



UNIMINUTO
Corporación Universitaria Minuto de Dios
Educación de Calidad al alcance de todos

**Programa experiencial de educación parental. Propuesta para el desarrollo holístico de
niños y niñas con discapacidad**

Angélica María García Garay

Ginna Maritza Lugo Ovalle

Corporación Universitaria Minuto de Dios

Facultad de Educación

Maestría En Innovaciones Sociales en Educación

Bogotá, D.C. 30 de noviembre de 2019

**Programa experiencial de educación parental. Propuesta
Para el desarrollo holístico de niños y niñas con discapacidad**

Angélica María García Garay

Ginna Maritza Lugo Ovalle

Línea de investigación, Praxeología Pedagógica

Asesor

Juanita Reina Zambrano

Doctora en Educación

Corporación Universitaria Minuto de Dios

Facultad de Educación

Maestría En Innovaciones Sociales en Educación

Bogotá, D.C. 30 de noviembre de 2019

Nota de aceptación

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Bogotá, D.C., noviembre, 2019

Agradecimientos

Primero que todo agradecemos a Dios por habernos permitido iniciar y culminar esta investigación, por guiarnos y bendecirnos en todo este camino de aprendizajes y nuevas experiencias acompañadas de personas maravillosas como lo han sido nuestros compañeros y maestros.

A nuestra Tutora Juanita Reina por su apoyo constante, por su idoneidad, por compartir sus aprendizajes con nosotras, por su tiempo y por acompañarnos en este proceso educativo tan significativo para nuestra vida personal y profesional.

A nuestras familias por su paciencia, apoyo incondicional, palabras de aliento y las infinitas horas de acompañamiento para poder concluir esta investigación, eterna gratitud.

A las familias quienes contribuyeron con su aporte, experiencia, tiempo, historias de vida y compromiso con un mismo propósito como lo es la transformación social.

Dedicatoria

Toda la Gloria para Dios, por iluminarnos a través de su santo espíritu y dotarnos de sabiduría divina para inspirarnos en la praxis y el forjar un carácter en la adquisición de nuevos conocimientos, para ponerlos al servicio de la comunidad; así poder brindar respuestas sociales efectivas que eleven la calidad de vida de sus hijos y familiares.

A mis amadas hijas Mariana, Salome y a mi amado esposo Jesús por su amor incondicional, por ser mi fuente de inspiración y motivación para salir adelante y superar las dificultades, pero sobre todo por apoyarme en este proceso y creer en mis capacidades y las ganas de luchar por este sueño.

A mis padres, hermanos y sobrinos porque con su ayuda, compañía y animo constante no me dejaron decaer y me empujaron a seguir y perseverar esta meta trazada.

Ginna Lugo Ovalle

A mi amado hijo Mateo, por ser mi mejor acompañante en este maravilloso proceso académico, por su paciencia, amor y tolerancia, pues es él quien me inspiró a seguir adelante día a día, siendo mi motivación para continuar mi crecimiento personal y profesional, contribuyendo a una mejor calidad de vida para los dos.

A mi madre, por apoyarme y motivarme a seguir adelante con mis proyectos, pues en su gran amor comprendió mis ausencias y con entereza y valentía me impulso a culminar mis sueños.

Angélica García Garay

Resumen Analítico Educativo RAE

Título	Programa Experiencial de Educación parental. Propuesta para el desarrollo holístico de niños y niñas con discapacidad
1. Autores	Angélica María García Garay Ginna Maritza Lugo Ovalle
2. Director del Proyecto	Juanita Reina Zambrano
3. Resumen del Proyecto	<p>Esta investigación es un estudio de tipo cualitativo que parte del propósito de crear e implementar un programa de educación parental con 12 familias de niños y niñas con discapacidad de la localidad Rafael Uribe Uribe de la ciudad de Bogotá - Colombia.</p> <p>En esta se analizan, desde la teoría, las categorías principales: educación parental, desarrollo holístico y discapacidad. Inicialmente, mediante la Investigación Acción Participativa, se identifican las percepciones sobre educación parental, estilos parentales, creencias y concepciones en cuanto a la discapacidad, que tienen las familias, lo que se constituye en la esencia y principal insumo para el diseño y la estructuración de la propuesta pedagógica.</p> <p>Posteriormente se presentan los fundamentos pedagógicos, particularmente desde la pedagogía de la afectividad, así como la metodología que traza el camino para la creación y puesta en marcha de la propuesta. Las Metodologías Comunitarias Participativas, escogidas para tal fin, desempeñan un papel preponderante en cuanto a sus aportes a la construcción conjunta de conocimientos y también en la coherencia que armónicamente se evidencia con los propósitos propios de la Investigación Acción Participativa, la cual permite dar respuestas acordes a las necesidades emergentes de la comunidad de aprendizaje y de los propósitos mismos de la investigación.</p> <p>El proceso se consolida a través de la co-construcción de saberes que dan como resultado la estrategia pedagógica que proponen las docentes investigadoras y las familias participantes, creada desde la pedagogía de la afectividad, con el fin de generar espacios de cohesión comunitaria entre padres de niños y niñas con discapacidad, gracias a la identificación de sentires y vivencias que los conectan en torno a problemáticas, temores y experiencias positivas que son significativas para el desarrollo educativo de sus hijos y deben ser tenidos en cuenta</p>

como parte esencial de todo proceso pedagógico.	
4. Palabras Claves	Educación parental; Desarrollo holístico; Discapacidad; Familia.
5. Grupo y Línea de Investigación en la que está inscrita	
La presente investigación se incluye en el grupo: Laboratorio de formación docente en investigación y a la línea Praxeología Pedagógica.	
6. Objetivo General	
Proponer un programa experiencial de educación parental como estrategia para el desarrollo holístico de niños y niñas con discapacidad.	
7. Problemática: Antecedentes y pregunta de investigación	
<p>Desde la experiencia como educadoras especiales surge la necesidad de reconocer la importancia del papel que cumple la familia para el desarrollo holístico de los niños y las niñas con discapacidad y cómo esto influye directamente en sus procesos educativos. Como es sabido, para llevar a cabo un buen proceso de enseñanza aprendizaje y un buen desarrollo de habilidades cognitivas es necesario el apoyo y participación de la familia, mediante el fortalecimiento del trabajo conjunto, de manera que todos tengan el mismo nivel de participación.</p> <p>De igual forma, trabajar con esta población y conocer de cerca sus necesidades y su realidad social nos ha permitido percibir diferentes impresiones, sensaciones y sentimientos, aunque al mismo tiempo inquietudes y cuestionamientos, alrededor de la educación y la participación de las familias de niños y niñas con discapacidad en este proceso. Es justo aquí donde nace la idea de esta investigación. Por lo tanto, el reto que asume esta investigación y promueve una educación parental es a través de la siguiente pregunta ¿Qué características debe tener un programa de educación parental como propuesta para el desarrollo holístico de niños y niñas con discapacidad?</p>	
8. Referentes conceptuales	
En esta investigación se explora de forma amplia y reflexiva la educación parental entre estas variables: Apego sano y seguro, redes sociales en la infancia, empatía en la infancia, estilos y modelos de crianza. Desarrollo holístico en los niños y las niñas desde las dimensiones corporal, socioemocional, cognitiva social, lingüística comunicativa y estética y por último un recorrido histórico y conceptual del término discapacidad.	

9. Metodología

La presente investigación se encuentra fundamentada desde el paradigma cualitativo, el cual se caracteriza principalmente por un reseñamiento y análisis de fenómenos sociales, en este caso en particular, la conexión entre educación parental y el desarrollo holístico de niños y niñas con discapacidad. A su vez el enfoque particular es construido desde la Investigación Acción Participativa (IAP), la cual implica en primer lugar, el desarrollo de estudios con relación sujeto-sujeto, y en los cuales, los investigadores generan procesos que permiten cambios o transformaciones en las condiciones primarias de investigación (Galeano, 2004).

10. Conclusiones y recomendaciones

A partir de los encuentros con las familias se puede evidenciar que las variables planteadas en el aparte teórico son las que permiten entrever un buen programa en educación parental. En este sentido se identifica en cuanto apego sano y seguro que las familias tienen unas ideas preconcebidas, expectativas y creencias en cuanto a lo que se debe transmitir a los hijos como normas y valores, sin embargo, esas ideas que traen consigo los padres se deben ir adecuando a la realidad y el contexto en el que se desarrollan, de tal manera que se ejerza una importante influencia en el desarrollo holístico de los hijos.

La experiencia muestra a diario familias que, pese a tener un miembro con discapacidad no se quiebran o debilitan, sino que, por el contrario, se sobreponen, enriquecen, maduran, se vuelven más fuertes y hasta mejoran problemáticas previas presentes en su seno.

Por otro lado, la empatía y redes sociales no surgen a nivel familiar como consecuencia directa de la discapacidad, sino en función de las posibilidades de la familia de implementar o no recursos para adaptarse a esta situación. Es necesario que los profesionales que intervienen puedan sostener y acompañar a estas familias desde el momento del diagnóstico y en otras situaciones de crisis que atraviesan a lo largo de su ciclo vital. Se requiere también que los profesionales actúen tempranamente, puedan detectar precozmente a las familias más vulnerables, que son las que no pueden encontrar las capacidades, estrategias, fortalezas o recursos propios o de su medio frente a las exigencias que demanda la situación.

Teniendo en cuenta que la familia es la primera estancia educadora, es importante potenciar en ellas las capacidades y habilidades necesarias para que su influencia en la sociedad sea

óptima, promoviendo así, una sociedad íntegra en la cual las instituciones educativas y la familia trabajen en conjunto y de esta manera se conviertan en redes de apoyo para formar ciudadanos responsables. Vale la pena resaltar que el papel integrador y propiciador de la familia en el desarrollo holístico de los hijos está ligado a las relaciones interpersonales que se llevan al interior del núcleo familiar, es necesario que los hogares basen su sistema educativo en los valores que puedan permitirles a sus miembros aportar actos positivos y proactivos a la sociedad en general. El papel de la familia en el desarrollo social es importante, ya que prepara a los niños y niñas para su futuro desenvolvimiento social.

En cuanto las temáticas trabajadas, se observa que con las familias se debe trabajar en dos fases, las emociones y las habilidades socioemocionales. Las primeras como punto de exploración de la individualidad y las segundas como forma de relacionarse con lo colectivo. Por ende, preguntar por sueños y expectativas, así como por necesidades y problemáticas permite a los sujetos encontrar puntos de apoyo, desde los cuales pueden generar acciones más asertivas con sus hijos.

Expuesto de esta manera, a pesar de que las técnicas utilizadas desde metodologías participativas comunitarias son propias de lo colectivo y permiten obrar transformaciones donde se va del sujeto al grupo, implica también el reconocimiento del individuo, sus particularidades, su historia de vida y su subjetividad. En este sentido, es interesante lo que propone Bisquerra (2009) a través de su teoría de las emociones, pues el reconocimiento del individuo, nos puede llevar a entender elementos universales de la ética y el comportamiento humano.

Desde esta óptica la educación parental y la pedagogía del afecto deben tener dispositivos de búsqueda, o estrategias que le permitan al individuo explorar sus emociones y transformarlas de manera creativa. Por lo cual, se debe mencionar el papel que tiene la familia como agente educador y como elemento que permite la expresión y canalización de las emociones. Trabajar en la expresión, implica trabajar en el manejo de las emociones en la familia y por tanto transformar estilos parentales, de manera que haya mayor tolerancia a las frustraciones del adulto, un adulto capaz de dejar de lado acciones violentas y que atentan contra sí mismo y contra el bien social.

Referentes bibliográficos

Amar, J. (2004). *Desarrollo infantil y construcción del mundo social*. Ediciones Uninorte.
Betancourt, Y., Restrepo, J., Pinzon, E., Acosta, J., Diaz, M., Bonilla, C. (2014). Vínculo

Afectivo En Pares Y Cognición Social En La Infancia Intermedia.

INT.J.PSYCHOL.RES. 7 (2), 51-63.

Benavides, L. (2016). Educar desde la pedagogía afectiva. *Informático, Educación y Pedagogía*, 3, 15-20.

Bisquerra, R. (2009). *Educación emocional: propuesta para educadores y familias*. España: Editorial Desclee de Brouwer.

Cuervo, Á. (2010a). Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. *Diversitas; perspectivas en psicología* 6(1), 111-121

Garrido, L (2006). Apego, emoción y regulación emocional implicaciones para la salud. *Revista latinoamericana de psicología* (38)-3,493-507.

González, L. (2016). *La dimensión corporal en la primera infancia*. Aproximación a un abordaje bioenergético y reichiano. (Trabajo de grado). Universidad De La República. Montevideo.

Guevara, B.& González, S. (2012). *Las familias ante la discapacidad*. Revista Electrónica de Psicología Iztacala. 15(3), 1023-1050. Recuperado de:

<http://www.revistas.unam.mx/index.php/repi>

Hegarty, S. (2015). *Educación de Niños y Jóvenes con Discapacidades*. Principios y práctica. UNESCO.

Hernández, M. (2015). El concepto de Discapacidad: de la Enfermedad al Enfoque de Derechos.

Artículo producto del proyecto de investigación titulado “Sistematización de la experiencia de la Práctica de Consultorio Jurídico Virtual” *Revista CES Derecho Volumen 6 No.2 Julio-Diciembre / 2015*; Medellín: Recuperado de

<http://www.scielo.org.co/pdf/cesd/v6n2/v6n2a04.pdf>

Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGrawHill.

Manjarrés, D. & Hederich, C. (2018). *Estilos parentales en la discapacidad: examen de la evidencia empírica sobre un modelo*. *Revista Latinoamericana de Psicología* 50(3), 187-200

Martínez, J., Infante, A. & Díaz, A. (2013). *Modelos parentales, ejes de racionalidad y atribución: un estudio cualitativo en familias mexicanas*. En J. J. Gázquez, M. C. Pérez, M. M. Molero y R. Parra (Comps.), *Investigación en el ámbito escolar: un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educativas*. 307-314. Almería: Grupo

Editorial Universitario

Ministerio de Educación Nacional MEN (2010). *Orientaciones pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad cognitiva*. Recuperado de:

http://www.monitorcd.com/MEN/images_2/archivo5_%20op_discapacidad_cognitiva.pdf

Muñoz, F. (2016). *La metodología de la investigación social*. Medellín: Eafit

Padilla, A. (2010). Discapacidad: contexto, concepto y modelos. *Revista colombiana de derecho internacional*, 16(1), 381-414.

Reina, J. (2004). *Exigencias actuales para la formación de educadores especiales*. El caso de los diseños curriculares de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia y los institutos. Tesis en opción al grado de maestría en ciencias de la educación superior. Universidad de la Habana. La Habana

Roqueni, M. (2005). *Educación de la Afectividad: Una Propuesta desde la óptica de Tomas de Aquino*. Pamplona: Universidad de Navarra.

Contenido

Introducción	20
1. Identificando las necesidades de la población	25
1.1. Pregunta Problema	32
2. Justificación	33
3. Objetivos	35
3.1 Objetivo General	35
3.2 Objetivos Específicos.....	35
4. Estado del Arte	36
5. Referentes Teóricos	44
5.1 Educación Parental	44
5.1.1 Apego Sano y Seguro.	47
5.1.2 Redes Sociales En La Infancia.	49
5.1.3 Empatía en la Infancia.	51
5.1.4 Estilos y Modelos de Crianza.	53
5.2 Desarrollo holístico de niños y niñas	55
5.2.1 Dimensión Corporal.	56
5.2.2 Dimensión Socioemocional.....	57
5.2.3 Dimensión Cognitiva Social.....	58
5.2.4 Dimensión Lingüística Comunicativa.	61
5.2.5 Dimensión Estética.....	62
5.3 Discapacidad	63
6. Diseño Metodológico	73
6.1 Fases de la investigación.....	76
6.2 Descripción de las técnicas de recolección de información	78
7. Programa Experiencial de Educación Parental	81
7.1 Momentos de construcción	81
7.1.1 Momento de estructuración previa.	82
7.2 Fundamentación pedagógica de la propuesta.....	87
7.3 Fundamentación metodológica de la propuesta	93
7.4 Momento de Co-construcción de Saberes.....	96

7.5 Momento de planeación y estructuración.....	103
7.6 Momento de reflexión y hallazgos	110
8. Conclusiones	118
9. Recomendaciones	122
Referencias Bibliográficas	124
Anexos	131
Anexo 1. Fotografías de los encuentros	131
Anexo 2. Acta de Consentimiento informado.....	133

Lista de tablas

Tabla 1. Etapas de la infancia y características.....	52
Tabla 2. Estilos de crianza	54
Tabla 3. Clasificación Internacional de deficiencias, discapacidades y minusvalías	67
Tabla 4. Técnicas de recolección de información.....	78
Tabla 5. Construcción conjunta de un árbol de miedos, sueños y compromisos.....	85
Tabla 6. Matriz FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades, Amenazas)	99

Lista de figuras

Figura 1. Enfoque de Derechos.....	70
Figura 2. Fases de la investigación	77
Figura 3. Momentos de construcción.....	81
Figura 4. Fotografía con las familias	82
Figura 5. Árbol de miedos, sueños y compromisos	83
Figura 6. Recolección de información desde las narrativas y vivencias familiares.....	96
Figura 7. Fotografía primer encuentro con familias	97
Figura 8. Fotografía segundo encuentro con familias.....	98
Figura 9. Fotografía del tercer encuentro familiar	100
Figura 10. Diagrama en aleta de pez Debilidades.....	101
Figura 11. Diagrama en aleta de pez, Fortalezas	102
Figura 12. Fotografía, cuarto encuentro con familias	102
Figura 13. Herramienta virtual.....	103

Resumen

Esta investigación es un estudio de tipo cualitativo que parte del propósito de crear e implementar un programa de educación parental con 12 familias de niños y niñas con discapacidad de la localidad Rafael Uribe Uribe de la ciudad de Bogotá - Colombia.

En esta se analizan, desde la teoría, las categorías principales: educación parental, desarrollo holístico y discapacidad. Inicialmente, mediante la Investigación Acción Participativa, se identifican, las percepciones sobre educación parental, estilos parentales, creencias y concepciones en cuanto a la discapacidad, que tienen las familias, lo que se constituye en la esencia y principal insumo para el diseño y la estructuración de la propuesta pedagógica.

Posteriormente se presentan los fundamentos pedagógicos, particularmente desde la pedagogía de la afectividad, así como la metodología que traza el camino para la creación y puesta en marcha de la propuesta. Las Metodologías Comunitarias Participativas, escogidas para tal fin, desempeñan un papel preponderante en cuanto a sus aportes a la construcción conjunta de conocimientos y también en la coherencia que armónicamente se evidencia con los propósitos propios de la Investigación Acción Participativa, la cual permite dar respuestas acordes a las necesidades emergentes de la comunidad de aprendizaje y de los propósitos mismos de la investigación.

El proceso se consolida a través de la co-construcción de saberes que dan como resultado la estrategia pedagógica que proponen las docentes investigadoras y las familias participantes, creada desde la pedagogía de la afectividad, con el fin de generar espacios de cohesión comunitaria entre padres de niños y niñas con discapacidad, gracias a la identificación de sentires y vivencias que los conectan en torno a problemáticas, temores y experiencias positivas que son

significativas para el desarrollo educativo de sus hijos y deben ser tenidos en cuenta como parte esencial de todo proceso pedagógico.

Palabras Clave: Educación parental; Desarrollo holístico; Discapacidad; Familia.

Abstract

This investigation is a qualitative study based on the purpose of creating and implementing a Parental Education Program with 12 families of children with disabilities at Rafael Uribe Uribe in the city of Bogotá - Colombia.

The investigation begins from the theory, analyzing the main categories: Parental education, holistic development and disability. Initially, through Participatory Action Research, perceptions of parental education, parental styles, beliefs and conceptions regarding disability which families have are identified, and those became the core and input to design and structure the Pedagogical Proposal.

Then, the pedagogical foundations are presented, particularly from the Pedagogy of Affectivity, as well as the methodology that sets the path for the creation and implementation of the proposal. The Participatory Community Methodologies, chosen for this purpose, play an important role in terms of their contributions to the joint construction of knowledge and also in the coherence that is harmonically evidenced with the purposes of Participatory Action Research, which allows to give appropriate answers to the emerging needs of the learning community and the research purposes themselves.

The process is consolidated through the co-construction of knowledge that gives as a result the pedagogical strategy proposed by research teachers and participating families, created from the pedagogy of affectivity, in order to generate spaces for community cohesion between parents of children with disabilities, thanks to the identification of feelings and experiences that connect them around problems, fears and positive experiences that are significant for the educational

development of their children and should be taken into account as an essential part of any pedagogical process.

Key words: Parental education, Holistic knowledge, Disability, Family.

Introducción

Desde la experiencia como educadoras especiales surge la necesidad de reconocer la importancia del papel que cumple la familia para el desarrollo holístico de los niños y las niñas con discapacidad y cómo esto influye directamente en sus procesos educativos. Como es sabido, para llevar a cabo un buen proceso de enseñanza aprendizaje y un buen desarrollo de habilidades cognitivas es necesario el apoyo y participación activa de la familia, mediante el fortalecimiento del trabajo conjunto, de manera que todos tengan el mismo nivel de participación.

El presente documento titulado Programa Experiencial de Educación Parental, Propuesta para el Desarrollo Holístico de Niños y Niñas con Discapacidad, se enmarca en el trabajo con algunas familias del Centro Crecer Rafael Uribe Uribe, quienes accedieron a participar en la construcción de esta propuesta pedagógica. Este trabajo es producto de la reflexión como educadoras especiales donde se evidencia la importancia de trabajar conjuntamente con las familias para fortalecer habilidades educativas que conlleven al desarrollo holístico de los niños y niñas con discapacidad.

De igual forma, trabajar con esta población y conocer de cerca sus necesidades y su realidad social permite percibir diferentes impresiones, sensaciones y sentimientos, aunque al mismo tiempo inquietudes y cuestionamientos, alrededor de la educación y la participación de las familias de niños y niñas con discapacidad en este proceso, en este sentido, es necesario comprender en un principio quiénes son las familias que asisten al Centro Crecer, sus características y especialmente las necesidades, desde diferentes dimensiones, que manifestaban en torno a los procesos educativos de sus hijos. Esta indagación y acercamiento a la población se convirtió en el insumo esencial y en el punto de partida para el proceso de co-construcción de

una propuesta de educación parental. Lo anterior se convierte a la vez en una de las riquezas de este trabajo, ya que desde su propia génesis y desde la metodología como fue abordado, posibilita la generación de diálogos epistémicos, base para la construcción horizontal de conocimientos desde enfoques participativos y comunitarios.

La importancia de esto deriva de la construcción de puentes entre lo académico y la población desde un enfoque comunitario y participativo, que permita a las familias encontrar nuevas formas de organización en comunidades paralelas a los sistemas educativos, que posibiliten crear redes de apoyo para favorecer los procesos educativos integrales de los niños y niñas con discapacidad, además de establecer nuevos elementos que cimienten la educación parental y les permitan contender con situaciones complejas. Teniendo en cuenta lo anterior, se logró establecer como pregunta que direcciona la investigación ¿Qué características debe tener un programa de educación parental como propuesta para el desarrollo holístico de niños y niñas con discapacidad?

Para esto se traza como objetivo general, proponer un programa experiencial de educación parental como estrategia para el desarrollo holístico de niños y niñas con discapacidad, con el fin de lograr la construcción e implementación de la propuesta, en donde es necesario identificar en primera instancia las necesidades de los padres de familia en prácticas parentales como valores, pautas y actitudes utilizados con sus hijos, de forma que se fortalezca la co-construcción de la propuesta y se genere la estrategia que conlleve al desarrollo holístico de niños y niñas con discapacidad.

En concordancia con lo anterior, el trabajo se construye a partir de la línea teórica de la educación parental. En un primer momento, se tiene en cuenta como categoría primaria lo

propuesto por Boutin y Durning (1997) que “la educación parental constituye un acto educativo de sensibilización, de aprendizaje, de práctica y/o de clarificación de los valores, las actitudes y los métodos de los padres en la formación de sus hijos”. Ello favorece un proceso de desarrollo individual tendiente a mejorar las capacidades de sentir, de imaginar, de comprender, de aprender y de utilizar unos conocimientos para la realización de la tarea de ser padre. Así mismo, Vila (1998) refiere que,

La formación de padres es un conjunto de actividades voluntarias de aprendizaje por parte de las familias que tienen como propósito brindar los patrones necesarios de prácticas educativas en el contexto familiar y/o corregir y mejorar los métodos existentes, de modo que su finalidad es favorecer comportamientos positivos en los hijos y las hijas y eliminar los que se consideran negativos.

De acuerdo con lo anterior, se trabaja otras subcategorías como el apego, entendido como “aquel vínculo que se da a partir de elementos emocionales, psicológicos, físicos e incluso cognitivos” (Chamorro, 2012). Así mismo, se encuentra una revisión teórica sobre redes de apoyo y estilos de crianza como referentes conceptuales para la fundamentación de la propuesta.

Del mismo modo, se realiza una revisión teórica a la categoría transversal titulada desarrollo holístico, la cual es planteada como “un proceso humano y social en el que las personas evolucionan de forma multidimensional (físicas-psicosocial-espiritual) e integralmente” (Puche 2009), en donde como subcategorías se reconoce la dimensión corporal, la dimensión estética y la dimensión socioemocional. Posterior a ello se toma en cuenta un elemento a analizar y es la categoría de discapacidad donde según (Seoane, 2011) se asume como “el reconocimiento del otro como sujeto de derechos en igualdad de condiciones”. En este apartado se realiza un breve

recorrido sobre este concepto pasando por los referentes propuestos desde los modelos de salud hasta la implementación del enfoque de derechos en la convención de los derechos de las personas con discapacidad y la Ley estatutaria 1618 de 2013 desde donde esta investigación es asumida.

Posteriormente, se estructura un programa exploratorio de educación parental desde la construcción conjunta entre padres de familia e investigadoras en donde este entretrejer común, se logra mediante la lectura de las necesidades y las interacciones sucedidas, lo que permite que se identifiquen en el transcurrir diversas particularidades, sentires, experiencias, que sirven como sustento en el devenir del trabajo y se fortalece la concreción de la propuesta. En este sentido se implementa el programa de educación parental con el grupo de familias y se analizan los resultados, generando recomendaciones para la implementación del programa que conduce a la transformación social participativa.

Por consiguiente, esta tesis de investigación se diseña desde un paradigma cualitativo, el cual se centra en la caracterización y análisis de fenómenos sociales; para este proceso en particular, se analiza la conexión entre corresponsabilidad parental y educación parental para niños y niñas con discapacidad. Las variables que se analizan parten de lo encontrado en la comunidad, por lo cual ha de anotarse que desde la fase exploratoria se busca cambiar realidades que la comunidad ve como problemática. En este sentido las fases se construyen desde el enfoque de la Investigación Acción Participativa (IAP), la cual implica en primer lugar “el desarrollo de estudios con relación sujeto-sujeto, y en los cuales, los investigadores generan procesos que permiten cambios o transformaciones en las condiciones primarias de investigación” (Galeano, 2004), en donde se plantea una metodología basada fundamentalmente en el reforzamiento positivo. Se asume la posibilidad de retroalimentación y evaluación en todas las direcciones y la

manera de comprender y transformar las creencias y concepciones que se tienen sobre la discapacidad y la educación parental.

Finalmente, se presentan las reflexiones y hallazgos de la experiencia en donde los participantes a través de sus narrativas muestran sentimientos, emociones y expectativas frente a las dinámicas familiares en torno al tema llegando a la conclusión de que este tipo de experiencias investigativas son importantes para la generación de acciones de apoyo, acompañamiento y construcción eminente de estrategias que respondan a las dinámicas colectivas las cuales son importantes para el proceso educativo y desarrollo holístico de sus hijos, al mismo tiempo de oportunidades de participación comunitaria de las familias.

1. Identificando Las Necesidades De La Población

El siguiente epígrafe surge desde nuestra práctica profesional como educadoras especiales y la importancia del papel que cumple la familia en el desarrollo holístico de los niños y las niñas con discapacidad por lo tanto iniciaremos con un recorrido por nuestra experiencia laboral.

Recordamos desde el inicio todo aquello que como mujeres, madres e hijas pudimos sentir al momento de emprender nuestra labor como educadoras especiales. Desde allí comienza nuestro gran viaje por los Centros Crecer, lugar de grandes experiencias y recorridos por magníficos aprendizajes. Cada una de nosotras recuerda la forma como llegamos a vivir esta experiencia que nos brindaba la vida en un nuevo espacio como lo era este servicio de la Secretaría de Integración Social; al iniciar desde diferentes localidades de Bogotá sin imaginar las distintas funciones que desempeñaríamos y cómo podríamos hacerlo de la mejor manera posible, nos encontramos con un servicio social que contaba con un equipo interdisciplinario del cual íbamos a hacer parte de forma que pudiéramos brindar nuevas experiencias, contribuir en la educación y mejoramiento de la calidad de vida de niños y niñas con discapacidad; el temor era grande pero siempre con la convicción de poder lograr con cada uno de ellos aprendizajes significativos y el desarrollo de habilidades y destrezas que ayuden a paliar algunas dificultades de manera que puedan participar de espacios inclusivos en los distintos entornos de participación a nivel local y distrital.

Inicialmente no teníamos la experiencia ni la práctica de cómo se debía dirigir y guiar a los niños y niñas, qué enseñarles y mucho menos cómo establecer un buen canal comunicativo con las familias y/o cuidadores; el reto estaba por venir. Nos cuestionábamos día a día el por qué nos encontrábamos con tantos talentos, capacidades y habilidades en estos niños y niñas, pero también por qué se evidenciaba tanto la sobreprotección, inseguridad, indecisión, debilidad y

miedo de las familias para reconocer dichas habilidades en sus hijos. Al pasar de los meses y años nos convertimos en las “profes” queridas y respetadas por cada uno. Siempre con la certeza de actuar con rectitud y en pro de los niños y niñas ya que por diferentes razones nos podríamos convertir en posibles aves de paso por estos centros de atención y por la vida de ellos y sus familias, teniendo en cuenta las dinámicas en estos lugares.

Al transcurrir del tiempo, fuimos trasladadas de localidades, con sentimientos encontrados, tristezas, miedos y expectativas de iniciar nuevos retos en otro espacio laboral y con otra población. Sin esperarlo, nos trasladaron a la localidad de Mártires y Rafael Uribe en estos lugares nos encontramos con el recibimiento por parte del equipo de profesionales, los niños y niñas quienes con su amor y ternura nos acogieron; cómo olvidar aquel momento tan hermoso donde fuimos recibidas con los brazos abiertos y sin pensarlo íbamos a iniciar otra experiencia inigualable y muy significativa. La dinámica era muy similar a la que se venía desarrollando en los otros espacios pero con diferente población, características particulares, niños y niñas con habilidades notables en diferentes áreas como en el campo artístico, deportivo, cultural, y recreativo pero con falencias muy marcadas en dispositivos básicos de aprendizaje, de lecto escritura, lógica matemática, independencia y autonomía, algo que como educadoras especiales se volvió un reto el hecho de fortalecer esas habilidades, desarrollar otras y mejorar la calidad de vida de estos niños y niñas.

De esta manera, contextualizando un poco sobre un día normal en el Centro Crecer iniciando a las 7:30 de la mañana con la recepción de niños y niñas en las diferentes rutas que hacen recorrido por barrios de la localidad y otros que llegan directamente al servicio por sus propios medios, se inicia con la rutina diaria recordando la fecha, una oración para agradecer a Dios, el aprendizaje de los himnos, respeto por los símbolos patrios y dando algunas recomendaciones

para el día; seguido de esto en el transcurso del día se realizan tres intervenciones con las diferentes áreas como psicología, fonoaudiología, terapia ocupacional, educación especial, taller, entre otras. Se suministran dos refrigerios uno en la mañana y otro en la tarde y el almuerzo al medio día, reforzando actividades básicas cotidianas y de la vida diaria; finaliza la jornada con el alistamiento y acicalamiento para regresar a casa con sus familias.

Es así, como con el paso de los años hemos podido evidenciar que para llevar a cabo un buen proceso de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo de habilidades cognitivas es necesario el apoyo y empoderamiento total de la familia, fortaleciendo el trabajo conjunto, familia – Centro Crecer de manera que todos tengamos el mismo objetivo, ya que sin su apoyo no se evidencian avances significativos en los niños y lo que hacen en ocasiones es retrocesos por la falta de reforzamiento y réplica de las buenas prácticas educativas.

Nos sentimos muy contentas de poder aportar a diario un granito de arena en los procesos educativos de estos niños y niñas, agradecemos a diario por estar en este lugar de trabajo donde aprendemos todos los días y nos enriquecemos con nuevos conocimientos de otras áreas, de los mismos niños quienes con su amor y cariño desinteresado nos enseñan el verdadero valor de la vida y de las familias su empuje y valentía para sacar adelante a sus hijos.

Por otro lado, trabajar con esta población y conocer de cerca sus necesidades y su realidad social nos ha permitido percibir diferentes impresiones, sensaciones y sentimientos, aunque al mismo tiempo inquietudes y cuestionamientos y es justo aquí donde nace la idea de esta investigación. Los procesos educativos de niños y niñas con discapacidad constituyen un campo de estudio amplio y complejo que implica necesariamente pensar la educación desde posturas epistémicas diferentes, las cuales están vinculadas a principios orientadores como la diferencia, la heterogeneidad, la igualdad y la equidad. Lo anterior, visto desde un ángulo macro implica

articular esfuerzos desde la legislación hasta los propios imaginarios que se han tejido a manera de estereotipos, creados y gestionados en virtud de limitar o incapacitar las diferentes potencialidades de los niños y niñas con estas necesidades (Hegarty, 2015. p.33). Las reflexiones al interior de la presente investigación en cuanto a la educación de niños y niñas con discapacidad, se tornan aún más complejas gracias a la convergencia de diversos factores como el desconocimiento, las inseguridades, los miedos y los diferentes imaginarios que desde el entorno familiar se presentan con regularidad y que hacen parte de la realidad cotidiana de los niños, niñas y sus familias.

Sin embargo, debe considerarse los problemas que presentan las familias de niños y niñas con discapacidad para vincularse a los procesos educativos. Entre estos se encuentran: 1. la falta de aceptación de la discapacidad. 2. las fallas en el seguimiento educativo y terapéutico por parte de los familiares. 3. La carencia de redes de apoyo que faciliten la participación y el desenvolvimiento de los niños y las niñas. 4. La falta de comunicación con las instituciones. 5. El agotamiento del cuidador y la fractura de procesos de apoyo institucional (Guevara & González 2012). Por tanto, para solucionar estos problemas es necesario abrir espacios de participación y diálogos en donde se logre de manera activa la construcción conjunta de experiencias significativas que favorezcan la reflexión y la expresión en espacios familiares colectivos.

La presente investigación realizada en el contexto de la localidad Rafael Uribe Uribe, permite constatar cómo las pautas de crianza dentro del núcleo familiar de niños y niñas con discapacidad repercuten directamente de manera positiva o negativa en el proceso educativo. Es evidente que las dinámicas con que las familias asumen sus roles tienen impactos importantes en el buen desarrollo de las potencialidades propias de cada niño y niña. En este sentido, se encontró que “quienes no asumen el proceso educativo lo debilitan, limitan y fomentan

situaciones y condiciones contrarias que dificultan las relaciones educativas y pedagógicas” (Villalobos, Flores y Londoño, 2017, p. 69).

En las dinámicas observadas en el Centro Crecer¹ en la localidad Rafael Uribe Uribe, se logra evidenciar estilos parentales de cuidado y formación desde el uso de técnicas de control o dominio. Estas prácticas se dan bajo los presupuestos de la obediencia o la sumisión, lo que genera relaciones de dependencia o autoritarismo, así como la centralidad de la acción parental desde el miedo o la presión como forma de ejercer el control sobre sus hijos. Según Martínez, A. & Díaz, A. (2013) p.16 “las pautas rígidas son poco eficaces para el desarrollo intelectual, moral, psicológico y emocional de los niños”. Por su parte Izzedin, R. & Pachajoa, A. (2009) señalan que “el otro extremo es la permisividad”. Estas dinámicas familiares se caracterizan también, por la flexibilidad de reglas o acuerdos, la permisividad, debido al desconocimiento de posibles soluciones, alternativas o formas de solventar este tipo de conflictos. Esto lleva a la carencia de independencia y facilita situaciones de conflicto al interior de las familias.

Con respecto a lo anterior los niños y las niñas construyen concepciones negativas sobre sí mismos, crean una dependencia que les impide alcanzar un nivel de autonomía, para el desarrollo de sus capacidades. De esta manera surgen problemas de autoconfianza, trastornos socio-afectivos, problemas conductuales con incidencias directas en los procesos de aprendizaje. Otro factor negativo observado, se identifica con el enorme grado de conflictividad que caracterizan a estas familias, así como dinámicas disfuncionales, formas de adaptación impuestas, entre otros.

¹Los Centros Crecer son un servicio social de la Secretaría de Integración Social, cuya misión es atención a Niños, niñas y adolescentes con discapacidad, en edades entre los 6 a 18 años, donde se desarrollan, fortalecen y afianzan habilidades y capacidades para reconocimiento en entornos sociales, ocupacionales, artísticos, deportivos. Cuenta con los siguientes servicios: Actividades lúdicas, pedagógicas, recreativas y deportivas orientadas al fortalecimiento de habilidades y capacidades para desenvolverse con independencia en su entorno, desarrollo de procesos de inclusión educativa de acuerdo con las habilidades y capacidades de los participantes, apoyo alimentario, servicio de transporte, horario de atención de 8 a.m. a 4 p.m.

De acuerdo con lo observado con el grupo de trabajo y a la experiencia adquirida, gran parte de las familias, cuyos hijos tienen este tipo de necesidades (incluyendo de forma particular las dificultades cognitivas y/o múltiples), tras el conocimiento del diagnóstico de su hijo o familiar, se encuentran en un proceso de aceptación y de duelo. Según Gómez y Kotliarenco (2010) “estas primeras familias sufren en el proceso de transición cambios en las dinámicas y modificaciones en los roles, la efectividad de estos procesos depende la capacidad de resiliencia”. Muchas de estas familias, además, desconocen la potenciación y el posible desarrollo de habilidades de sus hijos.

A esta situación debe sumarse dos factores claves; el primero, relacionado principalmente a la vulnerabilidad de las familias, en relación con componentes tales como situación económica - laboral, ya que la mayor parte de los padres tienen actividades de tipo informal, pero también el espacio de vivienda, donde temáticas como el uso de la coacción son recurrentes. En segundo lugar, las diferentes formas de organización que se encuentran en el espacio, entre las que se resalta la monoparental, caracterizada por madres y/o padres que son cabeza de familia; familias en unión libre; familias recompuestas, con padres que aportan nuevos hijos al núcleo familiar; o familias extensas, donde los abuelos, por ejemplo, asumen el rol de padres o de cuidadores de esos niños y niñas.

Bajo el panorama de esta multiplicidad de variables dentro de los procesos educativos, surgen categorías importantes en el análisis de la acción educativa: la participación de los padres y el mejoramiento del proceso, entre las cuales cabe resaltar; la corresponsabilidad parental, el apego sano, la educación holística, las experiencias parentales, la empatía, el desarrollo infantil, los modelos de crianza, entre otros. Estas variables posibilitan la transformación de condiciones y la potenciación de las cualidades de estos niños y niñas.

De acuerdo, a lo anterior, es necesario señalar que los procesos de participación familiar han sido cambiantes en el tiempo, las formas en que las familias se involucran en los momentos educativos de sus hijos se han transformado en consonancia con los cambios en las estructuras y las dinámicas familiares. En efecto, la participación dentro del espacio ha ido en aumento, permitiendo influir e impactar en dinámicas tales como la toma de decisiones, el mejoramiento en la calidad de vida de los niños y niñas, así como la consecución de una participación dentro de la sociedad.

El rol de una familia va mucho más allá de resolver las necesidades básicas de los niños y niñas como la alimentación y el vestido, pues tiene una gran incidencia en el desarrollo social y emocional de todos los seres humanos. Allí se adquieren las habilidades necesarias para afrontar la vida de adultos y desarrollar todo el potencial que nos posibilita establecernos. Nuestras familias nos conducen en formas de ver el mundo, pensar, comportarnos y valorar la vida y la de los otros.

De esta manera, para lograr el desarrollo holístico de un niño y niña, es necesario realizar un énfasis en el proceso educativo, y desde allí, la posibilidad de forjar programas experienciales donde los padres, a través de su participación y experiencia, puedan cumplir el objetivo de una vida sana para sus hijos, así como la necesidad de un crecimiento en ambientes de protección, afecto, respeto, cuidado y amor.

Dentro de lo identificado y observado en el Centro Crecer Rafael Uribe Uribe (de aquí en adelante CCRUU) se encontró que existen familias las cuales han mostrado que no ha sido falta de interés o de querer apoyar el proceso educativo de los niños y niñas. En este sentido, la falta de tiempo, las creencias, los mitos, la sobreprotección y los miedos que se tienen con respecto a la discapacidad, no han permitido soltar esas ataduras y fortalecer esos lazos. Por tanto, se crea la

necesidad de generar un espacio para el mejoramiento de la calidad de vida a través de la modificación de estilos parentales. De esta manera, la pregunta problema que direccionará la presente investigación se cuestiona por:

1.1. Pregunta Problema

¿Qué características debe tener un programa de educación parental como propuesta para el desarrollo holístico de niños y niñas con discapacidad?

2. Justificación

Este estudio parte de la comprensión de la familia como núcleo esencial de la vida y la dinámica social. Por ende, se centra en la estructuración de las dimensiones psicológicas, cognitivas, sociales, emocionales y físicas de los sujetos, son temas centrales la responsabilidad vital de la organización familiar y el desarrollo de estilos parentales que propicien la autonomía y la calidad de vida de los niños y niñas con discapacidad. Cuando en el seno de una familia, nace un niño que es diagnosticado con discapacidad, constituye un hecho que tiene impactos profundos en todos sus miembros y que obliga a que las dinámicas que hasta antes tenían establecidas como comunidad, deban cambiar. En este sentido, esta investigación propende por el fortalecimiento de prácticas parentales que propicien el desarrollo de la individualidad del niño o niña con discapacidad y permitan al familiar sobrellevar de manera efectiva el cuidado.

De acuerdo con lo anterior, se busca que la participación y el apoyo de la familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos, sea especialmente en los primeros años. Fundamentalmente, como consecuencia a que el patrón de pautas que se desarrollan en el núcleo familiar genera e imprimen en los niños y niñas una serie de herramientas que les permiten constituir formas de relacionamiento social, que se reflejarán en la comunión con los otros. Los estilos parentales de enseñanza que utilizan los padres con sus hijos pueden generar en estos efectos inmediatos o duraderos, en su desarrollo social, moral, afectivo, familiar y académico (Cuervo, 2010).

La posibilidad de mejorar y potenciar elementos tales como la educación parental se hacen indispensables, en la medida en que puede impactar de forma positiva tanto al interior de la familia, como en el proceso educativo mismo. De esta manera, el despliegue de acciones concretas desde la labor propia de los educadores de niños y niñas con estas necesidades, son

neurálgicas e indispensables y, por ende, configuran grados de responsabilidad inmediata en el mejoramiento del proceso educativo, en los procesos de intervención parental y en la creación de un ambiente sano para la comunidad educativa.

De esta manera, la creación y el diseño de encuentros con padres como estrategia educativa motivacional en la articulación de un programa experiencial de educación parental, permite abrir espacios de conversación, para compartir entre las familias, las experiencias vividas con respecto a las necesidades y la crianza de sus hijos, así como brindar espacios que faciliten la reflexión y el conocimiento de sus propios miedos, de experiencias y pautas exitosas, de generación de redes de apoyo, así como favorecer desde la construcción de comunidad, los procesos educativos de sus hijos.

Ciertamente, la experiencia laboral como educadoras especiales de niños y niñas con discapacidad ha posibilitado que, si no se cuenta con el apoyo y empoderamiento de las familias en el proceso educativo, puede llegar a minimizar los avances o el desarrollo de las habilidades, que en efecto deben ser potenciadas mediante el trabajo en conjunto con la familia, el niño (a), los docentes, la institución y las comunidades de apoyo.

El ser educadoras especiales y madres de familia ha permitido cuestionar los roles y las dinámicas educativas, lo que ha hecho que este tema de la educación parental permita sensibilizar y generar un empoderamiento positivo en círculos familiares para lograr mejorar los procesos educativos y la calidad de vida de los niños y niñas con discapacidad. La construcción de estrategias conjuntas con las familias alrededor de sus experiencias de éxito y cohesión y de los aciertos vivenciados en los caminos recorridos desde el nacimiento de sus hijos, constituyen un elemento importante para la resignificación del acompañamiento familiar en los procesos educativos.

3. Objetivos

3.1 Objetivo General

- Proponer un programa experiencial de educación parental como estrategia para el desarrollo holístico de niños y niñas con discapacidad.

3.2 Objetivos Específicos

- Identificar las necesidades de los padres de familia en prácticas parentales como valores, pautas y actitudes utilizados con niños y niñas con discapacidad.
- Estructurar un programa exploratorio de educación parental desde la construcción conjunta entre padres de familia y profesionales
- Implementar el programa de educación parental en la comunidad involucrada
- Analizar los resultados generando recomendaciones para la implementación del programa de educación parental

4. Estado del arte

A continuación, se desarrollarán elementos que integran el denominado estado de arte, donde se compilan algunas investigaciones desarrolladas desde contextos, tópicos y categorías similares que permiten tener una visión actual de los desarrollos investigativos en el campo de estudio específico que convoca este trabajo.

A partir de esta búsqueda, se logró constatar que son muy pocos los trabajos desarrollados en el área de la educación parental, desde una perspectiva general, y la educación parental y discapacidad, desde lo particular. Esta falencia obligó a la ampliación de las categorías de búsqueda hacia programas que abordaran familia y discapacidad; de tal forma, que se han elegido categorías tales como programas experienciales de educación parental, discapacidad, estilos parentales, familia, entre otros, lo que permitió consolidar los siguientes hallazgos.

Al abordar el tópico sobre programas experienciales, se hace referencia a la investigación denominada “Un programa experiencial de educación parental: la perspectiva de los educadores como agentes de cambio” de los autores Torio, Fernández e Inda (2015), allí se plantea la importancia de los programas de tipo experiencial como modelos que se inscriben al interior de la educación parental y como formas de intervención en programas educativos formales.

Este tipo de programas les aporta a las familias una serie de aprendizajes significativos y útiles, así como a los docentes. De esta manera se establecen procesos educativos, enfocados en el desarrollo de habilidades y el incremento de competencias cognitivas, comunicativas y sociales. De hecho, ciertas variables como el rol del educador, el seguimiento y los resultados del programa, son componentes evaluativos en sí mismos para la mejora y la implantación de nuevos y variados programas.

La investigación desarrolla a profundidad el aspecto de los formadores desde la perspectiva de las habilidades interpersonales que se deben considerar, así como las destrezas más importantes para la puesta en marcha de este tipo de programas. Tal como lo dice Torío, S., Peña, Fernández, C. & Inda, M. (2015):

En suma, las contribuciones y valoraciones de los formadores responsables son fundamentales para conocer mejor el desarrollo del programa, aunque con esta información, únicamente, no se puede realizar una evaluación de objetivos con relación a si se han producido cambios positivos en las familias. (...) Es importante formar a los educadores para mediar en los procesos de cambio, fomentar la colaboración y cohesión grupal. Así mismo, la combinación de análisis cuantitativos y cualitativos ha permitido obtener resultados más completos. Este es un documento condicionado por la necesidad de contar con la presencia de ambos miembros de la pareja para la participación en el programa, pero, no obstante, es también una de las novedades introducidas en el ámbito de los programas de educación parental (p. 37).

En definitiva, en lo que concierne a las valoraciones por parte de los docentes, las evaluaciones recalcan estas como herramientas positivas para una regulación del ambiente emocional, así como de las características motivacionales de los grupos.

Bajo el mismo tópico, cabe resaltar la investigación titulada Competencias parentales y percepción de riesgo/ protección en padres con hijos con necesidades educativas especiales, de los autores Chávez, R. y Acle, T. G. (2016). La investigación identifica y describe las competencias parentales, tanto de riesgo y protección a través de un instrumento de evaluación de competencias a 65 madres y padres con hijos con necesidades educativas especiales. Entre los factores considerados como reactivos e importantes para el desarrollo de esta propuesta pueden resaltarse:

- El apego sano y seguro, el cual influye en el sostenimiento de una educación integral-social y por ende en la escolarización; redes sociales, se trata de constituir redes de apoyo, que fomenten y faciliten el cuidado y la protección a manera de barrera contra emociones desagradables, y empatía que plantea formas principalmente dialógicas tales como la escucha, el habla y apoyo, como uno de los vínculos afectivos que se correlacionan con la capacidad resiliente de los padres y el buen funcionamiento del entorno familiar.

Teniendo en cuenta estas competencias, Chávez, R. y Acle, T. G. (2016), plantean la posibilidad de un modelo ecosistémico cuyo objetivo es:

Desarrollar las competencias que requieren para enfrentar los problemas por los que pasan en su dinámica familiar. En el caso de los padres de niños y niñas con NEE en el escenario de Educación Primaria Pública esto resulta fundamental puesto que su atención y apoyo se ve limitada por las estructuras y procesos institucionales; lo cual se incrementa aún más tratándose de zonas de alta vulnerabilidad (p. 32).

Lo anterior se vincula, además, con la posibilidad de crear metodologías como el propio Instrumento de Competencias Parentales que, desde la perspectiva de la confiabilidad y la validez, permitan un mayor rango de análisis sobre las relaciones de parentalidad para familias con hijos con necesidades educativas especiales.

Conectado con lo anterior, se encuentra la investigación denominada <programas de educación parental>de los autores Martín, J., Máiquez, M., Rodrigo, M., Rodríguez, B. & Rodríguez, G. (2009), quienes plantean “un conjunto de argumentos sobre la necesidad, viabilidad e importancia de los diferentes programas grupales educativos que tengan como propósito el fomento de las competencias parentales”.

Entre los programas cabe resaltar aquellos que son de la primera generación (ambiente de apoyo y estimulación); aquellos de segunda generación (calidad de interacción padres-hijos), y los de tercera generación (calidad del funcionamiento familiar). A partir de los anteriores programas, se ha logrado consolidar una serie de objetivos y competencias que permiten establecer el ejercicio de una parentalidad de carácter positivo, entre los cuales cabe nombrar la promoción de apegos de confianza y protección, la motivación de los padres en el reconocimiento positivo de las evaluaciones de los hijos, la enseñanza en habilidades como el auto cuidado o la seguridad infantil, mejoramiento de las habilidades comunicativas, entre otros. Finalmente, los autores subrayan el hecho de que las investigaciones que sustenten este tipo de programas deben tener como elementos transversales los planes de caso, es decir los procesos de contextualización a nivel espacial y profesional.

Ahora bien, en lo que respecta al tópico de discapacidad y educación, se analizó el artículo titulado *¿Incluir las diferencias?*, sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable, del autor Skilar, C. (2008) y así mismo se encontró que para el autor:

Al alcance temporal y la elección familiar, se sumaría un tercer elemento en la relación entre inclusión y justicia, que tiene que ver con el derecho de los niños y niñas a expresar sus opiniones. Esto resulta muy curioso, porque se cuestionaría qué tienen que pensar los niños, qué pueden decidir ellos (si esto ya se piensa sobre la infancia “común”, imaginemos por un instante qué se piensa de la infancia “anormal”). Pero si para algo vale la pena todo el trabajo que se viene haciendo es, justamente, para pensar desde el punto de vista de la infancia, y no desde el punto de vista del adulto. (p.15).

El documento plantea un elemento importante en la constitución de los procesos educativos para personas con discapacidad, referenciando la excesiva “preocupación por el otro”, lo que ha

imposibilitado formas de inclusión, que mejoren la sociabilidad y en vez de preocuparse por el otro, se pueda “estar juntos”, como un disfrute de la vida en comunidad. Así pues, las preguntas que surgen en el proceso educativo, ya no se dan en torno a lo otro, como algo desconocido, sino más bien preguntas dirigidas al “nosotros” como posibilidad de transformación personal, social y educativa.

En el tópico correspondiente a los estilos parentales, se estima la investigación titulada Estilos parentales de enseñanza en familias con niños con necesidades educativas especiales en Samacá-Boyacá de los autores Acosta, J., Toro, A., & Guerrero, M. (2015), donde se plantea desde un enfoque crítico-social “estilos parentales como el autoritario, el negligente, el permisivo y el democrático, como producciones culturales y formas de reproducción de tradiciones, hábitos y experiencias de los mismos padres”.

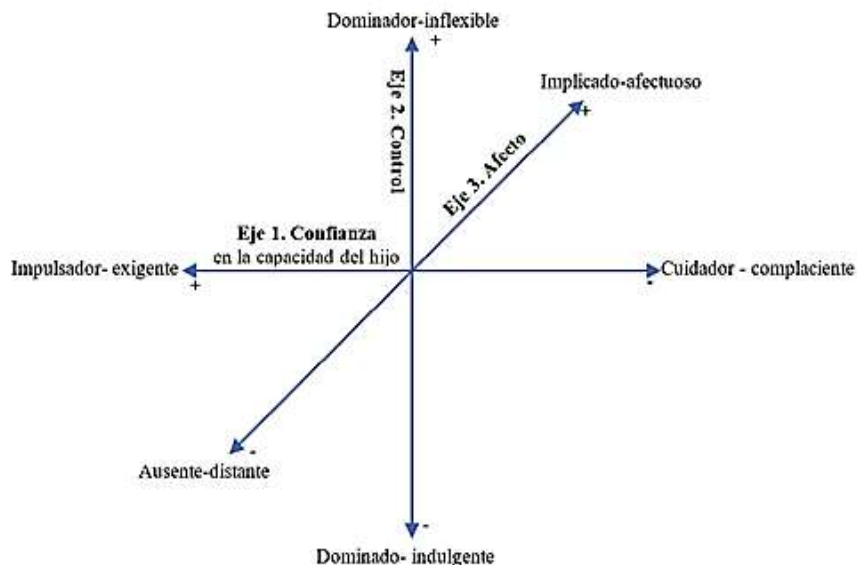
Dentro de los resultados obtenidos por los investigadores cabe resaltar los estilos parentales autoritarios, relacionados a los niveles de intimidación, el uso de poder y los castigos físicos sobre sus hijos, así como relaciones educativas monoparentales autocráticas, caracterizadas por un entorno educativo vinculado a la madre. En otro sentido, se logra también evidenciar estilos parentales permisivos, los cuales son caracterizados por los altos niveles de afectividad entre los niños y niñas con necesidades especiales y padres indulgentes, situación que implica la flexibilidad creciente frente a las exigencias, lo que genera permisividad en ciertos comportamientos. También se encuentran en los resultados, el estilo parental negligente basado en la “irresponsabilidad” principalmente de la figura masculina tanto en lo que respecta al cuidado como en el apoyo familiar. Así pues, este estilo se caracteriza por la ausencia de reglas de conducta claras, así como relegar la labor de las madres al espacio meramente doméstico. Según Acosta, J., Toro, A., & Guerrero, M. (2015), el estilo parental negligente, se encuentra

representado por el descuido, abandono y rechazo de los padres, frente a la formación de sus hijos, los cuales anteponen las actividades laborales y de interacción social sobre sus responsabilidades parentales y delegan el cuidado a terceras personas. En la población estudiada, el estilo parental se caracteriza por responsabilizar generalmente a las madres y la figura masculina se encarga del aporte económico y quien corrige o castiga físicamente a los hijos.

En último lugar, se encuentra el estilo parental democrático, que permite el control de las exigencias de los hijos, así como relaciones afectivas y comprensivas. Se trata del estilo parental más asertivo según los resultados de las investigaciones, asumiendo elementos tales como la confianza, la comprensión y la seguridad.

Se puede referenciar también el texto denominado Estilos parentales en la discapacidad: examen de la evidencia empírica sobre un modelo de los autores Manjarrés y Hederich (2018), donde se plantea “la posibilidad de definir y examinar los procesos de crianza de personas con discapacidad conforme de la estructura de Modelos Estilos Parentales, bajo tres ejes de análisis: la confianza en la capacidad del hijo, el control y el afecto”. (p.193)

Estos tres ejes son sobrepuestos en un modelo creado por los autores para explicar a partir de una rúbrica y algunos instrumentos evaluativos, determinar estilo parental como Dominador-inflexible, implicado-afectuoso, cuidador-complaciente, dominado-indulgente, ausente-distante, impulsador-exigente, de la siguiente manera como se muestra en la gráfica 1:



Gráfica 1. Modelos Estilos Parentales

Fuente: Manjarrés y Hederich (2018, p. 195)

Para finalizar, el trabajo “Estilos parentales en la discapacidad: examen de la evidencia empírica sobre un modelo” permitió definir operacionalmente esta estructura para la generación de un modelo que caracterice elementos y estilos de crianza a partir de correspondencias múltiples.

De esta manera, la búsqueda de las diferentes investigaciones para este estado del arte nos permite reconocer que existe un abanico de posibilidades que permite la mediación en procesos de reflexión y autoevaluación por parte de las familias que conlleva a la aplicación y concienciación de prácticas, costumbres, inexperiencia que no ha logrado permitir la apropiación efectiva en la crianza de sus hijos.

En este sentido, en el estado del arte se observa como la educación parental es fundamental para el desarrollo de los niños y niñas con discapacidad. Por lo cual, la creación de redes de apoyo para los familiares es esencial de forma que se puedan transformar prácticas que sean

nocivas para ellos. Desde esta perspectiva se puede triangular los siguientes elementos como fundamentales.

- a. Procesos de inclusión que apunten a la ratificación de derechos, a partir del acompañamiento de los cuidadores.
- b. Es necesario construir relaciones basadas en el afecto, que tiendan a la regulación de los sujetos, sin caer en la excesiva sobreprotección o en el manejo de lapso de reglas.

Las investigaciones aquí referenciadas son iniciativas importantes que demuestran la pertinencia del fortalecimiento y apoyo a las familias, y los esfuerzos por comprender las dinámicas que genera una persona con discapacidad en el núcleo familiar.

Si bien, las iniciativas presentadas son importantes y han tenido impacto social, son muy pocas las que tienen como eje central la caracterización de un programa en educación parental de acuerdo con las experiencias tanto positivas como negativas de un determinado grupo.

Por lo tanto, este proyecto es pertinente en la medida en que se logra la construcción de un programa colectivo en donde los protagonistas son las familias teniendo en cuenta sus intereses y perspectivas de vida.

De esta manera, se finaliza con la búsqueda realizada para el estado de arte y se da paso al marco teórico con conceptos claves para el desarrollo de esta investigación.

5. Referentes Teóricos

Para la elaboración de esta investigación es necesario tener presente algunos aportes teóricos desde tres categorías que se constituyen a la vez como los conceptos orientadores de este trabajo; es así como en este recorrido conceptual se encuentran contenidos y temáticas muy importantes frente a la educación parental, el desarrollo holístico de niños y niñas y sobre la discapacidad como categoría de reconocimiento e identificación de una población específica; además, se insertan algunas posturas frente a la importancia de educar a la familia de forma que incida positivamente en el desarrollo de los niños y niñas con discapacidad.

5.1 Educación Parental

Para teóricos como (Boutin y Durning 1997) citado por (Bartau, I., Maganto, J., Etxeberria, J., 2001. p.1) la educación parental “constituye un acto educativo de sensibilización, de aprendizaje, de práctica y/o de clarificación de los valores, las actitudes y los métodos de los padres en la formación de sus hijos”. Ello favorece un proceso de desarrollo individual tendiente a mejorar las capacidades de sentir, de imaginar, de comprender, de aprender y de utilizar unos conocimientos para la realización de la tarea de ser padre. Así mismo, (Vila 1998) citado por (Bartau, I., Maganto, J., Etxeberria, J., 2001. p.1) refiere que:

La formación de padres es un conjunto de actividades voluntarias de aprendizaje por parte de los padres y las madres que tienen como propósito brindarles los patrones adecuados de prácticas educativas en el contexto familiar y/o corregir y mejorar las prácticas existentes, de modo que el objeto es favorecer comportamientos positivos en los hijos y las hijas y eliminar los que se consideran negativos (p.1)

Por otro lado, Máiquez, Rodrigo, Capote y Vermaes (2000) exponen que “la formación de padres debe considerar a éstos como adultos en proceso de desarrollo, que requieren apoyo y asistencia para poder realizar su tarea educativa” (p.123). Para estos autores, la formación de los padres de familia debe fomentar el desarrollo de sus habilidades educativas y el crecimiento de sus competencias personales e interpersonales ya que “ambas contribuyen al desarrollo y la educación de los hijos y las hijas” (Martín, 2005 p.123).

Ahora bien, para Trivette y Dunst (2005) la educación parental “busca incrementar el desarrollo de nuevas competencias con el fin de que los padres integren conocimientos necesarios y ofrezcan a sus hijos experiencias pertinentes que aporten a su desempeño cotidiano”.

En todo proceso educativo se reedifica la vivencia en la tarea de ser padres, a partir de su experiencia familiar y la reflexión sobre sus prácticas educativas con el fin de poderlas corregir si es necesario. Por ello la educación parental busca transformar prácticas y comportamientos en las familias ofreciendo oportunidades de aprendizajes que les posibilite la reconstrucción del ejercicio de la parentalidad.

Para algunos autores la educación parental es un proceso de reflexión compartida sobre la vivencia de ser padres que orienta el modo de llevar a cabo esa tarea vital, de ahí que se enfatice la necesidad de buscar la cooperación y colaboración con los padres y las madres para llevar a cabo este proceso. Lo anterior implica que, en el devenir del acto educativo, las familias alcanzan nuevas competencias que contribuyen a reevaluar su rol en la educación de sus hijos, permitiendo la configuración de su actuar dentro del escenario familiar el cual es único e irreplicable. De esta manera, no se trata de “seguir manuales sobre cómo ser padres sino es que

puedan repensar su rol y aprendan a tomar decisiones de acuerdo con sus necesidades familiares” (Máiquez, Rodrigo, Capote y Vermaes, 2000).

Todo esto supone, que los cambios y decisiones asumidas van a permitir mejorar los desempeños de los hijos e hijas, en donde al atribuir a los padres un papel clave en la estimulación de dicho desarrollo es el objetivo de una formación parental. No en vano “la familia constituye el contexto natural en el que, junto con la escuela y con el medio social, deben cubrirse gran parte de las necesidades básicas” (López, 2008).

Conforme a todas estas definiciones, se habla de procesos de cambio más profundos, más allá de la adquisición puntual de nuevos conocimientos sobre el desarrollo evolutivo o de técnicas de control del comportamiento de los hijos. Es evidente que, no se trata de ofrecer una charla, una conferencia o un mero encuentro de saberes y experiencias lo cual no serían suficientes para lograr dichos cambios. De lo que se trata, como veremos más adelante, es de compartir creencias, actitudes, emociones, miedos y temores frente a lo que supone educar un hijo con discapacidad, pero especialmente de crear redes de apoyo de padres autosostenibles, a partir de las experiencias y vivencias comunes que han enmarcado los procesos educativos y familiares particulares.

Así pues, la educación parental siguiendo las recomendaciones del Consejo de Europa (2006) se define como:

El conjunto de conductas parentales que procuran el bienestar de los niños y su desarrollo integral desde una perspectiva de cuidado, afecto, protección, enriquecimiento y seguridad personal, de no violencia, que proporciona reconocimiento personal y la orientación necesaria que lleva consigo la fijación de límites a su comportamiento, para

posibilitar su pleno desarrollo en el ámbito familiar, académico, con los amigos y en el entorno social y comunitario (p.7)

De esta manera y teniendo en cuenta el concepto de educación parental, se logran identificar las siguientes categorías propias que aportan al fortalecimiento del grupo familiar y del mejoramiento de la calidad de vida de sus integrantes, como lo son: apego sano y seguro, redes sociales, empatía, estilos y modelos de crianza.

En este sentido, se introduce con la categoría apego sano y seguro que es la capacidad de sentir, reconocer y cuidar a sus hijos, siendo estos requisitos indispensables para poder ejercer las múltiples tareas de la parentalidad. Además, influye y organiza las emociones, las motivaciones, la memoria, la conducta y las representaciones que rigen la relación de los niños y niñas con sus figuras cuidadoras y protectoras. Según Chávez, R. & Aclé T. G. (2016) “El apego sano y seguro desempeña un papel fundamental para el desarrollo integral de los niños, su escolarización, así como para su educación e integración social” (p. 28).

5.1.1 Apego Sano y Seguro.

El apego, puede ser definido como aquel vínculo que se establece a partir de elementos emocionales, psicológicos, físicos e incluso cognitivos, que permite a partir de ciertas condiciones favorables, un desarrollo efectivo de las cualidades. En términos específicos, el apego se construye en la interacción de los niños y las niñas al entorno inmediato, es decir, al ambiente que lo rodea y lo regula, dónde se caracterizan dos sistemas específicos: El sistema exploratorio, mediante el cual, los niños se articulan al entorno social y físico y el sistema afiliativo, con el que interactúa y establece relaciones amistosas con los entornos (Chamorro, 2012). El mismo autor dice que:

El apego es el vínculo afectivo que busca la proximidad o el contacto, entre esa díada formada por el niño y su madre, aunque la figura materna puede estar reemplazada por otra persona –madre adoptiva, abuela u otras personas- con quien/es el niño establece esa relación afectiva fundamental para su desarrollo cognitivo emocional en sus primeros años y estableció la importancia del apego seguro, cuya forma operacional se da por medio de las representaciones o sea por la incorporación de Modelos (...) (p. 200).

La construcción del apego en los menores, permiten en efecto la generación de modelos y formas de orientación a través de las cuales se constituye una idea de mundo y de sí mismo, que en definitiva caracteriza y mantiene impactos en el desarrollo emocional y cognitivo, atender a la realidad y al medio, propiciar metas y proyectos. Es fundamental en este sentido que los modelos basados en la generación de apegos implican la constitución de modelos cognitivos que suponen a la representación del mundo y la forma en que se interactúa en él. De esta idea subyace el apego seguro como categoría elemental en la medida en que se pueden construir estructuras flexibles con posibilidad de incorporación e información y manejo de esta, de forma asertiva, lo que implica minimizar temas como la ansiedad o la confusión, así como hacer frente a crisis (Sanchis, 2008).

Desde esta perspectiva, el apego seguro sostiene una forma de interacción basada en la protección, la confianza, la calidez y la seguridad, lo que implica formas de comodidad, seguridad e interdependencia. Para Garrido (2006) es fundamental la relación apego y emociones en la medida que diferentes estilos de apego asumen otras modalidades de creación, canalización y expresión de emociones.

Se trata por lo tanto de estimar el apego seguro como “una forma que contribuye a la regulación emocional, que forja una serie de estrategias tales como modulación, flexibilidad, expresión, control emocional, experimentación, entre otros” (Garrido, 2006).

Finalmente, es necesario destacar que la construcción de un apego seguro se genera también a partir de la transmisión intergeneracional de la seguridad en el apego, se toma que los padres seguros obtendrán formas de apego seguro, mientras que los padres inseguros, muy probablemente obtendrán formas de apego inseguro-ambivalente. Se asume, por ende, que “la forma de transmisión y tramitación de conflictos padres-hijos, constituye un eje neurálgico que crea modelos de representaciones, que incluso deben romper modelos de conflictividad o maltrato, por modelos más asertivos que brinden a sus hijos, apegos seguros” (Delgado, 2004. p. 9).

5.1.2 Redes Sociales en la Infancia.

Parte elemental de analizar la construcción de redes sociales, es el impacto que esta mantiene para la generación de un desarrollo óptimo en el ser humano y, por ende, las diferentes interacciones que se dan en las primeras etapas del ciclo vital, la constitución individual y el ambiente social donde exista dicho desarrollo. De hecho, temas relacionados a dificultades en el ámbito escolar, bajo desempeño académico, mínimas relaciones interpersonales, dificultades de aprendizaje, déficit de atención, entre otros, tienen como común denominador, componentes externos, articulados a la construcción de redes sociales seguras principalmente en la familia, pero también del medio social (Betancourt, Y., Restrepo, J., Pinzon, E., Acosta, J., Diaz, M., Bonilla, C. 2014).

En este sentido, las redes sociales tienen como proceso el sistema de vínculo, (De aquí en adelante SV) entendido como “la generación de patrones de respuestas emocionales y comportamientos que se van tejiendo a partir de las relaciones sociales, y que posiblemente tienen orígenes instintivos y motivaciones, producidos en la proximidad y la comunicación con sus cercanos” (Quintero y Rodríguez, 2015).

Ciertamente los SV son aquellos que crean, generan y posibilitan la construcción de redes sociales en la infancia, en la medida en que solo por medio de los vínculos, se logra proporcionar redes seguras, y lecturas de estados emociones en los otros, como primera característica para el forjamiento de la personalidad e identidad.

Por otro lado, y de acuerdo con Howe (2014):

Si las relaciones de vínculo no proporcionan estructuras que permitan al niño enfrentarse a las exigencias emocionales presentes o ser capaz de manejar experiencias sociales futuras, se incurre en un cierto círculo vicioso. Cuando los niños se sienten angustiados y agotados, el comportamiento de vínculo se acrecienta. Los niños que experimentan relaciones de vínculo de las que no pueden fiarse y que son desorganizadas, no aprenden el modo de enfrentarse a la angustia y a la aflicción, ni tampoco a interpretar muy bien las relaciones sociales. (p. 14)

Para algunos autores, parte de la construcción de las redes sociales, está generado por la posibilidad de ocasionar vínculos afectivos, caracterizados por formas de acompañamiento o tiempo compartido, estabilidad en las figuras de representación social, procesos de sensibilidad, tolerancia y flexibilidad, así como elementos protectores de vulnerabilidad psíquica (Martínez, 2008).

Por consiguiente, es necesario resaltar en este apartado, que las redes sociales, definidas como la construcción de vínculos, se constituyen fundamentalmente a través de lazos afectivos que han surgido en un marco de confianza y de la afirmación de la vida, que constituyen formas de comunicación y desarrollo, y posibilitan en la infancia, estados emocionales positivos (Urizar, 2012).

Por tal razón, este elemento será de vital importancia en este proyecto dado que es aquel entretejido creado por las interacciones sociales en las diferentes fases de la vida, y con diferente grado de importancia, “los que vinculan a una persona con otra mediante un proceso constructivo que no deja de existir durante toda la vida” (Dabas, 2006; Navarro, 2004). La red social contribuye sustancialmente al bienestar físico y mental, a la identidad personal, al desarrollo de competencias cognitivas, sociales y emocionales, y al sentido de protagonismo o autoría de la persona sobre su propia vida. En la investigación observamos que estas familias son muy vulnerables ante los entornos y no cuentan con recursos suficientes ya que dependen para su buen funcionamiento de los apoyos sociales institucionales.

5.1.3 Empatía en la Infancia.

La empatía es considerada desde dos perspectivas fundamentales, la primera relacionada a la perspectiva cognoscitiva y la segunda la perspectiva afectiva, lo que permite en ambos casos la facilidad de integración social y creación de lazos sociales en los niños y las niñas. La empatía se basa principalmente en la comprensión del otro y se gestiona en formas bidireccionales (cuidadores e infantes), por ende, no solo se trata de comprender sino de ser también comprendido. Así pues, se configuran signos conductuales a partir de los cuales se “contagian” emociones y se parte de comprender y entender el estado del otro (Celeste, 2016).

Para Salazar y Fernández (2016), la empatía puede surgir como una dinámica interactiva de la siguiente manera:

Frecuentemente se ha hablado de tres componentes que interactúan de manera dinámica, dando lugar a la aparición de la empatía en los seres humanos. Estos componentes serían: el hecho de compartir un sentimiento entre uno mismo y el otro, basado en las percepciones y acciones que nos llevan a compartir representaciones; en segundo lugar, conciencia del yo y del otro, es decir, no confundir nuestros pensamientos con los de los demás; en tercer lugar, la flexibilidad mental, para asimilar la perspectiva subjetiva del otro y por último tener una buena autorregulación (p. 13).

En efecto, la empatía se constituye como una respuesta “universal” de carácter involuntario, pues se relaciona al desarrollo cognitivo y emocional. En la infancia pueden encontrarse las siguientes etapas y características como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1. Etapas de la Infancia y Características

Etapas	Edad	Características
Empatía global	Durante el primer año de vida.	El niño actúa como si lo que le ha sucedido al otro, le ocurriese a él mismo. Todavía no diferencia entre el otro y el mismo.
Empatía egocéntrica	Transcurso del primer al segundo año de vida.	El niño puede ser consciente de que otra persona se encuentra mal, pero no reconoce los estados internos del otro y puede confundirlos como propios
Empatía con los afectos del otro	2-3 años.	Con el desarrollo del lenguaje del niño y el inicio de la adopción de

Empatía con la situación vital de otra persona	Al final de la infancia	<p>roles, el niño puede empatizar con emociones cada vez más complejas, a partir de información sobre el malestar de alguien, aunque esa persona no esté presente.</p> <p>El niño comienza a tomar conciencia de que el otro siente no solo en la situación inmediata sino en su experiencia prolongada</p>
---	-------------------------	---

Fuente: Salazar & Fernández (2016, p. 15).

De esta manera, en el estudio del niño y la conducta de apego es importante resaltar la interacción que se produce entre el niño y el adulto responsable de la crianza. Esta relación se convierte en el primer ambiente o clima emocional que vive el niño y que le introduce en el grupo familiar (Fonagy, 2004; Hervás, 2000; Main, 1996), y a través de éste, también “en el grupo cultural y social en el que la familia se desenvuelve” (Del Barrio, 2002; Musitu y Cava, 2001). La familia es “el primer referente social, por lo que su papel es esencial a la hora de configurar los esquemas que regularán la interacción futura del niño con el entorno” (Musitu y Cava, 2001)

5.1.4 Estilos y Modelos de Crianza.

Los estilos y modelos de crianza tienen como elemento de articulación, cierta disposición transgeneracional, basada en la trasmisión de valores, comportamientos y actitudes hegemónicas en la construcción cultural de los padres y familiares. Efectivamente se basa en las formas en que se educa, se crean hábitos y normas dentro de la cotidianidad.

Para Sánchez (2013), existen tres modelos específicos de estilos de crianza:

Tabla 2. Estilos de crianza

Estilos de Crianza	
Autoritario	Se caracterizan por ser rígidos y controladores, así como verticalistas a la hora de la toma de decisiones y mandos generalmente disciplinadores y totalitaristas. Las relaciones se suele habitar sedes de la disciplina, por lo cual los niños pueden retraerse socialmente de forma fácil, así como la imposibilidad de generar relaciones de confianza en tanto prima el miedo o lo punitivo.
Democrático	Se basa en relaciones flexibles, de escucha y diálogo lo cual permite generalmente la consecución de resultados positivos relacionados con la autosuficiencia, a la autoestima, la independencia y a la firmeza. En efecto, hay una desproporción entre la utilización de la razón en vez de la fuerza, mediado por la comunicación y la calidez.
Permisivo:	Son construcciones en las que no son claros los límites, y por ende una desestimación de la libertad como aspecto central, asumiendo que los hijos puedan hacer lo que deseen, en un manejo del autocontrol impidiendo una adaptación a la vida social, debido a la movilización del deseo como algo propio y generalmente egocéntrico.

Fuente: Sánchez (2013)

Es importante desde esta perspectiva que, el análisis de los modelos de crianza, tienen un impacto relevante en el desarrollo de las competencias parentales, pues es allí, donde se crean y establecen estrategias para la estructuración de la familia (Córdoba y Luque, 2014). Ahora bien, por modelo de crianza, se entiende que son “aquellos modos de cómo los padres reaccionan y

responden a las emociones de sus hijos, de tal forma que podría también denominarse como los sentimientos sobre los sentimientos” (Chávez y Acle, 2016).

5.2 Desarrollo Holístico de Niños y Niñas

El siguiente epígrafe tiene como propósito establecer algunos elementos propios del desarrollo holístico de los niños y niñas, se concibe desde esta línea porque es fundamental para el individuo y está asociado con los procesos multidimensionales. Para ahondar sobre esta concepción se amplían a continuación los elementos claves que la componen desde una perspectiva teórica donde se pueden identificar las siguientes dimensiones: corporal, socioemocional, cognitiva, social, lingüística comunicativa y estética.

De esta manera el desarrollo holístico es un proceso humano y social en el cual las personas evolucionan de forma multidimensional (físicas-psicosocial-espiritual) e integralmente. Un mecanismo para promover este desarrollo son las experiencias reorganizadoras, definidas como “momentos cruciales en el desarrollo, pues sintetizan el conocimiento previo y simultáneamente sirven de base para desarrollos posteriores, más elaborados” (Puche, 2009), citado por (Grellert, 2013, p.23). El desarrollo holístico es un proceso dinámico, en el sentido que es irregular con avances y retrocesos; cuando los niños y las niñas experimentan retrocesos éstos pueden ser procesados a través de experiencias reorganizadoras, permitiéndoles reconstruir sus concepciones y acciones y crecer como personas.

Como cada experiencia reorganizadora es única para cada niño, esta “nueva” concepción implica transformar la idea del desarrollo evolutivo, donde cada niño expresa desempeños específicos y predefinidos para su estadio de vida, en un desarrollo diferenciado y plástico, donde los desempeños de los niños y las niñas son un reflejo de los aprendizajes generados en cada experiencia re-organizativa propia de cada niño y resulta en la formación de desempeños

variados resultado de estas experiencias. El desarrollo holístico requiere que el niño autoregule este proceso y que conscientemente construya los aprendizajes en cada experiencia reorganizadora actuando como sujeto en autonomía en el proceso de desarrollo.

En efecto, el desarrollo holístico supone la capacidad de desenvolver, aumentar y potenciar cada una de las dimensiones de los niños y niñas, desde lo psicológico, lo intelectual, hasta lo físico o moral, configurando un proceso de complejización cada vez más amplio en la adquisición de conocimientos.

5.2.1 Dimensión Corporal.

La dimensión corporal implica un proceso de interacción constante entre varios elementos físicos del niño, que le permiten su desarrollo, así como su proceso de aprendizaje. Estas interacciones “se dan en relación con el cerebro, la psicomotricidad, el desarrollo de la actividad física, entre otros” (Lucio, 2017). De otra parte, esta dimensión atañe también “al desarrollo evolutivo mismo y multidimensional que engloba lo biológico, lo temperamental e identidad, el cuerpo y la imagen corporal” (González, 2016).

Erickson (1983), plantea que,

El desarrollo de la dimensión corporal es a su vez, productora de la personalidad la cual se da en una serie de etapas o estadios en los niños dados por un contenido motriz, psicosexual, psicosocial, que toma como base unas determinadas competencias, retos y conflictos a resolver los cuales al ser solucionados y alcanzados contribuyen al desenvolvimiento social, desarrollo humano y crecimiento corporal. Para la investigación se referenciará la etapa III - preescolar edad del juego (3 a 5 años), Iniciativa vs culpa, en la cual se tiene un perfil

significativamente familiar; y la etapa IV – edad escolar (6 a 12 años) laboriosidad, en donde lo preponderante se desarrolla en la escuela y vecindario.

Estas dos etapas son decisivas en el desarrollo del niño ya que el juego cumple un papel importante y permite procesos de creación y creatividad en el cerebro del niño, además que tengan propósitos claros. Aquellos niños que tienen el acompañamiento por parte de la familia y reciben la aprobación de estos, se forman más responsables y tienen relaciones sociales significativas, siendo responsabilidad de la familia animar a su hijo para que logre establecer canales asertivos de interacción (Robles, 2008).

Por consiguiente, estos elementos contribuyen en la edificación de la comprensión sobre interacciones sociales y desarrollo corporal, como motor de cualquier forma de socializar, articulada a su vez, bajo factores innatos (desarrollo del cuerpo), así como a elementos del medio donde se desarrolla el niño. Bajo estos presupuestos, el desarrollo de la dimensión corporal implica también una forma de relacionarse con otros, de comunicarse a través de la construcción de expresiones de movimiento comunes en contextos determinados y determinantes, debe implicar grados de reciprocidad y “bidireccionalidad”, al igual que cualquier forma de intercambio de movimientos.

5.2.2 Dimensión Socioemocional.

La dimensión socioemocional establece la capacidad y la forma de experimentación de las emociones, en la medida en que estos, logran comprender sus sentimientos y los de los demás, y a partir de allí, lograr generar habilidades como la cooperación o la empatía (UNICEF, 2004).

Es, por ende, que dicha dimensión concierne también dentro de la interacción social, comunicativa y educativa del niño, como un elemento dentro de un conjunto integral. De allí la importancia para incluir el aspecto socioemocional en las tendencias educativas actuales y, sobre

todo, enmarcarla en conceptos de inclusión a los sistemas pedagógicos tanto del aula como del propio sistema educativo.

Schaffer (2000) articula los sistemas emocionales como “funcionales para el desarrollo personal y axiológico de los niños, pues permiten generar pautas de conducta, sentimientos y actitudes, así el cómo los estos lo manifiestan con los demás”, por lo cual contribuye en el desarrollo holístico de los niños y las niñas, su interacción socioemocional y el desenvolvimiento de las conductas.

En la medida que la interacción social se define como un proceso dinámico que permite a los familiares-cuidadores desarrollar una relación protectora y sensible ante las necesidades de los hijos/as, se logran identificar los siguientes rasgos de la parentalidad positiva que propicia la dimensión socio emocional: reconocimiento de la importancia que tiene el ser padres, ser conscientes que lo que sucede al interior de la familia afecta al menor, cogniciones centradas en el niño y sus necesidades emocionales y afectivas (empatía y perspectivismo), mayor reciprocidad (confianza y comunicación) en las relaciones y reflexión sobre la práctica educativa, capacidad de afrontamiento: búsqueda de apoyo social, seleccionar retos posibles de afrontar, posibilismo y Optimismo en lugar de fatalismo y victimismo

5.2.3 Dimensión Cognitiva Social.

La dimensión cognitivo social, se puede definir como una integración entre la capacidad de desarrollar conocimiento y las interacciones que este genera en las relaciones sociales, lo cual implica un movimiento doble, ya que las interacciones sociales crean formas de conocer, y las formas de conocimiento, posibilidades de acceso a diferentes redes sociales o interacciones, siendo en efecto, el lugar de predilección para el desarrollo de dicha dimensión, el campo educativo (Trujillo y Suárez, 2017).

Para Amar (2004) esta conexión es clara en la medida en que:

(...) dentro de una visión comprensiva del desarrollo humano tenemos que partir del hecho de que el conocimiento es social, es decir, está creado por las actividades de la sociedad, y que la cognición social no solo refleja el desarrollo de conocimiento, sino también el desarrollo social del conocimiento. Pero es también individual, adquirido por el hombre mediante sus propias actividades. Existe así una interacción dialéctica entre la actividad del individuo y la de la sociedad. Y el resultado de esta interacción es el conocimiento individual, que puede cambiar el conocimiento de la sociedad (p. 34)

Desde el aspecto educativo, la interacción de la dimensión cognitivo social, surge como un medio inherente en el proceso, pues implica un proceso de articulación comunicativa, conexión cultural, construcción social y formas de organización, etc., mediante la generación de espacios de enseñanza-aprendizaje desarrollados a partir de las propias relaciones en comunidad.

Por ende, la educación en los niños y niñas desde la perspectiva del desarrollo de esta dimensión posee factores de “afectación” mutua de las relaciones sociales y aquellas que corresponden al conocimiento, edificadas entre el educador y el educando, puesto que la finalidad educativa está compuesta por una forma de lenguaje propia, la cual genera dinámicas y movimientos del conocimiento desde perspectivas holísticas y procesos de sociabilidad, constitución de redes sociales, entre otras.

Del mismo modo, una de las características básicas de los procesos de interacción social y cognitiva lo constituye cierta forma de dialéctica, puesto que es a partir de un vínculo entre los actores (comunidad educativa) insertos en el proceso educativo en el rango de lo social, que se

logran generar interesantes formas de enseñanza - aprendizaje, comprensión, reflexión y transformación de formas de conocer y de conocimiento (Rizo, 2005, p. 6).

Con lo anterior, la vida cotidiana influye necesariamente sobre la manera en que interactúan las formas de conocimiento, que constituyen esta dimensión cognitiva social. Para autores como Vygotsky (1988), Fernández (1995) y Blázquez (2001), el desarrollo cognitivo se constituye a través de un proceso educativo individual primario, pero no alejado del contexto social, por lo tanto, debe poseer un contexto interactivo definido y determinante, sin el cual, el avance cognitivo del estudiante no podría darse.

La teoría de Vygotsky está construida sobre la premisa de que no se puede entender el desarrollo individual sin hacer referencia al medio social tanto institucional como interpersonal en el que el niño está inmerso (...) subraya la canalización del pensamiento individual mediante instituciones sociales y tecnológicas desarrolladas sobre la historia social (Fernández, 1995, p. 102).

El fundamento educativo de Vygotsky coloca la interacción y el aspecto social como parte integral del desarrollo cognitivo de los niños y las niñas, en un primer rango respecto a otras formas de análisis educativo como lo psicológico y lo cognitivo, pues los procesamientos intelectuales están mediados y profundizados por las relaciones culturales en donde se desarrolla. Para lo cual, los análisis psicológicos de cualquier acto educativo pueden ser explicados en una primera medida desde el factor netamente social: “toda función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces, o en dos planos. Primero aparece en el plano social, y luego en el plano psicológico” (Vygotsky, 1988, p.163).

5.2.4 Dimensión Lingüística Comunicativa.

La dimensión lingüística comunicativa surge como parte elemental de las formas de interacción social, pues permite en cierta manera, elementos de organización, de interacción y de complejidad (Fernández, 2002, p. 34).

Para expertos como Noam Chomsky, el lenguaje o cualquier actividad cognitiva comunicativa, aparece como un aspecto universal e innato a todo ser humano. Por lo cual, los niños ya poseen una estructura lingüística natural, y su aprendizaje se da por medio de la lengua hablada a manera de interacción. En términos de interacción social, Chomsky utiliza dicho razonamiento lingüístico para afirmar que el contexto lógicamente contribuye en la adquisición de conocimientos, pero “el desarrollo comunicacional y cognitivo ya viene propuesto en un largo proceso histórico en cada individuo” (Garton, 1994, p. 17).

En contraste, Bruner determinaba el contexto como “crucial y fundamental en cualquier forma de desarrollo cognitivo, por lo cual, el factor del lenguaje o la comunicación están ligados necesariamente a él”. Como factor esencial en la teoría de Bruner, se afirma el lenguaje como “un medio para comunicar, es decir el niño aprende a utilizar el lenguaje y no aprende el lenguaje como estructura natural, contradiciendo enfoques como los de Chomsky o Piaget” (Garton, 1994, p. 18).

Por último, Piaget posee rasgos similares en teoría sobre el desarrollo del lenguaje como forma de interactuar, pero posiciona dos conceptos preponderantes, el de organización y adaptación. Los dos crean estructuras cognitivas interrelacionadas en el niño. A diferencia de Chomsky y fundamentalmente de Bruner, Piaget entiende el desarrollo cognitivo como un proceso mediante el cual, la existencia de estadios tanto internos como externos generan, producen y articulan las capacidades cognitivas (Bustos, 1987).

Sin embargo, Vygotsky plantea aproximaciones sobre el desarrollo social integral como base del lenguaje, desde una arista holística, ya que tanto el lenguaje, la comunicación como el desarrollo intelectual e interactivo de los niños y las niñas, son partes de engranajes mucho más amplios, en los cuales, el razonamiento individual y las causas naturales del entorno influyen significativamente. En este sentido, Vygotsky se separa naturalmente de Piaget, ya que para este último “el sistema cognoscitivo individual alcanza niveles de pensamiento necesario (lógicamente necesario, como la matemática), con una progresiva independencia de las contingencias externas” (Castorina y Baquero, 2005, p. 263), mientras que para Vygotsky, se asume “que las bases del conocimiento son tanto biológicas como sociales y que una interacción dinámica entre ambas tiene como resultado el progreso y el desarrollo” (Garton, 1994, p. 18).

Es importante concluir que la interacción social permite el desarrollo de normas y valores, que facilitan el ejercicio en las relaciones sociales, el aprendizaje y el trabajo educativo de los niños y niñas con discapacidad. En la medida que se observen con la consideración debida, en su apoyo oportuno y en un medio accesible, la discapacidad tenderá a verse como una condición de vida mas no como una dificultad. En este sentido, un ambiente inclusivo promueve que niños y niñas con discapacidad, sean unos miembros activos en la comunidad, no centrándose en su discapacidad, sino valorando a ésta como una característica propia de su persona con capacidades diversas.

5.2.5 Dimensión Estética

La dimensión estética en los niños y niñas está constituida por la posibilidad de comprender el manejo en las formas de expresión y gozo, articulados fundamentalmente a las maneras de creatividad y creación propia de los niños. Esto implica el desarrollo de distintas formas de

interacción consigo mismo y con los demás por medio de la experimentación de sentimientos emociones, sensaciones, imaginación y goce, entre otras.

Así mismo, la dimensión estética implica la forma de humanización en la medida que crea sensibilidades, le permite conmovirse, expresar, valorar acciones y generar actitudes, placeres y afectividades, de allí la escuela y la educación como elemento de potenciación de estas capacidades:

Para García (2006), la estética, es “un aspecto fundamental en la vida del hombre, por ello, su importancia en el proceso de aprendizaje, el cual se inicia desde la más temprana edad: la creatividad y la recursividad como aspectos inherentes al proceso de sensibilización le permiten a la población infantil, un desarrollo cada vez más integral” (p. 77).

Finalmente, la dimensión estética atiende también a la delicadeza y la sutileza, como aspectos básicos de la humanización, para clarificar sus sentimientos, sus deseos, sueños, actitudes y la creatividad. Nuevamente Amar (2004), ilustra esta habilidad estética, como una posibilidad de la gestión de la creatividad y la potenciación de áreas particulares donde los niños y niñas poseen mayor fortaleza o competencia. Incluso, la creatividad atiende necesariamente al desarrollo de la inteligencia o más bien de las inteligencias, en la medida en que la inteligencia provee de base a la creatividad.

Así finaliza este apartado, y da paso a la concepción que se ha tenido sobre discapacidad desde sus orígenes hasta los diferentes enfoques que hoy en día retoman el término, en los diferentes ámbitos sociales.

5.3 Discapacidad

Con la realización de esta investigación sobre Educación Parental con familias de niños y niñas con discapacidad se hace necesario contextualizar el concepto y realizar un breve recorrido

histórico de modo que se comprenda la evolución que este ha tenido en su devenir actual. Este análisis abre la posibilidad de ubicar y comprender las diferentes posturas y enfoques que han emergido para consolidar un cuerpo denso de saberes, tensiones y discusiones alrededor de todos estos constructos, resultado de las reflexiones surgidas al interior de diferentes ciencias que alimentan sus soportes teóricos y abren diferentes posibilidades de comprender las acepciones y/o nociones en torno a la discapacidad.

Dicho análisis posibilita comprender la evolución histórica que ha tenido el concepto de discapacidad y las percepciones elaboradas socialmente alrededor de estas, a la vez visibilizar y entrever una evolución que no sólo está presente en los constructos y las dinámicas culturales, sino también en las implicaciones que dichas concepciones tienen al interior las diferentes ciencias y disciplinas especialmente en la educación.

De igual modo se hace necesario ver la transición evolutiva que ha tenido el concepto de discapacidad para de esta manera orientar las conexiones epistémicas que permean los sustentos y dan forma a los fundamentos base para la construcción de la propuesta de educación parental.

Considerando que a través de los años las personas con discapacidad han sido segregadas, negándoles la oportunidad de participar activamente de las construcciones culturales colectivas, vulnerando sus derechos educativos y sociales, de igual forma excluyéndolos de la mayoría de procesos sociales de construcción conjunta. Sin embargo, los cuestionamientos y reflexiones constantes a lo largo de la historia han posibilitado el crecimiento de cuerpos teóricos y de prácticas desde diferentes ámbitos que han permitido nuevos interrogantes acerca de las dinámicas actuales que involucran este grupo poblacional y que continúan demarcando notoriamente procesos de segregación, exclusión y opresión.

Desde allí vale la pena cuestionarse si los devenires alrededor de los constructos emanados a partir de estas concepciones, han posibilitado sobrepasar el discurso del déficit y la minusvalía como categoría imperante para incluir-excluir sujetos cultural y socialmente y si las reflexiones y dinámicas que desde allí emergen han generado conceptos que redunden en la participación social y cultural plena de todos los sujetos.

Por esta razón a continuación, se hace un breve recorrido histórico de los más significativos abordajes que han acompañado a este concepto y las formas e idearios que han rodeado a este grupo poblacional a lo largo de la historia.

Por consiguiente se aborda las percepciones y creencias que las colectividades han construido alrededor de la discapacidad, siendo el reflejo de estereotipos que se han acogido a lo largo de la historia y que enmarcan los más importantes modelos disciplinares reconocidos como: asistencial, clínico o de rehabilitación y social; el modelo tradicional planteaba que la discapacidad tenía origen religioso, se consideraba que las personas estaban malignas, que eran una carga para la sociedad sin nada que aportar a la comunidad y se concebía como una persona resultado de un pecado cometido por los padres, por tal razón eran sujetos que no merecían vivir y eran sometidos a prácticas eugenésicas como los infanticidios.

Por ello el modelo asistencial, según Reina (2004) plantea que los primeros antecedentes surgen alrededor del siglo XV, en donde inicia la institucionalización de las personas catalogadas como enfermos mentales, bajo propuestas asistenciales y marginadoras en asilos, hospitales e instituciones que se ubicaban entre lo penitencial, asistencial y lo caritativo. Como su nombre lo indica la atención allí se sustenta netamente en lo clínico- asistencial y los objetivos se centraban en ofrecer amparo y cuidado a este grupo de personas.

Luego surge el modelo clínico o rehabilitatorio en el cual las causas que justifican la discapacidad ya no son religiosas sino, científicas, se alude a la “discapacidad como una enfermedad y se considera que estas personas pueden aportar, ser parte de la sociedad y tener valor como personas” (Ripollés, 2008, p. 67), y citado en (Hernández, 2015, p. 3) siempre y cuando sean rehabilitadas y logren su “normalización” dentro de los parámetros de referencia de la sociedad.

Para Reina (2004), el Modelo Clínico o Rehabilitatorio se fundamenta bajo concepciones más humanistas, aquí predomina la atención concebida bajo fundamentos clínicos que arroja como resultado modelos de intervención rehabilitativos, médicos o paraclínicos cuyo objetivo primordial es brindar una ayuda asistencial-rehabilitatoria centrada en lo que el sujeto no puede hacer, en sus defectos y en sus dificultades.

Por otra parte, para entender las diferentes concepciones acerca de la discapacidad, se debe considerar la posición de la persona en el contexto social y el rol que ésta juega dentro de la misma. Dichas concepciones se han encontrado permeadas por diferentes variables enmarcadas en aspectos históricos, sociales, culturales, educativos e incluso económicos, entre otros, que han permitido la identificación de diversos enfoques que pretenden dar cuenta, gracias a esta simbiosis de factores, perspectivas construidas entorno a la discapacidad y por consiguiente los constructos de sujeto que se entretejen detrás de estas.

Como se mencionó anteriormente, los primeros indicios acerca de la discapacidad se encuentran centrados en los sujetos, donde se le atribuye la deficiencia exclusivamente a la persona, al igual que sus anomalías, déficits, limitaciones, entre otros; sin embargo, en la historia más reciente “se pueden identificar claramente otros modelos que por tendencia han enmarcado los enfoques en torno al tema y que son considerados como los principales referentes teóricos del

concepto” (Seoane, N. 2011, p. 144). A continuación, se abordarán las principales características de cada uno de estos, con el fin de abrir un espacio reflexivo en torno al tema y en torno a las comprensiones que en la actualidad enmarcan dicho debate conceptual.

Desde la perspectiva del enfoque médico, la persona con discapacidad demanda de cuidado clínico, prestado de manera individual como tratamiento, encaminado a obtener la cura, una mejora del sujeto, o un cambio en él, sumándole importancia a las consecuencias de la enfermedad (Corte Constitucional, 2012). Por consiguiente, las acciones encaminadas a la mejoría de este grupo se concentraban en la cura de su “defecto” y en lograr que lleguen a alcanzar los estándares de comportamiento y salud de la población en general; “este enfoque se encuentra enmarcado bajo una actitud caritativa y paternalista ya que las personas con deficiencias son comprendidas como menos válidas y por lo tanto menospreciadas en relación al resto de la población” (Ripollés, 2008, pp. 67-68).

Bajo este enfoque se da a la persona con discapacidad un papel pasivo, como receptor de servicios institucionalizados de rehabilitación, los cuales son liderados y determinados por los profesionales, logrando que la persona alcance el estado más cercano a la ‘normalidad’ para luego analizar la posibilidad de ser incorporada a la sociedad.

Para Padilla (2010), la evolución histórica del concepto sobre discapacidad “ha conllevado a la identificación de importantes diferencias epistemológicas que se encuentran enmarcadas, sin embargo, dentro de conceptualizaciones similares o confusas que antes parecían sinónimos, el modelo médico se consagró en la Clasificación Internacional de deficiencias, discapacidades y minusvalías”, las cuales se describen en la siguiente tabla 3:

Tabla 3. Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías

Términos	Características
Deficiencias	Intelectuales. Psicológicas. Lenguaje. Órgano de la audición. Órgano de la visión. Músculo esquelético. Sensitivas y otras
Discapacidades	Conducta. Comunicación. Cuidado personal. Locomoción. Disposición del cuerpo. Destrezas y aptitudes
Minusvalías	Orientación. Independencia física. Movilidad. Ocupacional. Integración social. Autosuficiencia económica. Otras minusvalías.

Fuente: Padilla (2010, p. 21).

La estructura en estos tres niveles de la CIDDDM 1980, no fue suficiente porque no trata de manera adecuada, además omite los factores individuales y sociales relevantes en la determinación de la discapacidad, dando origen al modelo social el cual pretende enmendar lo que quedó principalmente cuestionado desde el modelo médico (Ripollés, 2008), citado por (Hernández, 2015, p. 49).

A finales del siglo XX e inicios del siglo XXI se intenta transformar el modelo de dependencia y se origina el enfoque social el cual surge como solución a las necesidades del individuo e inicia a comprender la discapacidad como consecuencia de las relaciones sociales, para resaltar la dimensión social y restar importancia a las dificultades como condición propia de la persona. Este enfoque trajo como resultado positivo la influencia en la invención de nuevas políticas sociales y legislativas en contra de la discriminación de las personas con discapacidad (Hernández, 2015, p. 49).

Las particularidades relevantes de este enfoque tienen que ver con que los orígenes de la discapacidad ya no se atribuyen a razones religiosas o místicas, ni a condiciones inherentes al individuo sino, a condiciones sociales, donde las limitaciones individuales de las personas no

son el problema, sino las limitaciones impuestas por la sociedad para garantizar su participación social (Ripollés, 2008, pp. 68-69). Citado por (Hernández, 2015).

En esta medida, el enfoque social se aproxima a la relación individuo-ambiente y crea la necesidad de responder a los requerimientos de las personas con discapacidad por parte de la comunidad, la sociedad y el estado, de forma que garantice los derechos educativos, laborales, de vivienda, transporte y salud, entre otras cosas, y con ello el acercamiento a instancias internacionales, que junto a la declaración de los derechos humanos, han posibilitado la identificación de barreras y necesidades, que faciliten la creación de opciones enmarcadas en la igualdad de oportunidades.

Luego de ser criticado y cuestionado el enfoque social da paso al enfoque bio-psicosocial el cual considera la discapacidad no como una deficiencia individual sino como diferencia y reconocimiento social. Según Baquero (2015) “la persona con discapacidad es producto de la interacción del individuo desde su esfera biológica, psicológica y social”. Este enfoque integra los modelos médico y social en donde pasa la discapacidad como responsabilidad individual y deficiencia, como algo intrínseco al individuo, a un concepto de discapacidad centrado en la diferencia como valor y en reconocimiento social de todos y cada uno de los sujetos.

En la actualidad estos modelos coexisten, pero se está evolucionando hacia el enfoque de derechos que se encuentra enmarcado inicialmente en los principios que impulsó la inclusión, es decir, el reconocimiento de la diversidad de los seres humanos y por ende la disminución o eliminación de barreras que se les han impuesto a quienes tienen alguna discapacidad (Merchán, 2013).

A partir del año 2006, se determina jurídicamente la fusión de los modelos médico y social con la promulgación de la Convención de Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad, la cual da inicio al denominado enfoque de derechos. Ver figura 1.



Figura 1. Enfoque De Derechos

Fuente: elaboración propia

Por consiguiente, con la Convención de Derechos Humanos para las Personas con Discapacidad y la Ley Estatutaria 1618 de 2013, componen el primordial referente teórico y normativo nacional e Internacional en la definición del concepto de discapacidad a partir del enfoque de derechos. Estas normas se obligan a examinar la condición de cada persona con discapacidad o en situación de vulnerabilidad, no de forma genérica, sino en el contexto personal, social y cultural de cada sujeto, contemplando a los rasgos únicos de la persona y del entorno (Hernández, 2015).

Con la Convención, admite el reconocimiento gradual de justicia social, equidad, aceptación, igualdad de derechos, pertenencia e inclusión, esto evidencia la perspectiva que todas las personas deben ser valoradas y aceptadas, vistas como seres únicos, con sustentos y equiparación de oportunidades, que además son participantes activos en su comunidad. “Estos principios que se han convertido en el fundamento filosófico de la inclusión, provienen del enfoque de derechos” (Merchán, 2013).

La nueva concepción a partir del enfoque de derechos, establece que la discapacidad es el resultado de la relación entre un individuo y su entorno inmediato, en donde su funcionalidad depende y se relaciona directamente con los ajustes aplicados al medio en donde se desenvuelve. Con esto se quiere decir que la discapacidad “no está determinada o es condición de la persona que tiene alguna limitación, sino que deriva de la relación del individuo con un medio y la sociedad que puede ponerle barreras y excluirla o, por el contrario, ofrecerle los ajustes y flexibilizaciones necesarias para que pueda desenvolverse funcionalmente dentro de su medio físico y social” (Merchán, 2013).

El enfoque de derechos, asume a la persona con discapacidad como sujeto de derechos y obligaciones, razón por la cual el trato en cuanto a las oportunidades educativas, sociales, laborales, políticas y económicas deben asumirse con igualdad.

En la teoría del enfoque de derechos se reconoce a la persona con discapacidad debido a su dignidad humana, por lo tanto, el concepto de discapacidad “se concreta en la Convención de Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad como una respuesta teórica y normativa, en la que confluyen los modelos médico y social” (Organización Mundial de la Salud, 2001, p. 7, citado en Hernández, 2015, p. 56).

En esta Convención, la discapacidad se concibe como “un problema dentro de la sociedad y no como una característica de la persona, por lo tanto, no es una situación que tiene efectos estrictamente particulares, sino que es una cuestión que concierne derechos humanos” (Ramírez, 2010, p. 144, citado en Hernández, 2015, p. 11).

Así mismo, la Política Pública de Discapacidad para el Distrito Capital proclamada bajo el decreto 470 del 12 de octubre de 2007 se fundamenta en el enfoque de derechos y en una concepción amplia de la discapacidad, de igual manera, considera aspectos sociales, políticos y culturales de los ciudadanos y del entorno que influyen en la calidad de vida de la población con discapacidad, bajo los principios de autonomía, democracia, equidad, diversidad, participación, corresponsabilidad social, sostenibilidad, transversal e integral, perdurabilidad y solidaridad.

Por lo tanto, esta investigación se fundamenta en la nueva concepción de discapacidad desde el enfoque de derechos, considerando que dentro de este se garantiza la realización de los ajustes razonables necesarios para que la población con discapacidad tenga total acceso a los servicios sociales, educativos, de salud, entre otros, en igualdad de oportunidades, de modo que se disminuyan o eliminen las barreras y se reconozca a la persona desde lo jurídico, la igualdad de derechos, la justicia social, la aceptación, la equidad, la pertenencia y la inclusión social, lo que implica que todos los seres humanos deben ser valorados y aceptados, vistos como seres únicos, con equiparación de oportunidades y no discriminados en razón de su condición o situación de salud específica.

Finalmente, esta investigación asume el concepto de discapacidad teniendo en cuenta el reconocimiento del otro como sujeto de derechos en igualdad de condiciones, donde se reconoce al entorno donde se desenvuelve siendo la familia el eje fundamental para lograr un desarrollo holístico.

6. Diseño Metodológico

Desde el análisis contextual general de este trabajo de investigación y desde el análisis de necesidades que surgen en la estructuración de esta propuesta participativa, se empiezan a visibilizar características particulares e inherentes a la naturaleza dinámica del proyecto, la fuerza que adquieren los diálogos co-construidos, que a la vez se consolidan como característica preponderante del camino metodológico, le dan fuerza e identidad propia a esta ruta de trabajo conjunto. Por esta razón, la presente investigación se encuentra fundamentada desde el paradigma cualitativo, el cual se caracteriza principalmente por un reseñamiento y análisis de fenómenos sociales, en este caso en particular, la conexión entre corresponsabilidad parental y el desarrollo holístico de niños y niñas con discapacidad.

Se puede caracterizar como “investigación básicamente cualitativa, donde también se pueden incluir algunos aspectos cuantitativos, pero siempre dentro del contexto de una problemática cualitativa” (Shutter, 2011, p. 144). Las variables que se analizan parten de lo encontrado en la comunidad, por lo cual ha de anotarse que, desde la fase exploratoria, se busca transformar realidades que la comunidad ve como problemáticas. Así, el equipo de investigadoras se inserta como animador y coordinador de los trabajos donde se genera un proceso educativo de co-construcción, con el fin de crear una propuesta centrada en los diálogos inter-epistémicos y que preste mayor énfasis en los procesos de aprendizaje horizontal, que en los de enseñanza.

De esta forma, el enfoque particular es construido desde la Investigación Acción Participativa (IAP), la cual implica en primer lugar “el desarrollo de estudios con relación sujeto-sujeto, y en los cuales, los investigadores generan procesos que permiten cambios o transformaciones en las condiciones primarias de investigación” (Galeano, M., 2004. p.24).

Autores como Forero (1994), ha posibilitado el desarrollo de la IAP desde contextos también educativos en los cuales se desarrollan sistemas horizontales para investigar y donde la reflexión y la participación de los actores (Docentes, estudiantes, comunidad educativa), son relevantes.

(...) los objetivos de la IAP son mejorar e interesar, estar dispuestos al cambio en el acto pedagógico dentro de una realidad o contexto determinado. El primer objetivo se circunscribe a tres aspectos: mejorar una práctica, mejorar o comprender la propia práctica o acto pedagógico y mejorar las situaciones en que dicha práctica tiene lugar. (p. 13)

De otra parte, para autores como Rojas, Huertas, Delgado, Vengoechea, (2013), la IAP, aplicada a contextos educativos, no solo permite el acto mismo de la reflexión, sino la posibilidad de generar acciones concretas, planes directos y formas particulares de proponer la participación y el cambio de las condiciones primarias de investigación, con base en la fundamentación teórica, la articulación de medios, la intervención de la comunidad educativa y el activismo propio de los niños y niñas en dicho proceso.

En concordancia, si el método de participación activa hace parte del currículo y la percepción de los actores inmersos en la educación, la IAP, podrá eliminar las relaciones de dominación y tradicionalismo pedagógico que han dotado a la escuela en prácticas de coerción social y domesticación educativa, y podrá también enfrentar las problemáticas culturales, políticas, sociales y económicas que acarrea la colectividad, puesto que al crear, diseñar y edificar los elementos para investigaciones transformadoras, características como la solidaridad, el apoyo mutuo y la autonomía, blindarán a las comunidades educativas de tendencias o lineamientos para la solución de sus problemáticas, en este caso, educativas. (p. 44)

En este caso, la IAP se posiciona como un enfoque que posibilita la actividad directa con las familias de los niños y niñas con discapacidad de la Localidad de Rafael Uribe de Bogotá, a su vez gestiona condiciones de transformación en el ámbito familiar y educativo.

De acuerdo con la Investigación Acción Participativa como metodología activa y crítica de los actores sociales, se permite la toma de decisiones sobre las acciones por programar, ejecutar, replantear o reorientar a lo largo de la experiencia, el análisis y reconocimiento de las dificultades, debilidades y contradicciones en el ámbito objeto de estudio y las subsecuentes propuestas de acción y perspectivas de cambio social.

Se plantea una metodología basada fundamentalmente en el reforzamiento positivo, se asume la posibilidad de retroalimentación y evaluación en todas las direcciones y buscar sacar a la luz en lo posible todo lo que ayude a analizar y comprender las creencias y concepciones que se tienen en torno a la discapacidad.

En este sentido, se utilizan las herramientas propias de la I.A.P (Investigación Acción Participativa). Esta metodología aplicada al proceso de identificación de los diferentes estilos parentales en algunas familias de hijos con discapacidad del Centro Crecer, permite una participación plural, democrática y la co-construcción de conocimientos a partir de experiencias significativas de cada una de las familias involucradas en el desarrollo holístico de los niños y niñas con discapacidad. Es de considerar que la IAP es “una forma de intervenir en los problemas sociales que busca que los conocimientos producidos por una investigación sirvan para la transformación social” (Muñoz, 2016, p. 111).

Por otra parte, retomando el carácter epistemológico que define la relación entre las investigadoras y el grupo de familias participantes, se determina que, dentro de la investigación,

todos los actores cumplen un rol importante y determinante, ya que los dos hacen parte activa del proceso y aportan de manera permanente y activa en el desarrollo de la propuesta, tanto en lo experiencial, así como también en lo concerniente a los temas y a las actividades que se plantean en aras de un bien colectivo que permanezca y genere cambios importantes en las formas de vida de las personas involucradas.

Definida la relación entre las familias y las investigadoras, se enfatiza que debe implementarse una metodología que permita llevar a cabo un proceso de investigación dinámico, participativo y de co-construcción, gracias a los siguientes aspectos: reflexión entre teoría y práctica, lecturas de contextos e individuos, la creación y estructuración de una propuesta que aborde la temática central de la Educación Parental, a fin de optimizar los procesos educativos y de vida de esta población. Es así como se describen las fases de la investigación y las técnicas de recolección de información.

6.1 Fases de la Investigación

Estas fases corresponden al paso a paso de la estructuración y construcción de la investigación en la cual se logra entrever la importancia para la consolidación del trabajo conjunto, que permite la creación de la propuesta experiencial en Educación Parental a partir del siguiente ciclo de construcción:



Figura 2. Fases de la investigación

Fuente: elaboración propia

- 1 **Fase de identificación de la problemática:** a partir del tema identificado y de la experiencia vivida por las investigadoras con la población involucrada en el proceso, en esta fase se abre paso a la profundización de la indagación, con el fin de identificar la problemática en conjunto con los padres de familia y delimitar así el tema que orientará este trabajo.
- 2 **Fase teórica:** luego de las lecturas contextuales realizadas en la etapa anterior, en esta fase se estructuran y realizan las lecturas textuales que permiten el conocimiento y abordaje teórico de las categorías, conceptos y variables que también posibilitan dar marco a la co-construcción de los conocimientos y las diferentes nociones para la argumentación del proyecto.
- 3 **Fase de planeación y estructura del programa:** a partir de los hallazgos, resultado del trabajo inicial y de la identificación de las necesidades particulares de la población, se

identifica el insumo esencial que es la base del trabajo temático que da paso a la estructuración de los temas y módulos que contienen la propuesta. Así mismo, esta consolidación permite estructurar cada uno de los encuentros.

- 4 **Fase de resultados:** en esta fase se sistematizan y analizan los resultados obtenidos en la investigación a partir de la concreción del problema de investigación, los objetivos establecidos y la construcción y puesta en marcha de la propuesta pedagógica.

6.2 Descripción de las Técnicas de Recolección de Información

Para comprender y definir los problemas de estudio en esta investigación, se tuvo en cuenta los siguientes instrumentos de recolección y análisis de información, enmarcados, por un lado, dentro del paradigma y enfoque que sustentan el camino metodológico y por otro, dentro de las necesidades específicas que iban surgiendo en cada una de las etapas de la investigación descritas anteriormente.

En la tabla 4 se muestra cada una de las técnicas de recolección de información y se describen brevemente.

Tabla 4. Técnicas de recolección de información.

Técnica	Descripción
<p>Observación participante: Esta técnica consiste en que el investigador es un sujeto activo en la investigación, el cual facilita la interacción y socialización con los participantes. Además, permite que la recolección de la información sea de veracidad y de credibilidad.</p>	<p>En esta técnica de recolección de información es donde las investigadoras se convierten en observadoras activas y reflexivas de la práctica docente y es ahí donde somos conscientes de una necesidad social, como lo es la importancia del papel que cumple la familia en el desarrollo holístico de los niños y niñas con discapacidad; seguido de esto se elabora el planteamiento del</p>

	problema.
Revisión y análisis documental: Se caracteriza por una revisión sistemática de textos, libros y artículos que posibiliten establecer categorías teóricas y conceptuales, y permitir una rigurosidad metodológica.	Se realiza una revisión y análisis documental en bases de datos como Scielo, Redalyc y Google Académico, libros, tesis, artículos de revistas indexadas y documentos oficiales, entre los años 2009 y 2019, sobre educación parental, familia, desarrollo holístico en la infancia y discapacidad; a partir de esta revisión y análisis se elabora un mapa conceptual donde se establecen e identifican las categorías y variables que determinan el hilo conductor del marco teórico y la propuesta para el trabajo con las familias.
Encuentros grupales: se caracteriza por realizar encuentros entre 7 a 10 personas. La duración de estos encuentros no debe ser mayor a dos horas ya que son muy numerosos. En ocasiones la participación de los participantes es por selección.	Estos encuentros se realizan en cinco sesiones de dos horas cada quince días, en las que la experiencia del trabajo conjunto y la participación de las familias es fundamental para la co-construcción de saberes.
Registro fotográfico, de audio y/o video: son herramientas visuales y auditivas sirven para documentar y dar testimonio del lenguaje visual, interpretándolo y adaptándolo al medio específico.	Se realizaron registros fotográficos, de audio y video para documentar y tener una evidencia visual de cada una de las fases de la investigación, además de los módulos de la propuesta.

Metodologías comunitarias participativas: Estas metodologías buscan desarrollar procesos de problematización y desnaturalización partiendo del cambio en la forma de pensar, actitudes y prácticas en los actores (Solís y Maldonado, 2012).	En esta etapa se abordan metodologías de árbol de sueños, miedos y compromisos, matriz FODA, Diagrama en aleta de pez, relatos e historias de vida familiar.
---	--

Fuente: elaboración propia

Al ser esta una propuesta de construcción conjunta, que a la vez constituye las fases de la investigación, en el siguiente epígrafe 7 titulado Programa Experiencial de educación parental, se describen con detalle cómo fue el desarrollo de cada una y cómo estas dan paso a la consolidación de la propuesta.

7. Programa Experiencial de Educación Parental

Este capítulo tiene como propósito estructurar el programa experiencial de educación parental como resultado de la investigación realizada y la co-construcción entre investigadoras y padres de familia. La cual se desarrolla a partir de los diferentes momentos que a continuación se describen

7.1 Momentos De Construcción

En cuanto a las fases desde las cuales se orienta el proceso de construcción de la propuesta, se tiene como objetivo la sistematización de la participación y la experiencia de vida que se desarrolla directamente con las familias, lo que se constituye como principal insumo, que emerge desde el diálogo de saberes y se consolida como la esencia que orienta este trabajo.

Para tal fin, se estructuran cuatro momentos esenciales que se pueden identificar en el proceso de construcción de la propuesta pedagógica, estos son:



Figura 3. Momentos de construcción

Fuente: elaboración propia

7.1.1 Momento de Estructuración Previa.

Es en este momento donde se inicia la caracterización de la población y la lectura de textos que permiten un abordaje desde la problematización evidenciada con las familias de forma que haya una transformación en los procesos educativos con sus hijos.

7.1.1.1 Lectura de Contextos



Figura 4. Fotografía con las Familias

Cómo se puede observar en la figura 4, la población con la que se realiza la propuesta pedagógica es un grupo de familias, del Centro Crecer Rafael Uribe Uribe, del servicio social que atiende a niños y niñas con discapacidad. Este proceso educativo está enmarcado en el proyecto 1113 “por una ciudad incluyente y sin barreras” de la Secretaría Distrital de Integración Social y busca fortalecer la educación de la población con discapacidad, a través del desarrollo de habilidades. Este centro atiende a quienes habitan en los barrios Lomas, Marco Fidel, San Jorge, Inglés, Quiroga y Santa Lucía. Las familias participantes muestran interés en contribuir en el proyecto de investigación y aceptaron el llamado y la invitación que se les hizo desde el primer momento en que se socializó la propuesta.

Los participantes corresponden a diferentes tipologías y estructuras de conformación familiar, entre las que se encuentran familias monoparentales, nucleares, extensas, compuestas, lo que constituye un cuadro de situaciones de vida heterogéneas. Se halla también transversalmente que algunas familias son víctimas del conflicto armado y presentan altas condiciones de vulnerabilidad, también viven bajo condiciones económicas desfavorables, estratos 1 y 2, tienen un máximo de ingresos promedio de un salario mínimo, evidenciadas en las limitantes al acceso de los derechos fundamentales como salud, educación, apoyos terapéuticos entre otros.

Por otra parte, el entorno geográfico de la localidad Rafael Uribe Uribe, es uno de los más difíciles para la población con discapacidad, en cuanto a la accesibilidad al equipamiento urbano, esto se debe a que la localidad se encuentra enclavada en los cerros orientales y sur-orientales,

situación que dificulta la movilidad de quienes utilizan equipamiento de apoyo. Dicha localidad abarca cinco UPZ: San José, Quiroga, Marco Fidel Suárez, Marruecos y Diana Turbay. Es una zona predominantemente residencial con minoritaria actividad comercial.



Figura 5. Árbol de Miedos, Sueños y Compromisos

Fuente: Centro Crecer

Se da inicio con la convocatoria del grupo de familias del Centro Crecer en donde se logra encontrar con la metodología participativa comunitaria, a través del árbol de miedos, sueños y compromisos, evidenciado en la figura 5 algunas necesidades y temores importantes frente a la crianza y educación de sus hijos con discapacidad; miedos que por una u otras razones no les permiten continuar y desarrollar estrategias que ayuden a fortalecer el desarrollo holístico de sus hijos. Al lograr integrar a partir de la reflexión y construcción conjunta lo que como familia deben asumir o enfrentar, se retoman los miedos e inseguridades que tienen como personas responsables de un niño o niña con discapacidad, de forma que se puedan socializar y visibilizar cuáles son los más comunes y así, romper y perder dichos miedos que no permiten desarrollar y fortalecer buenas prácticas educativas en sus hijos.

Por otro lado, se refuerzan los sueños y compromisos, lo que posibilita a padres y familiares mostrar sus fortalezas y experiencias de vida significativas, desde sus propios entornos, ricos en elementos y herramientas que propician la participación y el aprendizaje. Así la concepción deja de centrarse solamente en el sujeto como receptor pasivo y pasa a enfocarse en las prácticas y el contexto como posibilitador y facilitador de experiencias significativas en los procesos educativos, en el sentido más amplio de la palabra.

Gracias a la construcción conjunta de un árbol de miedos, sueños y compromisos donde se pueden plasmar en las raíces los miedos e inseguridades frente a sus hijos, en las hojas los sueños y en el tallo los compromisos que ayudarán a cumplir esos sueños, se logran identificar que existen temores compartidos y que en gran parte hay una conexión entre sus sueños y miedos, que los une y caracteriza como grupo identitario.

A modo de síntesis se presenta la tabla 5 con los resultados obtenidos:

Tabla 5. Construcción conjunta de un árbol de miedos, sueños y compromisos

Sueños	Miedos	Compromisos
Que mi hija logre hablar	Fallar como madre	Me comprometo con la salud y educación de mi hijo
Tener todo el tiempo para ayudar a mi hija	Morir y dejar a mis hijos o nietos solos	Luchar y seguir adelante para lograr lo que me he propuesto
Hacer un paseo en avión	Enfermar	Ser una persona comprometida con el aseo personal de mi hijo y la higiene
Apoyar a mi hijo siempre para que sea autónomo e independiente	Dejar sola a mi hija y que la violen	A que mi hija mejore intelectualmente
Que mis hijos vayan a la universidad	Miedo a morirme y dejar solo a mi hijo	Dar el primer paso con decisión, dar lo mejor como mamá, amiga, para que mis hijos lo puedan superar sus dificultades
Viajar a países lejanos	Que mis hijos no alcancen una independencia o a ser autónomos	A no desfallecer, a disfrutar
Proyecto de vida para mi hija	Dejar a mi hija sola con tanta inseguridad	Luchar hasta lograrlo
Generar conciencia para que no vulneren los derechos de mi hija y así pueda lograr sus metas educativas	A que maltraten a mis hijos	Luchar y salir adelante
Seguir Adelante y cuidar a mis hijos	A que mi hijo no pueda ser independiente	Cuidarnos física y emocionalmente para poder guiar a nuestros hijos
Tener una casa propia	Al rechazo constante hacia mi hijo	Sacar a mis hijos adelante
Sacar a mis hijos adelante	A la intolerancia	Sacar a mi hijo adelante
Ahorrar para construir mi casa	A no poderle brindar una buena educación a mis hijos	Fortalecernos como familia y participar del programa experiencial
Que mi hijo día a día sea muy feliz y sea independiente	Violencia intrafamiliar	
Lograr tener una estabilidad económica para cuando falten mis padres hacerme cargo de mis hermanos para que a ellos no les falte	Expresarme en público	

nada	
Que mi hijo sea normal y ser libre financieramente	Al maltrato infantil y no estar en ese momento para defenderlos
Lograr todo lo que me he propuesto hasta ahora	A que mis hijos o nietos enfermen
Que mi nieto algún día cambie su carácter	A que mi hijo no pueda tomar sus propias decisiones
Que mi hijo mejore a nivel social e intelectual	A la cirugía en la cabeza de mi hija
Que mis hijos estén siempre mejor de salud y estén a mi lado	A las catástrofes naturales
Que estén siempre felices, unidos en familia y con Dios	Fracasar como mujer y madre
Que mis hijos y yo podamos compartir los sueños	
Ver a nuestros hijos independientes y profesionales	
Ves a nuestros hijos felices y ayudarlos a cumplir sus metas	
Que nuestros hijos sean independientes y se expresen	
Terminar mi carrera	
Tener mi propio negocio	
Salud y cumplir sueños	

Fuente: elaboración propia

7.1.1.2 Lectura de textos

En esta fase se realiza una búsqueda de referentes teóricos que apoyen las necesidades de elaboración de la propuesta, tanto desde lo pedagógico, como desde lo metodológico. Esta búsqueda significa enmarcar dentro del contexto de la pedagogía los fundamentos que dan sentido a esta construcción desde el campo educativo y que la cimientan como una propuesta de enseñanza aprendizaje, con miras a fortalecer procesos de autogestión y organización de

comunidades, que redunden, como en este caso particular, en el fortalecimiento de procesos educativos, desde la participación y actuación de los diferentes actores involucrados.

7.2 Fundamentación pedagógica de la propuesta

El trabajo realizado con los padres de familia del CCRUU favoreció el descubrimiento de caminos que fueron trazándose en la medida en que se avanzaba y se co-construía la propuesta de manera conjunta. De acuerdo con lo anterior este entretrejer común, mediante la lectura de los contextos y las interacciones sucedidas, permite que se identificaran en el transcurrir diversas necesidades particulares que sirvieron como sustento en el devenir del trabajo y a la vez que obligaban a la lectura de textos que fortalecen la concreción de la propuesta. En este epígrafe se abordan las lecturas pedagógicas que emergen desde esta relación educativa y que encuentran fundamento desde aportes innovadores y emergentes, en juego armónico con las lecturas experimentadas durante todo el proceso de investigación.

De esta forma esta propuesta se encuentra basada en fundamentos pedagógicos que proponen experiencias de enseñanza - aprendizaje desde bases epistemológicas que dan cuenta de procesos de construcción de conocimiento horizontales, centrados en las subjetividades y en las experiencias particulares de vida de cada individuo. Es así como las concepciones de la pedagogía del afecto expuesta por Roqueñi (2005), Maturana (1995), y Bisquerra (2009) se consolidan como un aporte pertinente e importante para dar cuerpo a esta propuesta, ya que en un primer momento se enmarca en tres elementos fundamentales y vitales para este proyecto: el trabajo pedagógico como tal, los efectos que este propicia en el entorno comunitario y, en un segundo momento, los beneficios de la pedagogía del afecto en cuanto al trabajo de los padres.

Términos como pedagogía del afecto y educación emocional son utilizados con frecuencia en la actualidad para señalar una tendencia, que apunta a la transformación de la sociedad a través de la escuela. Para el caso de la Educación especial, que está fundamentada en la atención a los niños y niñas con discapacidad, está en permitir la gestión de las emociones de los mismos según sus habilidades sociales.

Enseñar a comprender y expresar las emociones es “una parte esencial en el papel de los profesionales. Una forma apropiada de incentivar a los padres a reconocer sus emociones personales, es decirles cómo nos sentimos nosotros mismos” (Bisquerra, 2009). Es necesario enseñarles que las emociones pueden ser manejadas de manera asertiva y que estas se convierten en una vía cercana para propiciar la comunicación con sus hijos.

En el caso que nos atañe se mostraría el papel del profesional como mediador con la comunidad, por ende, el manejo de la afectividad resulta clave para construir las estrategias de afrontamiento basadas en el afecto como acción transformadora.

A partir de lo anterior, se puede afirmar que asumir la afectividad como núcleo del sujeto exige una mirada minuciosa de su proceder, se puede entender que, desde la afectividad, son posibles la acción y la razón (el conocimiento). Por ello, se concibe que el afecto es la acción por medio de la cual el ser humano le expresa su amor o cariño a otros, es decir, “la caricia es fundamental en la dinámica relacional humana. Pero la caricia implica una cosa muy especial, implica cercanía e implica confianza” (Maturana, 1995).

De esta manera, la construcción de espacios de confianza con las familias inicia por el manejo de los relatos de vida como herramienta para exteriorizar, emociones y sensaciones. En este

sentido, como profesionales debemos crear entornos comunitarios con propósitos y condiciones desde el afecto y el respeto, para vincular a las comunidades a procesos participativos.

Trabajar desde el afecto y la comprensión de las emociones, permite compartir distintos espacios o actividades, en las que los participantes se sienten acogidos; para esto se hace necesario establecer desde la manifestación del afecto, esa cercanía que propicia la socialización con el otro. Para los padres que son responsables de un hijo con discapacidad estas acciones son necesarias para que los niños y las niñas crezcan emocionalmente sanos y puedan mantener buenas relaciones de confianza, seguridad y respeto hacia los demás. Así mismo, los padres pueden sentir que son reconocidos sus esfuerzos, para romper ciclos de frustración y negativismo.

Lo anterior, permite referenciar las posturas de Maturana (1995) “el amor es el dominio de las conductas relacionales a través de las cuales el otro surge como un legítimo otro en la convivencia con uno”. (p. 33). Por esta razón se hace necesario que en los entornos comunitarios se generen rutas para la convivencia desde la educación emocional, basado en formas de comunicación pacífica, respetuosa, solidaria y humana.

Las emociones están presentes permanentemente en la vida de las personas y son parte esencial de las relaciones sociales, situación que permite gestionar aspectos del duelo, o de la frustración en situaciones diversas. En cuanto a los estilos parentales, la pedagogía del afecto puede permitir a las familias relacionarse entre sí y a su vez que en estas relaciones exista el amor para comprender las conductas que están en contra de los ideales de cada uno.

En concordancia, se debe decir que “el desarrollo afectivo del niño o la niña comienza cuando los padres o cuidadores, se encargan de la formación de hábitos, valores y actitudes

fundamentales frente a las relaciones con el otro” (Roqueñi, 2005). Por lo cual para el manejo de las emociones a partir de lo que propone Bisquerra (2009) se hace necesario “formular programas pedagógicos que respondan a las necesidades del contexto, debe ser fundamental enfocarlo en la construcción de la inclusión social”. Las habilidades socio emocionales, implican el desarrollo afectivo no solamente del niño o la niña, si no de la familia y la comunidad.

El actuar de los niños y las niñas está definido por el sentir de estos frente a las acciones de los adultos; los adultos sanos emocionalmente, pueden permitir el desarrollo de capacidades sociales. De ahí que, si los profesionales como mediadores logran influenciar modelos de crianza a través de pedagogías comunitarias, dialógicas, favorecen el desarrollo emocional y social de los niños y las niñas. Por lo tanto, para los profesionales que trabajan directamente con las familias desde la pedagogía del afecto, complementadas desde propuestas metodológicas participativas, se hace necesario trabajar desde las sensibilidades contextuales en las que están inmersos y las complejas dinámicas que desde estas relaciones surgen.

Roqueñi (2005) afirma que:

Conforme avanza la edad, mayor relevancia cobra la orientación sobre sus afectos, pues con el paso del tiempo el movimiento psíquico va adquiriendo mayor forma y resonancia interior, el hábito se origina mediante el actuar del sujeto frente a la corporeidad y el desarrollo de este, llega a presentar comportamientos y actitudes como formas de reacción o de resolución de algún problema que la vida les presenta. (p. 46)

De igual manera, el niño y la niña mediante gestos, sentimientos, actitudes, pensamientos, comportamientos revelan los aportes dados por la familia en cuanto al trato, acompañamiento y cuidado que reciben al interrelacionarse con ellos, para luego exteriorizarlos en otros espacios y

con otros sujetos. En concordancia con lo anterior, Aquino, citado por Roqueñi (2005), resalta que las acciones de los padres sobre las cosas que configuran todo el ambiente que rodea al niño, influyen determinadamente en su interior afectivo, cuanto más pequeño es el niño puede ser más pasivo y emocionalmente muy receptivo, es decir, los actos del niño o la niña están sujetos al ejemplo de sus padres, pues lo apropian y expresan mediante diferentes reacciones según las vivencias que se hayan tenido.

Cabe señalar, que los niños o las niñas observan el actuar de sus padres y lo toman como ejemplo imitándolo de manera particular sin tener la capacidad de reconocer si estas conductas son buenas o malas, solo confían en ellos y por eso se comportan de esa forma, como lo dice (Aquino, citado por Roqueni 2005)

Lo que el niño ve en sus padres es la primera armonía, el primer orden que se halla implícito en su acción precoz; cuando él es pequeño todas sus conductas, en cuanto gestos y movimientos corporales orientados a los demás, encuentran su explicación en la imitación de la conducta exterior de sus padres, entre otras palabras, al ser tratado con amor y respeto o por el contrario al ser agredido y violentado en sus derechos lo ejemplifica en las relaciones con los demás. (p. 54)

Por lo tanto, los padres cumplen un papel importante al no solo cuidar y brindar un bienestar a sus hijos, sino en su formación integral donde están presentes los valores, estableciendo límites a su forma de actuar en los primeros años de vida; donde estos “bien puestos son un acto de amor, un acto de convivencia y un paso más en la construcción colectiva de la familia y la sociedad” (Mallarino y Arias, 2013, p. 22).

A través de indicaciones, normas y reglas logran un reconocimiento y dominio de sí mismos que los impulsan a realizar cierta actividad o comportarse de forma que afiancen los vínculos afectivos y las relaciones con los demás. Por esta razón, las investigadoras, consideran que el afecto es determinante en las relaciones que los niños y niñas tienen, expresando sus sentimientos y pensamientos sin ser rechazados, puesto que cada uno de los individuos posee características diferentes las cuales los hace únicos y distintos a los demás, donde priman los intereses personales y colectivos con el objetivo de comprender al otro y lograr una convivencia pacífica, como se plasma a continuación: El amor de todos los días, el que se da en el fluir en la conducta y las relaciones entre los seres humanos, el que se desarrolla a partir del reconocimiento del otro como un interlocutor válido; el amor, como la emoción sin la cual la convivencia no sería posible (Mallarino y Arias, 2013). Habría que decir también, el afecto permite una vinculación desde la propia subjetividad donde es reconocida la importancia del otro; al quererlo, valorarlo y respetarlo como ser humano al respetar las diferencias en sus pensamientos, sentimientos, necesidades y circunstancias.

Se trata entonces de ofrecer a las familias espacios en donde se logren identificar redes de apoyo efectivas. Las cuales permitan construir formas de afrontamiento, para la gestión de los conflictos, que pueden surgir en el cuidado y la crianza, así como en las relaciones con diferentes miembros de la familia. De igual forma se considera que al organizarse como grupo identitario y tener un espectro amplio de opciones que fortalezcan el proceso de crianza de sus hijos e hijas, a partir de su conocimiento, emociones, sentires y experiencias propias de vida, se puede lograr incidir directamente en la calidad de vida de cada una de las familias.

Por tanto, esta propuesta se fundamenta, como una posibilidad pertinente, desde la Pedagogía Afectiva, teniendo en cuenta a Benavides (2016), en razón a que esta “tiene el propósito de

educar individuos felices mediante la enseñanza afectiva en donde los sentimientos se convierten en el núcleo de una educación humana” (p. 15). Esta idea de la educación está fortalecida en la comunicación asertiva y en el trabajo de las emociones. Por lo cual, apunta a la formación del individuo desde la concepción que el aprendizaje depende del manejo de las emociones y el reconocimiento de los sujetos desde lo humano. De esta manera se asume desde el refuerzo positivo y la comunicación asertiva de las emociones, y se amplía la posibilidad de evaluación de sentires y pensares, además de intentar evidenciar todo lo que ayude a la comprensión de las creencias y concepciones que se tienen, en este caso particular, sobre la discapacidad de sus hijos.

7.3 Fundamentación Metodológica de la Propuesta

Como ya está descrito anteriormente, esta investigación por su naturaleza propia se encuentra fundamentada desde el enfoque de la IAP. En concordancia con esta apuesta metodológica y con las técnicas propuestas dentro de este mismo marco, se retoman las metodologías comunitarias participativas como las más pertinentes para el desarrollo del trabajo con comunidades, ya que estas buscan desarrollar procesos de problematización y desnaturalización de estas, partiendo del cambio en las formas de pensar, actitudes y prácticas de los actores (Soliz y Maldonado, 2012). Para el caso de esta propuesta, no solo permitieron orientar el camino a recorrer, sino que a la vez permitieron la construcción de saberes que componen esta propuesta de Educación Parental.

De esta manera se toman en cuenta los siguientes instrumentos de recolección de la información de acuerdo con las necesidades de cada una de las diferentes etapas de la propuesta descritas, se implementan metodologías participativas - comunitaria, mediante diferentes técnicas que posibilitan la comprensión, definición y abordaje de los problemas identificados, a

continuación, se describen las técnicas que, desde las metodologías participativas, enmarcan el desarrollo de esta propuesta:

- Elaboración de árbol de miedos, sueños y compromisos: esta técnica de levantamiento de la información es pertinente para trabajar con todos los grupos etarios. El objetivo de ésta es la dimensión de los miedos (ocultos y desconocidos) y la visualización de los sueños (deseados y posibles). La idea de la utilización de este proceso con las familias es para identificar, los conflictos internos, las dificultades que se presentan en los procesos de crianza de los niños y niñas con discapacidad. Es posible que en el proceso de socialización se pueda observar la persistencia de una situación que deba ser trabajada a profundidad con el grupo. Después que inicia la construcción grupal y los miedos se ubicaran en las raíces, porque están debajo de la tierra ocultos. Los sueños se pondrán en las ramas, porque son altas y aún no se alcanzan, y se les pide que piensen en compromisos reales para vencer los miedos y alcanzar los sueños, los cuales se pondrán en el tronco. “Si en algún subgrupo se repiten miedos, sueños y compromisos, éstos no deben escribirse varias veces” (González, 2017)
- Matriz FODA: el análisis consiste en realizar una evaluación de los factores fuertes y débiles que, en su conjunto, diagnostican la situación interna de la familia. Así mismo se pretende lograr una evaluación externa, es decir, las oportunidades y amenazas (Ponce, 2016)
- Diagrama de aleta de pez: con la elaboración de Diagramas Causa-Efecto es posible generar dinámicas de clase que favorecen las discusiones grupales y la aplicación de conocimientos a diferentes situaciones o problemas, sin necesidad de utilizar recursos muy sofisticados (Universidad Icesi Eduteka, 2017).

- **Relatos e historias de vida familiar:** Al utilizar el relato de vida en investigación, trabajando analíticamente sobre el relato de una persona sobre sí misma o sobre un aspecto de su vida, se sitúa un segundo nivel de interpretación: se interpreta una producción del narrador que, a su vez, es una interpretación que hace de su propia vida. “El relato de vida siempre debe estar subordinado a una intención y un encuadre de investigación. Sin embargo, su práctica pone en juego una implicación fuerte del sujeto, quien es invitado a reactualizar y a remover una historia personal a veces dolorosa, en el contexto de una relación interpersonal íntima, que supone una escucha cálida y empática” (Cornejo, 2008, p. 21).
- **Revisión bibliográfica:** se utiliza para comparar, categorizar y transversalizar la investigación.

La elección de herramientas tiene como objeto no solamente recoger la información, sino que a través de los encuentros se vaya operando un cambio en los participantes desde la dimensión afectiva, consideramos que estos ejercicios permiten la comunicación asertiva, a través de la exteriorización de las emociones.

Cabe anotar que las herramientas escogidas permiten establecer los posicionamientos de los participantes frente a las problemáticas, que se derivan de la discapacidad; se pueden evidenciar en el proceso negociaciones iniciales, de las cuales se emanan los acuerdos, para trabajar y procesar la información.

La buena gestión de esta información será básica para el fortalecimiento comunal de las familias, para los procesos de gestión de las emociones y para la creación de redes sociales. Este momento del proceso se realiza sobre todo con lo que se ha denominado el grupo motor; es decir, aquellos de los que parte la iniciativa de realización del proceso o aquellos que van a ser los más implicados, quienes continuarán y replicarán la iniciativa.

7.4 Momento de Co-Construcción de Saberes

Este momento tuvo como propósito asociar la experiencia profesional a la importancia del papel que cumple la familia en el desarrollo holístico de los niños y niñas con discapacidad. Esto se realiza desde una participación constante, autónoma y auténticamente representativa. El proceso se da a través de una acción-reflexión que lee y significa las realidades y que se reconstruye en la medida en que las necesidades van emergiendo.

Además, se comienza a recolectar información, desde las narrativas y vivencias familiares y de la percepción que como investigadores se tiene de dicha necesidad, lo que permite que:

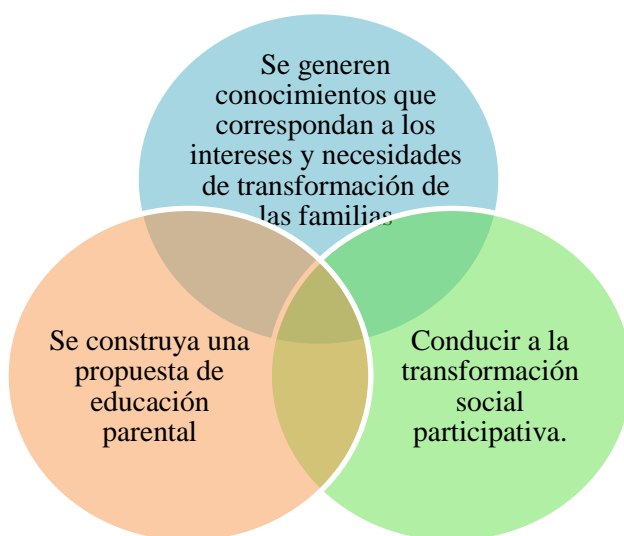


Figura 6. Recolección de Información desde las Narrativas y Vivencias Familiares

Fuente: elaboración propia

Es en este momento de la investigación donde se da continuidad y profundidad al proceso de acercamiento y conocimiento de las familias, se descubren realidades de la vida cotidiana y de la experiencia propia de vida al encontrarse con la discapacidad de sus hijos. En este espacio, es donde cobra vida y nace la necesidad de planear y organizar diferentes encuentros en los que se puede observar y evidenciar aspectos relevantes en el desarrollo de sus hijos y de cómo se fortalece la familia después de la llegada de un integrante con discapacidad.

Por esta razón se estructura la planeación de encuentros con las familias y cada uno de los encuentros consta de 1 sesión, de modo que el programa contiene 5 sesiones de dos horas de duración cada 15 días. Para luego iniciar la construcción de la herramienta virtual de acuerdo a las respuestas e intereses de las familias, estructurados de la siguiente manera:



Figura 7. Fotografía Primer Encuentro con Familias

Fuente: Elaboración propia

Primer encuentro: a partir de este espacio lo que se pretende es reconocer la concepción y visión de la discapacidad que tiene cada una de las familias. Para esto se da apertura a un espacio familiar de acogida, en donde se logra primero hacer la invitación a sentirse en confianza, a expresarse sin temores, a abrir sus corazones de manera que puedan hablar de la discapacidad desde sus propias experiencias de vida. Para el desarrollo de esta etapa, se evidencia una estrategia asociada a la construcción de redes, con lo cual se pretende simbolizar los puntos de apoyo y el círculo de confianza, en donde cada integrante de la familia o asistente se presenta y describe el momento en el que se encontraron por primera vez con la discapacidad al enterarse

que tendrían un familiar con este diagnóstico. El ejercicio permite recoger información a partir de las historias de vida, que sirven de cimiento para la confianza y así mismo establecer los límites de trabajo con el grupo.



Figura 8. Fotografía Segundo Encuentro Con Familias

Fuente. Elaboración propia

Segundo encuentro: reconocer pautas en cuanto a valores, normas y motivación dentro de los estilos parentales. En este punto se trabaja el concepto de los estilos parentales, para esto se reúne la información con la metodología comunitaria participativa, matriz FODA la cual permite la identificación de Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas que como núcleo familiar tienen en cuanto los estilos parentales. En este encuentro se reconocen “las creencias o ideas previas de los padres y las madres, ya que a partir de éstas y de las situaciones cotidianas, mediante un proceso inductivo de construcción del conocimiento cotidiano-experiencial, van a construir su propio conocimiento” (Máiquez et al., 2000). Ahora bien, dicha construcción, favorece la gran variedad de experiencias que se exponen en la sesión, hace que los padres y las

madres puedan contrastarlas con las suyas propias y cómo estas inciden los valores, las normas y la motivación a la hora de establecer pautas de crianza que favorezcan los procesos educativos de sus hijos.

Para llevar a cabo este encuentro, se utiliza la matriz FODA donde se evidencian los puntos fuertes, débiles, las oportunidades y las fortalezas que caracterizan los estilos parentales al interior de las familias. Gracias a este ejercicio de reflexión, los padres mismos hicieron comparaciones respecto a las diferencias de crianza entre su hijo con discapacidad y sus otros hermanos, lo que permite establecer diferencias significativas que suceden al interior de una misma familia.

Tabla 6. Matriz FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades, Amenazas)

<p>FORTALEZAS (CARACTERÍSTICAS PERSONALES)</p> <p>Amor – Afecto Disposición Compromiso Cariño Comprensión Sueños Tolerancia Paciencia Persistencia</p>	<p>DEBILIDADES (ASPECTOS A MEJORAR Y QUE SE LE DEBEN PRESTAR ATENCIÓN)</p> <p>Miedo Mal Carácter Sobreprotección Permisividad Rencor Intolerancia Creer Que Son Incapaces Limitaciones Falta De Redes De Apoyo No Dedicar Tiempo De Calidad</p>
<p>OPORTUNIDADES (SON AGENTES EXTERNOS, FORMAN PARTE DEL ENTORNO)</p> <p>Apoyo Vínculos Afectivos Familia Empoderada Apoyar El Proceso De Desarrollo Programas De Salud</p>	<p>AMENAZAS (NO ESTÁN BAJO NUESTRO CONTROL)</p> <p>Rechazo Vulneración De Derechos Desconfianza Machismo Maltrato Falta De Tiempo Por El Trabajo Complicaciones De Salud</p>

Fuente: elaboración propia



Figura 9. Fotografía del Tercer Encuentro Familiar

Fuente: elaboración propia

Tercer encuentro: titulado prácticas parentales que favorecen el desarrollo holístico de hijos con discapacidad. Dentro de las prácticas parentales se encuentran el control, el afecto, la disciplina, la responsabilidad, el placer y el apoyo familiar. Las familias describen cuáles son las prácticas más comunes y las que mejor les funcionan en el proceso educativo de sus hijos. Desde esta perspectiva fortalecer esas prácticas positivas que contribuyen en la crianza de sus hijos y ayuden a paliar algunas dificultades. Para este encuentro se desarrolló el diagrama Ishikawua o aleta de pez como metodología comunitaria donde se logra registrar las causas y las consecuencias de las lecturas iniciales al interior de las familias. Esta metodología permite organizar la información para entender los procesos que se llevan en el microsistema como lo es la familia y cómo se relacionan con los mesosistemas institucionales. La lectura de este proceso debe desarrollarse de acuerdo con la dirección de las aletas haciendo uso de la columna del esquema como transversalidad.

De esta forma en este encuentro se da una reflexión sobre las causas y consecuencias de las fortalezas y debilidades halladas en el encuentro anterior, lo que no les ha permitido tener una parentalidad positiva, para que sus hijos se desarrollen de manera autónoma e independiente como ellos lo esperan.

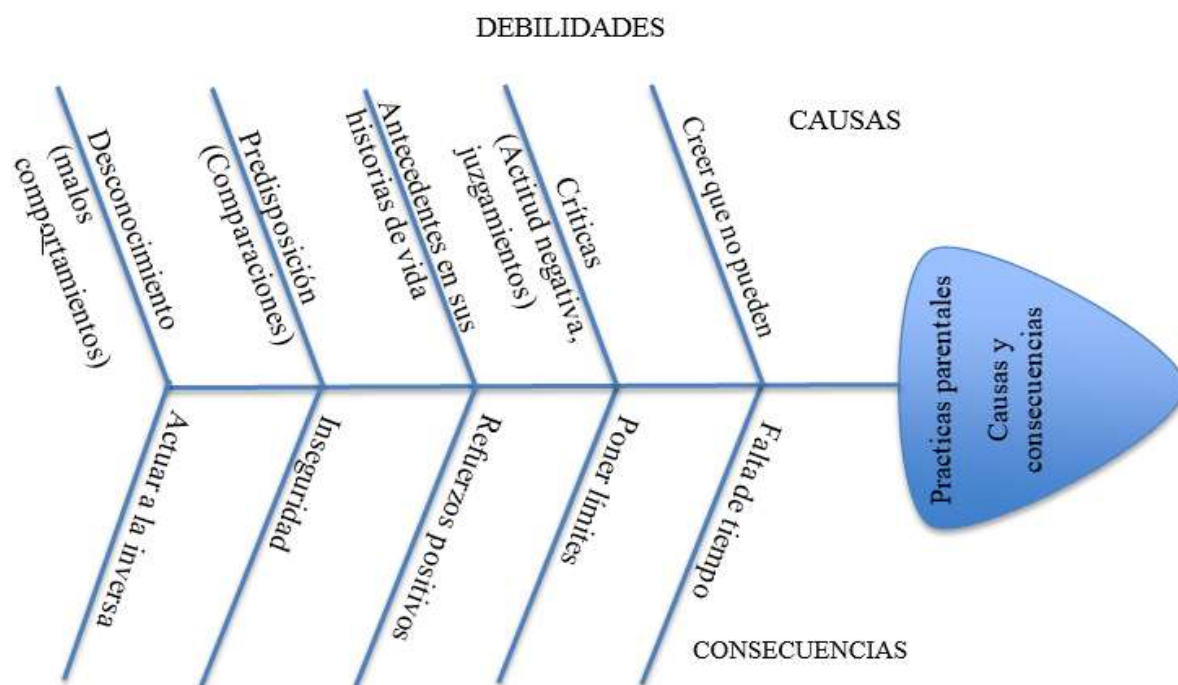


Figura 10. Diagrama en Aleta de Pez Debilidades

Fuente: elaboración propia

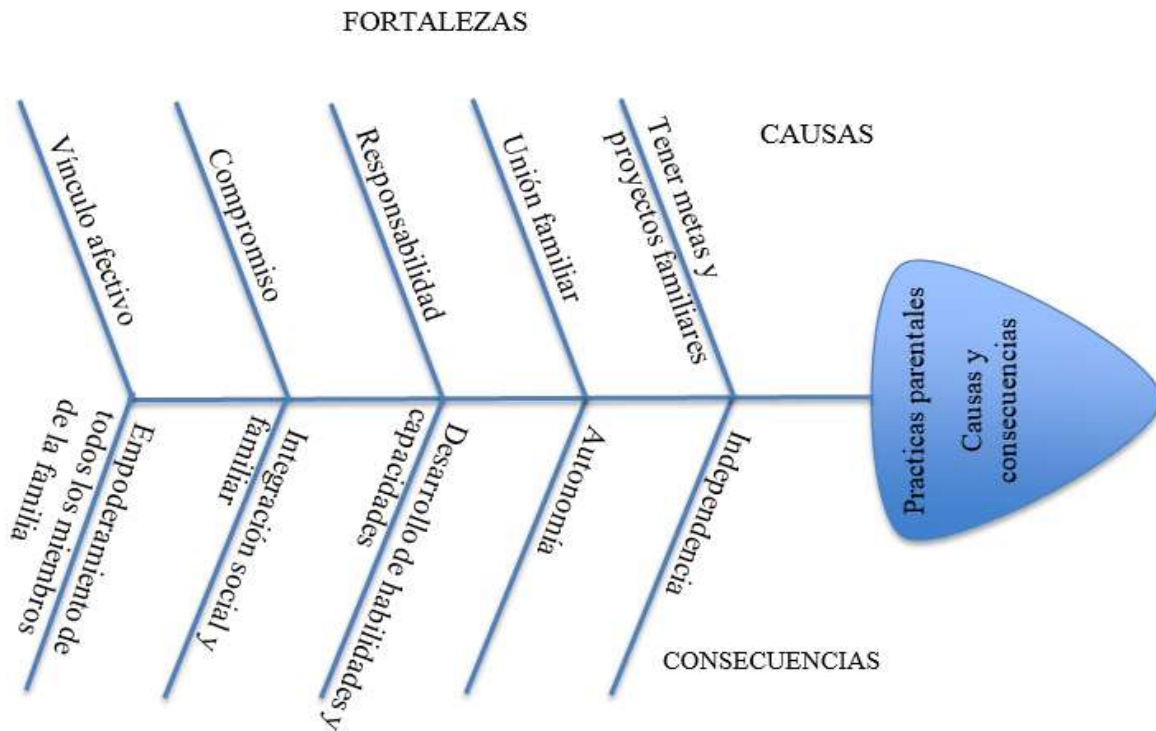


Figura 11. Diagrama en Aleta de Pez, Fortalezas

Fuente: elaboración propia



Figura 12. Fotografía, Cuarto Encuentro con Familias

Fuente: elaboración propia

Cuarto encuentro: construyendo juntos una manera de mejorar la calidad de vida de sus hijos. En este espacio se logra la construcción de la herramienta virtual de forma conjunta con los intereses que las mismas familias presentan, será una herramienta que posteriormente permitirá a las familias compartir experiencias exitosas, conocimientos y actualizaciones en cuanto a la discapacidad, información de apoyo para el fortalecimiento de lazos y redes sociales de forma que todos se conviertan en una sola familia en pro del desarrollo holístico de los niños y niñas con discapacidad. El interés y motivación de las familias por participar y hacer visibles sus historias fortalece la construcción de saberes y significados en donde las familias logren continuar el proceso de educación parental.



Figura 13. Herramienta Virtual

Fuente: elaboración propia

7.5 Momento de planeación y estructuración

Retomando todos los resultados y hallazgos que se tuvieron en la etapa de co-construcción de la propuesta, el siguiente paso fue la estructuración y planeación de los encuentros que puede servir como aporte a otras investigaciones.

Desde esta perspectiva lo que a continuación se presenta es la etapa de planeación que orientará, los encuentros con las familias.

- Orientadores:

Primer Encuentro de Saberes con las Familias Del CCRUU

Nombre del Encuentro: Sueños, Miedos y Compromisos

Fecha: 15/11/2018

Horario: 10:00am

Beneficiarios: Padres de familia, cuidadores y/o cuidadoras de niños y niñas del Centro Crecer Rafael Uribe

Objetivos:

Con la realización de este primer encuentro se quiere:

Lograr un trabajo conjunto y la participación activa de la comunidad y las familias en el proceso de crianza y educación de los niños y niñas con discapacidad de la localidad Rafael Uribe.

- Abrir espacios de conversación y compartir con otras familias experiencias vividas con respecto a la discapacidad y la crianza de sus hijos.
- Brindar espacios que faciliten la reflexión y el conocimiento de sus propios miedos y romper imaginarios con respecto a la discapacidad.
- Crear una mañana de tertulia y de compartir un café donde se pueda dialogar y contar experiencias vividas, además de romper imaginarios con respecto a la discapacidad.

Actividades:

1. Bienvenida y apertura del encuentro con un delicioso café
2. Juego para sentirnos familiarizados ¿Cómo construimos un avión de para jugar con un niño o niña?
3. Socialización del objetivo del encuentro
4. Conversación, diálogo y/o tertulia con respecto a las experiencias vividas con sus hijos, miedos y temores e imaginarios frente a la discapacidad.
5. Implementación de Metodologías Comunitarias Participativas para comprender y definir los problemas de estudio: Elaboración de árbol de sueños, miedos y compromisos: consiste en darle a cada uno de los participantes una hoja de color donde deberán registrar los miedos que tienen y los sueños que desean.

6. a partir de este ejercicio de escritura de miedos y sueños, propios y familiares, se moviliza no sólo la esfera individual y familiar sino también la comunitaria.

Con estos instrumentos se propone una construcción grupal. De acuerdo al número de personas participantes, se divide al grupo en subgrupos, los criterios para la estructuración de los mismos quedan a criterio del facilitador (si se trata de integrar a los participantes se recomienda organizar los grupos al azar, si se busca mantener confianza y cercanía se sugiere dejar a libertad de los participantes la estructuración de los mismos).

A cada grupo se le pide elaborar, con base a los registros, un árbol de sueños y miedos. Los miedos deberán colocarse en las raíces, porque desenterrar los miedos

más profundos es una forma de confesar los temores, aquellos que nos avergüenzan o angustian. Se debe alentar a realizar una lluvia de miedos que recoja todos los escritos, debemos promover una actitud respetuosa que parta del reconocimiento de cómo decir los miedos en voz alta les da el soporte comunitario y nos ayuda a dimensionarlos mejor. En las ramas se escribirán los sueños, las grandes utopías, se dice que decir los sueños en voz alta es el primer paso para transformarlos en realidades.

Al igual que con los miedos se pedirá respeto para todos los sueños. Finalmente, en el tronco se escriben los compromisos. El tronco conecta los compromisos con las raíces para vencer los miedos; y con las ramas para cumplir los sueños.

7. Reflexión y diálogo

8. Conclusiones

Materiales:

Papel craf, pegante, tijeras, hojas iris, colores, esferos, lápices, pinturas, café, mantecada para compartir, recurso humano.

Evaluación: se evaluará el encuentro con aspectos positivos y negativos para mejorar.

Segundo Encuentro De Saberes Con Las Familias Del Ccruu

Nombre del encuentro: Concepción y Visión de la Discapacidad de mi Hijo / Practicas y estilos de crianza

Fecha: 16/05/2019

Horario: 08:00am a 10:00 am

Beneficiarios: Padres de familia, cuidadores y/o cuidadoras de niños y niñas del Centro Crecer

Objetivos:

Con la realización de este encuentro se quiere:

Reconocer las creencias, concepciones y visiones sobre discapacidad y su articulación con esquemas culturales y representaciones sociales, para tener una visión estructural de las implicaciones en las pautas, creencias prácticas y estilos de crianza.

- Promover una cultura de cambio frente al a concepción y visión de la discapacidad, el respeto a la diferencia y el reconocimiento de la diversidad, generando estrategias que fortalezcan las habilidades requeridas para el mismo (la comprensión, las aptitudes necesarias, las actitudes que deben prevalecer, la suficiencia de recursos, una organización adecuada)
- Reflexionar frente a las diferencias individuales (necesidades, características y expectativas) de cada uno de los miembros de la familia estimulando en los padres el desarrollo de estrategias y actitudes que permitan potenciar las habilidades de todos y todas.

Actividades:

1. Bienvenida y apertura del encuentro con un compartir de un delicioso Chocolate y pan de forma que se sientan en un ambiente acogedor y de confianza.

2. Juego para sentirnos familiarizados rompehielos: conociéndonos red telar
3. Socialización del objetivo del encuentro
4. Lectura de historia de vida de una madre de niña con Síndrome de Down quien se siente orgullosa de su hija.
5. Relatos e historias de vida familiar.
6. Reflexión en torno a las historias de vida, las creencias y concepciones en torno a la discapacidad.
7. Cierre del encuentro

Materiales:

Lana, música relajante, reflexión escrita, lectura historia de vida, recurso humano.

Evaluación:

Se evaluará el encuentro con aspectos positivos y negativos para mejorar.

Tercer Encuentro De Saberes Con Las Familias Del Ccruu

Nombre del Encuentro: Reconociendo Pautas En Cuanto a Valores, Apego Sano Y Seguro, Empatía, Normas y Motivación Dentro De La Educación Parental En La Discapacidad. (Picnic)

Fecha: 20/06/2019

Horario: 08:00am A 10:00 Am

Lugar: Parque El Tunal

Beneficiarios: Padres de familia, cuidadores y/o cuidadoras de niños y niñas del Centro Crecer

Objetivos:

Con la realización a este encuentro se quiere:

Reconocer las pautas en cuanto a valores, apego sano y seguro, empatía, normas y motivación dentro de la educación parental en la Discapacidad

- Ampliar algunos aspectos teóricos que permitan a los padres reflexionar acerca de su forma de “ser padres” y reconocer sus estilos parentales.
- Favorecer la toma de conciencia en relación a los aspectos positivos de su familia y aquellos que necesitan ser fortalecidos por medio de la matriz FODA como metodología participativa.

Actividades:

1. Bienvenida y apertura del encuentro con un compartir en forma de Picnic disfrutando de unos deliciosos sándwich y jugo de naranja de forma que se sientan en un ambiente acogedor y de confianza.
2. Juego para sentirnos familiarizados rompehielos: juegos que se pueden hacer en familia.
3. Socialización del objetivo del encuentro
4. Se inicia con algunas preguntas para reflexionar, ¿Qué recuerdan de la crianza que les dieron sus padres?, ¿Cada uno de sus padres cumplían roles diferentes o específicos?, entre cada pregunta se dará un espacio para socializar y realizar un intercambio de opiniones, luego reflexionar sobre su propia familia con los siguientes interrogantes:

¿Sucedo lo mismo en la familia que han conformado? ¿se puede identificar el rol que cada uno tiene?

5. Seguido de esto se leerán los diferentes estilos parentales que existen de forma que tengan claridad de cada uno de ellos, luego deberán dialogar sobre el tipo de familia que creen que son, socializar y discutir, además de revisar las normas y valores rescatados al interior de la familia y lo que los motiva a salir adelante.
6. Reflexionar sobre el apego que han generado hacia sus hijos y si este ha sido sano y seguro o por el contrario ha generado dificultades al interior de la familia.
7. Se alimenta una matriz FODA con aspectos positivos (fortalezas, oportunidades) y negativos (debilidades, amenazas)
8. Por último, se reflexionará sobre la siguiente frase, No existe el modelo de familia ideal, lo importante es construir el propio, que sea auténtico y que contribuya al bienestar de todos los integrantes de la familia.
9. Agradecimientos por la participación
10. Cierre del encuentro

Materiales:

Pliego de papel, marcadores, sándwich, jugo, vasos, servilletas, música relajante, hojas blancas, lápices, lectura, recurso humano.

Evaluación:

Se evaluará el encuentro con aspectos positivos y otros no tan positivos de forma que para el próximo encuentro se fortalezcan esos aspectos.

Cuarto encuentro de saberes con las familias del CCRUU

Nombre del encuentro: prácticas y estilos parentales que favorecen el desarrollo holístico de sus hijos con discapacidad / empatía.

Fecha: 11/07/2019

Horario: 08:00am a 10:00 am

Lugar: centro crecer

Beneficiarios: Padres de familia, cuidadores y/o cuidadoras de niños y niñas del Centro Crecer

Objetivos:

Con la realización a este encuentro se quiere:

Reconocer las diferentes prácticas parentales positivas que fortalezcan el desarrollo holístico de sus hijos con discapacidad

Plantear actividades y prácticas que sean accesibles y potencien las capacidades promoviendo el aprendizaje y desarrollo de habilidades de todos los miembros de la familia.

- Reflexionar conjuntamente sobre cuáles son las prácticas que más favorecen a sus hijos e ir desechando las que no son tan positivas.

- Partiendo de la matriz FODA (fortalezas, oportunidades y debilidades, amenazas) utilizar la metodología participativa diagrama en aleta de pez para graficar las causas y efectos de cada una de las debilidades y fortalezas

Actividades:

1. Bienvenida y apertura del encuentro con la actividad del viaje soñado de forma que las familias se relajen pensando positivamente y reflexionen sobre las prácticas parentales que favorezcan el desarrollo de sus hijos.
2. Juego para sentirnos familiarizados rompehielos: juego de roles familiares
3. Socialización del objetivo del encuentro
4. Se inicia retomando la matriz FODA que se realizó en el encuentro anterior donde se registraron Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas.
5. Seguimiento de esto se registrará en la metodología diagrama aleta de pez las causas y consecuencias de cada una de esas debilidades y fortalezas que se tienen al interior de las familias.
6. Se enfatizará en la necesidad de crear vínculos afectivos con el apego sano y seguro, la creación de redes sociales de apoyo y cooperación, la importancia de la empatía con todos los miembros de la familia y de las pautas y normas que se deben establecer.
7. Luego se permite una reflexión conjunta sobre las prácticas parentales que más se deben tener en cuenta y practicar con sus hijos, además de dialogar sobre los beneficios que traerán al interior de la familia y de qué forma puede favorecer el desarrollo holístico de los hijos.
8. Se finaliza con un compartir de galletas y jugo
9. Agradecimientos por la participación
10. Cierre del encuentro

Materiales:

Pliego de papel, marcadores, galletas, jugo, vasos, servilletas, elementos de caracterización para el juego de roles como gafas, bata, moñas y muñecos, hojas blancas, lápices, lectura, recurso humano.

Evaluación:

Se evaluará el encuentro con aspectos positivos y otros no tan positivos que se presentaron durante el mismo, además sobre las reflexiones que saldrán en este encuentro para tenerlas en cuenta en la creación de herramienta virtual.

Quinto encuentro de saberes con las familias del CCRUU

Nombre del encuentro: construyendo juntos una manera de fortalecer el desarrollo holístico de los niños y niñas con discapacidad / Creación de redes sociales

Empatía y redes sociales

Fecha: 18/07/2019

Horario: 08:00am a 10:00 am

Lugar: centro crecer

Beneficiarios: Padres de familia, cuidadores y/o cuidadoras de niños y niñas con

discapacidad.

Objetivos:

Con la realización a este último encuentro se quiere:

Construir conjuntamente un blog de experiencias significativas y se forma que se pueda llegar a utilizar como red social donde se fortalezcan lazos y apoyo mutuo entre familias de forma que contribuya al desarrollo holístico de los niños y niñas con discapacidad.

- Reflexionar conjuntamente sobre las prácticas, estilos y creencias de forma que se creen estrategias para el mejoramiento de la calidad de vida de los niños y niñas con discapacidad.
- Utilizar la metodología del árbol de compromisos para fortalecer el apoyo y acompañamiento a los padres en el desarrollo de sus hijos.

Actividades:

1. Bienvenida y apertura del encuentro con la actividad del viaje soñado de forma que las familias se relajen pensando positivamente y reflexionen sobre las prácticas parentales que favorezcan el desarrollo de sus hijos.
2. Juego para sentirnos familiarizados rompehielos: juego de roles familiares
3. Socialización del objetivo del encuentro
4. Se inicia retomando la matriz FODA que se realizó en el encuentro anterior donde se registraron Fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas.
5. Seguido de esto se registrará en la metodología diagrama aleta de pez las causas y consecuencias de cada una de esas debilidades y fortalezas que se tienen al interior de las familias.
6. Se enfatizará en la necesidad de crear vínculos afectivos con el apego sano y seguro, la creación de redes sociales de apoyo y cooperación, la importancia de la empatía con todos los miembros de la familia y de las pautas y normas que se deben establecer.
7. Luego se permite una reflexión conjunta sobre las prácticas parentales que más se deben tener en cuenta y practicar con sus hijos, además de dialogar sobre los beneficios que traerán al interior de la familia y de qué forma puede favorecer el desarrollo holístico de los hijos.
8. Se finaliza con un compartir de galletas y jugo
9. Agradecimientos por la participación
10. Cierre del encuentro

Materiales:

Pliego de papel, marcadores, galletas, jugo, vasos, servilletas, elementos de caracterización para el juego de roles como gafas, bata, moñas y muñecos, hojas blancas, lápices, lectura, recurso humano.

Evaluación:

Se evaluará el encuentro con aspectos positivos y otros no tan positivos que se presentaron durante el mismo, además sobre las reflexiones que saldrán en este encuentro para tenerlas en cuenta en la creación de herramienta virtual.

7.6 Momento de reflexión y hallazgos

En este apartado se presentan las reflexiones y hallazgos que emergen como resultado del proceso de implementación de la propuesta, las que se consolidan como un insumo importante para volver al punto de partida en el mejoramiento constante de la misma.

Apego sano y seguro, redes sociales

En el primer momento de acercamiento a las realidades de las familias de niños y niñas con discapacidad del centro crecer, la identificación de los saberes y sentires de los participantes posibilita la caracterización de las familias y el análisis de los estilos y prácticas parentales, que en su mayoría difieren de los idearios que tenían las investigadoras al respecto.

De acuerdo a lo anterior, en las historias de vida se pudo evidenciar que el proceso de aceptación de la familia frente a la discapacidad es difícil y por ende leen el entorno de manera pesimista. Los resultados ahora indican que, aunque el proceso es muy largo y doloroso, la adaptabilidad de las familias depende en gran parte del acceso a recursos. Sumado a esto, se encontró que en la medida que el niño crece, comienzan situaciones nuevas que vuelven a requerir una nueva adaptación. Por lo cual en un principio las familias establecen elementos de sobreprotección, que se convierten en limitantes para el desarrollo del niño y estos factores a la vez, exigen que las propuestas de educación parental para padres e hijos con discapacidad, sean abiertas, flexibles y co-construidas a la medida de las necesidades particulares de sus participantes

Al mismo tiempo, se observa que es necesario trabajar el aspecto emocional con el fin de incrementar el nivel de expectativas, a través del apoyo y de una información adecuada sobre la discapacidad. Los encuentros permiten conocer sentimientos, sensaciones, emociones, saberes,

percepciones, entre otros. Esto moviliza a las investigadoras para que desde las metodologías utilizadas se realizaran observaciones participantes, narrativas, espacios de interacción con apoyo de fotografías y videos de las experiencias en los encuentros con las familias, que posibilitaron ir adaptando y readaptando la propuesta a los sentires de todos los sujetos involucrados.

Durante la co-construcción de esta propuesta se pudo evidenciar que las familias atraviesan por un proceso de duelo en el cual aún no aceptan o se niegan la posibilidad de que su hijo tenga una discapacidad. En los padres puede darse una serie de sentimientos, que impiden comprender la situación, que muchas veces los paraliza. Son una serie de reacciones naturales ante los aspectos negativos de la limitación, que surgen como una defensa primitiva ante el sufrimiento psicológico, actúan como un anestésico, de efecto inmediato, aunque temporal, que da a la estructura psíquica tiempo para elaborar un sistema de defensa más adecuado.

En algunos casos, las familias enfrentan la discapacidad como una oportunidad para unir a la familia, es decir como una bendición. Así mismo, se evidencia que existe un gran porcentaje de las familias que presentan falta de conocimiento en cuanto al concepto de discapacidad y lo que ello implica en el desempeño de una persona, de allí es donde se generan prácticas y estilos de crianza con manejos permisivos y sobre-protectores manifestados en los relatos de las familias:

“Cuando mi hijo llegó a nuestras vidas siento que fue una manera de Dios permitirnos unirnos como familia, aunque desconozco mi manera tan particular de criar a mi hijo a diferencia de sus hermanos” (Dennis, 2019).

Empatía

Se encuentra en las historias familiares, elementos que coadyuvan en los estilos parentales. En este sentido, situaciones como la desigualdad de género o la baja asertividad comunicativa salen a flote.

“No pienso cometer los mismos errores que cometieron conmigo, viví en medio de una familia machista en donde yo era quien debía atender a los trabajadores de mi casa a los 5 años por eso es que no permito que a mi hija se le obligue a realizar algo que ella no quiere” (Josefa, 2019)

“En realidad mi hijo a mí no me hace caso, le hablo y es como si no me escuchara, pero veo que mi hija le habla y si atiende a lo que ella le solicita” (Mercedes, 2019)

Lo anterior supone señalar las emociones y los sentimientos, desde el campo de la vida individual, y como estos cimientan las acciones de los individuos. De ahí, que al interactuar de manera asertiva y en un ambiente de confianza con las familias frente a la concepción de la discapacidad podemos evidenciar un sin número de dinámicas que cobran fuerza desde el momento que llega a su vida el niño niña con discapacidad, que traspasa las etapas en donde se ve inmersa la familia en funciones, estructuras y complejidad de situaciones económicas y sociales.

En cuanto a la empatía se logra evidenciar que esta se relaciona con el tipo de discapacidad que presentan los niños o niñas y las relaciones sociales que entablan con la familia y las demás personas que los rodea, de esta manera, es importante resaltar que se presenta mayor empatía en el vínculo madre y niño/a que, con el resto de los miembros de la familia, y que permanece por más tiempo, generando así habilidades sociales y comunicativas en edades adultas.

Por esta razón, la discapacidad debe ser entendida como una situación que repercute en todos los ámbitos en los que se desenvuelve la persona que la experimenta; y, a su vez, es en todos ellos donde los derechos deben ser garantizados puesto que el reconocimiento manifiesto de las personas con discapacidad promulga que son sujetos de derechos y dispone de un conjunto de posibilidades y capacidades, que con los medios apropiados permiten su desarrollo pleno.

Realmente fue un ejercicio ampliamente enriquecedor en donde se descubren sentimientos, emociones, creencias, anhelos, dudas, exigencias y demandas de apoyo en dinámicas familiares en donde el niño-niña con discapacidad hace parte de ese núcleo.

En definitiva, se considera que este tipo de experiencias investigativas son importantes para la generación de acciones de apoyo, acompañamiento y construcción eminente de estrategias que respondan a las dinámicas colectivas, las cuales son importantes para una comprensión amplia sobre el desarrollo de los procesos educativos, de crianza y de oportunidades en las familias.

Estilos y modelos de crianza

Los encuentros con las familias se desarrollan en ambientes que propiciaban confianza, familiaridad, dando inicio con saludos corporales por medio de ritmos musicales y de contacto físico como abrazos y demostraciones de afecto de diferentes maneras, esto con el fin de continuar con el afianzamiento y la confianza para entablar una conversación amena y el compartir de saberes y experiencias vividas en torno a las creencias y pautas que presentan dentro de sus estilos parentales.

Durante esta dinámica, las familias dejaron entrever que muchas de esas creencias y concepciones sobre la discapacidad no facilitan el desarrollo de buenas prácticas educativas, además que los tabúes y prejuicios de la sociedad también influyen significativamente en el proceso de educación de sus hijos.

Como hallazgo, se puede evidenciar desde el análisis y la categorización de la información que las prácticas y estilos parentales se encuentran muy influenciados por las visiones, creencias y concepciones sobre la discapacidad. Estas creencias son habitualmente reforzadas por

representaciones culturales y sociales las cuales establecen modelos y patrones que van a caracterizar las prácticas y pautas e influyen en los procesos educativos.

Primero, se resaltan las explicaciones y creencias sobre el origen de la discapacidad, siendo estas en algunas ocasiones compartidas por todo el núcleo familiar o fuertemente criticadas y resultan siendo motivo de controversia entre sus miembros. Las creencias más representativas desde las experiencias compartidas son las de carácter religioso, como fue analizado en el capítulo teórico, las cuales se muestran entre dos polaridades: el extremo donde la causa y presencia de la discapacidad en el hogar tiene un carácter bendito y mágico, desde el cual, la persona con discapacidad es vista como una bendición que llega a la familia, un Ángel, un regalo de Dios, un ser especial que solo es dado a familias con características especiales.

“mi nieta ha sido una bendición de dios para mí, me ha fortalecido como madre y como abuela” Laura (2019)

En el otro extremo se concibe al niño o niña con discapacidad dentro de la familia como una prueba, un castigo divino, un sacrilegio, la forma de compensación de culpas o acciones pasadas; en esta visión la influencia social y el señalamiento inicial juega un papel importante.

Frecuentemente en la etapa del duelo, debido al shock, las familias pasan inicialmente por esta visión sacralizada intentando buscar culpables, pero una vez avanzan en el proceso de duelo, logran transformar esta visión llegando a ver al niño o niña como una bendición.

“al nacer miguel y enterarnos de la discapacidad que tenía si lo vimos como un castigo divino, porque mi otra hija la mayor era normal y no tenía respuestas de por qué mi hijo nacía así, por lo tanto, creí que era un castigo” Mercedes (2019).

Entre ambas posturas se encuentran diversos matices frente a la explicación y creencias de la discapacidad, donde se tiene constantemente la fe como un elemento que en la mayoría de los casos fortalece el proceso y lleva a los miembros de la familia a ser proactivos y propositivos frente al proceso de su hijo (a); pero en otros casos, inmoviliza a la persona llevándola a ceder la responsabilidad del proceso a lo que la fuerza divina decida, al ser inactivo y pasivo frente al mismo. Estas creencias necesariamente dictan cánones y patrones de comportamiento a seguir en el proceso de crianza.

Respecto a las pautas de crianza, se puede evidenciar a nivel general desde los relatos de vida que las reglas y normas impartidas durante el proceso de crianza de las personas con discapacidad se encuentran relacionados primordialmente con las normas de comportamiento, el orden, los modales y el cumplimiento de las tareas asignadas en la casa y en la vida social, el seguimiento de rutinas específicas propias de los tratamientos clínicos, entre otras. Por su parte, los valores están relacionados principalmente con el respeto, la obediencia, la autonomía, la independencia, la solidaridad, la honradez y la honestidad. La imposición o no de éstos se encuentra fuertemente relacionada con la concepción que se tiene de infancia y de discapacidad, se establecen desde allí cánones y parámetros que justifican las exigencias o no y las prácticas y formas de actuar frente al proceso de crianza del niño o niña.

Por otro lado, es importante también resaltar como patrón que interviene en la educación parental las visiones y representaciones de discapacidad, estas determinan y permean necesariamente las relaciones adulto-niño, los estilos en el proceso de crianza y por lo tanto las prácticas y actuaciones.

Cabe aclarar que la intención con este análisis en ningún momento es emitir juicios frente a las visiones o formas de actuar de las familias, pero sí visibilizar las creencias, pautas y prácticas

que generan proyectos de vida personales y familiares saludables y fuertemente potenciadores de las capacidades de todos los miembros implicados en los procesos educativos, con el fin de que no solo la persona con discapacidad sea la beneficiada sino que todo el núcleo familiar tenga las mayores posibilidades de mejorar su calidad de vida.

El escenario con los padres de familia fue un reto y un co-aprendizaje y nos hizo ver la necesidad de utilizar un lenguaje cotidiano que los movilice a ser actores protagonistas de su propia realidad familiar e invitarlos a hacer parte de esta investigación como agentes importantes que propician el desarrollo holístico de sus hijos.

Redes sociales

En cuanto a las redes sociales se encuentra que la creación de estas entre las familias y/o cuidadores y cuidadoras propicia redes de apoyo y cooperación entre sí, fortalecimiento de relaciones sociales y ayuda mutua, por otra parte, se evidencia que la construcción de estas redes contribuye a bajar los niveles de estrés ya que se cuenta con personas dispuestas a colaborar y apoyarse constantemente.

Al observar e identificar diversas realidades de las familias en donde la fuerza de lo emocional está presente en todo momento y ha sido construida como una historia donde se expresa dolor, el rechazo, la frustración y también la fuerza de los factores protectores y esperanzas de una mejor calidad de vida familiar son lo que impulsa a continuar con el fortalecimiento y empoderamiento de las familias y, a que su actuar sea coherente y efectivo en cada una de sus situaciones.

Recuperar el pasado en la dinámica de narrar historias vividas permite a las familias reconstruir y construir su identidad desde la diferencia de lo que son después de sus vivencias y cambios.

8. Conclusiones

A partir de los encuentros con las familias pudimos identificar que las variables planteadas en el aparte teórico son las que permiten entrever un buen programa en educación parental. En este sentido se identifica, en cuanto **apego sano y seguro**, que los padres tienen unas ideas preconcebidas, creencias y expectativas acerca de lo que se debe transmitir a los hijos como normas y valores, sin embargo, esas ideas que traen consigo los padres se deben ir adecuando a la realidad y el contexto en el que se desarrollan, de tal manera que se ejerza una importante influencia en el desarrollo holístico de los hijos.

A partir de la experiencia, las familias nos muestran que pese a tener en su núcleo familiar un miembro con discapacidad, aunque existen muchas dudas no se logran debilitar, sino que, por el contrario, se vuelven más fuertes, persisten, buscan ayuda y hasta mejoran situaciones que desde su propia experiencia dan solución.

Por otro lado, la **empatía y redes sociales** no surgen a nivel familiar como consecuencia directa de la discapacidad, sino en función de las posibilidades de la familia de implementar o no recursos para adaptarse a esta situación. Es necesario que los profesionales que intervienen puedan sostener y acompañar a estas familias desde el momento del diagnóstico y en otras situaciones de crisis que atraviesan a lo largo de su ciclo vital. Se requiere también que los profesionales actúen tempranamente, puedan detectar precozmente a las familias más vulnerables, quienes difícilmente encuentran las capacidades, estrategias, fortalezas o recursos propios o de su medio frente a las exigencias que demanda la situación.

Las familias necesitan mayor acompañamiento y sostén, teniendo en cuenta que esta es la primera estancia educadora, es importante potenciar en ellas las capacidades y habilidades

necesarias para que su influencia en la sociedad sea óptima, promoviendo así, una sociedad íntegra en la cual la educación y la familia trabaje en conjunto y así mismo, se conviertan en redes de apoyo para formar ciudadanos responsables. Vale la pena resaltar que el papel integrador y propiciador de la familia en el desarrollo holístico de los hijos está ligado a las relaciones interpersonales que se llevan al interior del núcleo familiar, por esta razón, es necesario que los hogares basen su sistema educativo en los valores los cuales permitirán a sus miembros aportar actos positivos y proactivos a la sociedad en general. El papel de la familia en el desarrollo social es importante, ya que prepara a los niños y niñas para su futuro desenvolvimiento social.

En cuanto las temáticas trabajadas se observa que con las familias se debe enfatizar en dos fases las emociones y las habilidades socioemocionales. Las primeras como punto de exploración de la individualidad y las segundas como forma de relacionarse con lo colectivo. Por ende, preguntar por sueños y expectativas, así como por necesidades y problemáticas permite a los sujetos encontrar puntos de apoyo, desde los cuales pueden generar acciones más asertivas con sus hijos.

Expuesto de esta manera, a pesar de que las técnicas utilizadas desde metodologías participativas comunitarias son propias de lo colectivo y permiten obrar transformaciones donde se va del sujeto al grupo, implica también el reconocimiento del individuo, sus particularidades, su historia de vida y su subjetividad. En este sentido, es interesante lo que propone Bisquerra (2009) a través de su teoría de las emociones, pues “el reconocimiento del individuo nos puede llevar a entender elementos universales de la ética y el comportamiento humano” (p.25)

Desde esta óptica la educación parental y la pedagogía del afecto, deben tener dispositivos de búsqueda, o estrategias que le permitan al individuo explorar sus emociones y transformarlas de

manera creativa. Por lo cual, se debe mencionar el papel que tiene la familia como agente educador y como elemento que permite la expresión y canalización de las emociones. Trabajar en la expresión, implica trabajar en el manejo de las emociones en la familia, y por tanto transformar estilos parentales, de manera que haya mayor tolerancia a las frustraciones del adulto, un adulto capaz de dejar de lado acciones violentas y que atentan contra sí mismo y contra el bien social.

Por lo tanto, se observa una relación de las emociones con el pensamiento crítico, esta relación está dada por la intersección entre el desarrollo cognitivo, el conocimiento del entorno y la exploración de las emociones.

Así mismo, en cuanto a los **estilos y modelos de crianza** en los espacios de interacción, se logra evidenciar la necesidad de involucrar activamente a las familias como agente comunitarios por un lado, para garantizar un buen proceso educativo (Verdugo y Rodríguez-Aguilella, 2008, 2009) y por otro, para mejorar aspectos relevantes del funcionamiento de la persona, como son la autodeterminación (Arellano y Peralta, 2015), la calidad de vida individual (Verdugo y Rodríguez-Aguilella, 2009, 2011) y la calidad de vida familiar de las personas con discapacidad (Fernández, Montero, Martínez, Orcasitas y Villaescusa, 2015).

En esta medida, un programa de educación parental debe contener un abordaje en pedagogías afectivas. Por lo tanto, se encuentran enormes posibilidades al permitir a las familias auto determinar sus propias decisiones y por ende los objetivos en la educación de sus hijos. A partir de los encuentros surge el interés por las familias de conocer, profundizar y actualizarse sobre el concepto de discapacidad, los estilos y patrones de crianza y redes sociales. De esta manera, se debe tener en cuenta un programa en donde de acuerdo a las necesidades de la población se

logren establecer categorías amplias en el abordaje parental, que surjan de los intereses particulares y donde se establezca como principal pilar la co-construcción a partir de las experiencias significativas siendo desde allí, el inicio de un rompecabezas que se irá construyendo a medida que las familias van encontrando las respuestas a sus propios interrogantes.

Por consiguiente y como conclusión final, es necesario destacar que los cambios se originan cuando la participación y el compromiso son de todos, de forma que se sientan parte importante en el proceso, en el cual cada uno contribuye según sus habilidades, funciones y competencias. En este proceso de transformación no se debe dejar de lado que la familia es un recurso vivo que necesita sentirse acogida, tenida en cuenta y que forma parte de la educación de sus hijos. La familia es indispensable en todos los momentos del proceso educativo y formativo. Un aspecto que favorece la convivencia entre instituciones educativas y familia es un centro abierto a la comunidad, donde predomine la cooperación. Un funcionamiento eficaz, por tanto, requiere la participación de todos los miembros de la comunidad.

Por último, es necesaria una nueva manera de enfocar la educación en la familia y su relación con las instituciones educativas, replantear las formas de participación y optimizar sustancialmente los canales de comunicación a través de programas y estrategias que posibiliten la reflexión en torno a temas específicos, a sus intereses y a los objetivos que tanto la escuela como la familia esperan alcanzar en los niños y niñas.

9. Recomendaciones

Para el desarrollo de un programa en educación parental apoyado desde una pedagogía de la afectividad se sugieren las siguientes recomendaciones:

- Es necesario tener en cuenta las realidades mismas donde se desenvuelven y desarrollan las familias, sus propias vivencias e historias de vida, para desde allí brindar espacios de diálogos, sentipensares y la posibilidad de crear estrategias que permitan fortalecer el proceso educativo y de crianza de sus hijos, desde sus necesidades y experiencias particulares.
- Es importante la creación de espacios, acompañamiento y diálogo con la familia donde se logre construir redes de apoyo que favorezcan el mejoramiento de los procesos educativos e involucren a todos los actores como grupo de construcción conjunta con las mismas posibilidades de actuación y aprendizaje.
- Si bien, es fundamental la capacitación y conocimiento por parte de la familia acerca de las particularidades de la discapacidad, ésta debe desenfocarse de la caracterización del niño o la niña, y hacer énfasis en la interacción de éste(a) con el ambiente, relacionando constantemente el requerimiento de apoyo con las posibilidades que como familia y desde el medio se pueden propiciar, para alcanzar un mayor desarrollo y oportunidades de participación, construcción y aprendizaje.
- Brindar espacios de reflexión y autodeterminación de sus propias historias de vida que conlleven a la transformación de acciones y procederes en torno a la educación de sus hijos.

- Propiciar en la sociedad y en la familia la comprensión de la discapacidad como un proceso humano que resulta de la relación entre las particularidades, necesidades y requerimientos de una persona y las barreras que le impone su entorno.
- Utilizar la herramienta virtual como estrategia de educación parental, con el fin de fortalecer la creación de redes de apoyo y compartir con diferentes personas experiencias significativas y exitosas en torno a la discapacidad, las prácticas y estilos parentales como referencia para otras familias y/o cuidadores.

Referencias Bibliográficas

- Acosta, J., Toro, A., & Guerrero, M. (2015). Estilos parentales de enseñanza en familias con niños con necesidades educativas especiales en Samacá-Boyacá. *Praxis*, 11(1), 19-29. <https://doi.org/10.21676/23897856.1550>
- Altmann, M. (2007). *La empatía en el desarrollo temprano*. Revista de APPIA (16).
- Amar, J. (2004). *Desarrollo infantil y construcción del mundo social*. Ediciones Uninorte.
- Arellano, A. y Peralta, F. (2015). Autodeterminación personal y discapacidad intelectual: un análisis desde la perspectiva de las familias. *Siglo Cero*, 46(3), 255-275.
- Baquero, M. (2015). Discapacidad: una construcción narrativa excluyente. *Equidad y Desarrollo*. 0(24), 165-183.
- Bartau, I., Maganto, J., Etxeberria, J. (2001). Los programas de formación de padres: una experiencia educativa. Bilbao: *Revista iberoamericana de educación*, 25(1), 1- 17.
- Betancourt, Y., Restrepo, J., Pinzon, E., Acosta, J., Diaz, M., Bonilla, C. (2014). Vínculo Afectivo En Pares Y Cognición Social En La Infancia Intermedia. *INT.J.PSYCHOL.RES.* 7 (2), 51-63.
- Benavides, L. (2016). Educar desde la pedagogía afectiva. *Informático, Educación y Pedagogía*, 3, 15-20. Pasto: Universidad de Nariño.
- Bisquerra, R. (2009). *Educación emocional: propuesta para educadores y familias*. España: Editorial Desclee de Brouwer.
- Caballo, V. (1983). Asertividad: definiciones y dimensiones. *Estudios de Psicología*, nº 13-1983.
- Blázquez, F. (2001). *Sociedad de la información y educación*. Mérida: Consejería de educación ciencia y tecnología.
- Bustos, F. (1987). *Aprendizaje humano: Alternativa piagetiana*. Bogotá: Calderón y Gutiérrez impresiones
- Boutin, G. y Durning, P. (1997). *Intervenciones socioeducativas en el medio familiar*. Madrid: Narcea
- Castorina & Baquero. (2005). *Dialéctica y psicología del desarrollo*. Buenos Aires: Amorrortu Editores
- Celeste, M. (2016). La empatía en la primera infancia. *Revista Psicodebate*, 16(2), 35-50
- Chamorro, L. (2012). El apego. Su importancia para el pediatra. *Pediatría* 39(3), 199-206.

- Chávez, R. & Acle T. G. (2016). Competencias parentales y percepción de riesgo/protección en padres con hijos con necesidades educativas especiales. *Educación y ciencia*, 5(45), 19–33.
- Córdoba, J. & Luque, L. (2014). *Estilos de crianza vinculados a comportamientos problemáticos de niñas, niños y adolescentes*. (Trabajo de grado). Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba Argentina. De <http://es.scribd.com/doc/52243748/Deficit-Cognitivo-Web-PDF>
- Cornejo, M. & Mendoza, F, Rojas, R. (2008). *Research with Life Stories: Clues and Options*. Pontificia Universidad católica de Chile: Santiago de Chile.
- Corte Constitucional (2012). Sentencia T 427
- Cuervo, Á. (2010a). Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. *Diversitas; perspectivas en psicología* 6(1), 111-121
- Cuervo, Á. (2010b). *De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo con discapacidad cognitiva*. Terracota.
- Dabas, Elina Nora (comp.). *Viviendo redes: experiencias y estrategias para fortalecer la trama social*. Buenos Aires: Ciccus Ediciones, Colectivo Fundared, 2006.
- Delgado, O. (2004). Estado actual de la teoría del apego. *Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente* 4(1), 65-81.
- Erickson, Piaget, & Sears (s.f.). *Tres teorías sobre el desarrollo social del niño*. Barcelona: Amorrortu Editores.
- Erikson, E. (1983). *Infancia y sociedad*. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.
- Fernández, A., Montero, D., Martínez, N., Orcasitas, J. R. & Villaescusa, M. (2015). Calidad de vida familiar: marco de referencia, evaluación e intervención. *Siglo Cero*, 46(2), 7-29.
- Fernández, C. (2012). *La comunicación en las organizaciones*. 2a. Mexico: Ed. Trillas.
- Fernández, B. (1995) *La interacción social en contextos educativos*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno de España editores, S. A.
- Fonagy, P. (2004). *Teoría del Apego y Psicoanálisis*. Barcelona: Espaxs.
- Forero, C. (1994). *El maestro como investigador de su propia práctica pedagógica y a partir del modelo etnográfico y de Investigación Acción Participativa*. (Trabajo de grado) Universidad Cooperativa de Colombia. Bogotá.
- Galeano, M. E. (2004). *Diseño de proyectos en la Investigación Cualitativa*. Medellín: Editorial Universidad EAFIT.

- García, M. (2006). *La dimensión estética en los niños de 3 a 6 años utilizando como recurso material el reciclaje. Estrategias pedagógicas dirigidas a docentes de Jardín Infantil*. (Trabajo de grado). Universidad de la Sabana. Chía, Colombia.
- Garrido, L (2006). Apego, emoción y regulación emocional implicaciones para la salud. *Revista latinoamericana de psicología* (38)-3,493-507.
- Garton, A. (1994). *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*. Barcelona: Paidós.
- Gómez, E., & Kotliarenco, M. (2010). Resiliencia Familiar: un enfoque de investigación e intervención con familias multiproblemáticas. *Revista de Psicología*, 19(2), 103-131.
- González, L. (2016). *La dimensión corporal en la primera infancia*. Aproximación a un abordaje bioenergético y reichiano. (Trabajo de grado). Universidad De La República. Montevideo.
- González, M. (2017). *Caja de Herramientas Bibliotecas Públicas*. Medellín: Secretaría de Educación.
- Grellert, A. (2013). ¿Qué es desarrollo holístico? *Red regional desarrollo holístico de la niñez en América Latina y el Caribe*. Archivo de Blog. Recuperado de <http://reddesarrolloholisticodelaninez.blogspot.com/2012/01/que-es-desarrollo-holistico.html>
- Guevara, B. & González, S. (2012). *Las Familias Ante la Discapacidad*. Universidad Nacional Autónoma de México Facultad de Estudios Superiores Iztacala. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. 15, (3)
- Hegarty, S. (2015). *Educación de Niños y Jóvenes con Discapacidades. Principios y práctica*. UNESCO.
- Hervás, N. (2000). El sistema de apego en la generación de los padres y terapia familiar. *Systemica*, (8), 89-100.
- Hernández, M. (2015). El concepto de Discapacidad: de la Enfermedad al Enfoque de Derechos. Artículo producto del proyecto de investigación titulado “Sistematización de la experiencia de la Práctica de Consultorio Jurídico Virtual” *Revista CES Derecho Volumen 6 No.2 Julio-Diciembre / 2015*; Medellín: Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/cesd/v6n2/v6n2a04.pdf>

- Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill. Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación: (6ª. Ed.)*. México D.F.: McGraw-Hill.
- Howe, D. (2014). *La Teoría del Vínculo y las Relaciones Sociales*. Barcelona: Paidós.
- Izzedin, R. & Pachajoa, A. (2009). Pautas, prácticas y creencias acerca de crianza... ayer y hoy. Lima: Liberabit, 15(2), 109-115
- López, F. (2008). Necesidades en la infancia y en la adolescencia: Respuesta familiar, escolar y social. Madrid: Pirámide.
- Lucio, P. (2017). *La Dimensión Corporal en Preescolar: Una Propuesta Pedagógica para Orientación Docente Fundamentada en la Neurociencia*. (Trabajo de grado). Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá.
- Máiquez, M.L., Rodrigo, M.J., Capote, C. y Vermaes, I. (2000). Aprender en la vida cotidiana. Un programa experiencial para padres. Madrid: Visor
- Mallarino, M., & Arias, G. (2013). *Ventanas Abiertas: pedagogía de la afectividad*. Bogotá: Espasa Calpe.
- Manjarrés, D (2012). *Apoyo y Fortalecimiento a Familias para la Crianza de Niños con Discapacidad*. Horizontes Pedagógicos. Vol. 14, N°. 1
- Manjarrés & Hederich (2018). *Estilos parentales en la discapacidad: examen de la evidencia empírica sobre un modelo*. *Revista Latinoamericana de Psicología*. 50(3), 187-200.
- Martin, J., Máiquez, M., Rodrigo, M., Rodríguez, B. & Rodríguez, G. (2009). Programas de Educación Parental. Madrid: Psychosocial Intervention, 18(2), 121-133.
- Martínez, J., Infante, A. & Díaz, A. (2013). *Modelos parentales, ejes de racionalidad y atribución: un estudio cualitativo en familias mexicanas*. En J. J. Gázquez, M. C. Pérez, M. M. Molero y R. Parra (Comps.), *Investigación en el ámbito escolar: un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educativas*. 307-314. Almería: Grupo Editorial Universitario
- Maturana, H. (1995). *Violencia en distintos ámbitos de expresión*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Maturana, H. (1998). *Emociones y Lenguajes en Educación*. Santiago de Chile: Dolmen.

- Ministerio de Educación Nacional MEN (2010). *Orientaciones pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad cognitiva*. Recuperado de http://www.monitorcd.com/MEN/images_2/archivo5_%20op_discapacidad_cognitiva.pdf
- Muñoz, F. (2016). *La metodología de la investigación social*. Medellín: Eafit
- Musitu, G., y Cava, M. J. (2001). Autoestima y percepción del clima escolar en niños con problemas de integración social en el aula. *Revista de Psicología general y aplicada*, 54(2), 297-
- Navarro, S. (2004). *Redes sociales y construcción comunitaria*. Madrid: Editorial CCS.
- Padilla, A. (2010). Discapacidad: contexto, concepto y modelos. *Revista colombiana de derecho internacional*, 16(1), 381-414.
- Ponce, H. (2016). La matriz FODA: alternativa de diagnóstico y determinación de estrategias de intervención. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 12(1), 113-130.
- Portela, L. (2006). *Plan de estudios y competencias*. Recuperado de:
En:<https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/educacionNuevo01dic/iesoldeoriente/planes/PREESCOLAR.pdf>
- Puche, R., Orozco, M., Orozco, B., Correa, M. (2009). *Desarrollo infantil y competencias en la PRIMERA INFANCIA*. *Revolución educativa Colombia aprende*. 10: 23-66
- Quintero, E. & Rodríguez, R. (2015). La importancia del vínculo en la infancia: entre el psicoanálisis y la neurobiología. *Rev Ciencias Salud* 14(2), 261-280
- Reina, J. (2004). *Exigencias actuales para la formación de educadores especiales*. El caso de los diseños curriculares de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia y los institutos. Tesis en opción al grado de maestría en ciencias de la educación superior. Universidad de la Habana. La Habana
- Rizo, M. (2005). *Interacción y comunicación en entornos educativos: Reflexiones teóricas, conceptuales y metodológicas*. Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
Recuperado de DOI:
<http://www.compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/viewFile/143/144>
- Robles, B. (2008). La infancia y la niñez en el sentido de identidad. Comentarios en torno a las etapas de la vida de Erik Erikson. *Revista Mexicana de Pediatría*, 75, (1)

- Rojas, N., Huertas, M., Delgado, G. y Vengoechea, N. (2013). *El taller literario como estrategia pedagógica para la motivación a la lectura y escritura en estudiantes de grado 8° del Colegio De Formación Integral Mundo Nuevo*. (Trabajo de grado). Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá.
- Roqueñi, M. (2005). *Educación de la Afectividad: Una Propuesta desde la óptica de Tomás de Aquino*. Pamplona: Universidad de Navarra.
- Salazar, A. M. & Fernández, A. (2016). Análisis de la empatía en educación infantil: estudio basado en la expresión a través del dibujo. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 23, 9-26.
- Sánchez, M. (2013). *Los estilos de crianza de las familias como estrategia de apoyo en el desempeño escolar de los estudiantes del CICLO II DEL I.E.D. Restrepo Millán Sede B*. (Trabajo de grado). Universidad Libre. Bogotá
- Sanchis, F. (2008). *Apego, acontecimientos vitales y depresión en una muestra en adolescentes*. Universidad Ramón LLul.
- Schaffer, R. (2000). *Desarrollo Social*. Madrid: Morata.
- Schaffer, R. (1985). *El mundo social del niño*. Madrid: Visor libros
- Seoane, J. (2011). *¿Qué es una persona con discapacidad?* Ágora. Papeles de Filosofía. (2011), Vol. 30, N° 1: 143-161
- Shutter, A (2011) *Investigación Participativa. Una Opción Metodológica para la Educación de Adultos México D.F.: CREFAL*
- Skliar, C. (2008) *¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable*. Orientación y Sociedad, 8
- Sierra, M. (2014). *Corresponsabilidad de padres de familia en los procesos formativos de los niños vinculados a la Fundación Imago*. Universidad Católica de Colombia
- Soliz, F & Maldonado, A (2012). *Guía de metodologías comunitarias participativas*. Guía N°5. Quito: Manthra Editores
- Torío, S., Peña, Fernández, C. & Inda, M. (2010). *Educativo siglo XXI (28)-1*. Madrid: Manthra Editores.
- Tresols, P., Bonaventura V., González, A.& Torre F. (2004). *Integración escolar: ¿Constructo teórico o situación posible?* XI Jornadas de Investigación. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

- Trujillo & Suárez (2017). La dimensión cognitiva. Importancia y trascendencia en la educación básica, secundaria y media. Técnicas en las ciudades educativas. *Beltin virtual* ,6(6),
- Tuesca, M. & Navarro (2012). *Estrategia educativa para la participación de los padres en compromisos escolares*. Escenarios (10)-2.
- UNICEF (2004). *Desarrollo psicosocial de los niños y las niñas*. UNICEF, Oficina de Área para Colombia y Venezuela.
- Universidad Icesi Eduteka (2017). Actividades con diagramas causa-efecto en el aula de clase. Modalidad virtual con acompañamiento. Recuperado de <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/1010/71>
- Urizar, M. (2012). *Vínculo afectivo y sus trastornos*. Recuperado de: <http://www.avpap.org/documentos/bilbao2012/DesarrolloAfectivoAVPap.pdf>
- Verdugo, M. A. y Rodríguez-Aguilella, A. (2008). Valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas. *Siglo Cero*, 39(4), 5-25.
- Verdugo, M. A. y Rodríguez-Aguilella, A. (2009). La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales. *Revista de Educación*, 358, 450-470.
- Verdugo, M. A. y Rodríguez, A. (2011). *Guía F. Guía de intervención y apoyo a las familias de personas con discapacidad*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Vigotsky, L. (1988). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores [título original: *Mind in society: The development of higher psychological processes*]. México: Grijalbo.
- Vila, I. (1998). Intervención psicopedagógica en el contexto familiar. En Rodrigo, M. y Palacios, J., *Familia y desarrollo humano* (501-519). Madrid: Alianza Editorial
- Villalobos, J., Flórez, G., Londoño, D. (2017). La escuela y la familia en relación con el alcance del logro académico. La experiencia de la Institución Educativa Antonio José de Sucre de Itagüí (Antioquia) 2015. *Aletheia. Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo*, 9(1), 58-75.

Anexos

Anexo 1. Fotografías de los encuentros





Anexo 2. Acta de Consentimiento informado

Formato de consentimiento informado para padres, cuidadores y/o cuidadoras



Formato de consentimiento para los padres, cuidadores y/o cuidadoras

Cordial saludo:

Usted ha sido seleccionado (a) para ser parte de una investigación realizada por las Educadoras Especiales del Centro Crecer Rafael Uribe Uribe Angélica García Garay y Ginna Lugo Ovalle, quienes están adelantando estudios en la Maestría en Innovaciones Sociales de la Educación, sobre la educación parental en familias de niños con discapacidad.

La investigación tiene como objetivo general: Proponer un programa experiencial de educación parental como estrategia para el desarrollo holístico de niños y niñas con discapacidad.

El empleo que se le dará a sus datos y respuestas será de total confidencialidad, con fines educativos y de uso exclusivo de las investigadoras que cuentan con una maestra tutora quien orienta dicho proceso. Además, sus respuestas no afectarán ningún aspecto, ni académico, ni personal; al contrario, después de participar en los encuentros, usted permitirá que se tenga herramientas para llegar a reflexiones enriquecedoras acerca del trabajo con comunidad. .

Al firmar en la parte inferior del documento usted acepta participar de manera voluntaria en el proceso de investigación, además de autorizar el registro filmico, fotográfico y de audio que será de uso académico, guardando los principios éticos de confidencialidad.

Gracias por su colaboración.

Fecha: 15/11/2018

Nombre: María Consuelo Mancipe

Teléfono: 3155223668 e-mail: consuelamancipe@hotmail.com

Firma del participante: Consuelo Mancipe

Firma de las investigadoras: Ginna Lugo O.

ANGÉLICA G.

Formato de consentimiento informado para padres, cuidadores y/o cuidadoras



Formato de consentimiento para los padres, cuidadores y/o cuidadoras

Cordial saludo:

Usted ha sido seleccionado (a) para ser parte de una investigación realizada por las Educadoras Especiales del Centro Crecer Rafael Uribe Uribe Angélica García Garay y Ginna Lugo Ovalle, quienes están adelantando estudios en la Maestría en Innovaciones Sociales de la Educación, sobre la educación parental en familias de niños con discapacidad.

La investigación tiene como objetivo general: Proponer un programa experiencial de educación parental como estrategia para el desarrollo holístico de niños y niñas con discapacidad.

El empleo que se le dará a sus datos y respuestas será de total confidencialidad, con fines educativos y de uso exclusivo de las investigadoras que cuentan con una maestra tutora quien orienta dicho proceso. Además, sus respuestas no afectarán ningún aspecto, ni académico, ni personal; al contrario, después de participar en los encuentros, usted permitirá que se tenga herramientas para llegar a reflexiones enriquecedoras acerca del trabajo con comunidad. .

Al firmar en la parte inferior del documento usted acepta participar de manera voluntaria en el proceso de investigación, además de autorizar el registro filmico, fotográfico y de audio que será de uso académico, guardando los principios éticos de confidencialidad.

Gracias por su colaboración.

Fecha: 15/11/2018

Nombre: Danis Yanira Tellez

Teléfono: 321 476 1166 e-mail: denistellez08@gmail.com.

Firma del participante: [Firma]

Firma de las investigadoras: Ginna Lugo O.

ANGÉLICA G.

Formato de consentimiento informado para padres, cuidadores y/o cuidadoras



Formato de consentimiento para los padres, cuidadores y/o cuidadoras

Cordial saludo:

Usted ha sido seleccionado (a) para ser parte de una investigación realizada por las Educadoras Especiales del Centro Crecer Rafael Uribe Uribe Angélica García Garay y Ginna Lugo Ovalle, quienes están adelantando estudios en la Maestría en Innovaciones Sociales de la Educación, sobre la educación parental en familias de niños con discapacidad.

La investigación tiene como objetivo general: Proponer un programa experiencial de educación parental como estrategia para el desarrollo holístico de niños y niñas con discapacidad.

El empleo que se le dará a sus datos y respuestas será de total confidencialidad, con fines educativos y de uso exclusivo de las investigadoras que cuentan con una maestra tutora quien orienta dicho proceso. Además, sus respuestas no afectarán ningún aspecto, ni académico, ni personal; al contrario, después de participar en los encuentros, usted permitirá que se tenga herramientas para llegar a reflexiones enriquecedoras acerca del trabajo con comunidad. .

Al firmar en la parte inferior del documento usted acepta participar de manera voluntaria en el proceso de investigación, además de autorizar el registro filmico, fotográfico y de audio que será de uso académico, guardando los principios éticos de confidencialidad.

Gracias por su colaboración.

Fecha: 15/11/2018

Nombre: Yanneth Ramos López

Teléfono: 3214259111 e-mail: _____

Firma del participante: [Firma manuscrita]

Firma de las investigadoras: Omna Lugo O.

ANGELICA G.

Formato de consentimiento informado para padres, cuidadores y/o cuidadoras



Formato de consentimiento para los padres, cuidadores y/o cuidadoras

Cordial saludo:

Usted ha sido seleccionado (a) para ser parte de una investigación realizada por las Educadoras Especiales del Centro Crecer Rafael Uribe Uribe Angélica García Garay y Ginna Lugo Ovalle, quienes están adelantando estudios en la Maestría en Innovaciones Sociales de la Educación, sobre la educación parental en familias de niños con discapacidad.

La investigación tiene como objetivo general: Proponer un programa experiencial de educación parental como estrategia para el desarrollo holístico de niños y niñas con discapacidad.

El empleo que se le dará a sus datos y respuestas será de total confidencialidad, con fines educativos y de uso exclusivo de las investigadoras que cuentan con una maestra tutora quien orienta dicho proceso. Además, sus respuestas no afectarán ningún aspecto, ni académico, ni personal; al contrario, después de participar en los encuentros, usted permitirá que se tenga herramientas para llegar a reflexiones enriquecedoras acerca del trabajo con comunidad. .

Al firmar en la parte inferior del documento usted acepta participar de manera voluntaria en el proceso de investigación, además de autorizar el registro filmico, fotográfico y de audio que será de uso académico, guardando los principios éticos de confidencialidad.

Gracias por su colaboración.

Fecha: 15/11/2018

Nombre: Sandra Cadena Vasquez

Teléfono: 3-20-2639263 e-mail: _____

Firma del participante: Sandra Cadena

Firma de las investigadoras: Ginna Lugo O.

ANGÉLICA G.

Formato de consentimiento informado para padres, cuidadores y/o cuidadoras



Formato de consentimiento para los padres, cuidadores y/o cuidadoras

Cordial saludo:

Usted ha sido seleccionado (a) para ser parte de una investigación realizada por las Educadoras Especiales del Centro Crecer Rafael Uribe Uribe Angélica García Garay y Ginna Lugo Ovalle, quienes están adelantando estudios en la Maestría en Innovaciones Sociales de la Educación, sobre la educación parental en familias de niños con discapacidad.

La investigación tiene como objetivo general: Proponer un programa experiencial de educación parental como estrategia para el desarrollo holístico de niños y niñas con discapacidad.

El empleo que se le dará a sus datos y respuestas será de total confidencialidad, con fines educativos y de uso exclusivo de las investigadoras que cuentan con una maestra tutora quien orienta dicho proceso. Además, sus respuestas no afectarán ningún aspecto, ni académico, ni personal; al contrario, después de participar en los encuentros, usted permitirá que se tenga herramientas para llegar a reflexiones enriquecedoras acerca del trabajo con comunidad. .

Al firmar en la parte inferior del documento usted acepta participar de manera voluntaria en el proceso de investigación, además de autorizar el registro filmico, fotográfico y de audio que será de uso académico, guardando los principios éticos de confidencialidad.

Gracias por su colaboración.

Fecha: 15/11/2018

Nombre: Laura Piedad Romero Gallego

Teléfono: 3144192290 e-mail: lromerogallego92@gmail.com.

Firma del participante: Laura Romero

Firma de las investigadoras: Ginna Lugo O.

ANGÉLICA G.

Formato de consentimiento informado para padres, cuidadores y/o cuidadoras



Formato de consentimiento para los padres, cuidadores y/o cuidadoras

Cordial saludo:

Usted ha sido seleccionado (a) para ser parte de una investigación realizada por las Educadoras Especiales del Centro Crecer Rafael Uribe Uribe Angélica García Garay y Ginna Lugo Ovalle, quienes están adelantando estudios en la Maestría en Innovaciones Sociales de la Educación, sobre la educación parental en familias de niños con discapacidad.

La investigación tiene como objetivo general: Proponer un programa experiencial de educación parental como estrategia para el desarrollo holístico de niños y niñas con discapacidad.

El empleo que se le dará a sus datos y respuestas será de total confidencialidad, con fines educativos y de uso exclusivo de las investigadoras que cuentan con una maestra tutora quien orienta dicho proceso. Además, sus respuestas no afectarán ningún aspecto, ni académico, ni personal; al contrario, después de participar en los encuentros, usted permitirá que se tenga herramientas para llegar a reflexiones enriquecedoras acerca del trabajo con comunidad. .

Al firmar en la parte inferior del documento usted acepta participar de manera voluntaria en el proceso de investigación, además de autorizar el registro filmico, fotográfico y de audio que será de uso académico, guardando los principios éticos de confidencialidad.

Gracias por su colaboración.

Fecha: 15/11/2018

Nombre: Maria Del Carmen Becerra Lemus

Teléfono: 3125969787 e-mail: _____

Firma del participante: [Firma]

Firma de las investigadoras: Ginna Lugo O.

ANGELICA G.

Formato de consentimiento informado para padres, cuidadores y/o cuidadoras



Formato de consentimiento para los padres, cuidadores y/o cuidadoras

Cordial saludo:

Usted ha sido seleccionado (a) para ser parte de una investigación realizada por las Educadoras Especiales del Centro Crecer Rafael Uribe Uribe Angélica García Garay y Ginna Lugo Ovalle, quienes están adelantando estudios en la Maestría en Innovaciones Sociales de la Educación, sobre la educación parental en familias de niños con discapacidad.

La investigación tiene como objetivo general: Proponer un programa experiencial de educación parental como estrategia para el desarrollo holístico de niños y niñas con discapacidad.

El empleo que se le dará a sus datos y respuestas será de total confidencialidad, con fines educativos y de uso exclusivo de las investigadoras que cuentan con una maestra tutora quien orienta dicho proceso. Además, sus respuestas no afectarán ningún aspecto, ni académico, ni personal; al contrario, después de participar en los encuentros, usted permitirá que se tenga herramientas para llegar a reflexiones enriquecedoras acerca del trabajo con comunidad. .

Al firmar en la parte inferior del documento usted acepta participar de manera voluntaria en el proceso de investigación, además de autorizar el registro filmico, fotográfico y de audio que será de uso académico, guardando los principios éticos de confidencialidad.

Gracias por su colaboración.

Fecha: 15/11/2018

Nombre: Josefa Oyola U.

Teléfono: 3104477710 e-mail: _____

Firma del participante: [Firma]

Firma de las investigadoras: Ginna Lugo O.

ANGÉLICA G.

Formato de consentimiento informado para padres, cuidadores y/o cuidadoras



Formato de consentimiento para los padres, cuidadores y/o cuidadoras

Cordial saludo:

Usted ha sido seleccionado (a) para ser parte de una investigación realizada por las Educadoras Especiales del Centro Crecer Rafael Uribe Uribe Angélica García Garay y Ginna Lugo Ovalle, quienes están adelantando estudios en la Maestría en Innovaciones Sociales de la Educación, sobre la educación parental en familias de niños con discapacidad.

La investigación tiene como objetivo general: Proponer un programa experiencial de educación parental como estrategia para el desarrollo holístico de niños y niñas con discapacidad.

El empleo que se le dará a sus datos y respuestas será de total confidencialidad, con fines educativos y de uso exclusivo de las investigadoras que cuentan con una maestra tutora quien orienta dicho proceso. Además, sus respuestas no afectarán ningún aspecto, ni académico, ni personal; al contrario, después de participar en los encuentros, usted permitirá que se tenga herramientas para llegar a reflexiones enriquecedoras acerca del trabajo con comunidad. .

Al firmar en la parte inferior del documento usted acepta participar de manera voluntaria en el proceso de investigación, además de autorizar el registro filmico, fotográfico y de audio que será de uso académico, guardando los principios éticos de confidencialidad.

Gracias por su colaboración.

Fecha: 15/11/2018

Nombre: Marcedes Roldán Bascosa

Teléfono: 3124662996 e-mail: _____

Firma del participante: Marcedes Roldán Bascosa

Firma de las investigadoras: Ginna Lugo O.

ANGÉLICA G.

Formato de consentimiento informado para padres, cuidadores y/o cuidadoras



Formato de consentimiento para los padres, cuidadores y/o cuidadoras

Cordial saludo:

Usted ha sido seleccionado (a) para ser parte de una investigación realizada por las Educadoras Especiales del Centro Crecer Rafael Uribe Uribe Angélica García Garay y Ginna Lugo Ovalle, quienes están adelantando estudios en la Maestría en Innovaciones Sociales de la Educación, sobre la educación parental en familias de niños con discapacidad.

La investigación tiene como objetivo general: Proponer un programa experiencial de educación parental como estrategia para el desarrollo holístico de niños y niñas con discapacidad.

El empleo que se le dará a sus datos y respuestas será de total confidencialidad, con fines educativos y de uso exclusivo de las investigadoras que cuentan con una maestra tutora quien orienta dicho proceso. Además, sus respuestas no afectarán ningún aspecto, ni académico, ni personal; al contrario, después de participar en los encuentros, usted permitirá que se tenga herramientas para llegar a reflexiones enriquecedoras acerca del trabajo con comunidad. .

Al firmar en la parte inferior del documento usted acepta participar de manera voluntaria en el proceso de investigación, además de autorizar el registro filmico, fotográfico y de audio que será de uso académico, guardando los principios éticos de confidencialidad.

Gracias por su colaboración.

Fecha: 15/11/2018

Nombre: Gabriel. Garcia

Teléfono: 311 830-26-84 e-mail: _____

Firma del participante: Gabriel. Garcia. S.

Firma de las investigadoras: Ginna Lugo O.

ANGELICA S.

Formato de consentimiento informado para padres, cuidadores y/o cuidadoras



Formato de consentimiento para los padres, cuidadores y/o cuidadoras

Cordial saludo:

Usted ha sido seleccionado (a) para ser parte de una investigación realizada por las Educadoras Especiales del Centro Crecer Rafael Uribe Uribe Angélica García Garay y Ginna Lugo Ovalle, quienes están adelantando estudios en la Maestría en Innovaciones Sociales de la Educación, sobre la educación parental en familias de niños con discapacidad.

La investigación tiene como objetivo general: Proponer un programa experiencial de educación parental como estrategia para el desarrollo holístico de niños y niñas con discapacidad.

El empleo que se le dará a sus datos y respuestas será de total confidencialidad, con fines educativos y de uso exclusivo de las investigadoras que cuentan con una maestra tutora quien orienta dicho proceso. Además, sus respuestas no afectarán ningún aspecto, ni académico, ni personal; al contrario, después de participar en los encuentros, usted permitirá que se tenga herramientas para llegar a reflexiones enriquecedoras acerca del trabajo con comunidad. .

Al firmar en la parte inferior del documento usted acepta participar de manera voluntaria en el proceso de investigación, además de autorizar el registro filmico, fotográfico y de audio que será de uso académico, guardando los principios éticos de confidencialidad.

Gracias por su colaboración.

Fecha: 15/11/2018

Nombre: Limbana Ramos

Teléfono: 3146749693 e-mail: _____

Firma del participante: Limbana Ramos

Firma de las investigadoras: Ginna Lugo O.

ANGÉLICA G.

Formato de consentimiento informado para padres, cuidadores y/o cuidadoras



Formato de consentimiento para los padres, cuidadores y/o cuidadoras

Cordial saludo:

Usted ha sido seleccionado (a) para ser parte de una investigación realizada por las Educadoras Especiales del Centro Crecer Rafael Uribe Uribe Angélica García Garay y Ginna Lugo Ovalle, quienes están adelantando estudios en la Maestría en Innovaciones Sociales de la Educación, sobre la educación parental en familias de niños con discapacidad.

La investigación tiene como objetivo general: Proponer un programa experiencial de educación parental como estrategia para el desarrollo holístico de niños y niñas con discapacidad.

El empleo que se le dará a sus datos y respuestas será de total confidencialidad, con fines educativos y de uso exclusivo de las investigadoras que cuentan con una maestra tutora quien orienta dicho proceso. Además, sus respuestas no afectarán ningún aspecto, ni académico, ni personal; al contrario, después de participar en los encuentros, usted permitirá que se tenga herramientas para llegar a reflexiones enriquecedoras acerca del trabajo con comunidad. .

Al firmar en la parte inferior del documento usted acepta participar de manera voluntaria en el proceso de investigación, además de autorizar el registro filmico, fotográfico y de audio que será de uso académico, guardando los principios éticos de confidencialidad.

Gracias por su colaboración.

Fecha: 15/11/2018

Nombre: María Del Carmen Becerra Lemus

Teléfono: 3125969787 e-mail: _____

Firma del participante: [Firma]

Firma de las investigadoras: Ginna Lugo O.

ANGÉLICA G.

Formato de consentimiento informado para padres, cuidadores y/o cuidadoras



Formato de consentimiento para los padres, cuidadores y/o cuidadoras

Cordial saludo:

Usted ha sido seleccionado (a) para ser parte de una investigación realizada por las Educadoras Especiales del Centro Crecer Rafael Uribe Uribe Angélica García Garay y Ginna Lugo Ovalle, quienes están adelantando estudios en la Maestría en Innovaciones Sociales de la Educación, sobre la educación parental en familias de niños con discapacidad.

La investigación tiene como objetivo general: Proponer un programa experiencial de educación parental como estrategia para el desarrollo holístico de niños y niñas con discapacidad.

El empleo que se le dará a sus datos y respuestas será de total confidencialidad, con fines educativos y de uso exclusivo de las investigadoras que cuentan con una maestra tutora quien orienta dicho proceso. Además, sus respuestas no afectarán ningún aspecto, ni académico, ni personal; al contrario, después de participar en los encuentros, usted permitirá que se tenga herramientas para llegar a reflexiones enriquecedoras acerca del trabajo con comunidad. .

Al firmar en la parte inferior del documento usted acepta participar de manera voluntaria en el proceso de investigación, además de autorizar el registro filmico, fotográfico y de audio que será de uso académico, guardando los principios éticos de confidencialidad.

Gracias por su colaboración.

Fecha: 15/11/2018

Nombre: NATALIA LEÓN RODRÍGUEZ

Teléfono: 310.607.70.18 e-mail: natarodriguez998@gmail.com

Firma del participante: NATALIA LEÓN RODRÍGUEZ

Firma de las investigadoras: Ginna Lugo O.

ANGÉLICA G.