas y que se centren en las habilidades de los estudiantes que tienen una relación “otra” con el saber”. (p. 231). Así mismo, para responder de manera

articulada cabe resaltar los tres elementos propuestos por el ICBF(2010), en alianza con otras entidades que propenden por el bienestar de las personas con discapacidad, como lo son: un funcionamiento adecuado del niño o niña en la sociedad, el entorno, que hace referencia a los lugares donde el niño o niña vive, aprende, juega, se socializa e interactúa y el funcionamiento en el cual se relacionan las capacidades con el entorno, pues cada niño o niña actúa acorde con sus posibilidades en su ambiente determinado. A partir de lo expuesto cabe señalar que debe existir un acompañamiento que aporte a las diferentes dimensiones y espacios donde se encuentren los niños, un entorno donde se respeten las diferencias y se brinden herramientas que tengan en cuenta las necesidades individuales.

Para que un niño con discapacidad se desenvuelva en el mundo escolar, es importante tener en cuenta el trato que reciben en la escuela por parte de los diferentes miembros de la comunidad educativa como maestros y compañeros de clase. Con respecto a los compañeros, el trato es de aceptación y apoyo ante las dificultades de los menores y en algunas ocasiones, si se presenta alguna burla, refieren la madres que los niños presentan timidez; sin embargo, aclaran que las maestras toman las medidas pertinentes para evitar dichas situaciones, lo que lleva a pensar en el papel que tiene la escuela ante la diferencia y la posibilidad de convivir todos en un mismo espacio, como lo dice Olarte (2013) cuando afirma: “En las escuelas se sigue segregando a los estudiantes que presentan diagnósticos de tipo cognitivo, para los maestros implica un trabajo adicional como crear materiales que potencien desde la lúdica las habilidades de los educandos, por lo tanto continúa la percepción que los únicos capaces de trabajar con estudiantes que tienen una relación otra con el saber son los Educadores Especiales, Psicólogos, Psicopedagogos y terapeutas” (p. 233).

Con relación al trato recibido por parte de las maestras, las afirmaciones de las madres indican que la mayoría de profesoras ofrecen un trato respetuoso y colaboran en el proceso de los niños y niñas; en dos de los casos refieren que debido a la rotación existente por materias, hay docentes que causan temor en los menores por su tono de voz. Estas afirmaciones las corroboran las mamás de Jorge y de Andrea respectivamente: "Yo nunca he escuchado que mi hijo diga 'no, es que me humillan'. Mis compañeros me ayudan". (M. Buitrago, comunicación personal, 9 de marzo de 2017).

"Pues todos son muy queridos con ella y todo, pero hay una que le tiene como miedo. Ella cuando le toca tareas con ella, si cuando la profesora tiene clase con ellas, ella dice que no quiere venir al colegio (...) como ella le hace el dictado en el salón y como están los otros niños se le burlan y entonces ella no ha querido, no ha querido". (P. Cubillos, comunicación personal, 2 de mayo de 2017).

Sin embargo, en muchas ocasiones los adultos de otros espacios se convierten en un medio de presión, tanto para los niños con discapacidad como para sus padres, porque socialmente se esperan unos mínimos adquiridos de acuerdo a los rangos de edad, lo que genera angustia en las madres y temor en los niños a ser rechazados, discriminados e incluso burlados. Afirman que sienten rechazo, inclusive de sus propios familiares debido a que no reconocen que los niños presentan dificultades y, por ende, requieren un proceso y acompañamiento especial; por el contrario, las señalan al decirles "sus hijos se las dedicaron y es falta de mano dura". Lo que corrobora que aún socialmente se presenta la discriminación de las personas con discapacidad y se emiten juicios con un alto desconocimiento de la situación, como lo refiere Barton (1998): "Ser discapacitado significa ser objeto de una discriminación. Implica aislamiento y restricción sociales. En las sociedades modernas, es una causa importante de diferenciación social. El grado

de estima y el nivel social de las personas discapacitadas se derivan de su posición respecto a las condiciones y las relaciones sociales más generales de una sociedad determinada. Las instituciones particulares pueden ejercer una influencia importante en la posición social” (p. 30). En muchas ocasiones es una exclusión social por falta de conocimiento frente a la discapacidad, y por quedar en la sociedad sensaciones de pesar y no de comprender la diferencia, como lo mencionan Cruz y Hernández (2006): “El grado de desventaja social de una persona en situación de discapacidad es el resultado de los valores sociales y de la organización institucional del colectivo y no solamente de las características biológicas propias de su cuerpo. En otras palabras, es la sociedad, con sus tradiciones, costumbres, valores y organización político-económica, la que limita el desarrollo la persona en situación de discapacidad, en la medida en que le impone barreras u obstáculos a la participación activa en las relaciones consagradas como de utilidad social (trabajo, educación, cultura, entre otras). (p. 75). Esto es comentado por la mamá de Luis:

“Y le preguntan ¿en qué curso esta su hijo? -en tercero- aaa Luisito usted ya sabe leer y escribir y entonces él se queda callado –no, no sabe leer- y entonces por qué está en tercero (...) Yo creo que se siente, si yo me siento mal con las palabras que dice la gente yo creo que él se siente peor. Él lo único que hace es esconderse detrás mío, digamos que el refugio de él soy yo, son cosas que le toca a uno llevar” (L. Castillo, comunicación personal, 15 de marzo de 2017).

Para la presente investigación, además de la discapacidad se enfatizó en el acompañamiento que realizan las familias a los menores; este acompañamiento se convierte en un elemento significativo para los procesos educativos de los estudiantes, donde la familia como núcleo central de la formación apoya al desarrollo integral, lo que significa brindar elementos que aporten al avance físico, mental, emocional y social de los niños, como lo señala Gaitán (2017):

“La familia cumple su finalidad de formación y promoción del desarrollo de los seres humanos a través del acompañamiento para proporcionar a los niños y niñas, condiciones que les ofrezcan posibilidades de desarrollar sus capacidades y potencialidades, para que puedan construir una forma de vivir propia y participar de la construcción de la sociedad de la cual hacen parte” (p. 17).

Para hablar de acompañamiento familiar se hace necesario tener en cuenta diversos aspectos que de una u otra manera se relacionan entre si y que aportan al trabajo escolar de los menores. A partir de las voces de las mamás y la abuela, el acompañamiento consiste en estar pendiente de las actividades escolares, revisar los cuadernos, reforzar los temas en los que presentan inquietudes y estar en constante comunicación con las maestras para conocer los avances o dificultades de los niños. Vale la pena resaltar que el acompañamiento no solo se puede determinar por el tiempo, sino por acciones que fomenten en los menores un desarrollo integral, como lo afirma Gaitán (2016) al indicar que acompañar implica dejar tomar decisiones y mostrar las consecuencias de asumir responsabilidades. El acompañamiento familiar es una estrategia de atención integral que asume a las familias como actores fundamentales del proceso de desarrollo de los niños y les permite visualizar y construir nuevas formas de relación que enriquecen el proyecto de vida familiar. Esto es ratificado por la Unesco al decir que existen “tres razones importantes para la participación de los padres en la educación de sus hijos, en primer lugar porque el vínculo que existe entre padres e hijos mejora los aprendizajes; en segundo lugar, el padre y la madre son los primeros educadores de sus hijos y esta muestra un impacto positivo en la educación temprana de calidad en el desarrollo y aprendizaje de los niños y en tercer lugar la familia aparece con un espacio privilegiado para la ampliación de la cobertura en la primera infancia”(p. 3).

En esta perspectiva las maestras, orientadora y educadora especial afirman que la familia cumple un papel importante y vital en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de los niños con discapacidad, que es el espacio donde realizan sus primeras interacciones sociales y de igual manera su nivel de cercanía y de afectividad es más próximo e influyente; esto permite el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales para una mejor participación en sus contextos. Estos elementos son referidos por Gaitán (2017): “La familia cumple su finalidad de formación y promoción del desarrollo de los seres humanos a través del acompañamiento para proporcionar a los niños y niñas, condiciones que les ofrezcan posibilidades de desarrollar sus capacidades y potencialidades, para que puedan construir una forma de vivir propia y participar de la construcción de la sociedad de la cual hacen parte” (p. 17). Por otro lado, Isaza (2012) se refiere a una función de socialización, seguridad y bienestar: “Esta función convierte a la familia en un espacio privilegiado de humanización a través de la filiación y el afecto por cuanto las interacciones entre sus miembros, particularmente las relaciones de afecto, son de gran importancia para el desarrollo social y emocional tanto de los miembros adultos como de los niños y adolescentes” (p. 24). De igual forma, las maestras y especialista del colegio señalan que las familias deben asegurar los derechos de los menores a través de la asistencia a terapias, lo que brinda estrategias para mejorar los procesos de atención, concentración, memoria y socialización.

Así mismo, señalan que el acompañamiento a niños con discapacidad debe estar basado en una guía continua, un mayor contacto y una comunicación permanente entre familia y colegio; debe generar canales de comunicación que permitan un acercamiento a entidades y/o profesionales que les colaboren con un apoyo adecuado y efectivo en los niños con discapacidad. No obstante, en ocasiones se presentan dificultades en los menores y algunas de la más evidentes, según las maestras, son: dejar en muchas ocasiones la responsabilidad al colegio o la

institución; la sobreprotección y permisividad; la falta de tiempo y voluntad para ayudar al niño; el desconocimiento o no aceptación de la dificultad de su hijo; no buscar apoyo en otros profesionales; hacerles los deberes escolares a los estudiantes por cumplir con el compromiso. (Entrevista, comunicación personal, 25 de mayo de 2017). Otros elementos a tener en cuenta para estos profesionales son el horario de trabajo de los cuidadores, las personas que realizan el acompañamiento externas al núcleo familiar, el nivel de escolaridad de los padres, la falta de desinformación sobre la discapacidad presentada por los niños y las barreras puestas por las entidades promotoras de salud.

Por otro lado, para el desarrollo de esta investigación se tomaron en cuenta elementos que hacen parte del concepto de participación, el cual se entiende como la formación de hábitos de cuidado y de estudio, premios y castigos, recursos y lugares para el desarrollo de los deberes escolares, la preparación de evaluaciones, la comunicación entre familia y escuela, los factores que afectan el acompañamiento, la interacción con sus pares y adultos, y los procesos de autonomía y socialización, que además se relacionan con el acompañamiento familiar y que emergieron de los instrumentos utilizados.

Premios y castigos

Para iniciar con el desarrollo de este proyecto investigativo se vio la importancia de determinar quiénes toman las decisiones y asumen la responsabilidad de los menores. Estas dos acciones son asumidas fundamentalmente por madres y abuela, siendo ellas las principales cuidadoras; además acompañan las terapias, los compromisos educativos y tienen mayor disposición de tiempo para los niños. Así mismo, son ellas quienes los premian y/o castigan de acuerdo a sus posibilidades, lo que es ratificado por Espitia y Montes (2008) en su estudio al concluir que son las madres quienes controlan el sistema de premios e incentivos (ver televisión,

comprarles algo, salir a la calle y jugar con los amigos), y los castigos (no comprarles nada, pegarles, no dejarlos ver televisión o salir a jugar con sus amigos). En el caso de la presente investigación, los premios se utilizan como motivación para que ellos hagan sus deberes y para que se demoren el menor tiempo posible en el desarrollo de las actividades escolares. En cuanto a los castigos, estos se presentan cuando no cumplen con las responsabilidades asignadas o cuando traen cosas a casa que no les pertenecen, y las formas más utilizadas de castigo son el grito, el regaño, el aislamiento o el golpe. Lo anterior se puede observar en los siguientes relatos, al hablar de incentivos materiales y afectivos:

“yo la premio con lo que ella de pronto le guste, le gustan mucho sus moñas, sus cositas de niña, que sus anillos y yo digo bueno, si usted sacó buena nota le voy a regalar, sin decirle nada, porque yo sé los gustos de ella. Voy y le llevo una cadenita, un dulce. Ella le gustan los dulces. Entonces ella se pone contenta. Cuando yo no tengo plata, -mami, vea, se lo debo-, pero yo se lo doy. Es que como yo ahorita le estaba diciendo a la niña, si usted aprende a leer y a escribir y adelanta, ella quiere que le compre una tablet, yo le dije yo se la compro y hago todo el esfuerzo por comprársela. Pero tiene que aprender. Ese es el compromiso de ella”. (P. Cubillos, comunicación personal, 2 de mayo de 2017).

“Pues muchos besos, muchos abrazos, felicitaciones y toda la tarde que muy bien, que súper... pues que quiero un helado, que quiero una carta, que quiero ir a cambiar muñecos o quiere llegar y ver muñecos, que no quiere leer entonces no leemos porque la cartilla es una tortura para él” (L. Castillo, comunicación personal, 15 de marzo de 2017).

La autoridad que se observa en algunos casos es la democrática, la cual se caracteriza por manifestaciones de afecto, atención y sensibilidad frente a las necesidades del niño y niña, respuesta activa, dando razones del porqué de lo que proponen a los niños y niñas, planteando

límites y consecuencias de situaciones vividas o de acciones futuras; y en otros casos la autoritaria, que está enmarcado en el poder y autoridad de los adultos, donde las normas son rígidas y su incumplimiento trae como consecuencia el castigo. Además, la comunicación es vertical y cerrada y existen pocos reconocimientos (Gaitán, 2016).

De acuerdo a lo anterior se puede decir que no son solo los premios o castigos los que permiten avances en los niños, sino un adecuado acompañamiento por parte de las familias, el cual se ve reflejado en la calidad del tiempo, la disposición de colaborar en los procesos escolares y la formación en hábitos y valores.

Vale la pena mencionar que en uno de los casos la madre admite que promete algunos premios que luego no puede cumplir por cuestiones económicas, lo que genera en el niño tristeza y pensamientos de considerar que su mamá no se interesa en él, y por tanto se desmotiva para cumplir los compromisos académicos.

“Le prometí una bicicleta el año pasado. No pudimos, entonces dice ¡ah!, mis compañeros tienen bicicleta y yo no (...) pero papi no es que yo no quiera, créame que nos esforzamos y no se puede o sea no da. Entonces como que ahí viene más la tristeza y dice bueno si mi papá no se esfuerza por mí yo tampoco lo hago. Entonces eso son cosas que uno también como papá lo nota”. (M. Buitrago, comunicación personal, 9 de marzo de 2017).

Y aunque el acompañamiento a los menores no solo se puede medir por lo que se les brinde en contraprestación a lo que hagan o dejen de hacer, se hace necesario cumplirles a los menores en los diferentes ámbitos de la vida, lo que fortalecerá con el tiempo en ellos la realización y consecuencias de sus actos.

Factores que afectan el acompañamiento

Las mamás y la abuela, quienes son las encargadas del cuidado de los niños, tienen un fuerte lazo afectivo que permite un compromiso a corto, mediano y largo plazo y que de una u otra manera genera una preocupación por su proyección, como lo refiere Gaitán (2016): “Quienes integran a las familias comparten un proyecto vital de existencia en común que se supone es duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad, solidaridad y dependencia. Por ello, este grupo se constituye en el principal apoyo y base del sostenimiento de sus integrantes desde el nacimiento o desde la acogida de los individuos”. Las madres refieren en ocasiones pensar y repensar en cuál puede ser el proyecto de vida a largo plazo de estos menores y más sabiendo que dependen de ellas para la mayoría de situaciones, en algunos casos de forma permanente y única.

“Son muchas cosas, porque yo a veces veo el futuro de mi hijo como estancado porque él depende totalmente de mí y yo no puedo brindarle totalmente lo que él necesita... cuando uno es mamá, los hijos porque crezcan son para toda la vida, eso es muy claro, pero no sé, a veces por ejemplo yo me pongo a pensar y yo digo qué va ser del futuro de Luis como vamos, es que va a cumplir 10 años y él es un niño de transición prácticamente, porque él todavía confunde las vocales, él no coge un dictado básico” (L. Castillo, comunicación personal, 15 de marzo de 2017).

Mientras los menores desarrollan las actividades escolares, los integrantes de la familia están en otras dinámicas; en tres de los casos que tienen hermanos cercanos en edad, también están haciendo los trabajos asignados por el colegio. Con respecto a los padres hombres, se encuentran descansando o viendo televisión y en ocasiones las mamás haciendo labores del hogar. "Mi esposo mirar televisión y descansar (...) yo cocinar lo que es la verdura y eso y alistar la comida para darles. Lavar el reguero de loza que haya, organizar pa'l otro día y él está en esas o a veces

está jugando" (M. Buitrago, comunicación personal, 9 de marzo de 2017). "Camilo siempre casi está al lado mío también haciendo tareas, entonces él me va preguntando" (S. Parra, comunicación personal, 28 de marzo de 2017).

"por la noche que llega mi hijo, él se sienta también en el comedor, hace sus tareas, la niña se sienta, hace sus tareas, si no entiende algo le dice Santiago (...) yo le digo bueno, mamita, mientras que yo le voy haciendo la comida usted juiciosita se sienta y yo le voy dictando" (P. Cubillo, comunicación personal, 2 de mayo de 2017).

No se puede desconocer que existen factores externos e internos que afectan el acompañamiento de los menores. Los factores externos se relacionan con aspectos económicos, laborales y sociales que no les permiten a las madres un acompañamiento permanente. Ellas se centran en cumplir con unos compromisos básicos propuestos en el aula, para que sus hijos se sientan aceptados y cercanos al proceso de aprendizaje, o quizás se presenta una dependencia a la cual no pueden responder por cuestiones de tiempo. En cuanto a los factores internos, se ubican aquellos procesos que son inherentes a la dificultad. En cuatro de los casos refieren la falta de atención y concentración de los niños y en el otro desinterés. Las dificultades de atención y concentración están directamente relacionadas con la discapacidad que presentan los menores, de allí la necesidad de un acompañamiento caracterizado por la constancia y disposición de los padres. Ambos factores generan una vulnerabilidad de los menores, como lo señalan Cruz y Hernández (2006): "El grado de desventaja social de una persona en situación de discapacidad es el resultado de los valores sociales y de la organización institucional del colectivo y no solamente de las características biológicas propias de su cuerpo. En otras palabras, es la sociedad, con sus tradiciones, costumbres, valores y organización político-económica la que limita el desarrollo la persona en situación de discapacidad, en la medida en que le impone

barreras u obstáculos a la participación activa en las relaciones consagradas como de utilidad social (trabajo, educación, cultura, entre otras) (p. 75). En las entrevistas las madres refieren:

"No ponen interés en las cosas, sino como que pues si mi mamá me quiere ayudar (...) no demuestran verraquera, que vamos a hacer la tarea, que yo puedo, y no, ellos son no quiero, no puedo" (M. Buitrago, comunicación personal, 9 de marzo de 2017).

"Que se concentre, que se concentre porque pasa el perro y ahí mismo ve al perro 'mami, mira lo que está haciendo tan lindo' y yo Juan, estamos haciendo tareas, y el hermano mayor David coloca música entonces a veces yo nooo, resulta escuchando las canciones y digamos estamos hablando de la tarea y el automáticamente empieza a que canción está sonando, a cantar la la la yo Juan... no se concentra" (S. Parra, comunicación personal, 28 de marzo de 2017).

"Que ella tiene un déficit de atención terrible, ella no se puede concentrar a mirar o a mirar lo que va a hacer o nada, ella es así" (E. Prada, comunicación personal, 3 de mayo de 2017).

En general, las madres comentan que para desarrollar las actividades escolares siempre deben subir el tono de voz para que los niños se ubiquen y centren su atención en la elaboración de estas. En algunas ocasiones quieren terminar de manera inmediata y dicen que ya las acabaron, sin ser verdad. Sin embargo, en el caso de la niña con autismo, la abuela comenta que a la niña le gusta hacer los compromisos académicos y no presenta mayor dificultad. (Grupo focal, comunicación personal, 6 de julio de 2017).

Frente a la reiterada falta de atención y concentración de los menores, en dos de los casos las madres acuden al regaño, otra al grito, una de ellas lo encierra o utiliza la correa y la otra busca aislarlo de los distractores; esta última situación es pertinente, porque estos niños presentan diferentes comportamientos frente a su dificultad y se hace necesario buscar recursos que no afecten su integridad física y emocional. Las madres en varias oportunidades no saben cómo

actuar y utilizan recursos que conocieron en su propia infancia, o como respuesta quizás a la impotencia que pueden presentar ante la situación. En la mayoría de los casos las madres los regañan para centrar la atención de los niños y lograr culminar las actividades escolares, argumentan que se salen de casillas, llegando al grito y al castigo. (Grupo focal, comunicación personal, 6 de julio de 2017). Son escenarios que repercuten en el estado emocional de los padres, como lo señala Grau (2017): “Los problemas de aprendizaje repercuten en los padres y son una fuente considerable de estrés. Dado que estos niños necesitan un apoyo adicional diferente al de sus hermanos, los padres deben llevar un seguimiento diario de sus tareas escolares y una relación continuada con los profesionales del ámbito educativo y de salud que están interviniendo con el niño (los profesores, los psicopedagogos escolares, o los profesores de educación especial)”. Como respuesta a ese cansancio o desesperanza utilizan recursos que no refuerzan lo requerido por los menores y se genera una situación caótica para la familia.

“Grito... Yo me estreso mucho y empiezo a gritar. (M. Buitrago, comunicación personal, 9 de marzo de 2017).

"Primero lo dejo ahí un rato solo, le digo no, usted tiene que hacerlo porque yo no voy a estudiar, lo dejo ahí, entonces él ya viene que llora, que no sabe y de ahí me voy, pues le leo otra vez y pues usualmente hay algunos maestros que les dicen que tienen que hacer y entonces él ya habla y me dice... a veces le doy correíta, le digo que no le voy a dar onces o a veces le quito el televisor o le quito el celular” (L. Castillo, comunicación personal, 15 de marzo de 2017).

“Hay veces yo la regaño, le digo no, mami, tiene que aprender, mire que sus compañeros, mire que usted puede, usted es inteligente... porque ella dice que no puede, que o sea que ella

es bruta. Yo le digo no no, no diga esas palabras, porque usted es una niña muy inteligente y usted puede y ella se pone a llorar" (P. Cubillos, comunicación personal, 2 de mayo de 2017).

Partiendo de este último relato se observa como a veces los padres sin intención presionan a los niños comparándolos con sus compañeros, que sí obtienen otros resultados dentro de la escuela, sin pensar en la presión que ejercen sobre ellos y que se convierte en una situación contraproducente y que no permite un verdadero avance en su procesos escolares, generando desmotivación y poco interés por asistir al colegio. No se trata de juzgar la labor que realizan las madres, sino pensar en las mejores estrategias para aportar adecuadamente al desarrollo pedagógico a partir de un acompañamiento familiar adecuado. Es posible que cuando las madres acompañan a sus hijos en el desarrollo de las actividades escolares y evaluaciones generen en ellos un autoreconocimiento por sus habilidades y seguridad frente a lo que saben y logren una participación más activa en el aula.

Desarrollo de los deberes escolares

Con respecto a la forma como se acompaña a los menores en la elaboración de actividades escolares, tres de las mamás argumentan que se sientan con ellos durante todo el momento del desarrollo de las mismas; las otras dos acompañan por momentos corroborando que vayan haciendo lo indicado por el colegio, para ello les leen y tratan de explicarles. Cuando hay temas que no se entienden y a pesar de tener libros en casa, refieren acudir a internet para investigar lo requerido. Ellas dicen: "Pues en algunas ocasiones yo estoy en otro lado, pero usualmente yo me siento con él y le voy explicando, pues como él no lee pues yo le leo y él va haciendo o yo lo pongo a que pues lea lo que entienda y ya en otra parte yo le ayudo" (L. Castillo, comunicación personal, 15 de marzo de 2017). "Ahora me siento con él, antes hacía eso, entonces él coloreaba mami tal cosa y yo me asomaba y le decía la m con la e ni siquiera le decía bien...a mí me toca es

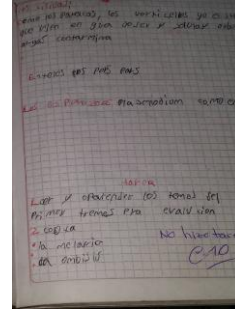
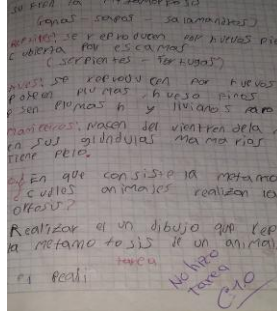
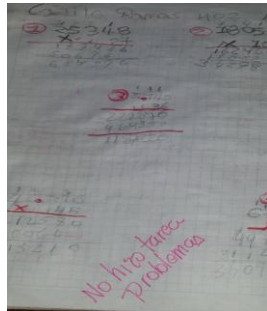
sentarme con él pero yo no le puedo decir nada...la señora de terapia me decía no déjelo" (S. Parra, comunicación personal, 28 de marzo de 2017).

En esta misma perspectiva, vale la pena señalar que en dos de los casos los menores tienen la ayuda de otra persona en la elaboración de los compromisos académicos, en un caso la tía y en el otro una prima. Las demás mamás refieren ser la únicas que acompañan este proceso; esto se relaciona con lo que afirman Espitia y Montes (2008) en su investigación: concluyeron que las prácticas para el aprendizaje en familia consisten básicamente en que las madres revisan los cuadernos, colaboran en la elaboración de las tareas, apoyan en las lecturas, asignan tiempos y compran los materiales de estudio.

Al indagar si se desarrollan todas los compromisos escolares, en cuatro de los casos refieren hacerlas todas, pero en el caso de Jorge y Luis explican que en ocasiones los niños dicen que no hay "tarea" y luego de indagar con la docente o con los compañeros, identifican que no la copiaron; en tres de los casos hay disponibilidad de tiempo en el acompañamiento de las mismas, en los otros casos el trabajo de las mamás influye, pues no cuentan con el tiempo necesario para el apoyo a sus hijos, y han llegado a elaborárselas, error en el que han caído y lo reconocen como una falla en el proceso. (Grupo focal, comunicación personal, 6 de julio de 2017).

"Procuramos hacer siempre todas las tareas para no colgarnos en la semana, que de pronto hay alguna que en el momento no la puede hacer, entonces sí la dejamos para después, o que no tenga el tiempo, porque pues realmente yo llego de trabajar, me toca recogerlo, recojo la otra niña y pues me toca ponerme hacer comida y alistar todo para el otro día, entonces hay momentos que pues me toca (...) haga algo, por ejemplo las tareas – no tengo tareas mamá- ¿seguro? Seguro, mamá. A veces llegan las notas que no hizo tarea porque últimamente decimos que no tenemos tarea y sí tenemos tarea" (L. Castillo, comunicación personal, 15 de

marzo de 2017). La respuesta generalizada de desarrollar todos los deberes escolares se contrapone con lo observado en los siguientes materiales educativos.



Se observa que aunque el compromiso asignado por la escuela está escrito en el cuaderno, no se da un desarrollo del mismo, lo que permite inferir que no hay un acompañamiento permanente.

Fotografía: cuadernos escolares, 10 de mayo de 2017.



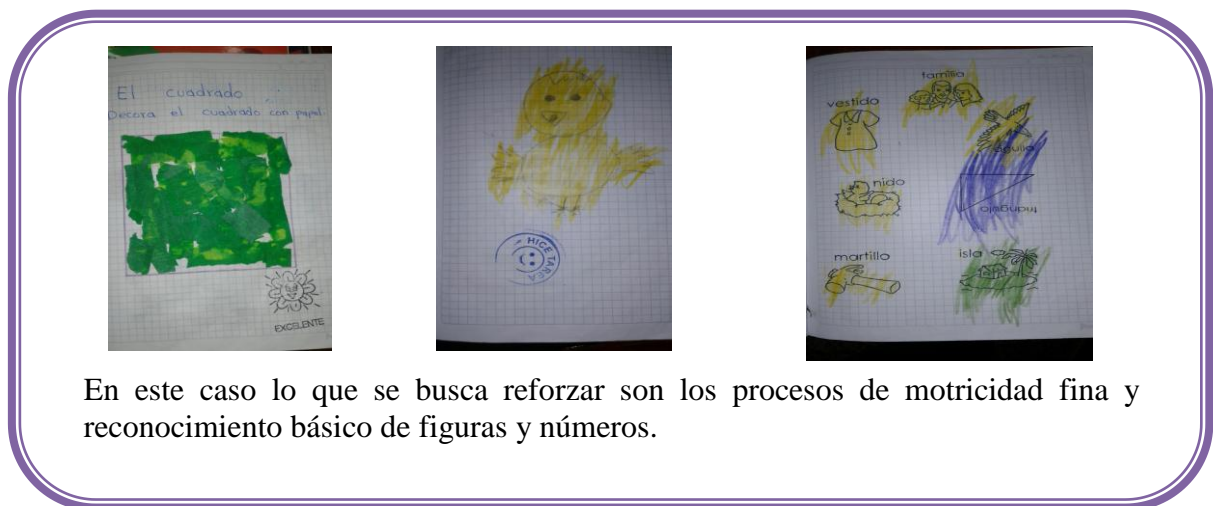
En otras ocasiones se observa que solo se trata de desarrollar una actividad. Sin embargo, no es la indicada por los maestros.

Fotografía: cuadernos escolares, 10 de mayo de 2017.

En el único caso que se menciona de no realizar en ocasiones todas las actividades asignadas en el colegio, corresponde a la niña que presenta autismo, puesto que la abuela refiere que las diferentes terapias también le dejan compromisos y ella prefiere hacer esos, porque considera le aportan a Luisa para el colegio. Además, porque dice que en esos espacios es una atención personalizada que favorece al proceso de la niña. La abuela explica de la siguiente manera: “Las de allá porque son terapias que le sirven más porque está la doctora ahí con ella solamente, mientras que aquí la profesora tiene venti no sé que de alumnos, entonces no puede estar ahí todo

el tiempo con Luisa, entonces eso es lo que yo aprovecho y ese es el alimento que ha tenido Luisa, ese es el medicamento, el alimento, y todo lo que Luisa necesita está en esas terapias” (E. Prada, comunicación personal, 3 de mayo de 2017).

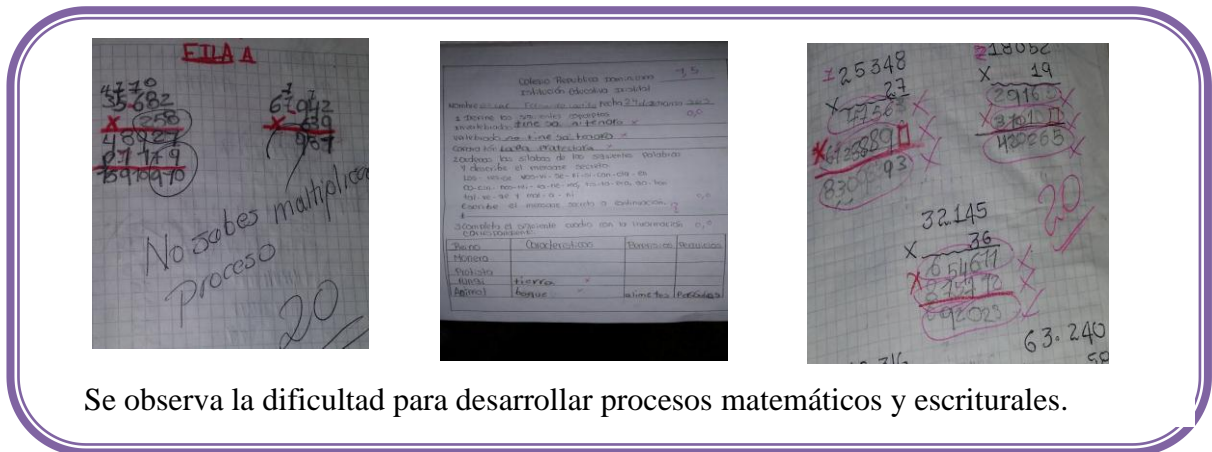
En el caso de la niña con autismo se evidencia un proceso diferente al de sus compañeros, acorde a lo que puede desarrollar, como se puede observar en los siguientes materiales educativos.



Fotografía: cuadernos escolares, 10 de mayo de 2017.

Por otra parte, para las maestras el acompañamiento de los padres en el desarrollo de las actividades escolares y en el proceso de enseñanza y de aprendizaje se caracteriza principalmente por la falta de tiempo y el nivel de escolaridad de los cuidadores, y en ocasiones se limita a la modificación de comportamientos inadecuados y refuerzo del proceso de lectura y de escritura. Existe poco acompañamiento, pues algunos niños incumplen constantemente con los compromisos escolares y no hay preparación para las evaluaciones orales. Otra de las opiniones es que el trabajo es desarrollado por la madre o los hermanos, lo que se evidencia en la letra y forma de presentación. (Entrevista, comunicación personal, 25 de mayo de 2017). Y cuando los

niños no trabajan en clase, las mamás dicen que su reacción es de molestia y mal genio. Al preguntarles a los niños ellos dicen que les borraron muy rápido y que no alcanzaron a copiar; así mismo, comentan que los regañan y les dicen que ir a clase implica no distraerse, ni ponerse a jugar, que deben prestar atención y desarrollar las actividades que proponen en clase las profesoras. También se observa que desarrollan los compromisos escolares, pero en las evaluaciones obtienen resultados poco favorables, como se observa en los siguientes materiales educativos.



Fotografía: cuadernos escolares, 10 de mayo de 2017.

Las mayores dificultades se presentan cuando a la madre, por no tener escolaridad, ni actualización sobre las materias o sobre el uso de nuevas tecnologías, no le es posible colaborarles en todas sus actividades de aprendizaje. Para los casos de esta investigación, las mamás recurren mucho a internet, ya sea por ellas mismas o con ayuda de otros hijos, para que los menores lleven los compromisos escolares al colegio. Sin embargo, se ha evidenciado que no siempre se desarrollan todos o que en ocasiones son elaborados por las madres y no por los estudiantes, situación que atribuyen a la falta de tiempo para dedicar a su elaboración debido a actividades de casa, el cuidado de otros hijos y el tiempo de trabajo, relacionado esto último con

lo definido por Bronfenbrenner (1979) como exosistema, al decir que son acontecimientos que ocurren en entornos en los cuales la persona ni siquiera está presente, pero la afecta como sujeto activo de la sociedad; ejemplo de ello es el empleo de las madres, de lo cual los niños desconocen muchas situaciones pero se ven afectados al no contar con un acompañamiento de calidad. Esto se relaciona con lo mencionado por Isaza (2012): “Esta relación con otros sistemas sociales, nos lleva a entender que al no estar la familia en el vacío, está sujeta a diversas condiciones que favorecen o no su desarrollo. Es así como las condiciones socioeconómicas, las posibilidades de acceso a servicios por parte de sus miembros, las oportunidades de educación y trabajo, así como los valores de la cultura, influyen en los modos de organización familiar”.

Recursos y lugares para el desarrollo de los deberes escolares

Otro aspecto que se puede abordar son los recursos que utilizan para acompañar los procesos escolares. Ellas indican tener libros y revistas en casa como apoyo; uno de los casos enfatiza en revisar los apuntes y el libro que tiene el estudiante. Cuatro de ellas mencionan el internet como alternativa de búsqueda: "Usualmente me guio del cuaderno y voy buscando en el otro libro, el libro que le pidieron y si no me bajo a buscar en un internet, voy a internet como que busco y miro y entonces ya vengo con el cuento a echarle el cuento a Luis" (L. Castillo, comunicación personal, 15 de marzo de 2017).

"Pues yo tengo libros, pero ahorita prácticamente como sacaron ese método, que el internet, todo es por internet (...) como los hermanos tienen internet y computador, entonces toca sacarle ahí para que ella saque sus tareas, pues si no encontramos en los libros que tenemos, pues tocar por internet". (P. Cubillos, comunicación personal, 2 de mayo de 2017).

Así mismo, todas refieren comprar siempre aquellos elementos y materiales que son solicitados por los docentes en el transcurso de los años escolares y que permiten que los niños

desarrollen y entreguen sus compromisos académicos de manera oportuna. Incluso los materiales que piden en las terapias a las cuales asisten, como lo dice la mamá de Juan:

"Sí, todo, inclusive en terapia también le piden cosas, que 20 tapas, que 60 tapas, y hay que llevarlas, entonces se llevan, que una bomba llena con arena, que una bomba llena con lentejas, todo, no puede faltar nada, no podemos llegar tarde a la cita, todo el tiempo yo he estado con la mejor disposición para eso" (S. Parra, comunicación personal, 28 de marzo de 2017).

Situaciones que hacen evidente el deseo de las madres de apoyar los procesos de sus hijos y pretender avances significativos frente a las dificultades de lectura y escritura, de no solo asistir por compromiso a las diferentes terapias, sino por el deseo de trabajar el proyecto de vida de los menores.

El lugar establecido para el desarrollo de los compromisos escolares es otro aspecto para tener en cuenta en el acompañamiento; si siempre es el mismo, se puede convertir en un hábito y por ende en la posibilidad de una disposición mental y física para ello. Tres de las madres señalan que el lugar es el comedor, una la sala y otra en el cuarto del menor. En cuanto a las características de estos lugares, tres refieren tener poca luz y dos hacen alusión a que son espacios amplios. "Nosotros le adecuamos la luz porque siempre es oscuro. Pero pues el espacio si es poquito, reducido. O sea, es como incómodo estar ellos ahí" (M. Buitrago, comunicación personal, 9 de marzo de 2017). Sin duda uno de los elementos que puede afectar dicha disposición es la poca luz del lugar, lo que puede generar fatiga en los niños y menores resultados al momento de realizar los deberes académicos en casa.

En estos espacios y momentos específicos en los que se desarrollan los trabajos escolares, existen elementos que se convierten en distractores que dificultan dicho proceso; sin embargo,

las madres toman medidas para que no se conviertan en un medio que no favorezca el desarrollo de los compromisos escolares. Ejemplo de algunos distractores son el televisor, el computador, la música y los ruidos de los vecinos o de la calle, como lo refiere la mamá de Óscar, que vive en un edificio de varios apartamentos y que da frente a la calle.

“Ay Dios mío, es que el por el chisme (risas) él escucha el mínimo ruido, sea en la calle; nosotros vivimos en un tercer piso pero tenemos el apartamento del frente, el más mínimo ruido que escuche en la calle allá está parando oreja o escuchó: mamá, subieron, mamá golpearon, mamá, cerraron, o escuchó allá atrás la novela y que él ya se sabe cuál: ven, en qué novela van, porque eso si novelero salió (risas); escucha entonces ay, esta, mamá y entonces se para para ir a mirar, a ver qué pasó. Le causa curiosidad lo que escucha, entonces él va y mira. Donde yo me descuide dos segundos va y lo veo sentado allá mirando televisión” (L. Castillo, comunicación personal, 15 de marzo de 2017).

Trabajo en clase

La participación en clase se convierte, por un lado, en una metodología para indagar lo aprendido, y en otros casos, para indagar sobre aquello que no se ha comprendido. Para estos casos dos mamás dicen que sus hijos participan activamente en clase y una de ellas dice que aunque la niña no participa constantemente, el hecho de repasar en casa le da seguridad por si en algún momento debe hacerlo. En el caso de la niña que presenta autismo, no le realizan evaluaciones formales sino que observan sus avances cotidianamente.

La mamá de Jorge dice: “Yo nunca le cohíbo. Le digo papi, si usted siente que ve que puede hágale, que si está mal le dirán que está mal, pero usted siempre trate de hacerlo y si usted entiende alce la manito, yo nunca le he cohibido en ese sentido” (M. Buitrago, comunicación personal, 9 de marzo de 2017).

Dentro de este acompañamiento es importante tener en cuenta que algunas madres manifiestan tener preocupación al considerar las dificultades de sus hijos, y cómo ellos inician otros grados y no cumplen con los mínimos para estar allí, y reclaman cómo son promovidos sin presentar avances. Las materias donde se observa mayor pérdida son español y matemáticas, pues en estas las mayores exigencias están en la lectura, escritura y solución de problemas, lo que generalmente en la escuela es evaluado de manera escrita; ante ello, las madres argumentan como positivo el que algunas evaluaciones se realicen de otra manera, por ejemplo de forma oral, como lo dice la mamá de Jorge:

“Me dice: mami, tenemos evaluación, pero yo sé más o menos cómo es. Pero la dificultad de él es por lo que como no toma dictado. Ahí viene el dilema; entonces, bueno, cuando me dijo que era una vez que le hicieron el año pasado que fue la única que escuché que era oral, nos pusimos todos tres a repetir, y repita y repita y a lo último ya como que se sabía. Él dijo mamá, me dio un poquito de nervios, pero lo pude hacer. Entonces eso sería chévere que siempre fueran como orales” (M. Buitrago, comunicación personal, 9 de marzo de 2017).

Preparación de las evaluaciones

Otro de los propósitos del acompañamiento es describir cómo se preparan las evaluaciones en casa. La mayoría de veces, refieren las madres, se dan de forma escrita y en algunas ocasiones con ayuda de un compañero o estudiante que hace su servicio social. En las entrevistas, las mamás manifestaron que esta actividad se hace a partir del repaso en los cuadernos y repitiendo la información, siendo este último el método de mayor funcionalidad, debido a que los niños, al no saber leer, se les dificulta ir estudiando por sí solos. Desde la propia experiencia como docentes y desde lo pedagógico, lo más acertado sería hacer un repaso que parta de la lectura,

continúe con la comprensión de la información, se hagan cuestionamientos sobre la temática y de ser necesario, repasar mediante el desarrollo de ejercicios prácticos.

Algunas de ellas dicen que sienten que sus hijos, cuando han estudiado, van tranquilos; sin embargo, son conscientes de las dificultades que presentan en cuanto a lectura y escritura. Dentro de las respuestas dadas por las madres, comentan que para el desarrollo de las evaluaciones por parte de sus hijos, se hace necesario darles mayor tiempo, y en los casos que se requiera, darles la oportunidad para que un compañero les explique lo que no les es claro. En este sentido, refieren la importancia de permitirles dejarlos finalizar las evaluaciones. Esto debido a que por tiempo se les retira la hoja y en ocasiones no se tiene en cuenta que debido a las dificultades de lectura y escritura, requieren de mayor tiempo para comprender lo que deben hacer y desarrollarlo. (Grupo focal, comunicación personal, 6 de julio de 2017). Así hablan las mamás al referirse al proceso de las evaluaciones.

"Yo la preparo mirando el cuaderno que tenga la evaluación de ese día, yo la pongo a que repase y yo le voy leyendo, le digo vea en esta por lo menos de español, que tiene que buscar (...) entonces yo le leo y le digo estas son las respuestas y ella me las repite" (P. Cubillos, comunicación personal, 2 de mayo de 2017). "Por lo menos lo que vemos acá, yo cojo los cuadernos y le voy repasando, Luisa, vamos a repasar, qué es lo que has aprendido, qué te han enseñado, y lo mismo hago con las terapias, porque en las terapias ella también tiene su cuaderno" (E. Prada, comunicación personal, 3 de mayo de 2017).

No se puede desconocer que la evaluación es un instrumento que permite observar los avances de los estudiantes y medirlos por la asignación de un número, dentro de una escala dada institucionalmente. Frente a ello, Niño, Tamayo, Díaz y Gama (2014) señalan: "Se instauran unos modelos de evaluación que centran su interés en el resultado de la práctica pedagógica

medible o cuantificable que instituyen la vigilancia en un marco de control que requiere de pruebas para ejercer eficientemente un marco de acción predefinido” (p. 38). Sin embargo, la evaluación tiene otro propósito, que es el formativo, en el cual el maestro evidencia los contenidos que requieren ser reforzados y así mejorar los procesos escolares de los estudiantes, como lo afirma Scriven, retomado por Niño y otros (2014): “El rol de la evaluación como un ejercicio formativo dirigido a la mejora en el proceso con posibilidad de superar los planteamientos propuestos para su alcance” (p. 38).

Con relación a lo interpretado se puede decir que una manera favorable para los niños con discapacidad es la evaluación oral y el trabajo en grupo, lo que permite dos cosas: primero, expresar los conocimientos adquiridos, que además refuerzan la seguridad en sí mismo, y segundo, consolidar la responsabilidad, en la medida que participa con otros.

Rutinas

Otro aspecto que toma importancia para describir el acompañamiento está relacionado con las rutinas que se desarrollan al interior del hogar y cómo los niños son guiados en estos procesos por sus cuidadoras. En cuatro de los casos los menores madrugan y tienen rutinas pertinentes para la organización personal y el desarrollo de sus trabajos escolares; este último lo llevan a cabo en las tardes cuando llegan del colegio, sobre todo porque es el espacio en el que se encuentran con la mamá, quien es la principal acompañante de este proceso. No obstante, depende de la organización del tiempo, el cual se distribuye entre la elaboración de los compromisos académicos y otras actividades propias del hogar.

Vale la pena señalar que las madres buscan la colaboración de los menores en tareas sencillas del hogar, pero que lo hacen en muchas ocasiones por buscar que se hagan responsables y cuidadosos de sus propios objetos y presentación personal; se preocupan por enseñar a sus hijos

la importancia de colaborar, acciones que los llevan a desarrollar de forma indirecta la autonomía pero que no pueden ser un proceso donde los menores queden solos con su propia decisión, sino que requiere una orientación gradual de los adultos, como lo refiere Gaitán (2016): “Acompañar, como proceso dinámico de encuentro entre dos o más personas, implica acciones que conllevan, como elemento esencial, los principios de libertad y autonomía. Visto así, el acompañamiento es un proceso gradual de crecimiento en el cual cada día nos vamos haciendo cargo de nosotros mismos en una perspectiva cada vez más autónoma y holística” (p. 21). Esto se observa en los menores que conocen las responsabilidades que tienen en casa y consigo mismos en cuanto a su presentación personal y la organización de sus cosas.

Es relevante mencionar cómo la dificultad del autismo hace que los hábitos de autocuidado conlleven mayor dificultad, como lo afirma la abuela de Luisa:

"No he podido ni siquiera que se bañe los dientes sola, es totalmente dependiente de nosotros para todo (...) Nada, no le gusta y dice que no le gusta y no le gusta, pues yo tampoco la obligo, sí, porque pues, o sea, ahorita estoy de pronto metiéndole mucho lo del aseo personal, que se lo haga ella misma, vamos a ver, ahí yo le hecho el agua y ella misma se tiene que refregar y yo le enseño, o sea, me sirve mucho porque... para aquí, para el colegio” (E. Prada, comunicación personal, 3 de mayo de 2017).

En la medida en que se crean hábitos de autocuidado y relacionados con la participación en la escuela, se observa que los niños muestran autonomía, responsabilidad y seguridad en sus procesos escolares y sociales.

Apoyos extraescolares

Las terapias, que son apoyos externos a la escuela, se convierten en un elemento fundamental no solo para hablar de acompañamiento, sino en el fortalecimiento de los procesos en los cuales

los menores presentan mayores falencias y que afectan su desenvolvimiento pedagógico. Es evidente que cuando asisten a ellas y cuando las madres realizan un acompañamiento permanente se observan avances en lo físico, ocupacional, auditivo, de lenguaje y en lo psicológico. Cuatro de los niños asisten a terapias de diferentes especialidades y se demuestra, a través de las afirmaciones de las madres, que las terapias han favorecido el desempeño y aprendizaje de los niños; sin embargo, se presentan dificultades porque las citas no son frecuentes y otras veces están sujetas a la disponibilidad económica de las madres, situaciones que perjudican el avance de los menores dentro y fuera del aula. Es de resaltar que la niña que no asiste a terapias presenta un retardo mental leve, por lo que es necesario un apoyo terapéutico en diferentes áreas.

Asistir a terapias hace que las familias tomen conciencia de algunos procesos fundamentales para alcanzar logros en diferentes áreas, que van desde un acompañamiento permanente hasta conocer cómo dar instrucciones que favorezcan sus avances. Así lo indica la mamá de Juan:

"Ahora me siento con él. Antes hacía eso, entonces él coloreaba, mami tal cosa, y yo me asomaba y le decía la m con la e, ni siquiera le decía bien...a mí me toca es sentarme con él, pero yo no le puedo decir nada (...) la señora de terapia me decía no, déjelo" (S. Parra, comunicación personal, 28 de marzo de 2017).

En los cuatro casos donde los niños asisten a terapia son las mamás y la abuela quienes principalmente acompañan a los menores. Solo dos mamás refieren recurrir ocasionalmente a un tercero, como la vecina o el padrastro, cuando por situaciones ajenas les es imposible asistir; además, porque resaltan la importancia de no desaprovechar estos compromisos, debido a los resultados observados. Así lo refieren las mamás de Luis y Juan respectivamente: "Yo lo acompaño o yo le pido el favor a una vecina, pues a veces la señora que lo cuida, a que me lo

lleve a la terapia" (L. Castillo, comunicación personal, 15 de marzo de 2017). "La mayoría de veces sí, yo, creo que han sido contadas las veces que ha tenido que ir Leonardo, pero de resto (...) yo creo que han sido tres, pero de resto sí se van dos veces a la semana o una vez y siempre voy yo" (S. Parra, comunicación personal, 28 de marzo de 2017).

A partir de la experiencia personal se observa que cuando los niños asisten a las terapias, su participación en la escuela es significativa. Además de favorecer su proceso pedagógico, les da herramientas que apoyan sus procesos de socialización, seguridad y comunicación en el aula.

Otro tema de relevancia dentro del acompañamiento son las actividades desarrolladas en las familias fuera del ámbito escolar y que promueven un desarrollo integral de los menores, así como una mayor interacción con sus pares y seguimiento de instrucciones. En términos generales, se recomienda que los niños asistan a otras actividades fuera de la escuela como prácticas deportivas o artísticas. En el caso de los niños con dificultades, en las terapias les aconsejan a los padres incorporarlos a otras actividades fuera del colegio, lo que favorece sus procesos de atención, concentración y memoria. Sin embargo, solo uno de los niños asiste al grupo de carabineros los días sábados y domingos, siendo la mamá la principal acompañante y en ocasiones se convierte en una actividad familiar, debido a que los otros hijos también asisten a grupos deportivos y porque dentro de este grupo se generan actividades familiares, como lo refiere ella:

"Pertenece a un grupo de la policía acá al lado, el grupo de carabineros, donde son niños que el primer hacen un curso como en la policía y después cada año se especializan en algo. Entonces unos entran a adiestramiento canino, otros entran a mansedumbre, que son caballos. Otros a la orquesta y a él ese tema le ha gustado, entonces yo por ese lado lo tengo ahí, como a él le gusta (...) yo lo acompaño en su actividad, ahí digamos que es chévere porque es una

parte de disciplina en la parte de carabineros, pero también es una parte de compartir en familia, entonces que vamos hacer un almuerzo, que el desayuno, que vamos todos en bicicleta pa'l parque La Florida con todo el grupo, entonces nos vamos todos, que nos vamos para campamento en Villavicencio, nos vamos todos, así nosotros tratamos de compartir mucho con los niños (...) Camilo es uno de los que el día que yo no vengo a entrenamiento es como triste, el día que yo estoy: mami, metí un gol, entonces se siente orgulloso y contento de que uno esté ahí (...) se sienten felices de que uno esté ahí. A veces llueve, a veces le toca a uno ahí sentado, pero uno los acompaña en sus labores” (S. Parra, comunicación personal, 28 de marzo de 2017).

En el caso de Luisa, su abuela refiere que la niña no asiste a ninguna actividad de forma permanente, pero la lleva a natación en repetidas oportunidades, además porque la psicóloga le ha indicado que sería bueno inscribirla en cursos como baile. Es importante resaltar que la abuela de Luisa considera que la niña tiene un talento especial y ella debe descubrirlo:

“Mi esposo a mí me tiene afiliada en Compensar. Estaba precisamente mirando a ver cómo, porque lo que pasa es que como a Luisa no me la puede afiliar porque como es nieta, entonces (...) estaba mirando a ver como la metía a un curso, sí, porque Luisa debe tener un talento muy especial que tengo que descubrirselo, porque de pronto para el estudio no vaya a servir muchísimo lo que alcance aprender, pero hay que descubrirle el talento; todos los niños así tienen algo especial” (E. Prada, comunicación personal, 3 de mayo de 2017).

En esta misma perspectiva, el acompañamiento se observa cuando se comparten otros espacios diferentes a la escuela y donde se habla de temas que no están relacionados con lo académico o lo sucedido necesariamente en la jornada escolar. Estas conversaciones hacen parte de un acompañamiento positivo, en la medida que permiten a los menores sentir que les dedican

tiempo y que lo que les sucede se convierte en algo relevante e importante para sus cuidadoras, lo que es ratificado por Gaitán (2016) al decir: “El acompañamiento familiar se concreta en la comunicación como forma fundamental de convivencia humana, todos los seres humanos nos comunicamos, sin nuestra palabra y la de los otros no se puede vivir. Todo ser humano necesita sentir que existe alguien con tiempo disponible para él, este es un sí a su persona, un reconocimiento a su existencia y a tener un lugar en el mundo, en ella me confirmo, es decir existo, condición fundamental en la experiencia de crianza de niños y niñas. (p. 17).

Con relación a las actividades desarrolladas fuera de la escuela, refieren ver películas en casa, salir al parque, visitar a un familiar cercano, ver televisión, jugar en casa o acompañarlos a grupos en los cuales se encuentran de forma extraescolar. Las madres afirman:

"Los domingos, a veces mirando películas, que a ellos les gusta la televisión, pues miramos películas los cuatro, así. A veces salimos al parque, nos comemos un helado. El papá como tiene bicicleta, salen a montar bicicleta, porque le encanta, pues así cuando está el clima, sale y comparten así" (M. Buitrago, comunicación personal, 9 de marzo, de 2017). “Pues salimos al parque o a veces nos acostamos a dormir, o por ejemplo el día que yo no trabajo, que no tenemos cita, se va mi esposo a trabajar y pues él se pasa a dormir conmigo y a desayunar, los dos desayunamos y cuando vamos a citas médicas compramos algo que nos gusta por ahí, ser picosos en la calle” (L. Castillo, comunicación personal, 15 de marzo de 2017).

En el caso de Luisa, su abuela refiere que son pocas las ocasiones en que salen, debido a que durante la semana lo hacen de manera recurrente a las terapias, entonces aprovechan el fin de semana para descansar sin salir mucho. La abuela explica: “Como estamos tanto en terapias, nosotras el fin de semana descansamos, porque estamos agotadas, ella misma me dice no, mami, no salgamos” (E. Prada, comunicación personal, 3 de mayo de 2017). Independientemente de

que las actividades compartidas sean en casa o fuera de ella, lo que importa es la calidad de las mismas y lograr que los menores se sientan importantes, que fortalezcan los lazos familiares y que sean espacios de aprendizaje para la vida, como lo señala Fernández (2012): “Las actividades inclusivas de las familias fortalecen lazos, acompañan el recorrido de los aprendizajes y tienen el potencial de cambio social” (p. 54).

Cuando se indaga por conversaciones de las madres con los niños fuera del ámbito escolar, los temas que son abordados por ellas varían de acuerdo a la edad y capacidad de comprender algunas situaciones. Dos de ellas hablan de la vida, de las cosas positivas y negativas que pueden ver en la calle, de los peligros que se corren fuera de casa, y las otras dos mamás y la abuela de Luisa indican que hablan de aspectos relacionados con el colegio, de lo que les sucede en la cotidianidad y la importancia de estudiar, temas que de acuerdo a las edades y el nivel de comprensión generan dudas, reafirman situaciones y permiten a los menores conocer la realidad más inmediata a su vidas, estando de por medio lo que aprendan de ello y que emplearán en los diferentes contextos en los cuales se desenvuelven, como lo dice Gaitán (2016): “Las familias son por excelencia, un escenario de intercambio de emociones, sentimientos, sexualidad, afectos, recuerdos, sueños, trabajo, cultura, educación, principios y valores; son como experiencia humana un territorio de relaciones de poder que genera bienestar, tensiones y conflictos”. (p. 6). En la medida que se hablen las realidades y las consecuencias de las acciones, se fortalecerá en los menores la toma de decisiones y la libertad de elegir. Así lo refieren algunas de ellas:

"Yo les hablo mucho del tema de las drogas, porque pues ya tengo dos niños Valeria ya casi que es una adolescente, David está en la preadolescencia y el entorno en el que vivimos es un barrio estrato 2, nosotros estamos sobre una parte muy comercial, entonces uno ve muchas niñas drogadictas, niños jóvenes, muy jóvenes, niños, entonces ellos les causa curiosidad de

que ven a alguien fumando, niño de su edad, entonces yo trato de abordar mucho esos temas con ellos. De también el tema de que como pues tantos niños desaparecidos y cosas de esas, yo no hables con extraños, no le recibas nada a nadie, no te dejes deslumbrar por cosas, entonces, porque a veces no, desconfianza, y ellos son muy muy atentos a eso, entonces en el caso de Juan sí, mami, mira tal cosa, entonces ellos son muy pilos en ese sentido" (S. Parra, comunicación personal, 28 de marzo de 2017).

“Hay veces me pongo a hablar con ella, que tiene que salir adelante, ella me decía la semana pasada que ella le gustan mucho los animales, y allá al pie de la casa hay una perrita que está en la calle y estaba enfermita la perrita y se puso a llorar. Andrea decía: mami, mire que no sé qué, y entonces me decía que ella quería ser veterinaria, y le dije mami, para eso tiene que estudiar mucho, póngase pilas, tiene que estudiar, para que usted logre ser una veterinaria, porque si no estudia, no logra nada, nos ponemos que hablar que dice que quiere ir a tierra caliente, le digo sí, si Dios quiere para diciembre, o tal cosa, se pone una a hablar con ella así cosas, la cotidianidad”. (P. Cubillo, comunicación personal, 2 de mayo de 2017).

"De las princesas, de lo que come, yo le pregunto que si almorzó, ya me sabe decir que sí, que comió papa, que comió pollo, que comió verduras, que tomó jugo, de eso hablamos, de las tareas, de los amigos, porque da muchas quejas, que fulano hizo pero yo no hice" (E. Prada, comunicación personal, 3 de mayo de 2017).

Como resultado de lo anterior se puede decir que las familias aprovechan el tiempo en actividades de descanso y actividades dentro de casa, lo que se relaciona con un componente económico, al no tener la disponibilidad para invertir en ciertos lugares, además del componente educativo de los padres, lo que influye en el gusto por asistir a lugares o eventos que aporten a su bagaje cultural, y un componente laboral, que afecta el tiempo de acompañamiento a sus hijos.

En este sentido, los menores se hacen partícipes de otros espacios culturales a través de la escuela. Lo que también está relacionado con el tiempo, la seguridad y la disposición económica de las familias.

Comunicación entre familia y escuela

No se puede desconocer que la comunicación entre la escuela y la familia debe ser continua para contribuir a los estudiantes en su proceso de enseñanza y aprendizaje, con el fin de tener mayores avances en un futuro cercano, relación que en términos de Bronfenbrenner (1979) pertenece al mesosistema, debido a que comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona participa; ambientes cercanos para los niños como lo son la familia y la escuela y el aporte que hagan a su desarrollo, en la medida en que exista un trabajo cooperativo y fusionado siempre buscando el desarrollo integral de los menores. En cuatro de los casos las mamás asisten a diario y mantienen diálogo constante con la directora de curso. En el otro caso, la madre asiste solo cuando se le solicita, pues manifiesta que tiene poco tiempo. En cuanto a los encuentros con la educadora especial o la orientadora, solo se hace cuando son citadas por ellas, esto indica que los encuentros son personales y los temas que más se dialogan se refieren al rendimiento académico y de comportamiento.

Las maestras, por su parte, consideran que muchas veces los padres de familia dejan la responsabilidad al colegio y asisten solo cuando son citados ya sea por la orientadora, la directora de curso o los coordinadores, que son muy pocos casos en los que las madres están en contacto permanente para saber acerca del proceso de su hijo. Desde orientación y educación especial dicen que los cuidadores acuden en un inicio a la institución para solicitar información acerca del diagnóstico y sus implicaciones; sin embargo, la frecuencia de estas es mínima,

debido a sus compromisos laborales que dificultan la comunicación y seguimiento adecuado en cada uno de los casos. (Entrevista, comunicación personal, 25 de mayo de 2017).

Otra forma de acompañar los procesos de los niños está dada por la comunicación que se establece con el colegio, pero además en asistir a las reuniones o talleres. Unas madres entrevistadas afirman asistir a todas las citaciones y las demás a casi todas; en el caso de la mamá de Juan aclara que en ocasiones llega tarde, pero se debe a que tiene tres niños en el colegio y debe pasar por todos los salones:

"Casi he venido a todas (...) he venido a casi todas, que día llegué tardesito, sino que a veces por lo que están en diferente salón entonces pues uno que un taller y que hace lo que se demora y cuando llego acá, por ejemplo, que día que llegué tarde fue por eso, porque estaba en los otros salones, como son tres entonces voy hacia los salones" (S. Parra, comunicación personal, 28 de marzo de 2017).

Situaciones muy similares a las mencionadas por Espitia y Montes (2008) al concluir que en su gran mayoría son las madres quienes asisten a las reuniones en la escuela y velan por el bienestar general de sus hijos como parte de su rol reproductivo (p. 81).

En términos generales, las madres reconocen la importancia que tiene el acompañamiento para los procesos escolares; dentro de las fortalezas encontradas están: fomentar en los niños la responsabilidad, los hábitos de estudios y de cuidado, la seguridad en sí mismos, la autonomía, los procesos de socialización y la comunicación. En cuanto a las principales barreras del acompañamiento se encuentran aspectos culturales, sociales y económicos; en este sentido y de acuerdo a lo analizado, las familias no disponen de tiempo para acompañar los procesos escolares, no cuentan con los recursos económicos para asistir a las terapias, las políticas de salud e inclusión no permiten la continuidad de los procesos requeridos y el nivel de escolaridad

de las familias interfiere en el desarrollo de los compromisos escolares; situaciones que se interponen en los avances de los menores y que repercuten en la participación en la escuela y en la relación con los otros.

PROPUESTA Y CONCLUSIONES

Propuesta

Considerando la importancia de reconocer las estrategias que pueden desarrollarse para realizar un buen acompañamiento, se construyó una propuesta que tuvo en cuenta la perspectiva de las madres entrevistadas, los autores referenciados, la perspectiva de las profesionales de la institución y nuestra mirada personal como maestras, siendo esta además coherente con los planteamientos institucionales que buscan el desarrollo integral de los estudiantes, reconocer y respetar la diversidad, propender por el desarrollo de todas las dimensiones del ser humano y favorecer la calidad de vida de la comunidad educativa, lo que repercute en la construcción de una sociedad más humana (PEI, 2016). Y se relaciona con lo mencionado por Sánchez (2013) al indicar que “es necesario diseñar e implementar una propuesta cuyo objetivo principal sea el acercamiento de los padres a las actividades relacionadas a la educación de sus hijos, que brinde información sobre la importancia que tiene su apoyo y apliquen técnicas que les ayuden a iniciar, mantener o mejorar una relación estrecha con sus hijos” (p. 62).

Las estrategias que se plantean a continuación podrían ser utilizadas por todas las familias del colegio y así favorecer un proceso continuo y completo de los estudiantes. Para su desarrollo se tuvieron en cuenta cuatro premisas centrales inmersas en la investigación: en primer lugar, la familia como el primer espacio socializador y en el cual se dan las primeras interacciones sociales entre sus miembros. Desde este punto de vista y retomando a Gaitán (2016), no se debe catalogar a “las familias como buenas, malas o neutras, sino que son simplemente una expresión de la naturaleza y complejidad de la sociedad que las sustenta” (p. 7); de este modo se establecen relaciones de ayuda, de apoyo de otros para crecer juntos.

Es así como las familias desarrollan valores y estrategias que les permitan acompañar a sus hijos con discapacidad en todo su proceso de desarrollo a nivel familiar, escolar, social y cultural y buscan herramientas que les permitan desplegar en ellos actitudes de defensa, tolerancia y adaptación a los cambios que se presenten en sus vidas. Esto lo hacen en los momentos en los cuales pueden compartir su tiempo libre, el cual se ve truncado por las exigencias sociales y sobre todo laborales que en ocasiones los alejan de sus hijos.

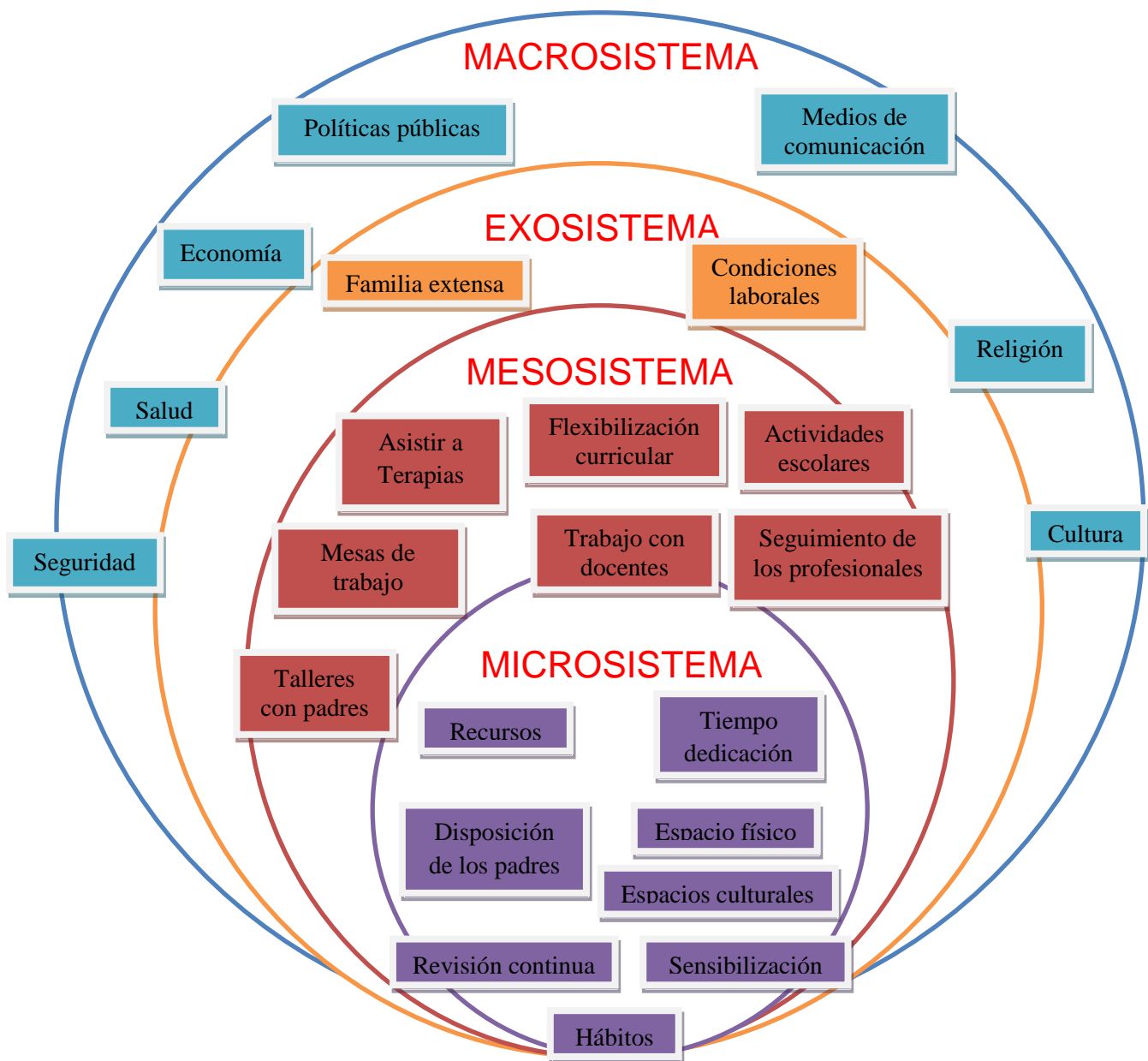
En segundo lugar, la concepción de discapacidad de Barton (1998), quien afirma que la dificultad no es solo del niño, sino que es un problema social, es decir, que tanto la escuela como la sociedad tiene mucho que hacer frente a esta situación, que no es solamente un inconveniente individual y biológico, sino que es principalmente un conflicto de barreras, participación y exclusión; en palabras del autor, de marginación, opresión y vulnerabilidad, que se presentan en estos espacios. Y lo que es ratificado por el Conpes (2013) al señalar que las actuaciones se deben dar bajo un enfoque social, y estar dirigidas a modificar el entorno para garantizar la participación de las personas con discapacidad en la vida social (p. 14).

En tercer lugar, la perspectiva de acompañamiento familiar mencionada por Gaitán (2017) al decir que a través de este se proporcionan a los niños las condiciones para desarrollar sus capacidades y potencialidades que conllevan a los principios de libertad y autonomía y a la construcción de su propio vivir, para luego aportar a la construcción de la sociedad en la cual están inmersos. Se parte de la idea que el acompañamiento brinda grandes beneficios a los niños con discapacidad, permitiendo mejorar su autoestima, un mejor desenvolvimiento en el aula, en la escuela y en sus entornos inmediatos; de igual forma, ayuda a reforzar actitudes positivas, de respeto, tolerancia y toma de decisiones de manera asertiva. Vale la pena reafirmar que cuando existe un buen acompañamiento, los niños logran un mejor desarrollo en los procesos de

aprendizaje y socialización no solo en la escuela, sino en los diferentes contextos en los cuales participa y para ello se requieren acciones desde diferentes lugares de la sociedad y desde diferentes actores.

Y, por último, el modelo ecológico propuesto por Uriel Bronfenbrenner, quien lo considera dinámico e interactivo, puesto que existen unos contextos que rodean al individuo y lo afectan directa o indirectamente. Por ende, las familias deben desarrollar una capacidad de adaptación y de tolerancia a los cambios que se presentan en sus entornos y que de una u otra manera impactan el diario vivir de sus miembros. Para desarrollar la propuesta se tendrán en cuenta los contextos del modelo: el microsistema, el mesosistema, el exosistema y el macrosistema.

Gráfico: Elementos que hacen parte de los contextos del modelo ecológico



Fuente: Elaboración propia

En consecuencia, se mencionarán aquellas acciones que se pueden desarrollar en cada uno de los contextos y que contribuyen al acompañamiento que hacen los padres a sus hijos. En cuanto al macrosistema, configurado por la cultura y los individuos de la sociedad y en el cual la incidencia es mínima, se requieren cambios en las políticas sociales y educativas que fortalezcan

el nivel económico y educativo de las familias, teniendo en cuenta que la economía de las familias les restringe la asistencia a terapias y los horarios extensos de trabajo no permiten un adecuado acompañamiento. Se deben fortalecer los sistemas de salud en atención y mejoramiento de las condiciones, debido a que las atenciones no son periódicas y el costo de las terapias en las diferentes especialidades son elevados en proporción a los ingresos familiares; propender por una efectiva política educativa que involucre a todos los niños y por consiguiente no se limite simplemente a la incorporación física de los niños al aula, sino una vinculación donde no se vulneren los derechos de los menores; proporcionar a las familias los recursos para asistir a otros espacios culturales donde se fortalezcan los lazos de afectividad y, por ende, el acompañamiento desde diferentes contextos. Todos estos cambios deben ser pensados para aportar al desarrollo integral de los menores favoreciendo las dinámicas familiares.

En lo que se refiere al exosistema, entendido como los acontecimientos que ocurren ajenos a la persona pero que lo afectan, se requiere un mejoramiento de las condiciones laborales de las familias y especialmente de las cuidadoras, quienes no cuentan con disponibilidad de tiempo y deben asumir otras responsabilidades dentro del hogar, lo que hace que sean pocos los espacios para compartir y que el tiempo de encuentro no sea de calidad; capacitación a los maestros y a los cuidadores de personas con discapacidad, debido a que no tienen la formación, las estrategias y desconocen la ruta de seguimiento y apoyo para aportar favorablemente al desarrollo de los niños; trabajo con las familias extensas y la sociedad cercana a los menores, con el fin de eliminar la imposición de etiquetas y los procesos de discriminación.

Otro de los contextos es el mesosistema, que refiere la relación establecida entre dos o más entornos en los que la persona participa y está dado por la relación entre la familia y la escuela. En este contexto se hacen evidentes acciones propias de la escuela, otras de la familia y otras

comunes. Cabe resaltar que la escuela ya adelanta acciones que favorecen a las familias en los procesos de acompañamiento, como el direccionamiento a la valoración de los niños que presentan dificultades, entrega de material a los maestros y las familias acorde a las necesidades de los menores, escuelas de padres y diálogo de apoyo con los docentes. Sin embargo, requieren fortalecer otros procesos tales como: reconocer los avances cuando los niños asisten a terapias; tener en cuenta las observaciones y recomendaciones de los profesionales como terapeutas ocupacionales, físicos o del lenguaje, para que exista un trabajo conjunto y una coherencia entre todos los contextos cercanos al niño; flexibilizar los planes de estudio de las diferentes asignaturas y crear o brindar materiales acordes a cada caso, lo que lleva a tener en cuenta las necesidades y posibilidades de cada proceso pedagógico y hacer partícipes a los docentes a través de dicha flexibilización curricular; el colegio busca realizar con la familias un trabajo de aceptación y concientización sobre la dificultad de los niños para establecer elementos de colaboración y apoyo; desarrollo de talleres que apunten al fortalecimiento de pautas claras y consistentes de crianza y su relación con el buen acompañamiento; el colegio debe solicitar el apoyo por parte de otros profesionales cuando se requiera y hacer ver a las familias la importancia de asistir continuamente y tener la disposición de querer alcanzar cambios en los menores; organizar mesas de trabajo o diálogos permanentes entre padres de familia con experiencias positivas de acompañamiento, ya sea con niños en condición de discapacidad o que no la tengan, puesto que por medio de estos encuentros las familias pueden conocer que existen diferentes formas que permitan obtener buenos resultados y, en esta misma perspectiva, asignar familias tutoras que brinden estrategias de apoyo y promuevan la importancia de un buen acompañamiento.

En cuanto a las familias, plantean la importancia de contar con un trabajo continuo desde orientación y educación especial que aporte al desarrollo integral y favorezca los procesos de participación de los menores en el aula; seguimiento constante por parte de orientación y educación especial para determinar el avance de los niños y generar nuevas propuestas de acuerdo a lo requerido, ello por medio de encuentros periódicos con los padres; involucrar a las familias en las actividades escolares dentro y fuera de aula para fortalecer los lazos de unión familiar.

Por último, el microsistema, que constituye el nivel más inmediato y cercano al individuo, como lo es su familia y el aula escolar. Allí están las acciones más posibles de realizar y las principales para obtener resultados a corto y mediano plazo; entre ellas están: sentarse al lado de los menores durante la elaboración de las actividades escolares y dedicarles la totalidad de ese tiempo, siendo conscientes de que el objetivo es guiar el proceso y no simplemente acompañar físicamente; además, debe hacerse por periodos cortos de tiempo, debido a que los niños se cansan y distraen fácilmente por las dificultades que presentan; el desarrollo de actividades académicas debe ser guiado únicamente por la madre, padre y/o cuidadora del niño y no dejarle la responsabilidad a un tercero, como hermano o conocido, porque desconoce las estrategias para guiar el proceso y en algunos casos la relación se puede tornar conflictiva; establecer dentro de casa un lugar para el desarrollo de las actividades escolares que cuente con buena iluminación, una adecuada ventilación y con los recursos necesarios como libros, cuadernos o revistas para encontrar mayor información y facilitar los procesos de investigación de los compromisos adquiridos en el colegio; asumir una actitud de disposición por parte de quienes guían el proceso, teniendo en cuenta el ritmo de aprendizaje de cada niño y los problemas que se pueden presentar debido a la falta de atención y concentración que tienen como respuesta a las dificultades;

revisión diaria de todos los cuadernos y libros para conocer y hacer un seguimiento a los niños y que permita un refuerzo de las actividades desarrolladas en el colegio; en casa crearles responsabilidades, horarios y normas con sus compromisos escolares, lo que permite fortalecer los procesos de autonomía, responsabilidad y trabajo en equipo; la familia debe reconocer la importancia de llevar a los menores a otros espacios como bibliotecas, grupos deportivos o artísticos, para que los niños desarrollen habilidades sociales de comportamiento y reconozcan a sus pares en otros contextos, donde además se reconocen los límites, la toma de decisiones y el respeto por la diferencia; utilizar el juego y la lectura como estrategias que lleven a la concentración y atención, para fomentar el desarrollo de las actividades escolares y evitar que no deseen desarrollarlas; sensibilización del grupo en el cual va a estar el niño con discapacidad durante el año escolar, para promover la sana convivencia y la aceptación de la diferencia y así evitar procesos de vulneración y discriminación.

En conclusión, y teniendo en cuenta las voces de las familias, se hace necesario atender a los cuatro contextos partiendo de las características particulares de los niños; reconociendo sus habilidades y dificultades. Además, desarrollar un trabajo de sensibilización con las familias y la comunidad educativa en general, donde se reconozca y se respete la diferencia. De igual forma, es pertinente que el colegio realice la flexibilización de los programas curriculares y brinde un apoyo continuo a través de los profesionales de la institución. Finalmente, reconocer la importancia de los cambios en las políticas públicas y que atiendan a las realidades institucionales. Todas estas situaciones favorecerán el paso de los niños por la escuela y aportaran a su óptimo desarrollo.

Conclusiones

A partir de la presente investigación, que buscó caracterizar, analizar y comprender el acompañamiento familiar teniendo en cuenta las voces de las madres y/o cuidadoras, de los docentes, la orientadora y la educadora especial.

Para las familias el acompañamiento consiste en estar pendiente de las actividades escolares, revisar los cuadernos, reforzar los temas en los que presentan inquietudes y estar en constante comunicación con las maestras para conocer los avances o dificultades de los niños.

El acompañamiento familiar, es una estrategia de atención integral que asume a las familias como actores fundamentales del proceso de desarrollo de los niños y les permite visualizar y construir nuevas formas de relación que enriquecen el proyecto de vida familiar.

El acompañamiento a niños con discapacidad, debe estar basado en una guía continua, un mayor contacto y una comunicación permanente entre familia y colegio; debe generar canales de comunicación que permitan un acercamiento a entidades y/o profesionales que les colaboren con un apoyo adecuado y efectivo en los niños con discapacidad.

La familia cumple un papel importante y vital en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de los niños con discapacidad, siendo el espacio donde realizan sus primeras interacciones sociales y de igual manera su nivel de cercanía y de afectividad es más próximo e influyente; esto permite el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales para una mejor participación en sus contextos.

El acompañar a los menores genera en ellos un autoreconocimiento por sus habilidades y seguridad frente a lo que saben, lo cual repercute en un trabajo más activo, participativo y beneficioso dentro del aula; un acompañamiento adecuado a los niños, permite en ellos aumentar su autonomía, sentirse importante, valorarse y ser capaz de asumir retos y desarrollar un proyecto de vida.

Así mismo, como elementos principales de la propuesta pedagógica teniendo como perspectiva el modelo ecológico se sintetizan:

Desde el microsistema un buen acompañamiento reconoce la particularidad de cada niño y a partir de ello desarrolla estrategias acordes a las necesidades de cada uno. Los niños participantes en este proyecto de investigación se caracterizaron por presentar comportamientos relacionados con la dificultad que presentan. En algunos casos, se muestran tímidos, bastante inseguros, requieren de constante aprobación para la realización de sus actividades, se adaptan con facilidad a sus entornos escolares, les agrada ir al colegio y mantienen una buena relación con sus compañeros; en otros casos son bruscos, pelean constantemente con sus compañeros agredidos físicamente y verbalmente, y utilizando la mentira como mecanismo de defensa.

Las familias participantes se relacionan con los tipos de familias nuclear, nuclear poligenética y extensa. Siendo las madres las principales responsables de la educación de sus hijos y quienes desempeñan dos roles: como acompañantes de los procesos escolares y como trabajadoras para aportar económicamente al núcleo familiar. Estas dos situaciones las deben llevar a cabo de manera permanente y buscar las estrategias que aporten a la participación de los niños en la escuela.

Los niños que presentan alguna dificultad requieren actividades variadas debido a que los procesos de memoria y concentración son a corto plazo y requieren instrucciones puntuales que respondan a metas específicas del aprendizaje.

La familia es el microsistema en el cual los niños fortalecen lazos, se originan las primeras relaciones de interacción, se forman hábitos, se fortalecen los valores y se crean los procesos de autonomía e independencia, lo que repercute en su mundo escolar y será fundamental en los entornos en los cuales se desenvuelvan.

Al ser la familia el principal entorno de formación y primer acompañante en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de los niños, requiere de diferentes espacios para compartir, los cuales no se relacionen únicamente con el mundo escolar y donde exista un reconocimiento cultural y social que aporte a una buena dinámica familiar.

Las familias se centran en cumplir con unos compromisos básicos propuestos en el aula, para que sus hijos se sientan aceptados y reconocidos en el proceso de aprendizaje; sin embargo, estas situaciones se ven afectadas por el tiempo dispuesto para desarrollar en casa los compromisos escolares.

Las familias reconocen la importancia del acompañamiento a las terapias, lo que se refleja en la participación de sus hijos en la escuela; en los resultados académicos; en la relación con sus compañeros y en los procesos de atención, memoria, análisis y concentración.

Las madres y/o cuidadoras ante las dificultades que presentan sus hijos, crean una serie de estrategias para apoyarlos, como la distribución del tiempo para el desarrollo de las actividades del hogar y el acompañamiento a los demás miembros de la familia.

Las familias en ocasiones presionan a los niños comparándolos con sus compañeros con el fin de obtener resultados favorables dentro del ámbito educativo, sin embargo, se convierte en una situación contraproducente la cual no permite un verdadero avance en su procesos escolares, generando desmotivación y poco interés por asistir al colegio.

El acompañamiento que realizan las familias se caracteriza por brindar los recursos necesarios que beneficien la participación de los menores en la escuela, esto se evidencia en ofrecer los materiales, útiles y herramientas que permitan motivar el trabajo en clase y así mismo, cumplir con todas las exigencias de esta. Además, de generar espacios propicios y acordes a las

necesidades de los niños, que permitan el desarrollo de los compromisos escolares, evitando al máximo los distractores que perturben este proceso.

Son las madres quienes mantienen un contacto continuo con la institución, lo hacen a través de asistir a las escuelas de padres, las citaciones personales y las asambleas generales para la entrega de informes académicos y convivenciales.

Un elemento que fortalece el acompañamiento familiar, es crear en los niños hábitos y rutinas que les permitan afianzar su sentido de responsabilidad con ellos mismos y con su familia, lo que se puede dar a través de asumir pequeñas labores en el hogar y compromisos relacionados con las actividades escolares.

Otro elemento favorable para trabajar con los niños en condición de discapacidad es la evaluación oral y el trabajo en grupo, lo que permite dos situaciones: primera, expresar los conocimientos adquiridos, que además refuerzan la seguridad en sí mismo, y segunda, consolidar la responsabilidad, en la medida que participa con otros.

Al interior de las familias, se hace necesario una comunicación permanente con los menores en temas de la cotidianidad, lo que se verá reflejado en la toma de decisiones y en la relación con los demás.

Desde el Mesosistema, se sugiere capacitar a la comunidad educativa para el trabajo pedagógico con niños en condición de discapacidad, debido a que desconocen las estrategias que posibilitan mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el aula, a partir de sus habilidades y destrezas.

Existe una preocupación e incertidumbre de las familias de los niños con discapacidad, al reconocer que de acuerdo a su dificultad se encontrarán con barreras sociales que marcarán su

proyecto de vida, de allí la importancia de fortalecer desde la familia y la escuela los procesos de autonomía y seguridad en sí mismo.

Es pertinente desarrollar un trabajo de sensibilización con las familias y la comunidad educativa en general, donde se reconozca y se respete la diferencia, posibilitando a las familias las estrategias para desarrollar un buen acompañamiento, reconociendo las necesidades y/o dificultades de los niños y así proponer los elementos necesarios para mejorar la participación de los infantes en la escuela.

Se hace necesario que el colegio realice la flexibilización de los programas curriculares acordes a las dificultades de los niños y brinde un apoyo continuo a los menores y a sus familias a través de los profesionales de la institución; quienes deben propender por un seguimiento oportuno a los procesos. Es fundamental que las familias se comprometan y den continuidad a los procesos como remisiones y terapias, lo que favorece el desarrollo integral de los niños.

Para las maestras el acompañamiento de las familias en el desarrollo de las actividades escolares y en el proceso de enseñanza y de aprendizaje se caracteriza principalmente por la falta de tiempo y el nivel de escolaridad de los cuidadores, y en ocasiones las madres sancionan los comportamientos inadecuados frente a los procesos de lectura y de escritura.

El colegio reconoce la importancia de la familia en los procesos educativos debido a que la considera como el principal contexto en el cual se desenvuelve el niño y en el cual se afianzan y desarrollan habilidades, potencialidades y procesos de socialización.

En cuanto al exosistema, la escuela y la familia requieren trabajar de manera conjunta y realizar un acompañamiento permanente a los niños, teniendo en cuenta que son los contextos más cercanos a ellos y su relación debe favorecer el desarrollo emocional, social y afectivo.

Es importante que la familia extensa y la sociedad en general reconozcan la diferencia y apoyen a las personas con discapacidad en sus procesos de socialización y comunicación, eliminando así las barreras de exclusión que se imponen.

Finalmente, en el macrosistema es importante que la política de inclusión ofrezca las estrategias, herramientas y apoyo profesional necesario para lograr un proceso en el cual avancen estos menores.

Desarrollar acciones estructurales que aporten elementos a las familias, para que estas puedan realizar un mejor acompañamiento a sus hijos con discapacidad los que se relaciona con fortalecer los sistemas de salud en atención y mejoramiento de las condiciones del servicio.

Es importante desarrollar una política educativa que no se limite a una incorporación física en las aulas sino que esté enfocada a la calidad y atención especializada que requieren los niños en condición de discapacidad, lo que se ve reflejado en el número de orientadores de cada institución y lo que impide un adecuado seguimiento.

El estado debe mejorar las condiciones laborales de las familias para que estas puedan dar respuesta a los requerimientos de los menores dentro y fuera de la escuela.

REFERENCIAS

- Alcaldía Local de Suba. (s.f.). *Alcaldía Local de Suba. Historia de Suba*. Recuperado en mayo de 2016 de www.suba.gov.co.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2011). *Bogotá, ciudad de estadísticas*. Recuperado en mayo de 2016 de www.sdp.gov.co.
- American Psychiatric Association. (Quinta Edición, 2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Barcelona: Masson.
- American Psychiatric Association. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-5*. Recueprado de [APA 5ed_booksmedicos.org.pdf](http://APA5ed_booksmedicos.org.pdf).
- ATELMA. (2014). *Asociación Trastorno Específico del Lenguaje de Madrid*. Recuperado en septiembre de 2016 de www.atelma.es.
- Barton, L. (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.
- Beltrán, C., Galvis, M., García, P., Morales, C., Barrios, I., Parra, S., y otros. (17 de marzo de 2016). *Caracterización Institucional Colegio República Dominicana*. Bogotá.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments By Nature And Design*. United States of America: Library of Congress Cataloging in Publication Data.
- Buendía, L., & Berrocal de Luna, E. (s.f.). *La ética de la investigación educativa*. Granada: Universidad de Granada. Recuperado en agosto de 2017 de www.ugr.es.
- Cárcamo, H. (2005). Hermenéutica y análisis cualitativo. *Cinta de Moebio, Número 23*, Universidad de Chile.
- Cely, M. (2017). *Recolección de información en las ciencias sociales: una aproximación integradora*. Bogotá: Lemoine Editores.

- Conpes Social. (2013). *CONPES 166 PDF*. Recuperado en agosto de 2016 de www.conpes166.pdf.
- Constitución Política de Colombia. (1991). Colombia. Recuperado en mayo de 2016 de www.constitucioncolombia.com
- Cruz Velandia, I., & Hernández Jaramillo, J. (2006). *Exclusión social y discapacidad*. Colombia: Centro Editorial Universidad dell Rosario.
- Erazo-Coronado, L., Erazo-Coronado, A., & Arroyave Cabrera, J. (2017). La entrevista telefónica. En P. Páramo (Comp.), *La recolección de información en las ciencias sociales. Una aproximación integradora* (págs. 233--249). Bogotá: Lemoine Editores.
- Espitia Carrascal, R. E., & Montes Rotela, M. (2008). Influencia de la familia en el proceso educativo de los menores del barrio Costa Azul de Sincelejo. *Investigación y desarrollo*, Vol. 17, No. 1.
- Fernández, S. (Marzo - abril 2012). El potencial de cambio escondido en el vínculo familia-escuela. *Revista Internacional Magisterio de Educación y Pedagogía*, N° 55, 54-59.
- Fundacion ADANA. (s.f.). *Fundación ADANA*. Recuperado en septiembre de 2016 de www.fundacionadana.org.
- Gaitán Luque, A. (2016). *Documento de trabajo: Lineamientos para el acompañamiento a las familias*. Bogotá.
- Grau, M. (2007). *Análisis del contexto familiar en niños con TDAH*. Tesis de grado. Valencia, España.
- Gutiérrez, V. (1997). Modalidades familiares de fin de siglo. En CONACED, *La familia en la perspectiva del año 2000* (págs. 9-25). Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.


- Hernández Sampiere, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Fundación Saldarriaga Concha, & Liliane Fonds Colombia. (2010). *Cartilla Estrategia Unidades de Apoyo y Fortalecimiento Familiar UNFAFA Población con Discapacidad*. Bogotá: Icolgraf.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). (2010). *Cartilla Orientaciones pedagógicas para la atención y la promoción de la inclusión de niñas y niños menores de seis años con discapacidad cognitiva*. Recuperado en septiembre de 2016 de www.icbf.gov.co.
- Isaza, L. (2012). La relación familia y escuela. *Revista Internacional Magisterio, Educación y Pedagogía*, N° 55, 22-27.
- Julio, R., Manuel, M., & Navarro, L. (2012). Estrategia educativa para la participación de los padres en compromisos. *Escenarios*, Vol. 10, No. 2, 119-127.
- Lan, Y., Blandón, D., Rodríguez, M., & Vásquez, L. (2013). *Acompañamiento familiar en los procesos de aprendizaje*. Medellín, Colombia: Universidad San Buenaventura.
- Ley General de Educación. (8 de febrero de 1994). Ley 115. Colombia.
- Liga Colombiana de Autismo (LICA). (12 de agosto de 2013). *Liga Colombiana de Autismo*. Recuperado en septiembre de 2016 de www.ligautismo.org.
- Manjarrés, D., León, E., & Gaitán, A. (2015). *Familia, discapacidad y educación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Manjarrés, D., León, E., Gaitán, A., & Martínez, R. (2013). *Crianza y discapacidad*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional y Fundación Universitaria Monserrate.
- Martínez Miguelez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.

- Ministerio de Educación. (2007). *¿Cómo participar en los procesos educativos de la escuela?* Guia N° 26. Colombia.
- Moreira, A. (2002). *Investigación en educación en ciencias. Métodos cualitativos*. Puerto Alegre, Brasil: Universidad Federal do Rio Grande do Sul.
- Moreno, M. (2007). *Políticas y concepciones en discapacidad: un binomio por explorar*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Murillo, E. (2009). *Estrategias para la integración de las familias en el mejoramiento de los aprendizajes escolares*. Tesis doctoral. Costa Rica: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Naciones Unidas. (2007). *De la exclusión a la igualdad: hacia el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad*. Disponible en <http://www.un.org/spanish/disabilities/documents/toolaction/handbookspanish.pdf>
- Niño Zafra, L., Tamayo Valencia, A., Díaz Ballén, J., & Gama Bermúdez, A. (2014). *Estándares y evaluación: ¿medición o formación?* Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, CIUP.
- Olarte, A. (2013). *Inclusión educativa y habilidades especiales, ir más allá de las diferencias*. Tesis de maestría. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Organización Mundial de la Salud. (s.f.). *Organización Mundial de la Salud*. Recuperado en agosto de 2016 de www.who.int.
- Ospina, M. (2017). Aspectos éticos que se deben tener en cuenta en la investigación en ciencias sociales. En P. Páramo (Comp.), *La recolección de información en las ciencias sociales. Una aproximación integradora* (págs. 1-16). Bogotá: Lemoine Editores.
- Packer, M. (2013). *La ciencia de la investigación cualitativa*. Bogotá: Ediciones Uniandes.

- Páramo, P. (2017). *La recolección de información en las ciencias sociales: una aproximación integradora*. Bogotá: Lemoine Editores.
- Páramo, P., & Otálvaro, G. (2006). Investigación alternativa: por una distinción entre posturas epistemológicas y no entre métodos. *Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*. *Cinta Moebio*, 25, 1-7.
- República Dominicana, IED. (2015-2016). *Manual de Convivencia*. Bogotá.
- Sánchez, I. (2013). *Apoyo parental y rendimiento académico*. Tesis de grado. Tamaulipas, México: Universidad Autónoma de Tamaulipas.
- Soto, N. (2007). *La atención educativa de niños, niñas y jóvenes considerados con necesidades educativas especiales: una mirada desde la integración y desde la inclusión*. Tesis doctoral. Manizales, Colombia: Universidad de Manizales.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stake, R. (2005). Case studies. En *Strategies of inquiry* (págs. 435-453).
- Tovar, A. T. (2016). *Inclusión educativa y desplazamiento forzado: una alternativa pedagógica desde las narrativas*. Bogotá: Universidad Libre.
- Unesco. (2004). *Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana*. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001390/139030s.pdf>.
- Vilchez, M. (Marzo de 2011). *Responsabilidad y participación de padres y representantes en el rendimiento académico de los alumnos en educación primaria*. Tesis de maestría. Universidad de Zulia.

ANEXOS

Anexo A: consentimiento informado madres, docentes, educadora especial y orientadora

 <p>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Educación de calidad</p>	FORMATO	
	CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN	
Código: FOR026INV	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 02-06-2016	Página 171 de 181	

Vicerrectoría de Gestión Universitaria
Subdirección de Gestión de Proyectos – Centro de Investigaciones CIUP
Comité de Ética en la Investigación

En el marco de la Constitución Política Nacional de Colombia, la Resolución 0546 de 2015 de la Universidad Pedagógica Nacional y demás normatividad aplicable vigente, considerando las características de la investigación, se requiere que usted lea detenidamente y si está de acuerdo con su contenido, exprese su consentimiento firmando el siguiente documento:

PARTE UNO: INFORMACIÓN GENERAL DEL PROYECTO

Facultad, Departamento o Unidad Académica			
Título del proyecto de investigación			
Descripción breve y clara de la investigación			
Descripción de los posibles riesgos de participar en la investigación			
Descripción de los posibles beneficios de participar en la investigación			
Datos generales del investigador principal	Nombre(s) y Apellido(s) :		
	N° de Identificación:	Teléfono	
	Correo electrónico:		
	Dirección:		

PARTE DOS: CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo: _____

Mayor de edad, identificado con Cédula de Ciudadanía N° _____ de _____

Con domicilio en la ciudad de: _____ Dirección: _____

Teléfono y N° de celular: _____ Correo electrónico: _____

Declaro que:

1. He sido invitado(a) a participar en el estudio o investigación de manera voluntaria.
2. He leído y entendido este formato de consentimiento informado o el mismo se me ha leído y explicado.
3. Todas mis preguntas han sido contestadas claramente y he tenido el tiempo suficiente para pensar acerca de mi decisión de participar.
4. He sido informado y conozco de forma detallada los posibles riesgos y beneficios derivados de mi participación en el proyecto.
5. No tengo ninguna duda sobre mi participación, por lo que estoy de acuerdo en hacer parte de esta investigación.
6. Puedo dejar de participar en cualquier momento sin que esto tenga consecuencias.
7. Conozco el mecanismo mediante el cual los investigadores garantizan la custodia y confidencialidad de mis datos, los cuales no serán publicados ni revelados a menos que autorice por escrito lo contrario.
8. Autorizo expresamente a los investigadores para que utilicen la información y las grabaciones de audio, video o imágenes que se generen en el marco del proyecto.
9. Sobre esta investigación me asisten los derechos de acceso, rectificación y oposición que podré ejercer mediante solicitud ante el investigador responsable, en la dirección de contacto que figura en este documento.

En constancia el presente documento ha sido leído y entendido por mí en su integridad de manera libre y espontánea.


Firma,

Nombre: _____

Identificación: _____

Fecha: _____

Anexo B: consentimiento informado de la participación de los niños

 <p>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Formando al colombiano</i></p>	FORMATO	
	CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACIÓN EN INVESTIGACIONES ADULTO RESPONSABLE DE NIÑOS Y ADOLESCENTES	
Código: FOR025INV	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 02-06-2016	Página 173 de 181	

**Vicerrectoría de Gestión Universitaria
Subdirección de Gestión de Proyectos – Centro de Investigaciones CIUP
Comité de Ética en la Investigación**

En el marco de la Constitución Política Nacional de Colombia, la Ley 1098 de 2006 – Código de la Infancia y la Adolescencia, la Resolución 0546 de 2015 de la Universidad Pedagógica Nacional y demás normatividad aplicable vigente, considerando las características de la investigación, se requiere que usted lea detenidamente y si está de acuerdo con su contenido, exprese su consentimiento firmando el siguiente documento:

PARTE UNO: INFORMACIÓN GENERAL DEL PROYECTO

Facultad, Departamento o Unidad Académica			
Título del proyecto de investigación			
Descripción breve y clara de la investigación			
Descripción de los posibles riesgos de participar en la investigación			
Descripción de los posibles beneficios de participar en la investigación.			
Datos generales del investigador principal	Nombre(s) y Apellido(s) :		
	N° de Identificación:	Teléfono:	
	Correo electrónico:		
	Dirección:		

PARTE DOS: CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo _____ mayor de edad, identificado con Cédula de Ciudadanía N° _____ de _____, con domicilio en la ciudad de _____

Dirección: _____ Teléfono y N° de celular: _____
Correo electrónico: _____

Como adulto responsable del niño(s) y/o adolescente (s) con:

Nombre(s) y Apellidos:	Tipo de Identificación	N°
_____	_____	_____
_____	_____	_____

Autorizo expresamente su participación en este proyecto y

Declaro que:

1. He sido invitado(a) a participar en el estudio o investigación de manera voluntaria.
2. He leído y entendido este formato de consentimiento informado o el mismo se me ha leído y explicado.
3. Todas mis preguntas han sido contestadas claramente y he tenido el tiempo suficiente para pensar acerca de mi decisión de participar.
4. He sido informado y conozco de forma detallada los posibles riesgos y beneficios derivados de mi participación en el proyecto.
5. No tengo ninguna duda sobre mi participación, por lo que estoy de acuerdo en hacer parte de esta investigación.
6. Puedo dejar de participar en cualquier momento sin que esto tenga consecuencias.
7. Conozco el mecanismo mediante el cual los investigadores garantizan la custodia y confidencialidad de mis datos, los cuales no serán publicados ni revelados a menos que autorice por escrito lo contrario.
8. Autorizo expresamente a los investigadores para que utilicen la información y las grabaciones de audio, video o imágenes que se generen en el marco del proyecto.
9. Sobre esta investigación me asisten los derechos de acceso, rectificación y oposición que podré ejercer mediante solicitud ante el investigador responsable, en la dirección de contacto que figura en este documento.

Como adulto responsable del menor o adolescente autorizo expresamente a la Universidad Pedagógica Nacional utilizar sus datos y las grabaciones de audio, video o imágenes que se generen, que reconozco haber conocido previamente a su publicación en: _____

En constancia, el presente documento ha sido leído y entendido por mí, en su integridad de manera libre y espontánea. Firma el adulto responsable del niño o adolescente,

Nombre del adulto responsable del niño o adolescente: _____

N° Identificación: _____ Fecha: _____

Firma del Testigo:

Nombre del testigo: _____

Nº de identificación: _____

Teléfono:

Declaración del Investigador: Yo certifico que le he explicado al adulto responsable del niño o adolescente la naturaleza y el objeto de la presente investigación y los posibles riesgos y beneficios que puedan surgir de la misma. Adicionalmente, le he absuelto ampliamente las dudas que ha planteado y le he explicado con precisión el contenido del presente formato de consentimiento informado. Dejo constancia que en todo momento el respeto de los derechos el menor o el adolescente será prioridad y se acogerá con celo lo establecido en el Código de la Infancia y la Adolescencia, especialmente en relación con las responsabilidades de los medios de comunicación, indicadas en el Artículo 47.

En constancia firma el investigador responsable del proyecto,

Nombre del Investigador responsable: _____

Nº Identificación: _____

Fecha: _____

La Universidad Pedagógica Nacional agradece sus aportes y su decidida participación

Anexo C: formato de entrevista a madres y/o cuidadoras

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
 ACOMPANAMIENTO FAMILIAR EN NIÑOS CON TRASTORNOS DEL
 NEURODESARROLLO Y SU PARTICIPACIÓN EN LA ESCUELA
 FORMATO DE ENTREVISTA

La presente entrevista tiene como objetivo conocer el acompañamiento que realiza la familia a su hijo- hija en el desarrollo de diferentes actividades relacionadas con el colegio.

1. DATOS GENERALES

1. Nombre: _____ Edad: _____
2. Parentesco con el niño: _____ Barrio: _____
3. Estrato socioeconómico: _____
4. Su vivienda es: propia familiar arriendo comunal
5. ¿Su familia está en situación de desplazamiento? Si ____ No ____
6. ¿Pertenece su familia a algún pueblo indígena o afrodescendiente? Sí ____ No ____
7. ¿Con qué servicios públicos cuenta? Agua Luz Teléfono Gas Internet
8. ¿En qué se desempeña a nivel laboral? _____
9. ¿Cuál es su jornada laboral? _____
10. ¿Cuál es su nivel de estudios? Primaria Bachillerato Técnico Profesional
11. ¿Quiénes conforman el grupo familiar? _____
12. ¿Número de hijos _____ En qué cursos se encuentran? _____
13. ¿Otro miembro de la familia presenta dificultad en el aprendizaje? Si ____ No ____ ¿Cuál? _____

2. DIFICULTAD DE APRENDIZAJE

1. ¿En qué momento se dio cuenta de la dificultad de su hijo/a? _____
2. ¿Cuál fue su actitud al momento de saber que su hijo/a presentaba una dificultad que no favorecía su desempeño académico? _____
3. ¿Qué dificultades ha vivenciado en la crianza de su hijo/a con problemas de aprendizaje? _____
4. ¿Cuál es la rutina que tiene el niño/a en la mañana y al llegar del colegio? _____
5. ¿Cómo fomenta la autonomía en su hijo/a? _____

6. Además de los deberes del colegio ¿su hijo/a colabora con deberes en la casa? ¿Cuáles? _____
7. ¿Cuáles son los estímulos que le brinda a su hijo/a cuando se esfuerza por aprender y obtener buenos resultados en el colegio? _____
8. ¿Qué le ha aportado el colegio a su hijo/a con dificultad de aprendizaje? _____
9. ¿Qué considera usted que el colegio le debe aportar a su hijo/a con dificultad? _____
10. ¿Cómo ha sido el trato de la comunidad educativa (docentes, compañeros, personal de servicios) hacia su hijo/a? _____
11. ¿Mantiene usted comunicación permanente con el colegio? Sí__ No__ Pocas veces _____
12. ¿A través de que medio lo hace? _____
13. ¿Con quién habla principalmente? orientadora educadora especial docentes
Otra, ¿cuál?: _____
¿Qué temáticas se abordan principalmente? _____

3. ACOMPANAMIENTO

1. ¿Quién toma las decisiones respecto a la educación de su hijo/a? _____
2. ¿Su hijo/a asiste a terapias? Sí __ No__ ¿Cuántas veces a la semana? _____
¿Hace cuánto tiempo asiste? _____ ¿A qué especialidades? _____
¿Quién lo/a acompaña a las terapias? _____
3. ¿Considera usted que las terapias han favorecido el desempeño escolar del niño/a en el colegio? ¿Por qué? _____
4. ¿Cómo acompaña usted a su hijo/a en la realización de las tareas? _____
5. ¿Qué recursos utiliza para el desarrollo de las tareas? _____
6. ¿Qué es lo más difícil, cuando usted acompaña a su hijo/a en la elaboración de tareas? _____
7. ¿Qué acciones realiza usted cuando a su hijo/a se le dificulta hacer una tarea? _____
8. ¿Existe una persona ajena al núcleo familiar que acompaña la elaboración de tareas de su hijo/a? Sí _____ No _____
¿Quiénes? _____
9. ¿Tienen libros en casa a los que acuden para el desarrollo de tareas? Sí __ No _____
¿Cuáles? _____

10. ¿Qué estrategias ha utilizado y le han funcionado en el apoyo de tareas a su hijo/a que podría recomendar a otros padres de familia? _____
11. ¿Durante el momento en que su hijo/a realiza las tareas que hace el resto de la familia? _____
12. ¿En qué lugar o lugares de la casa se desarrollan las actividades escolares? _____
13. ¿Qué características tiene ese lugar en cuanto a iluminación, ventilación, distractores? _____
14. ¿Qué estrategias utiliza para preparar las evaluaciones? _____
15. ¿Piensa que el apoyo que le brinda a su hijo/a para desarrollar las actividades escolares incide en su participación en clase? _____
16. ¿Cada cuánto supervisa las actividades y cuadernos? _____
17. ¿Realizan todas las tareas asignadas por el colegio? _____
18. ¿A qué reuniones programadas por el colegio asiste? _____
19. ¿Cuáles son los recursos que brinda usted a su hijo para el proceso de aprendizaje? _____
20. ¿Qué otros momentos comparte con su hijo/a? _____
21. ¿Asiste el niño/a a alguna actividad diferente a la escuela? SI No
 ¿Cuál? _____ ¿Quién lo acompaña? _____
22. ¿Qué temas dialoga con su hijo/a del colegio? _____

Anexo D: formato entrevista a docentes y especialistas

**CARACTERIZACIÓN DEL ACOMPAÑAMIENTO FAMILIAR SEGÚN LOS
DOCENTES**

Por medio de la siguiente encuesta se pretende identificar el papel que desempeña la familia en la educación de los niños/niñas y como el acompañamiento familiar contribuye al desempeño escolar de los mismos.

A continuación, resolver cada pregunta desde su rol como docente.

Teniendo en cuenta a: _____

1. ¿Cuál cree que es el papel de la familia en el proceso de enseñanza y de aprendizaje del estudiante con discapacidad? _____
2. ¿Acuden con facilidad los padres a la institución para saber el ritmo de aprendizaje de sus hijos/as? ¿De qué manera lo hacen? _____
3. ¿Cómo se caracteriza el acompañamiento de los padres en el desarrollo de las tareas de los niños/niñas en casa? ¿Cómo lo evidencia y cómo lo describiría? _____
4. ¿Qué estrategias o herramientas propone para que haya un mayor acompañamiento por parte de los padres con niños /niñas con discapacidad? _____
5. ¿Qué tipo de redes o alianzas genera el colegio para apoyar y fortalecer las dinámicas familiares de los niños/niñas con discapacidad que inciden directamente en el proceso educativo? _____
6. ¿Cómo cree que debe ser el acompañamiento a familias de niños/niñas con discapacidad desde el campo educativo? _____
7. ¿Cuáles considera son los aspectos más importantes para el trabajo con familias de niños/niñas con discapacidad? _____
8. ¿Cuáles son las dificultades que observa en el trabajo con familias de niños/niñas con discapacidad? _____
9. ¿Conoce experiencias de acompañamiento de familias a niños con discapacidad? ¿Cuáles?
10. ¿Qué estrategias considera usted se pueden utilizar para promover el acompañamiento de los padres a sus hijos? _____

Gracias

Anexo E: formato grupo focal

GRUPO FOCAL

Tiempo: 45 a 60 minutos

Recursos: Video, Reflexión.

Objetivo: Describir el acompañamiento que hacen los padres y/o acudientes a los niños con dificultades de aprendizaje

Desarrollo del Taller:

1. Presentación de la propuesta de investigación a los padres de familia (propósito, que se entiende por acompañamiento, fases).
2. Presentación de las madres de familia y de sus hijos participantes del estudio.
3. Desarrollo del Juego (escalera), que tendrá las siguientes preguntas:
 - a) ¿Qué entienden por acompañamiento?
 - b) ¿Cómo cree que se siente su hijo/hija ante la dificultad que presenta y como se siente usted?
 - c) Solución de caso: ¿Qué haría usted si su hijo llega con una nota de “no trabajo en clase”, que pasa en ese momento? ¿Cuál es su reacción?
 - d) ¿Cómo actúa usted cuando están haciendo tareas y el niño no le presta atención o se distrae fácilmente?
 - e) Solución de caso: los niños llegan a casa y en su maleta llevan algo que no les pertenece ¿Cuál es su reacción?
 - f) ¿Cómo influye su trabajo para acompañar a su hijo en el desarrollo de las actividades del colegio y de las terapias?
 - g) ¿Cómo puede mejorar el apoyo que le brinda a su hijo en el desarrollo de sus actividades escolares?
 - h) ¿Qué herramientas necesitan ustedes para poder trabajar con sus hijos quienes presentan dificultades?
 - i) ¿Cuál considera debe ser su actitud cuando acompaña a su hijo/hija en el momento de hacer tareas?

- j) ¿Qué beneficios se pueden dar en los niños cuando hay un acompañamiento permanente por parte de los padres?
 - k) ¿Cuáles son las dificultades que usted tiene para acompañar el proceso de aprendizaje su hijo?
 - l) ¿Qué acciones pueden ayudar a que su hijo sea más participativo y seguro en el colegio?
 - m) ¿Cuál es el comportamiento de amigos, vecinos y familia con los niños cuando se enteran que tienen una discapacidad?
 - n) ¿Qué herramientas debe brindar el colegio a los padres de familia para mejorar el acompañamiento a sus hijos?
 - o) ¿Cuál es el tiempo que considera necesario para hacer un buen acompañamiento en las tareas?
 - p) ¿Cómo padre de familia que aconseja a los demás padres en cuanto al acompañamiento de sus hijos en el proceso de enseñanza y aprendizaje?
4. Elaboración de conclusiones: luego de compartir sus experiencias se buscará que las mamás saquen sus propias conclusiones respecto al acompañamiento que hacen a los niños en casa.
 5. Presentación del video a modo de reflexión
 6. Lectura de texto ¿cuánto vale tu tiempo?