

**Diseño de material didáctico para equipos de orientación y docencia escolar.
Herramienta de trabajo con familias en procesos de resignificación, asociados a
hallazgos que implican otras rutas de desarrollo sus hijos(as).**

Adriana González Moreno

Asesora:

Hilba Milena Jiménez Pulido

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de educación, Licenciatura en educación especial

Grupo de investigación diversidad, formación y educación

Línea de investigación educaciones y didácticas

Bogotá, Colombia

2025

Tabla de contenido

Diseño de material didáctico para equipos de orientación y docencia escolar.
Herramienta para el trabajo con familias de niños(as) en proceso de resignificación
asociado a hallazgos que implican otras rutas de desarrollo para sus hijos(as) ¡Error!
 Marcador no definido.

Tabla de Figuras	5
Índice de tablas.....	5
Tabla apéndices.....	6
<i>Miradas diversas</i>	7
..... ¡Error! Marcador no definido.	
Contextualización	11
¿Por dónde empezar?	19
Objetivo general:	24
Objetivos específicos:	24
Aproximaciones conceptuales y teóricas.....	24
Teoría ecológica de Bronfrenbrenner	25
<i>Relaciones parento- filiales.</i>	29
<i>Relaciones fraternas.</i>	30
<i>Relaciones con familia extensa.</i>	30
Familias y duelo.....	31
• Shock y desajuste emocional.....	32
• Negación.	32

• Resignación.....	32
• Aceptación y reorganización.....	32
Activación de rutas:.....	35
Alertas en el desarrollo infantil:.....	35
Tensiones de la interacción familiar-proceso escolar de personas con discapacidad.....	36
<i>Presencia-ausencia:</i>	36
<i>Capacitación- Desconocimiento:</i>	36
<i>Aceptación y negación:</i>	37
Una Escuela CON Familias.....	39
Material didáctico	40
Metodología	43
El proceso investigativo desarrollado se enmarca en Investigación educativa,	43
Paradigma crítico.....	44
Enfoque cualitativo.....	44
• Ruta 3 Resignificación:.....	54
Evaluación en frío o validación por expertos	55
Análisis del diseño y evaluación	65
Es importante anotar, los procesos de pilotaje y validación por expertos se desarrollaron en paralelo, aunque el piloto comenzó primero. Además, el pilotaje implicó el trabajo directo desarrollado en la práctica formativa con niños, niñas, docentes y familias, en el marco de la cual se desarrollaron los componentes y recursos que hacen parte del material.....	66

Diseño y rediseño desde la validación en uso, piloto.	66
Primer rediseño del material didáctico.....	72
Rediseño y validación segunda parte, validación en frío.	74
¿Quién nos conoce? ¿saben cómo hacer uso del material didáctico?	79
Tesis IN – BITE.....	79
Proyecciones	83
Referencias	85
Apéndices	88

Tabla de Figuras

Figura 1. Grupo miradas diversas.....	7
Figura 2. Etapas de duelo.....	33
Figura 3. Esquema metodológico.....	43
Figura 4 . Fases del diseño del material didáctico.....	45
Figura 5. Portada Resignifiquémonos: Una mirada a las realidades de las familias en un proceso de resignificación ante un posible diagnóstico en los niños(as) en primera infancia.....	49
Figura 6. Prototipo 1 material didáctico.....	51
Figura 7. Esquema orientador material didáctico.....	52
Figura 8. Invitación trabajemos juntos en las alertas en el desarrollo.....	67
Figura 9. Infografías entregadas a las maestras en primera infancia.....	68
Figura 10. Fragmentos del prototipo 1 del material.....	71
Figura 11. Modificación de relación en prototipo: Procesos de resignificación.....	73
Figura 12. Referentes que apoyan la lectura y ubicación de elementos.....	74
Figura 13. Problemáticas situadas y rutas.....	76
Figura 14. Ejemplos de Apartados de fundamentación.....	77
Figura 15. Elementos, componentes y recursos del material.....	78
Figura 16. Participación Tesis IN-BITE 2024.....	80

Índice de tablas

Tabla 1 Antecedentes.....	20
Tabla 2 Tipos de materiales didácticos Tomlinson (2003).....	41
Tabla 3. Tipos de evaluación Tomlinson.....	55
Tabla 4. Formato de evaluación revisión del formato de validación del material didáctico.....	57
Tabla 5. Revisión material didáctico pertinencia con el objetivo de investigación.....	58
Tabla 6. Revisión material didáctico Claridad.....	59
Tabla 7. Revisión material didáctico Coherencia con la categoría.....	59

Tabla 8. Implementación material Resignifiquémonos.....	61
--	-----------

Tabla apéndices

<i>Apéndice A Formato diario de campo.....</i>	<i>88</i>
<i>Apéndice B Formato de validación adaptado</i>	<i>89</i>
<i>Apéndice C Sistematización validación piloto.....</i>	<i>92</i>
<i>Apéndice D Formato de validación versión final.....</i>	<i>93</i>
<i>Apéndice E Certificación tesis IN-BITE.....</i>	<i>¡Error! Marcador no definido.</i>

Miradas diversas

Este trabajo de grado se desarrolla en articulación a la práctica de la Licenciatura en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia desarrollada por el equipo conformado por: Fabián Cárdenas, Paula Carpetá, Nathalia Copete, Adriana González, Nikol Martínez, Verónica Ochoa, José Ramírez, Marielen Salazar y la docente asesora de la práctica Hilba Milena Jiménez en el Instituto Pedagógico Arturo Ramírez Montúfar (IPARM) entre el 2023-1 y el 2025-2. El logo del grupo representa la diversidad, características y particularidades que configuran al sujeto, cuenta con fichas de rompecabezas que hacen alusión a que todos somos diferentes y diversos, la posición de las fichas hace referencia a las distintas visiones para lograr un trabajo en común. El nombre de Miradas Diversas, se construye con relación a las distintas visiones, percepciones, sentires y pensares que caracteriza al educador especial en su forma de leer e interpretar el mundo que le rodea.

Como docentes en formación desde el campo de estudio de la educación especial, centramos el enfoque en conocer y reconocer el contexto educativo para fortalecer los procesos que allí se implican a través de estrategias pedagógicas y didácticas, en respuesta a las distintas problemáticas emergentes.

Miradas Diversas aborda de manera integral las necesidades de las comunidades educativas, y busca potenciar los procesos de enseñanza-aprendizaje de estudiantes con y sin discapacidad, por medio del trabajo con familias, docentes y estudiantes.

Figura 1.

Grupo miradas diversas



El proceso que aquí se describe se centró en el diseño de una herramienta didáctica fundamentada en el trabajo en equipo entre orientadores, coordinadores, docentes de apoyo y docentes de aula, en las instituciones educativas. Esta busca apoyar el trabajo con familias que identifican formas de desarrollo menos habituales en niños(as) durante la primera infancia. El material parte de preguntarse sobre cómo abordar procesos de resignificación con las familias que se alertan ante algunas situaciones comunicativas, de socialización, de aprendizaje, entre otras situaciones que se salen de “lo esperado” para determinados periodos del desarrollo de niños y niñas o que recientemente han confirmado diagnósticos asociados a dificultades de aprendizaje o discapacidad; comprendiendo el desarrollo como heterogéneo y las distintas formas de constituirse como familia.

El material se sitúa en la creación de espacios de diálogo y reflexión, en un ejercicio de apoyo a las distintas problemáticas que implican a estas familias en el transitar por reconfiguraciones dentro de una nueva realidad no esperada, vinculación a problemáticas que pueden no haber vivido con otros miembros de la familia, proyecciones de vida individuales y colectivas que cambian dada la realidad que se enfrenta. Se plantea así un proceso didáctico que parte del continuo reconocimiento de los sentires y vivencias de las familias, aportes institucionales para acompañar a las familias y promover su resignificación desde la comprensión de la heterogeneidad del desarrollo, la reconfiguración de sus identidades y la puesta en marcha de acciones que apoyen los procesos que requieren niños(as).

Al situar a las familias en la formación de los niños(as) como primer agente educativo, es necesario realizar acompañamiento desde el contexto escolar, especialmente cuando se atraviesa la primera infancia, en la cual es importante vincular procesos de identificación de alertas del desarrollo desde el reconocimiento de sus características; esto no en lógica de etiquetar o diagnosticar sino de apoyar las distintas formas o caminos que puedan tomar los alcances comunicativos, de socialización, aprendizaje y demás propios del desarrollo humano,

mediante la activación de *rutas en salud y educativas*, en articulación a procesos de educación inclusiva y atendiendo a la particularidad de cada niño(a) y sus contextos.

El trabajo de grado que aquí se describe reconoce que algunas familias desconocen procesos de desarrollo que atraviesan los niños(as), especialmente en lógica de variaciones propias de la heterogeneidad humana; lo que hace fundamental que las familias identifiquen lo propio de lo que ocurre en las múltiples formas de ser niño o niña y en qué momento podemos hablar del requerimiento de brindar apoyos a niños(as) que puedan aportar a alcanzar más fácilmente habilidades y procesos enmarcados en el máximo de su potencial.

Entendemos que la *primera infancia* es un momento crucial para el desarrollo, en el que se sientan las bases en procesos de socialización, comunicativos, comprensión del mundo, entre otros, siendo la familia uno de los contextos en los que más se desenvuelven los niños(as) puede incidir en los procesos de desarrollo y de aprendizaje de los niños(as), como nos menciona. (Cisternas Casabonne & Droguett, 2014) para el caso de lo comunicativo,

Durante la infancia se produce un importante contacto social que contribuye al desarrollo temprano de los recursos comunicativos; esto se debe principalmente al complejo y recurrente contacto social al cual el niño se ve influido especialmente durante el primer año de vida.

En esta razón se evidencia la necesidad de vincular este material didáctico en los procesos de identificación de alertas en el desarrollo de forma articulada con las familias. Al acompañar a las familias, es importante tener claridad sobre los hitos de desarrollo e identificar cuándo se puede hablar de una alteración en el desarrollo de los niños(as), cuándo una situación poco frecuente puede deberse al contexto en el que se encuentra el niño(a) o le es propio de su desarrollo. De aquí surge la importancia de reconocer al niño(a) de una forma integral, y esto nos lleva a la necesidad de analizar cómo es el ambiente familiar y todos aquellos aspectos que pueden incidir en procesos de desarrollo y aprendizaje de los niños(as).

Desde la comprensión que se tiene de familia, es fundamental reconocer que son diferentes en la forma en la que se constituyen; las dinámicas al interior también varían en cada una. En línea con ello, se plantea trabajar *con* la familia, teniendo en cuenta sus saberes y su subjetividad, reconociendo la multiplicidad de existencias que puede haber y que estas transitan de distintas formas ante la llegada a su núcleo familiar, de un miembro con un proceso de desarrollo poco frecuente o asociado a la presencia de una discapacidad, como se evidencia en estos relatos:

“...Al principio me dio duro, lloré porque no quería aceptar mi caso”; “...el saber que mi hija era sorda fue para nosotros algo duro de asimilar”: “...cuando mi hijo era un poco más pequeño, mi vida con él fue un sufrimiento muy grande, pensé en un momento que no iba a ser capaz”; “...la mamá se quiso morir y también la familia cuando supieron; yo, al contrario, nunca he aceptado que mi niña es Down” (Manjarrés et. al., 2013, p.49).

Relatos como los anteriores suman a la realidad desde la cual vemos necesario que las instituciones educativas tomen en cuenta distintos procesos que atraviesan las familias ante la identificación de un desarrollo poco frecuente o llegada de un miembro con discapacidad, proceso en el momento de recibir el diagnóstico de sus hijos, el cual se encuentra permeado de distintas formas sobre cómo se construyen las familias y las dinámicas que pueden emerger debido a esta situación, especialmente ante el cambio en las expectativas sobre un miembro de la familia que como nos menciona Manjarrés, et al. (2015), puede presentarse e influir en las nuevas formas de relación, organización, autopercepción entre otras dinámicas y procesos de las familias:

Un elemento que influye en la aceptación o no dentro de un núcleo familiar de la persona es el tipo de discapacidad; no es lo mismo la percepción que tiene una familia de una persona sorda o con hipoacusia que la de la persona con discapacidad intelectual o con restricción en la movilidad, lo que interfiere en el duelo y puede llevar mucho más tiempo en la acomodación emocional. De igual forma, el nivel de

compromiso, tanto en lo comportamental como en lo de salud, se convierte en una condición que incide en el manejo y la búsqueda de oportunidades, así como en las estrategias de organización (p. 86-87).

Desde este lugar, un eje central del ejercicio que aquí se describe y de la configuración misma del material son los *procesos de resignificación* que atraviesan o se espera que atraviesen las familias ante la llegada de hijos(as) con desarrollos poco frecuentes o discapacidad.

Contextualización (Un viaje hacia el aprendizaje)

Desde la formación en la Licenciatura en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, a través de las distintas prácticas de formación en instituciones, colegios, fundaciones, entre otras, se ha podido evidenciar tendencia, por parte de estos escenarios institucionales a un trabajo con familias que responde netamente a lo que exigen las normativas o lineamientos establecidos por la Secretaría o el Ministerio de Educación nacional. De igual modo se observa un trabajo que ha tenido mayor impacto en las peticiones que tiene el colegio con la familia, es decir en los compromisos con el proceso académico que adquiere la familia en el momento que realiza la inscripción de los niños(as) en el colegio, pero ¿qué pasa con el bienestar de estas familias?, ¿realmente las instituciones están preparadas o tienen las herramientas que les permita leer las realidades de las familias y apoyarlas en los procesos que transitan?, no se encontraron registros que permitan evidenciar el trabajo que se ha venido realizando con las familias institución más allá de los PIAR y un cuadro en el que se tenían a todos los niños que tenían algún diagnóstico, es por ello que se toma la decisión de hablar con las orientadoras, coordinadoras y algunos profesores que puedan compartir un poco más como se realiza el trabajo con las familias, en medio en estas conversaciones se llegó a un consenso en que las familias estaban más desde hacer

exigencias al colegio frente a los procesos que se llevan con los niños(as) y adolescentes y el colegio convocaba a las familias para hacer requerimientos tales como actualización del diagnóstico o a mencionar algunas cosas que hacia el estudiante en el aula es por ello que no es evidente cómo las instituciones educativas están realizando apoyos a las familias internamente, no se está teniendo en cuenta desde la escuela que la familia es un agente que se ve permeado por distintas problemáticas, entre ellas las que pueden implicar el tener que reconfigurarse ante realidades poco frecuentes como la llegada de un integrante con discapacidad.

Los procesos que están realizando las instituciones con las familias que se relacionan con situaciones de discapacidad, responden al Decreto 1421 de 2017 en el marco de la educación inclusiva para garantizar a los niños(as) el acceso y permanencia de calidad a la educación. Al respecto es importante describir, el Decreto indica cómo deben involucrarse las familias en los procesos de inclusión de sus hijos(as); con relación a ello, en distintos contextos se ha dado inicio a procesos de inclusión y en algunas instituciones se involucran a las familias para realizar procesos como la elaboración del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), procesos en los cuales se tiene en cuenta la caracterización de los estudiantes desde sus potencialidades y gustos, las barreras que se encuentran en el contexto y ajustes razonables, adaptaciones o flexibilizaciones curriculares según los requerimientos del estudiante en el contexto.

Y como no se puede iniciar desde nada y acogiendo un poco el papel de las familias que retoma el decreto 1421 y el decreto 459 del 2024 en el cual establece la importancia de realizar una caracterización de las familias en los que se reconozcan intereses, necesidades, al igual que poder conocer sus expectativas, experiencias y saberes para la construcción conjunta de estrategias que sean acordes a las necesidades de los niños(as); haciendo identificación de aliados y finalmente hacer una evaluación en el que se tenga en cuenta los resultados para las próximas año o periodo académico.

Esta vinculación a lo planteado por el Decreto 1421, se encuentra presente en el Instituto Pedagógico Arturo Ramírez Montufar (IPARM); escenario donde se realizó la práctica entre los años 2023 y el 2025 y en la que se identificaron algunas situaciones que llamaron la atención, como el hecho de que algunas familias desconocieran el proceso de ajuste que se adelantaba con sus hijos(as) en el colegio o la falta de corresponsabilidad de estas en el seguimiento y atención a requerimientos de seguimiento y apoyo por parte del sector salud que recomendaba la institución educativa.

En este punto es de mencionar, esta institución se encuentra ubicada dentro del campus de la Universidad Nacional de Colombia, los estudiantes del colegio son hijos de profesores, pensionados, funcionarios, estudiantes, y egresados de la Universidad, por lo cual es de anotar, la formación académica de las familias es distinta a la que podemos encontrar en otros contextos, en muchos casos con niveles educativos y experiencias enriquecidas. En consecuencia, por un lado, se presentan familias que se mantienen atentas al proceso de sus hijos(as), otras que exigen a la institución se desarrollen procesos inclusivos que atiendan a lo que les preocupa, argumentados en el conocimiento de la norma; en contraste otras familias, se ubican en una posición de negación frente a las situaciones que reporta el colegio y que pueden alertar ante el requerimiento de procesos adicionales a los habituales para apoyar el desarrollo y aprendizaje de niños(as); en algunos casos se encuentra demanda de procesos con tendencia terapéutica. Realidades que parecen estar ancladas a una falta de trabajo conjunto con la institución, presencia de comprensiones negativas sobre los distintos desarrollos y formas de aprender que puede haber en niños(as) y negaciones ante situaciones poco habituales que se presentan asociado a posibles diagnósticos relacionados con la discapacidad.

Al hacer lectura de los procesos adelantados, en temas de educación inclusiva, se encontró al equipo de coordinadoras y orientadoras, conformado por 3 profesionales, a cargo; estas profesionales realizan los PIAR recolectando información suministrada por los Docentes y

lleva a cabo reuniones con las familias de forma grupal e individual, para indagar sobre las características y requerimientos de las(os) estudiantes o hacer solicitudes de seguimiento por el sector salud ante los hallazgos que reportaban docentes. Al momento de desarrollo del presente trabajo de grado, el IPARM no contaba con Docentes de apoyo o mediadores para apoyar los procesos de inclusión.

El colegio cuenta con educación inicial, básica primaria, básica secundaria y media. En el que se realiza de admisiones, de igual forma cabe resaltar que en educación inicial no se tiene un filtro para el ingreso de los niños(as), lo que se realiza es una entrevista a la familia en la cual conozcan aspectos importantes para la institución sobre el niño(a), para los niños(as) y adolescentes de primaria, básica secundaria y media se realiza una prueba de conocimientos para conocer y saber si se tenían las competencias necesarias para el curso al cual aspiraban ingresar, adicionalmente cabe resaltar que desde el proceso que se ha venido adelantando su principal eje en la formación de los niños(as) y jóvenes la importancia de educar desde el amor y el respeto desde lo más pequeños hasta los chicos más grandes, se ha venido potencializando la educación y la formación de los estudiantes aliándose y tomando algunas prácticas pedagógicas de la Universidad Nacional (fonoaudiología, terapia ocupacional y trabajo social) y con prácticas en la Universidad Pedagógica Nacional (Educación especial, inglés y educación física). En la formación que se tiene se resaltan las altas competencias que se desarrollan y sus habilidades en inglés, escritura, lectura y con ello gran oportunidad en eventos deportivos, musicales y teatrales; es por ello por lo que gran parte de los egresados logran ingresar a la Universidad Nacional realizando las pruebas de admisión al igual que una persona externa.

Hacia la comprensión de la situación de las familias en el IPARM

(Reconozcamos a las familias: un viaje hacia la inclusión)

En el proceso adelantado en la práctica pedagógica ha estado enfocada en varias ramas y una de ella es con las familias, se pudo identificar gran variedad en la forma como

están constituidas y se encontraron familias en que uno de los miembros tiene la misma diagnóstico que el niño(a), al estar presente en sus hijos(as) ante la confirmación de diagnósticos que ya han alcanzado; al realizar algunas escuelas con familias y escuchar a otras de forma individual muchas de ellas coincidían en tener gran inquietud sobre cómo se realiza el proceso de inclusión y piden orientación para ellos en algunos procesos académicos que se adelantan con sus hijos(as).

Se considera que no existen pautas establecidas lo suficientemente claras entre la función y los roles de la familia y la escuela. Es por ello por lo que se han estado cediendo las responsabilidades de lado a lado, pero como lograr delimitar esta delgada línea en la que estaría demarcado las responsabilidades de las familias y así mismo, las de la escuela, buscando no solo delimitar si no articular procesos con las familias en pro del aprendizaje y desarrollo en los niños(as). Al no tener claridad en ello, existe una tensión que termina generando una polaridad en la que no se evidencia hasta qué punto es responsabilidad de la escuela y de la familia, en la cual los maestros describen a las familias como despreocupadas frente al proceso formativo de sus hijos(as), y en reuniones con algunas de las familias se refieren a que los maestros no se encuentran realmente implicados en los procesos educativos.

Adicional a ello, las familias solicitan les informen qué procesos se están llevando en el colegio con sus hijos y los acompañen en el proceso; estas manifiestan, que algunos de los docentes los llenan de comunicaciones dando especificidades de las dificultades que observan en sus hijos(as), con asocio a discapacidad o de sospecha de diagnósticos, aspectos que las familias suelen conocer o por el contrario sobre los que tienen dudas. En paralelo, según las familias, no les contextualizan el proceso que están realizando en el colegio y en las aulas en los distintos espacios; en consecuencia, estas solicitan les orienten sobre cómo pueden apoyar los procesos que se llevan en el colegio desde casa.

Por parte de los equipos a cargo del seguimiento a familias, se evidencia un trabajo centrado en la solicitud de reportes médicos y seguimientos o de vínculo en el proceso para

fortalecer comportamientos y habilidades esperadas en la edad, en una relación que cabe anotar se mantiene desde una perspectiva humana y empática que busca aunar esfuerzos por el bienestar de los niños(as). Es de anotar, el trabajo con las familias se centra en la solicitud de activación de procesos en salud y recogida de información frente a los procesos contextuales en las interacciones en familia; más que procesos vinculantes con las realidades de las familias y las problemáticas que atraviesan al vivenciar situaciones poco frecuentes en el desarrollo y aprendizaje de sus hijos(as) lo que pueden llenarles de miedos, resistencias o cambios en las expectativas como familia.

La escuela de padres funciona en el IPARM con 3 a 5 sesiones por año, como espacios de formación a familias en los cuales se desarrollan procesos en lógica de las problemáticas o debilidades que se evidencian desde la institución; entre los temas que se reportan están el uso de las tecnologías, sexualidad y pautas de crianza. Esta formación algunas veces es guiada por las orientadoras de la institución y en otras ocasiones por personas ajenas al colegio, bien sea por fundaciones o alguna institución.

El proceso de escuela de padres, responde a lo establecido en la Ley 2025 del 2020, que reglamenta esta escuela en todos los establecimientos educativos de Colombia, indica que los colegios deben hacer mínimo tres reuniones anualmente que tenga formación a familias, esta escuela se describe en la documentación de la institución como lo es el PEI y el manual de convivencia en los cuales se articula además la participación de las familias en el comité académico del colegio como representantes de estas.

Un aspecto importante para describir es la baja asistencia a las escuelas de familia y la presencia de requerimientos constantes por parte de las familias hacia el proceso educativo de los estudiantes, reportado por el equipo de coordinación y orientación; situación que parece presentarse al no contar con claridades sobre cómo abordar a las familias cuando se trata de aquellas que se aproximan a la identificación de una alerta en el desarrollo o posible presencia de una discapacidad.

De otra parte, se observó desconocimiento de la institución frente a algunos procesos, evidentes en la realización del PIAR a un gran número de estudiantes que no lo requerían, además de baja vinculación y desconocimiento de procesos de inclusión por parte de un grupo de docentes de aula, esto último especialmente situado en caracterizaciones que tienden a la identificación desde el déficit, negación de situaciones presentes y resistencia a la presencia de estudiantes que no cumplen con lo esperado para cada nivel educativo; se suman percepciones presentes en el equipo de docentes que parecen sustentar las situaciones problemáticas de los estudiantes en la falta de corresponsabilidad de las familias.

Ante este panorama, se evidenció la necesidad de diseñar una guía didáctica pensada para equipos de orientadores, coordinadores y docentes de aula, en articulación con profesionales en educación especial, trabajen con las familias frente a identificación en alertas en el desarrollo, el reconocimiento de las familias y la resignificación. Necesidad que puede estar presentando en distintos colegios, además del IPARM.

Este proceso de diseño se vinculó al proceso de práctica que se adelantaba en la institución, inicialmente mediante la realización de acciones pedagógicas que posibilitaran informar a las familias de los procesos de inclusión realizados por el colegio y trabajar conjuntamente en la caracterización de niños(as). Así se inició un trabajo para apoyar a los estudiantes que están ingresando a el IPARM, en educación inicial ya que es una etapa de desarrollo fundamental para los niños(as), en primera infancia es importante poder identificar alertas en el desarrollo, en lo cual las familias tienen un lugar relevante al ser quienes interactúan constantemente con ellos(as). Este proceso buscó fundamentalmente tener claridades sobre los apoyos que requerían cada uno de los niños(as) desde sus particularidades en un proceso articulado entre familia y escuela.

Por qué hablar de resignificación y familia

Las relaciones que se establecen entre familia y escuela hay distintas formas en las que pueden relacionarse desde la información recolectada en el IPARM se tiene que esta

relación usualmente hacen alusión a las responsabilidades que se considera tienen las familias con las escuelas, al respecto surge la inquietud frente a ¿qué ocurre con aquellos procesos y luchas que tienen las familias internamente?, ¿qué pasa con la reacción que presentan al saber que tienen un hijo con discapacidad?, ¿quiénes y cómo están apoyando los procesos de desgaste emocional y duelos que pueden presentarse en las familias cercanas a situaciones de desarrollo poco frecuentes o con requerimientos de apoyos en salud y ajustes en procesos educativos que no se habían contemplado?; esto teniendo en cuenta que,

Frente a este proceso de duelo se debe comprender que las familias no transitan de la misma forma, puede haber un estancamiento en las familias si no son acompañadas y no se brindan las estrategias necesarias para los procesos transversales a la resignificación: las familias se encuentran permeadas por varios aspectos que hacen que se transite de forma diferente, tiene que ver en cómo se constituye la familia antes de la noticia y si hay ausencia de alguno de los miembros al saber que viene un hijo con discapacidad, el nivel económico de la familia cambia e inician otras preocupaciones económicas, otro aspecto es el nivel de formación de los padres, sus creencias y prácticas. Manjarrés et al. (2015).

Debemos aclarar, el término *duelo*, históricamente ha sido relacionado desde el campo de la Psicología, sin embargo, en este estudio se retoma desde una perspectiva educativa que vincula elementos didácticos que sean utilizados por las instituciones en el acompañamiento a los procesos que implica el duelo, transversales a la resignificación en una nueva realidad que puede implicar el vínculo a rutas en salud y educativas que no se habían contemplado antes.

Esto llevó a considerar dinámicas educativas para apoyar a las familias, que fortalezcan los apoyos y orientaciones que desde las instituciones se les brindan, fundamentadas en el reconocimiento de las realidades y potencialidades de estas como centro del apoyo para niños y niñas que podrían vincularse a formas menos habituales de desarrollo o discapacidad; con una intención proyectada hacia procesos educativos que correspondan a las posibilidades y

características propias de niños(as) más que a la obtención de diagnósticos, según corresponde al escenario educativo.

Es importante el papel del educador especial en este proceso, que inicia en la lectura del contexto de los estudiantes y vincula a las familias, que pasa por el reconocer requerimientos de apoyos específicos tanto para las familias como niños(as) que les faciliten poder estar y participar en la escuela y la sociedad en general. Un trabajo que requiere el promover la participación de las familias en procesos de identificación de alertas, activación en rutas de salud y educativas; fortalecer y potencializar las relaciones familiares, encontrar redes de apoyo; proyectar procesos acordes a los distintos ciclos vitales, reconociendo que cada ciclo trae consigo nuevos desafíos para el niño(a) y por supuesto para la familia; además de contribuir al fortalecimiento de las familias en la reconstrucción que se debe hacer de la identidad familiar y las proyecciones que se realicen en los proyectos de vida colectivos e individuales en estas.

¿Por dónde empezar?

En busca de opciones para el desarrollo del material que se pretendió diseñar, se realizó rastreo de investigaciones orientadas a apoyar a las familias en la resignificación o procesos de duelo, con el propósito de identificar cómo se ha venido abordando el tema en el contexto educativo.

Tras explorar los repositorios de la Universidad Pedagógica Nacional y repositorios de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Fundación Universitaria Los libertadores, Universidad Iberoamericana (IBERO) y en artículos de revistas en el que se encontraba de la Organización de Estados Americanos (OEA) y de psicopedagogía. No se encuentran documentos o investigaciones que orienten mediante propuestas didácticas a las instituciones en cómo realizar los apoyos a las familias cuando transitan procesos de resignificación vinculados a hallazgos de desarrollos poco habituales o posibles discapacidades. La tendencia

de investigaciones que se logran evidenciar con relación a la temática se encuentra hacia el análisis de las realidades que atraviesan las familias, en general originadas desde el campo de la psicología o el trabajo social. Entre los hallazgos de mayor cercanía con el presente estudio están las apuestas del Grupo de investigación Familia y escuela de la Universidad Pedagógica Nacional, como se muestran en la tabla a continuación:

Tabla 1

Antecedentes

Autores	Nombre de la investigación	Resumen
Manjarrés Carrizalez, Dora León Gonzáles, Elvia Yanneth Gaitán Luque, Andrés	Familia, discapacidad y educación: Anotaciones para comprender y reflexionar en torno a propuestas de interacción desde la institución educativa	Retoma algunas de las demandas mutuas de la familia y la escuela, menciona los estilos docentes/familiares y hace un énfasis en los procesos que apoya la familia en el proceso de crianza en el desarrollo de los niños(as). En esta investigación tiene en cuenta también a las familias desde sus distintas costumbres y mencionando sus diferencias en las pautas de crianza desde los distintos lugares y demás.
Manjarrés Carrizalez, Dora León Gonzáles, Elvia Yanneth, Martínez Gil, Rosanna, Gaitán Luque, Andrés	Crianza y discapacidad: Una visión desde las vivencias y relatos de las familias en varios lugares de Colombia	Es una investigación realizada por docentes de la universidad Pedagógica Nacional en la que retoman varios relatos en la voz de las familias de las personas con discapacidad; de Bogotá, Tenjo, Chipaque, Rionegro, Medellín, Barrancabermeja y Cartagena, en como fue el proceso al enterarse que su familiar venía con una discapacidad en algunos de los relatos se logra evidenciar lo difícil que fue para ellos el proceso, y logra recopilar la definición y las etapas de duelo por el que transitan las familias haciendo alusión a los cambios y da mayor conocimiento para comprender la situación por la que transitan las familias; mencionando aquellas relaciones intrafamiliares, en la que se logra comprender que generalmente en muchas familias es una persona quien asume el cuidado del miembro con discapacidad, además logra recopilar las visiones que tiene la familia sobre un miembro con discapacidad, y recopila los distintos tipos y pautas de crianza que tienen las familias en medio de una reorganización y al final recopila todas aquellas recomendaciones que propone para las familias, profesionales e instituciones.
	Familia y escuela: Oportunidad de formación, posibilidad de interacción	En esta investigación se retoman a las familias y los distintos tipos de familia, teniendo en cuenta el lugar en el que están y la forma en la que están constituidas y los cambios que pueden ocurrir debido a que la familia es un agente social y que

Manjarrés Carrizalez,
Dora
León Gonzáles, Elvia
Yanneth
Gaitán Luque, Andrés

está constantemente en contacto con otras familias y demás; esto puede ocasionar que haya transformaciones al interior de las familias, reconociendo que las familias pueden pasar por transformaciones críticas, teniendo en cuenta las situaciones por las que están inmersas, reconociendo así también la diversidad que existe en las familias, y esto está permeado por la cultura, la economía, la ocupación y su formación, etc.

Reconoce al igual a aquellas familias indígenas, gitanas o rom y afrodescendientes, entendiendo que tienen distintas costumbres, lengua y distintas formas de constituirse como familia. Al igual retoma las relaciones familiares en las que divide cuatro aspectos importantes: la comunicación, ya que por medio de ella se reconocen los sentimientos, emociones y acuerdos sociales en un plano individual para volverlo o pasarlo a lo colectivo, y retoma un concepto importante que surge desde la comunicación y es la cohesión familiar.

Cohesión desprendida: primacía del “yo”, ausencia de unión afectiva entre los familiares, ausencia de lealtad a la familia y alta dependencia emocional.

Cohesión separada: primacía del “yo”, con presencia del “nosotros”, moderada unión afectiva entre los familiares, cierta lealtad e interdependencia entre los miembros de la familia, aunque con cierto sesgo a la independencia.

Cohesión unida: primacía del “nosotros” con presencia del “yo”, considerable unión afectiva entre los familiares, cierta lealtad, fidelidad e interdependencia entre los miembros de la familia, aunque con algún sesgo a la dependencia.

Cohesión enredada: primacía del “nosotros”, máxima unión afectiva entre los familiares, exigencia de fidelidad y lealtad a la familia y alto grado de dependencia a las decisiones tomadas en común (Olson 1976-1985, citado en Polaino y Martínez, 2003, p. 207).

Villavicencio-Aguilar,
Carmita; Romero
Morocho, Marcos;
Criollo Armijos, Marco;
Peñaloza Peñaloza,
Wilson

Discapacidad y familia:
Desgaste emocional

Se habla del desgaste emocional que genera a las familias la llegada de un miembro con discapacidad, mencionando algunas características que pueden verse en las familias, como lo puede ser la depresión, ansiedad, estrés, problema en el sueño, inconformismo e inestabilidad laboral, mencionando que una discapacidad que limite a uno de los miembros de la familia genera una modificación en el contexto, teniendo en cuenta los gastos extras que se generan y, finalmente, menciona unas etapas de

		duelo, etapas de duelo del conjunto familiar y, finalmente, retoma algunos factores que inciden en la labor de cuidado de una persona con discapacidad.
Garvía Peñuelas, Beatriz	Duelo y discapacidad	Habla del duelo desde la pérdida de una persona y este como es asumido para una persona con discapacidad intelectual, mencionando los apoyos que podrían ser la familia para apoyar este proceso de pérdida para la persona con discapacidad, haciendo hincapié en que generalmente se trata de omitir esta información a las personas con discapacidad porque se cree que no logran comprender lo que pasa a su alrededor, sabiendo que estos procesos son necesarios manejarlos con las personas y no omitirlos.
Fantova Azkoaga, Fernando	Trabajando con las familias de las personas con discapacidad	<p>En este artículo menciona algunos de los aspectos que se pueden encontrar al trabajar con una familia que tiene un miembro con discapacidad en su familia, abarcando a las familias desde los distintos subsistemas que lo componen y teniendo en cuenta las distintas etapas. Allí resalta las condiciones culturales de las familias y de esta forma también la función de la familia en la sociedad desde lo económico, cuidado físico, afectividad, educación y orientación. Analiza aspectos por dentro de la familia como lo son el género, tamaño, edad, valores y normas; menciona la forma en la que se llena un hueco teniendo en cuenta las expectativas de la familia en un miembro con discapacidad, teniendo en cuenta lo que se había proyectado, cerrado y recomenzado, convirtiéndolo en un círculo vicioso.</p> <p>Y reconociendo la exclusión social. Las personas con discapacidad y sus familias.</p> <p>Para abordar lo anterior, menciona principios de intervención.</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Principio de participación social. b) Principio de normalización. c) Principio de integración. d) Principio de respeto y promoción a la diversidad o diferencia. e) Principio de competencia. <p>Adicionalmente, menciona algunos de los enfrentamientos que tiene la familia en el momento del nacimiento de un niño o niña con discapacidad o en el momento del diagnóstico.</p>

Como se evidencia en la información recopilada si bien se retoman el duelo y sus etapas no se encuentran desarrollos de materiales didácticos que permitan a las instituciones abordar estos procesos, teniendo en la subjetividad de las familias o espacio de y para las familias que les permita adquirir estrategias y reconocer al miembro con desarrollos poco habituales o discapacidad desde sus habilidades y capacidades. Este panorama suma a la relevancia del estudio y diseño que en este documento se presenta; se requiere fortalecer y potenciar a las instituciones la forma en la que se está buscando una articulación con las familias, teniendo en cuenta las dificultades y el desconocimiento de las dinámicas y situaciones de la misma, empezando a transitar desde lo educativo, teniendo en cuenta la importancia del apoyo de las familias de personas con discapacidad.

... Sucesos inesperados como lo es enfrentarse a la discapacidad ya que es un cambio para la forma en la que se encuentra constituida la familia, es un error de las instituciones pensar en que las familias son iguales, es decir que no se puede generalizar ya que todas las familias pasan por distintas situaciones particulares en ellas, así es como cada familia se organiza de formas diferentes Manjarrés et al. (2015).

Pregunta problema

¿Cómo apoyar a las instituciones educativas con recursos didácticos, en el acompañamiento a las familias que se encuentran en procesos de resignificación ante la presencia de desarrollos poco habituales o discapacidad en sus hijos(as)?

Objetivo general:

Diseñar material didáctico, para equipos docentes y equipo de orientación escolar, que medie procesos de resignificación de las familias que inician procesos de apoyo o ajustes para niño(as) en la primera infancia, ante la identificación de desarrollos poco habituales o discapacidad.

Objetivos específicos:

- Identificar las diferentes problemáticas que presentan las familias relacionadas con la llegada de un miembro que presenta desarrollos poco habituales o discapacidad.
- Crear prototipo base del material didáctico para equipos docentes y de orientación escolar, que medie procesos de resignificación de las familias en el marco de las problemáticas identificadas.
- Validar el material didáctico propuesto como instrumento para el trabajo con familias de niños y niñas en primera infancia.

Aproximaciones conceptuales y teóricas: Un viaje de descubrimiento

En el proceso desarrollado fue necesario reconocer a la familia como primer agente educativo de los niños(as) y como instancia de mayor impacto en el desarrollo de estos, resaltando la incidencia que tienen en su desarrollo social, emocional y personal; a la par se realiza en este estudio una apuesta por comprenderles desde su subjetividad y entender que cada una tiene particularidades que les distinguen unas de otras. De otra parte, como segundo agente educativo a considerar se tomó a la escuela, instancia en la cual se potencializa lo adquirido en casa y se complementan desarrollos y aprendizajes mediante procesos educativos

intencionados. Estas dos instancias aportan a la formación del sujeto, como lo afirma la perspectiva ecológica del desarrollo, que pasamos a describir y que se consideró fundamental para la comprensión de las relaciones que deben construirse entre los diferentes contextos en que se desarrollan los niños y las niñas; en contexto familiar y escolar puntualmente.

Teoría ecológica de Bronfrenbrenner

En esta teoría se toma al sujeto como un ser integral, el cual cuenta con un contexto, familiar, educativo, social, comunitario, etc., respecto a esto Bronfrenbrenner (1979) plantea la existencia de sistemas y subsistemas que inciden en los procesos y desarrollo de los niños(as); de manera que la familia, al configurarse como la más cercana a niños y niñas en la primera infancia puede tener importantes incidencias en el desarrollo y aprendizaje de ellos(as) con vínculo a pautas de crianza y las formas como se encuentra constituida la familia.

Según (Bronfrenbrenner, 1987) el modelo que propone comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente (familia, escuela, trabajo y vida social). Es por tanto un sistema de microsistemas. Se forma o amplía cuando la persona entra en un nuevo entorno (p. 44).

Cada uno de los miembros que se vinculan a los diferentes sistemas y subsistemas, han de desglosarse en la multitud de variables y factores que interaccionan e influyen en el sujeto directamente. Entre las características más marcadas podemos encontrar las actitudes y conductas que pueden tener los sujetos de los entornos inmediatos al niño, allí también es importante contemplar lo ontológico.

La familia en esta lógica se relaciona con el microsistema según el autor, en el cual se recibe protección, asistencia y vínculos en pro de un desarrollo pleno, llevando a cabo un ambiente que brinde orientación, guía, comprensión, respeto y forme en valores que se relacionan con las normas sociales establecidas.

En este punto es importante señalar que generalmente se tiende a definir la familia en lógica de tres integrantes fundamentales que le conforman: mamá, papá e hijos, con roles ya establecidos, si situamos este ideal dentro del contexto de Colombia, es necesario preguntarse ¿Cómo se encuentran constituidas las familias? A partir de este interrogante, se anclan otros aspectos que se vinculan a la comprensión sobre la familia y su constitución; varias realidades, en las que es necesario explorar de donde se parte para de familia, con un concepto que no es estático, en constante cambio y evolución.

En concordancia, se comprende a la familia como una estructura dinámica en constante cambio según la sociedad y la cultura; cuya constitución depende de contextos sociales, sus necesidades y proyecciones de vida. Por ende, todos los integrantes del núcleo familiar pasan por procesos que les implican reestructurarse para adaptarse, reacomodarse y asumir los roles establecidos de acuerdo con las vivencias por las que va transitando y en pro del bienestar de todos y cada uno de los integrantes de esta. Así, “podemos atrevernos a definir la familia como la estrecha relación de ciertas personas unidas por un lazo afectivo, que genera un proyecto de vida común, con el único objetivo de brindar calidad de vida exitosa a sus miembros” (Majarrés et ál, 2016, p.46).

A la par, es necesario considerar la familia tiene dos funciones, “la protección psicosocial de cada uno de los integrantes y (...) la inserción en la cultura y su transmisión” (Manjarrés et ál., 2016, P. 42) Desde aquí se plantea la perspectiva de que la familia puede ser comprendida como una unidad social, siendo vista como una forma primaria de organización social y cuyas funciones esenciales se orientan tanto a la supervivencia como a asegurarse de la continuidad de la cultura.

Entonces, podemos identificar que el hecho de ser familia va más allá de los lazos de consanguinidad y las relaciones establecidas, se puede relacionar con la manera en la que se encuentran conformadas, sus relaciones, formas de relación, realidades y problemáticas que le implican entendiendo que todas y cada una de ellas son diversas. En cuanto a su configuración

podemos encontrar relaciones conyugales, relaciones parento-filiales, fraternas y de familia extensa, las cuales se van a desarrollar más adelante. Cada una de ellas tiene una historia que es la base de lo que las conforma y lo que estructura sus creencias y sus prácticas; se encuentran atadas a aspectos importantes como el contexto, la cultura, el momento histórico, entre otros aspectos que la sitúan en un determinado tiempo, espacio y lugar, razón por la cual las familias no se pueden encontrar definidas y determinadas por un único aspecto o referente general; adicional a ello, siempre se van a encontrar en un constante cambio, como si fuese una espiral.

De otra parte, es de considerar que el estado y la sociedad son quienes velan por las familias y sus derechos, de modo que estado y sociedad están en la obligación de regular a las familias y convertirlas en sujetos políticos, como nos mencionan Manjarrés et. al. (2016, p. 46) “la familia asume una doble dimensión: es núcleo fundamental de la sociedad y sujeto colectivo de derechos, es decir es actora y beneficiaria”.

Respecto al proceso de crianza, al cual se vincula la configuración de autoconcepto en niños y niñas, los sistemas de valores y por supuesto el desarrollo de habilidades sociales; es necesario comprender la familia, en lógica de los siguientes elementos como lo plantea el Grupo de Familia y Escuela:

Sistema de valores: los padres y la familia son la referencia principal de socialización mediante la transmisión de creencias, valores, actitudes, pautas de comportamiento, que incidirán en su desarrollo personal y social (González et. ál., 1998); esto depende de qué se transmite como valores inculcados a los hijos y cómo se transmite desde la disciplina familiar (Froufe, 1995).

Configuración de identidad y autoconcepto: el autoconcepto tiene componentes cognitivos con respecto a la autoimagen y componentes afectivos con respecto al autoestima, es pieza clave en el desarrollo de la personalidad y de este depende la forma en la cual percibimos el mundo y la realidad, este condiciona las metas y

objetivos que nos proponemos dejado una imagen mental descriptiva y evaluativa de las capacidades y características propias (Alecroy, 2016); la personalidad se constituye mediante varios factores dentro de los cuales se encuentran los factores ontogenéticos (hacen referencia a los determinantes biológicos y ambientales), los factores históricos (factores asociados a cambios constantes del entorno), la familia (primer entorno de relaciones interpersonales) y los factores no normativos (determinantes de orden biológico o ambiental). Cuando los vínculos familiares fallan, crean desajustes en el desarrollo de la personalidad que influyen en el rendimiento escolar, por lo que las relaciones con sus pares cobran relevancia, a la par que el estudiante entra a lidiar con otras actividades frente a su rendimiento académico como aspectos que también influyen en la autopercepción (Polaino, et. ál., 2003).

Desarrollo de habilidades sociales: Las interacciones sociales permiten la posibilidad de aprender e implementar habilidades sociales que permitirán la adaptación social, emocional y académica; refieren que las habilidades sociales son conductas o destrezas sociales específicas que se requieren para ejecutar de manera competente una tarea específica (Peñañiel y Serrano, 2010).

De manera complementaria a lo que se describe, en el caso de las familias en las cuales uno de sus integrantes es una persona con discapacidad, se hace relevante el papel que desempeña la familia como núcleo de crianza y micro contexto, tanto al incidir en el curso del desarrollo según el ciclo vital de la persona, como en lógica de desplegar apoyos y procesos que pueden requerirse para la persona con discapacidad y para la familia; esta puede encontrarse en una situación de desventaja según sean sus posibilidades y sus conocimientos por lo que el desarrollar procesos que atiendan a sus realidades es fundamental. Debe tenerse en cuenta, que al ser la instancia que se considera debe brindar oportunidades que garanticen el desarrollar potencialidades y participación en primera medida con niños y niñas, son objeto

de múltiples demandas desde diferentes contextos con los que se relacionan, especialmente el escolar.

Esta relación familia y discapacidad, propone lógicas relacionales, de conformarse o reconformarse, situar acciones ante las nuevas realidades que trae consigo tener un miembro con discapacidad; re-proyectarse y re-significarse por lo que se consideró necesario analizar tal relación.

Familia y Discapacidad

En el momento que llega un miembro con discapacidad a la familia, pueden surgir cambios en la organización familiar y requerir dinámicas que permiten a las familias funcionar de distintas formas, como lo plantean Manjarrés et al. (2013) puede presentarse:

Relación Conyugal. En algunos de los casos cuando llega un miembro con discapacidad, la relación conyugal se ve afectada o se puede fortalecer como se describe en el siguiente fragmento:

Los primeros casos se observa un fuerte compromiso de ambos padres, no solo con el hijo o hija sino con su cónyuge. La reorganización del plan de vida genera camaraderías y hace que aparezcan nuevas estrategias para la resolución de problemas por otro lado los casos en los que la conyugalidad se ve afectada, se encuentran situaciones en las que la no aceptación de la condición y particularidad del hijo o hija, genera huidas, negligencias, enfrentamientos, alejamientos de la crianza, culpabilizaciones, indiferencia, agresiones tanto al otro cónyuge como al niño o niña. La pareja conyugal con frecuencia se rompe y la familia empieza a hacer ajustes y reconfiguraciones, incluyendo o incluyéndose de distintas maneras en la familia extensa. Manjarrés et al. (2013, P. 64).

Relaciones parento- filiales. Son múltiples ajustes en la relación parental durante un proceso de crianza cuando esta es medida por la presencia por una presencia particular de discapacidad, particularmente estas relaciones son asociadas la visión y representación que se

tiene sobre la discapacidad desde ambos ángulos tanto padres como los hijos y que proyecta sentimientos de afecto o no afecto.

Relaciones fraternas. Aquí podemos encontrar a los hermanos como un gran apoyo ya que los padres tienen gran preocupación en que pase con sus hijos con discapacidad cuando ellos no estén o falten, es por ello que hace que otros hijos vean la importancia de estar allí como un apoyo para ese nuevo miembro de la familia, en estos procesos los hijos se apersonan no solo de los procesos médicos, sociales y educativos, es decir que también se hacen cargo de la crianza en una relación parental

Relaciones con familia extensa. Otros integrantes de la familia se convierten en personas que apoyan los procesos de crianza de la persona con discapacidad, en algunos casos se ha logrado evidenciar que la familia extensa es quien se encarga del cuidado de la persona con discapacidad mientras los demás miembros salen a conseguir un sustento económico.

Estas formas de relación se van alteradas o situadas por lo que puede denominarse el tránsito por etapas de “duelo”, término que desde Psicología alude a la pérdida, en este caso de expectativas o proyectos que inicialmente, antes de la llegada del miembro con discapacidad se tenían planteadas. Implica incidencias emocionales, puede conllevar ruptura de relaciones y transformación e identidades como familia. En términos psicológicos el “duelo” se relaciona con procesos que implican: shock o impacto inicial, negación, desajuste emocional, aceptación y reorganización, en medio de situaciones de desconocimiento por los que pasa la familia; en etapas que afectan a madres, padres, hermanos u otros integrantes y se relacionan con los roles que se vayan determinando en el hogar.

En esta lógica hablar de la relación familia y duelo para este caso, más que asociar la llegada de un miembro con discapacidad como una pérdida se asocia a un proceso de transformación que implica cambiar significados, resignificarse ante las nuevas lógicas y sentidos que se sitúan en el ser familia.

Familias y duelo

Para adentrarse en las implicaciones de la llegada de un miembro con discapacidad y su permanencia en la familia, es necesario considerar las dinámicas y características que pueden estar determinando el hacer y actuar de las familias; comprendiendo que esta realidad puede generar una reorganización en la familia y sus dinámicas es por ello que se retoma este momento las emociones y conflictos que pueden surgir al interior de las familias, como nos menciona Manjarrés, & et. al. (2013), “ante el diagnóstico de una discapacidad, la familia tratando de ser fuerte termina sin querer creando crisis en el sistema familiar”.

Las familias con hijos que presentan formas de desarrollo menos habituales o discapacidad pasan por procesos que implican problemáticas frente a las modificaciones en las expectativas creadas sobre el futuro de sus hijos; en estas situaciones las familias generalmente tienden a estar en un largo periodo de negación, no aceptar la realidad ya que son situaciones difíciles de asimilar; transitan por sensaciones de impotencia, al considerarse no capaces de asumir la realidad y retos que le acompañan; existen familias que no han aceptado los diagnósticos y al respecto es de considerar un diagnóstico genera una situación que reorganiza a la familia sobre todo en torno al hijo con la discapacidad; es una situación que tiende a ser confusa y genera dinámicas que van desde la negación hasta la culpabilización, es aquí donde las familias inician su búsqueda de razones y culpas en un ser superior, preguntándose a sí mismas el por qué les tocó a ellas (Manjarrés et. al., 2013).

Siguiendo a estos autores, en las familias inician problemas existenciales que empiezan a hacer que se cuestionen los proyectos que tenían pensado realizar, a existir dudas relevantes asociadas a la muerte, los planes de vida cambian; la manera en la que responde la familia se ve reducida, los roles son confusos, ingresan nuevos miembros de forma permanente o transitoria, otros huyen, se presentan ausencias, entre otras. Es en este proceso en el cual las familias se encuentran desorientadas, al no saber ni siquiera si existe un camino por el cual se puede retomar.

El hecho de enfrentar las expectativas que se tenían con un hijo y darse cuenta de que muy probablemente no van a suceder es una situación que desequilibra e inestabiliza a la familia y que pone en duda su existencia como organización. Manjarrés et. al. (2013). plantean las familias pasan por algunas o varias de las siguientes etapas:

- Shock y desajuste emocional. Aquí se puede iniciar un proceso de culpar y cuestionar, por qué a ellos cuestionando a un ser supremo, frente a la existencia y expectativa de eso que se consideraba perfecto.
- Negación. En esta etapa la familia se niega a reconocer que este nuevo miembro de la familia pueda tener una discapacidad, todo lo que se les reporta piensan que es usual al desarrollo de los niños y que puede haber dificultades, pero eso no quiere decir que sea necesariamente una discapacidad.
- Resignación. Deja ser al creador y acepta la situación sin acciones propositivas que jalonen procesos de crecimiento y desarrollo.
- Aceptación y reorganización. Existe una reconciliación consigo mismo y con Dios para el caso de personas creyentes, lo cual da una perspectiva de fe y de especialidad no solo de la persona con discapacidad, sino de su familia, abriendo un panorama a múltiples explicaciones de la discapacidad que ponen tanto a la persona como a la familia en un lugar privilegiado en el ámbito de la bendición.

Figura 2.*Etapas de duelo.*

En estos procesos Manjarrés et. al. (2013) encuentran dos polos totalmente opuestos a los que pueden tender las familias, los cuales que pueden ser positivos o negativos: Los primeros, se orientan a construir junto con Dios, en el caso de los creyentes, el porvenir de la persona con discapacidad que puede enriquecer la vida para el hijo y la familia. En caso de los segundos, se logra evidenciar cómo los miembros de la familia no logran ver nada positivo con la llegada de una persona con discapacidad, se inicia aquí un pensamiento situado en la dependencia de las personas con discapacidad de su familia, y con ello también inician relaciones de sobreprotección por parte de los miembros de la familia los inciden en la independencia y autonomía de dichas personas.

Familias y Resignificación

Las creencias sobre la discapacidad, han incidido en exclusiones, marginaciones y segregaciones que pueden estar relacionados con la realidad descrita; al situar imaginarios negativos que pueden sujetar a la persona con discapacidad y sus familias con relación a deficiencia, enfermedad, daño, castigo, entre otros; así como a la necesidad de cuidado, protección constante y procesos de rehabilitación; en esta lógica, es indispensable desarrollar procesos de resignificación que posibiliten interacciones y reconfiguraciones de identidades situadas en la comprensión de la discapacidad desde otros lugares que implican esta como

parte del sujeto y marcos de independencia, autonomía, participación y empoderamiento (Broyna, 2009).

Así, los *procesos de resignificación* se vinculan con la expectativa frente a hijos(as) y la identificación de alertas en el desarrollo en edades tempranas, como oportunidad para activar rutas de apoyo y ajuste. Al respecto de esto último, es importante asumir desde lo que expresa Untoiglich, G. (2013, p. 14),

Así como los niños comienzan trazando sus primeras letras con lápiz, los profesionales que se ocupan de la salud mental (y otros aspectos del desarrollo o el aprendizaje) de los más pequeños también tendrían que utilizar un lápiz para escribir esas primeras hipótesis diagnósticas, que por un lado son absolutamente necesarias y forman parte del proceso de cura, pero que no deberían constituirse nunca en una marca indeleble en la vida de un sujeto. Los diagnósticos tendrían que funcionar como burbujas orientadoras para los profesionales, siempre tomando en cuenta que se construyen en un devenir que está modificándose, ya que tanto el proceso de maduración propio del crecimiento como el trabajo mismo que el profesional va realizando con el niño, su familia y la escuela van cambiando las condiciones, lo cual podrá posibilitar cambios fundantes en esta subjetividad.

A la par de esta lógica la relación familia y escuela, toma lugar aún en medio de las tensiones que pueden encontrarse en el vínculo entre ambas instancias, por lo que situar una alianza entre estas se convierte en uno de los aspectos que dan marco al material didáctico mediante el trabajo articulado a la escuela con familias desde la institución.

Alianzas entre Familia y escuela

Como se describe en los documentos del Ministerio de Educación Nacional (2018), la alianza entre familia y escuela en los procesos educativos de niños(as) es fundamental. Esta alianza

se refiere a un proceso en el cual ambas instituciones, definen conjuntamente criterios de acción para apoyar la formación de niñas, niños y adolescentes, al tiempo que reconocen la necesidad que requiere una de la otra de manera efectiva, reconociendo la especificidad de cada una en la promoción del desarrollo y el aprendizaje. (p.10)

Lo mencionado anteriormente propone una alianza para la mejora en los procesos educativos de los niños, niñas y adolescentes, trabajando de forma conjunta en pro de los procesos de enseñanza-aprendizaje; reconociendo la posibilidad de intercambio de conocimiento, estableciendo rutas que permitan un apoyo adecuado a los niños(as). Desde los planteamientos del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) se encuentra una relación similar en la que además se mencionan como acciones conjuntas fundamentales en pro del desarrollo y bienestar de niños y niñas en la primera infancia:

Activación de rutas: Hace referencia al reporte específico a otras entidades para que se involucren de acuerdo con sus competencias en la resolución de situaciones de riesgo identificadas por el talento humano de las Entidad Administradora del Servicio (EAS), con el fin de garantizar atenciones pertinentes y oportunas y los derechos de niñas, niños y mujeres gestantes. La activación de rutas puede variar de acuerdo con la situación identificada en cada caso. (...) Y de igual forma estableciendo y reconociendo las alertas en el desarrollo en los niños(as) en la primera infancia, haciendo énfasis principalmente en el reconocimiento e identificación de alertas en el desarrollo, como nos menciona.

Alertas en el desarrollo infantil: Son los indicios que permiten identificar algún signo de alarma respecto a los hitos del desarrollo y aprendizaje de las niñas y los niños, considerando el momento de transformación que están viviendo sin desconocer las particularidades sociales y culturales que los constituyen como un ser singular. Las alertas en el desarrollo permiten, dentro de la ventana de oportunidad, diseñar y gestionar, tanto en el proceso pedagógico como en la articulación con la familia y otros

sectores, diversas atenciones y apoyos en tiempo, modo y lugar para potenciar el desarrollo y aprendizaje de las niñas y los niños.

Esto comprendido en el proceso educativo para la primera infancia, entendiendo La Educación inicial como *un* derecho impostergable en la primera infancia. Se concibe como un proceso educativo y pedagógico intencional, permanente y estructurado, a través del cual las niñas y los niños desarrollan su potencial, capacidades y habilidades en el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, contando con la familia como actor central de dicho proceso (ICBF, 2021, pp.8-12).

Al respecto en el material propuesto en el presente estudio, se propuso como propio de dos de las rutas de trabajo con las familias la detección de alertas, en la ruta dos, desde la consideración de las múltiples posibilidades de desarrollo que pueden darse en la primera infancia y a lo largo de la vida de las personas. Como contribución en el proceso para la identificación de requerimientos de apoyos en salud y educación, vinculando la activación de rutas en este ámbito como invita el ICBF.

Tensiones de la interacción familiar-proceso escolar de personas con discapacidad

En la interacción familia y escuela, Manjarrés et. al. (2015), identifican tres tensiones centrales reportadas por las instituciones en los procesos escolares de los niñas y niños con discapacidad:

Presencia-ausencia: Las presencias o ausencias de las familias en procesos escolares se relaciona con mayor o menor el éxito en el crecimiento y desarrollo generando variaciones en la participación y procesos de sus hijos en los que unos de ello se encargan de ser sobreprotectores preocupados y aislados, en el proceso de los niños con discapacidad es fundamental afrontar el papel con responsabilidad por parte de la familia potenciando así el desarrollo de los niños con discapacidad.

Capacitación- Desconocimiento: Esta se encuentra relacionada directamente con la formación de los padres, ya que esto puede generar que haya desconocimiento de los

procesos que deben realizarse y de esta forma en los apoyos y necesidades de sus hijos e incluso en las características de la discapacidad es por ello que la familia requiere de una formación y la orientación correcta para convertirse en un facilitador de aprendizaje.

Aceptación y negación: La Aceptación de la discapacidad por parte de un miembro de la familia, puede generar que haya aceptación o negación del diagnóstico esto teniendo que ver con que cada uno de los miembros puede tener una reacción diferente,

Al respecto es indispensable traer a colación la Ley 2297 de 2023, la cual enfatiza en la importancia de la formación de cuidadores de personas con discapacidad de manera integral y tener en cuenta orientaciones para los cuidadores y asistentes personales en distintos procesos que conlleva tener a una persona con discapacidad. Esta Ley en su artículo 10 reglamenta el Programa Nacional de Orientaciones y Formación para Cuidadores o Asistentes Personales de Personas con Discapacidad, que tiene como objetivo:

La orientación y formación a cuidadores o asistentes personales de personas con discapacidad es brindar herramientas que permitan enfrentar desde el punto de vista social, clínico, económico y emocional este rol y brindar un apoyo a la familia para que esta pueda desarrollar las demás actividades de manera habitual (secretaría general de la Alcaldía Mayor Bogotá, 2023).

En estos procesos se considera central el papel que juega el colegio y los docentes, en cuanto a los apoyos que pueden brindar para los procesos que implican el comprender las nuevas vivencias de las familias cuando llega un integrante con desarrollos poco habituales o discapacidad a sus vidas y orientar los procesos de duelo y resignificación. Respecto a ello, Manjarrés et. al. (2013), plantean es primordial tener en cuenta a la familia en un proceso intrafamiliar, fortalecer a la familia desde su interior hacia el exterior, de modo que se tengan en cuenta los distintos ambientes que transitan y considerar que “el contexto de crianza, en el cual, institución educativa debe tener presente que la familia es inmersa en un contexto que determina significativamente”.

En la actualidad se considera no existen límites lo suficientemente claros entre la función y los roles de la familia y la escuela, al no tener claridad en ello existe gran tensión que termina generando polaridad, desde la cual los maestros plantean que las familias son despreocupadas frente al proceso formativo de sus hijos(as), y las familias refieren que los maestros no se encuentran realmente implicados en éste proceso de educación y de enseñanza aprendizaje, tal y como lo describe el estudio realizado por Manjarrés, et al, (2016); en el que menciona la relevancia en que la familia ofrezca a los niños y niñas un ambiente natural en el que no solo desarrollen valores y normas si no que pueda ser eficiente para ser usado más adelante, posterior a ello y desde la realidad que se observó presente en el IPARM como se ha descrito antes en el documento.

Según Manjarrés, et al. (2013, p. 23),

En el caso de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad, es aún más impactante el papel de la familia, teniendo en cuenta que su condición puede afectar de diversas maneras el desarrollo a lo largo de las distintas etapas del ciclo vital, además de estar en interacción con las barreras que el entorno le presenta, quedando en mayor o menor desventaja frente a las posibilidades de acción y de crecimiento. El ambiente más cercano para ellos es la familia, la cual desempeña un papel fundamental en la generación de oportunidades para garantizar el desarrollo máximo de sus potencialidades y la inclusión social.

En la articulación entre familia y escuela se debe tener claridad sobre la relación de corresponsabilidad de ambos como agentes de socialización; se comprende que tienen funciones distintivas y que inciden directamente en los procesos educativos fundamentales para el desarrollo de los estudiantes. También tienen funciones en común, como lo son garantizar la formación, orientación, socialización y acercamiento al conocimiento de normas y reglas de la sociedad Manjarrés, et. ál (2016).

Una Escuela CON Familias

Atendiendo a lo descrito, se plantea la configuración de escenarios, articulados a las Escuelas de padres, que se sustentan en una apuesta de trabajo conjunto en respuesta a un ejercicio *con* las familias más que para estas; escenarios en donde se reconoce la experiencia y los saberes que las familias han adquirido en a través de la crianza de sus hijos(as) en los cuales se articula un amplio bagaje y comprensión de los apoyos y procesos que pueden requerir niños(as) a implementarse de la mano con la escuela en la potencialización de los procesos de desarrollo y aprendizaje. En el que se proponen diálogos en el que se abre la posibilidad de hacer una creación conjunta y escucha de la voz de los implicados en el proceso educativo, este espacio se genera por y para las familias como nos menciona el decreto 1421

Reconocer y valorar las prácticas y saberes de las familias, y desarrollar estrategias enfocadas a promover su participación y vinculación en los procesos educativos de los estudiantes mediante, entre otros: i) La conformación de redes de familias inclusivas, ii) El aprovechamiento de la escuela de familias para favorecer una comunidad educativa independientemente de sus condiciones y características diversas y fortalezca el aprendizaje y iii) la participación en los espacios e instancias escolares para incidir en la toma de decisiones (Mineducación, 2017).

Material didáctico

A continuación, se retoman dos referentes teóricos de material didáctico que nos permitió tener comprensión más amplia en la elaboración, uso, evaluación del material propuesto. Para iniciar se acoge lo que propone morales (2012) el cual menciona que:

El material didáctico se entiende como un conjunto de medios que intervienen y facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje, pueden ser físicos o virtuales, buscan despertar el interés, adecuarse a las características de los usuarios, facilitar la actividad docente, adecuarse a cualquier tipo de contenido, entre otras. Son medios o recursos implementados para aplicar técnicas de un método de aprendizaje determinado, para potenciar y mejorar sus niveles de competencia y productividad (Morales, 2012).

Para la elaboración del material didáctico, Morales (2012) nos plantea los siguientes criterios guía: Estar diseñado en base a la consecución de los objetivos que busca lograr; los contenidos deben ser acordes a la temática; las características del diseñador del material didáctico: capacidades, estilos, intereses, conocimientos previos, experiencia y habilidades para su uso; las características del contexto, tener en cuenta los recursos y temas.

En cuanto a las funciones del material didáctico el autor indica este debe:

- Proporcionar información relevante y de fácil comprensión para el receptor y el contexto educativo.
- Cumplir con las características deseadas para lograr el objetivo.
- Delimitar contenidos con información relevante y necesaria, guiando el proceso de enseñanza-aprendizaje
- Contextualizar y brindar apoyo visual con imágenes u objetos gráficos.
- Factibilidad la comunicación, que cualquier persona de la comunidad educativa pueda entender el material.

- Ser percibido por los distintos sentidos para relacionarlos con experiencias y lograr un aprendizaje significativo.
- Motivar el aprendizaje mediante la curiosidad, creatividad, entre otros, logrando captar la atención en los contenidos.

Desde Morales (2012) se retoman algunas de las funciones del material didáctico que plantea puedan ser tenidas en cuenta para el material que se propone en esta investigación; para ello se realiza y se delimitan los contenidos, ir guiando los procesos de enseñanza-aprendizaje, facilitando la información y su comprensión, relacionando experiencias de las familias y de las docentes en los entornos académicos y ser apoyado de imágenes u objetos gráficos que le permitan al lector conectarse con el material.

Teniendo en cuenta la amplia trayectoria de los planteamientos de Tomlinson (2012) como referente en el marco del diseño de material para la enseñanza de una segunda Lengua y la evaluación de materiales, se considera material didáctico a aquel material que

Se puede utilizar para facilitar el aprendizaje, entre ellos se puede incluir libros de texto, vídeos o cintas de audio, programas informáticos, lecturas adaptadas, tarjetas de vocabulario, juegos, páginas web, aplicaciones móviles, entre otros, los cuales tienen influencia en el contenido y proceso de enseñanza-aprendizaje; sin embargo, la mayoría de los estudios hasta el momento se han centrado exclusivamente en materiales impresos (Tomlinson, 2012).

Desde los planteamientos de este autor, nos parece importante mencionar los tipos de material didáctico y algunas de las características de los mismos, según el propósito y el objetivo del material.

Tabla 2

Tipos de materiales didácticos Tomlinson (2003)

Tipo de material	Características
Material Digital	Menciona la facilidad para acceder a la información por medio de dispositivos móviles hasta un computador, proporciona diversas

	posibilidades de presentación de la información, adicional a ello se puede evidenciar el interés de los estudiantes por las TICS hoy en día y puede ser o tener más motivación para realizar propuestas de aprendizaje, cabe recalcar que en los colegios los profesores están iniciando a hacer uso de las tecnologías
Material complementario	Hace referencia a materiales que permitan u ofrezcan una experiencia diferente para el proceso de enseñanza – aprendizaje, estos materiales apoyan los procesos de otros textos estos pueden ser otros textos, videos que complementan un material principal.
Libro de texto	Un libro de texto generalmente está escrito para contener la información, instrucción, exposición y actividades que los estudiantes de un nivel particular necesitan para aumentar su competencia comunicativa en el idioma de destino. Por supuesto, esto nunca es suficiente e idealmente incluso el mejor libro de texto jamás escrito necesita complementos.
Materiales de autoacceso	Es la exposición masiva de la información en distintos formatos, brindar distintas posibilidades para el acceso al aprendizaje, los materiales deben ayudar a los estudiantes a ser independientes, tener en cuenta factores del contexto de aprendizaje como edad, género, niveles, propósitos para el aprendizaje, cantidad de tiempo de aprendizaje en clase, tiempo estimado disponible para el autoacceso, experiencia previa en el uso de materiales de autoacceso, actitudes hacia el autoacceso, preferencias de estilo de aprendizaje, necesidades del alumno, quiere el alumno.

De igual modo, siguiendo al autor se establece, para el presente trabajo de grado, *un libro de texto* brinda la posibilidad de proporcionar la gran mayoría de información en un único recurso, tiene la posibilidad de estar al alcance, principalmente a las instituciones y familias, en pro de mejorar el trabajo entre familia y escuela.

Al respecto se identifica algunos docentes y familiares prefieren tener un material físico que les proporcione la información y los recursos para apoyar los procesos de enseñanza – aprendizaje de sus hijos e hijas. Según Tomlinson (2012) “se necesitan los libros de texto porque ahorran tiempo y dinero, y hay profesores que quieren un libro de texto que les proporcione todo lo que necesitan en un único recurso” (p. 158).

El material didáctico que se propone diseñar se relaciona con la concepción de libro de texto como único recurso a la par de componentes que implican orientación frente a los procesos educativos a realizar con las familias en el que se tiene en cuenta que pueda ser un libro de texto que proponga unas actividades y un paso a paso a realizar con las familias, este

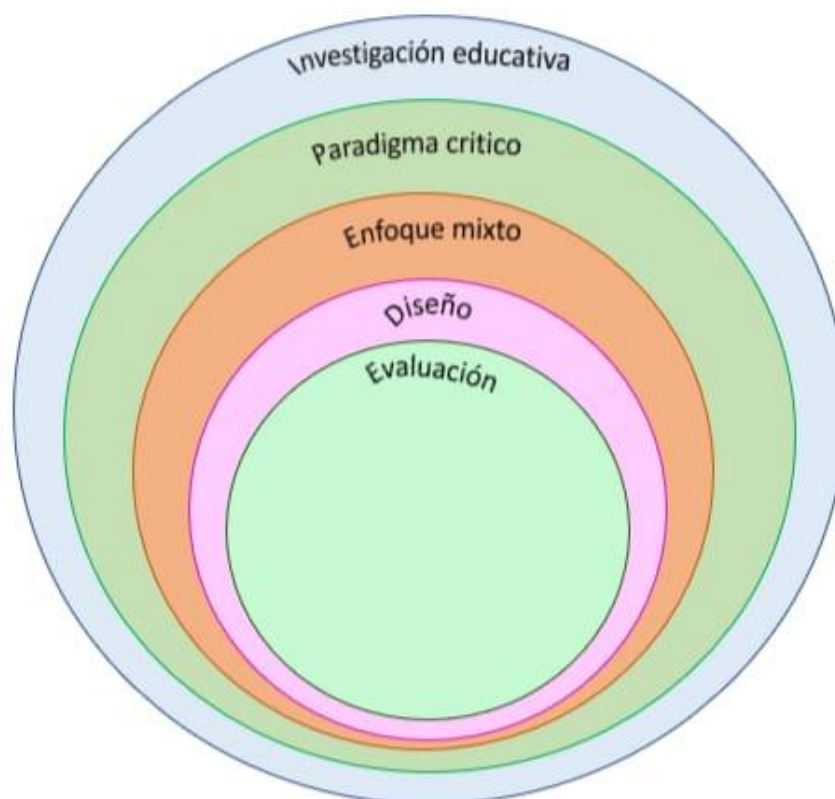
material ofrece en cada una de las rutas una parte en la que proporciona información importante y relevante, adicionalmente delimita y se hace una trasposición didáctica de información tomada de unas investigaciones como lo son Manjarrés et. al. (2015), Manjarrés et. al. (2016), para hacerla accesible y comprensible para las maestras y orientadoras de los colegios adicionalmente esto es acompañado de imágenes que apoyan a su comprensión y de personajes que están en constante dialogo o interacción con el lector.

Metodología

El proceso investigativo desarrollado se enmarca en Investigación educativa, en lógica del impacto que se busca lograr en las instituciones frente al trabajo con familia desde los planteamientos de McMillan & Schumacher (2005). El diseño metodológico se vincula a los aspectos que se muestran en el siguiente esquema.

Figura 3.

Esquema metodológico



Paradigma crítico. Desde este paradigma se busca una transformación un cambio en la realidad, razón por la cual se busca con este paradigma poder crear un material didáctico para la problemática de algunas instituciones que por falta de herramientas de formación e información clara y certera se evidencia un desconocimiento para lograr un trabajo articulado entre familias e instituciones, en estos procesos se torna importante analizar y tener mayor claridad de un contexto y una realidad para aportar a su transformación, según lo expuesto por (Miranda Beltran & Ortiz Bernal, 2020)

Enfoque mixto.

El estudio se desarrolló mediante la recogida y análisis tanto cuantitativa como cualitativa; a partir de datos recolectados tanto en cuestionarios con escala Likert utilizados en la validación del material con expertos en evaluación de materiales didácticos que se describen más adelante; como mediante observación participante, en los procesos desarrollados con la institución educativa y el sustento en procesos de validación.

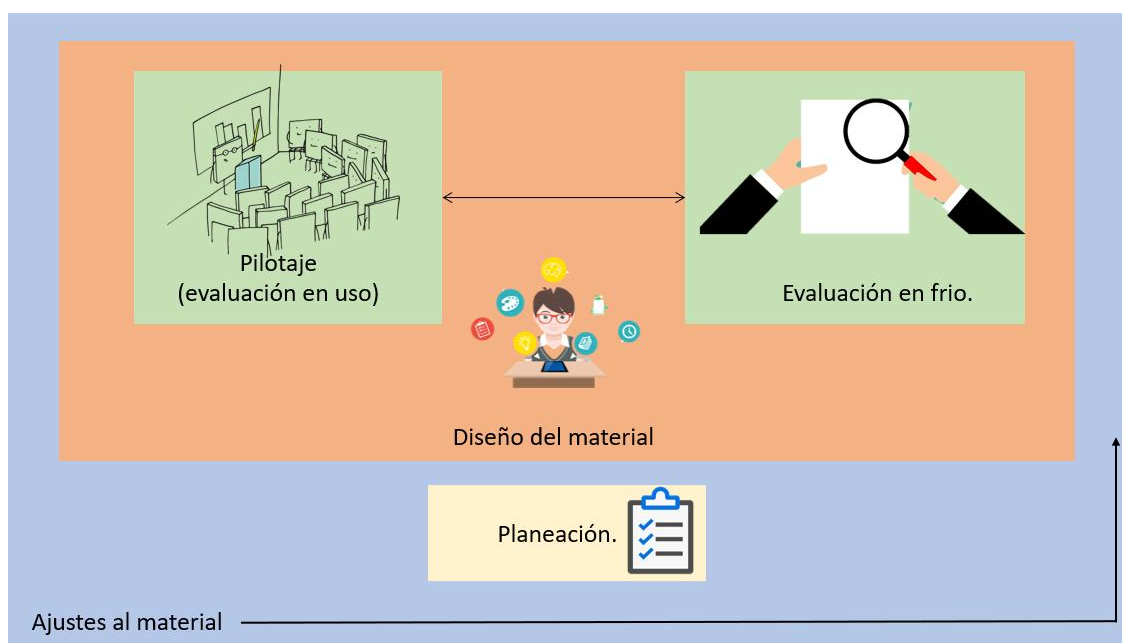
Este enfoque mixto, permitió análisis de frecuencias y promedios de las evaluaciones asignadas al material en categorías que se describen en la configuración el formato utilizado y análisis reflexivo frente a componentes didácticos del material ante la realidad sobre la que se centró el material, en lógica de aporte hacia actuaciones de las familias en procesos de identificación de alertas y acompañamiento por parte de los equipos de orientación y educadora especial en procesos de tránsito de las familias hacia la resignificación, ante sospecha de desarrollos menos habituales o procesos diagnósticos.

Diseño y evaluación del material didáctico

El desarrollo del material didáctico implicó un proceso de planeación, bocetos y prototipos que fueron validados con la participación de profesionales expertos en educación infantil y piloteado mediante trabajo con familias. El proceso implicó ajustes constantes al material en un proceso que se representa en la siguiente figura.

Figura 4 .

Fases del diseño del material didáctico.



Desde lo que se puede encontrar las fases que se realizan en el diseño, elaboración y evaluación del material didáctico se describe a continuación las cinco etapas que se usaron para esta investigación y la elaboración de material Resignifiquémonos: Una mirada a las realidades de las familias en un proceso de resignificación ante un posible diagnóstico en los niños(as) en primera infancia.

Planeación

Para el diseño del material se plantea que pueda ser de fácil uso, adicionalmente se plantea que sea didáctico que pueda ser usado por los equipos de orientación y equipos

docentes, teniendo en cuenta para las personas a las que iba dirigido se hizo importante poder realizar una parte que informara y diera claridades; aclarando y que no solo esto iba a ser relevante si no también la propuesta de sesiones que permita abordar la temática a manejar en el comienzo no se tenía claro cuáles eran las problemáticas que se pretendían se resueltas o poder mediar algunas de ellas, cuando se eligen las cuatro grandes problemáticas que se querían abordar en este material.

Se sustenta desde el modelo pedagógico constructivista ya que en este material se plantea retomar las experiencias y conocimientos previos de las familias para hacer una elaboración conjunta que busca sea un apoyo para otras familias; teniendo presente a las familias y escuela como un agente activo en el conocimiento, en donde el inicio de este proceso se da por medio de lluvia de ideas y el trabajo cooperativo, en el que las familias son el agente primario, haciendo énfasis fundamental en la lectura de su entorno social y cultural y destacando la importancia de la interacción social para el desarrollo como bien no los menciona Vygotsky en su teoría sociocultural.

En sus componentes conceptuales se mantienen en una lógica educativa en la que se retoman temas como los estilos parentales desde (Manjarés y Hederich, 2018, p.4) en la que se retoman los estilos parentales desde las prácticas, pautas y creencias, otras de las temáticas es la forma de ser familia la cual fue tomado Manjarrés, & et. al. (2013) en el que retoma a las familias desde esas posibles reconstrucciones que pasan en las familias ante algunos acontecimientos; otros referentes que se toman van referidos a la identificación de alertas en el desarrollo en un contexto educativo, aquí se da claridades que el enfoque de este material no pretende poner etiquetas o un diagnóstico a los niños(as) ya que comprendemos que en esta etapa los niños aún están en una etapa en la que se dan gran parte de desarrollo sin embargo, aún no se encuentra finiquitado razón por la cual es en esta etapa en la que se pueden brindar apoyos que les permita alcanzar su potencial y desarrollo retomando como autores a Untoiglich (2013, p.14) quien menciona que en la infancia los diagnósticos se

escriben con lápiz, adicionalmente se retoman los ritmos y estilos en el aprendizaje, acá traen a colación que se está entendiendo por resignificación y por esos procesos que lo transversalizan y para ello retomamos las investigaciones del grupo de familia y escuela de la Universidad Pedagógica Nacional.

Elaboración del boceto

Para este proceso se determinó cuáles de las problemáticas encontradas se iban a abordar para este material. Se vincularon textos cortos con referentes visuales que dinamizaron la lectura en interacción con personajes con características infantiles en alusión a la primera infancia y el contexto de Educación inicial que se espera tenga incidencia la implementación del material.

Luego de ello, se hizo importante retomar algunos temas que ofrecieran fundamentación a los profesores y al equipo de orientación, con mayor claridad frente a los procesos que transversalizan la resignificación, con lo que se determinaron inicialmente las siguientes temáticas: formas de familias, estilos parentales, tipos de discapacidades, hitos en el desarrollo, etapas de duelo. Es de aclarar en el proceso de validación y pilotaje se modificaron a no abordar tipos de discapacidad, tampoco se retoma los hitos del desarrollo directamente en este material sin embargo cuenta con material complementario en QR que va a permitir acceder a la información, se decide hacer un cambio en las etapas de duelo para manejarlas desde un proceso pedagógico iniciando por cambiar su terminología y así mismo el enfoque que se tenía, este material también opta por tener en cuenta los estilos parentales y las formas de ser familia.

El boceto contempló el material presentado en dos textos por aparte como materiales complementarios, uno referido al *apartado de fundamentación* otro con un enfoque *práctico* con actividades y recursos de apoyo (rompecabezas, imágenes, formatos, infografías, etc.), este material en su apartado práctico tiene los siguientes componentes (objetivo de la sesión, materiales, tiempo de duración de la sesión, paso a paso, evaluación, espacio de reflexión

pedagógica). Posterior a la validación y al pilotaje se determina poder unificar este material de tal forma que se facilitara el uso, en las escuelas con familias, adicionalmente se determina poder crear personajes que permitan interactuar con los lectores de este material; así mismo se crean cuatro personajes los cuales son niños y van a estar en esta lógica en el material Ana (es el personaje que va a dar información y orientaciones), Flora (se encarga de hacer preguntas y hacer cuestionamientos), Ramón (es un niño que se encarga de recordar materiales que se deben tener en cuenta para las sesiones y de esta forma también recordar la información) y por ultimo encontramos a Camí (se encarga de dar ejemplo y de dar explicaciones o dar claridades).

Adicionalmente se cambia la portada y se ponen una imagen en la que aparecen distintos monstruos, niños y niñas, en los que se configura de dos formas, las imágenes de los monstruos hacen referencia a las distintas dinámicas y situaciones por las que atraviesan las familias y la diversidad que podemos encontrar en ellas, este material se denominó *Resignifiquémonos, una mirada a las realidades de las familias en procesos de resignificación ante un posible diagnóstico de niños(as) en la primera infancia. Guía para equipos docentes y de orientación* y contó con la portada que se muestra en la figura 7. Este tuvo como finalidad, guiar a las instituciones en procesos transversales a la resignificación de las familias ante un posible hallazgo de alertas en el desarrollo o confirmación de un diagnóstico que impliquen la activación de rutas en salud y apoyo o ajustes escolares. La propuesta parte de las vivencias de familias recogidas en investigaciones elaboradas por el Grupo de investigación familia y escuela de la Universidad Pedagógica Nacional y se proyectó para ser aplicado en articulación a la Escuela CON familias de las instituciones educativas.

Figura 5.

Portada Resignifiquémonos: Una mirada a las realidades de las familias en un proceso de resignificación ante un posible diagnóstico en los niños(as) en primera infancia.



Elaboración de Prototipo.

Este fue elaborado inicialmente, desde una perspectiva informativa enfocada en proporcionar caridad al equipo de orientadoras y docentes a quien iba enfocado, frente a temáticas en específico; posteriormente en siguientes versiones, el prototipo que se presenta en la figura 5 fue modificado implicando mayor interacción con el lector y proporcionando innovación en su forma y contenido.

Uno de los retos en el diseño fue lograr claridad para los usuarios del material con relación al abordaje de temáticas complejas en conceptualización y terminología; en la revisión de estos prototipos se identificó falta de profundidad en los temas y las realidades que implicaban a las familias en los contextos educativos; además de no brindar las suficientes estrategias didácticas como se observa en las figuras 6.

Es de anotar que el material fue elaborado a la par del proceso que se venía desarrollando con las familias en el IPARM en torno a las problemáticas detectadas implicadas en prácticas en las cuales se retoman cuatro este material didáctico primero familias sobreprotectoras, segundo inasistencia o falta de corresponsabilidad, tercero el miedo a la estigmatización o resistencia a los procesos de salud y cuarto la preocupación frente a las característica(s) observada(s) en el niño.

El material fue estructurado, mediante el anclaje de información transitada de manera escrita, imágenes que vincularan la temática; el uso de esquemas de relación fue central en la organización de la información y se plantearon cuadros con ejemplos o recordatorios de aspectos a considerar. En el apartado práctico, se implicaron además elementos que propiciaban la interacción, descripciones de procedimiento que orientan las sesiones con familias y recursos a utilizar en dichas sesiones.

Figura 6.

Prototipo 1 material didáctico

¿Qué son los hitos del desarrollo?

Detección inicial

Se caracteriza por percibir alertas en el desarrollo de niños y niñas



Motricidad

Se determina por lo que se espera en el desarrollo de los músculos, huesos, manipulación, agarres y movimientos.



Imagen escala de desarrollo
POP UP

Sensorial

Este determina los desarrollos que se esperan en los niños en la primera infancia en cuanto a la visión, oído, tacto, gusto y olfato.



Interacción social y comunicación


Se determina por valorar los desarrollos que tiene el niño en cuanto a la interacción con pares y adultos, lenguaje acorde a su edad.



Tipos de discapacidad


Discapacidad Visual
Se identifica por tener pérdida total o parcial de la visión, en esta discapacidad podemos encontrar:

- Baja visión: requiere de distintos apoyos dependiendo de la persona.
- Ceguera: es la pérdida total o con residuos visuales mínimos, se debe tener en cuenta en qué momento se adquirió la ceguera (nacimiento o en el transcurso).




Discapacidad Auditiva
Se identifica por tener pérdida total o parcial de la audición, en esta discapacidad podemos encontrar:

- Baja Audición: requiere de distintos apoyos dependiendo de la persona.
- Pérdida total de la audición: es la pérdida total o con residuos auditivos mínimos, se debe tener en cuenta en qué momento se adquirió (nacimiento o en el transcurso).
- Hipoacusia.



Discapacidad Intelectual
Comprende todas aquellas limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa, se manifiestan en dificultades relacionadas con "la comprensión de procesos académicos y sociales (...), el desarrollo de actividades cotidianas de cuidado personal, comunitarias, del hogar, entre otras, para lo cual precisan de apoyos especializados" (Ministerio de Salud y Protección Social, 2014). Esta discapacidad aparece antes de los 18 años de edad, por tanto, está ligada al desarrollo. No se adquiere a lo largo de la vida (AAIDD, 2011; Verdugo y Gutiérrez, 2009).



Discapacidad Física o Motora
Se refiere a las dificultades para desplazarse, puede aparecer desde el nacimiento o por algún accidente; al infante le cuesta moverse o mover alguna parte de su cuerpo, como lo son las extremidades, etc. También se puede encontrar articulaciones muy rígidas, tener sensibilidad o no, y los músculos muy tensos.





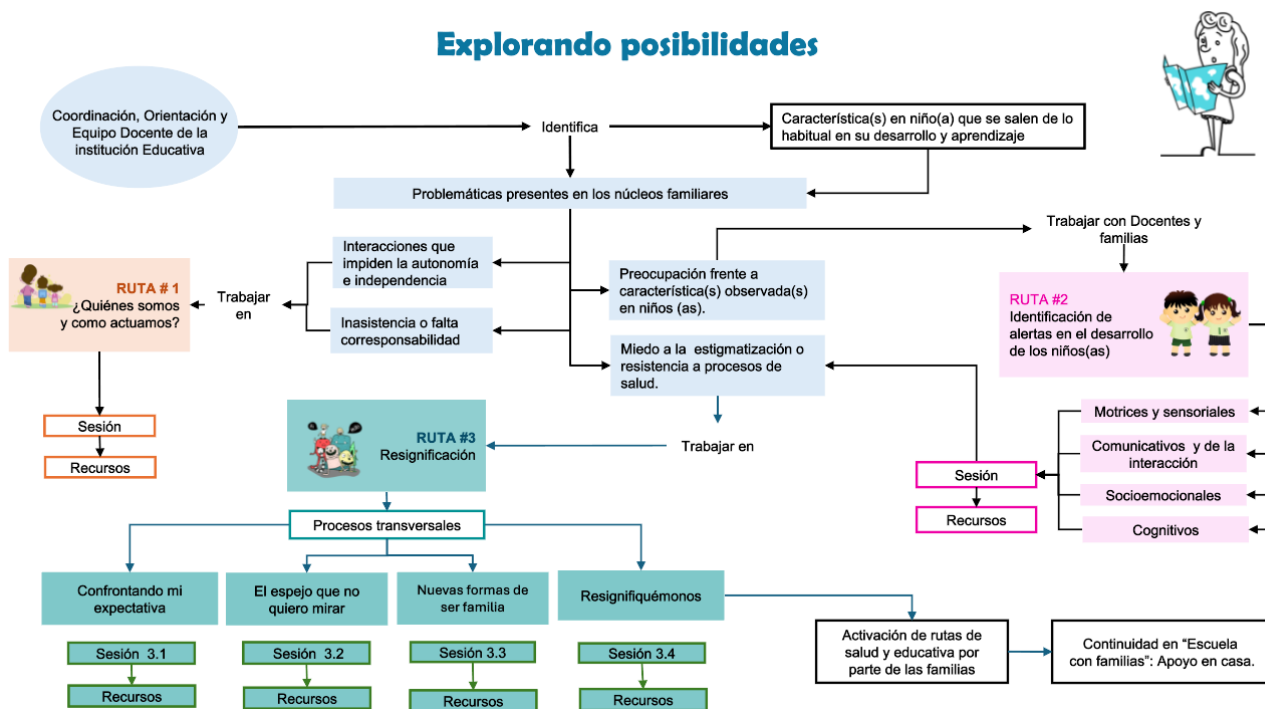
IMAGEN ALUSIVA A LAS DISTINTAS DISCAPACIDADES



Al concretar el prototipo se identificaron algunas dificultades, específicamente debido a que la estructura y configuración no posibilitaban la identificación de problemáticas que pretendían abordarse; por ello, se elaboró el esquema que se presenta en la figura 7, permitiendo al lector ubicarse sobre lo que encontraría en el material. Anclado al esquema se presentaron las rutas en las cuales las instituciones podrían abordar las problemáticas con familias, según las necesidades identificadas. Cabe anotar el esquema que aquí se presenta corresponde a la representación lograda al final del diseño, dado este fue refinándose en el proceso de acuerdo con los procesos que se iban vinculando o por el contrario descartando al delimitar el proceso.

Figura 7.

Esquema orientador material didáctico.



En el esquema se anclaron tres rutas que responden a los procesos que se identificaron como requeridos para las familias del IPARM que presentaban dinámicas que detenían los procesos de autonomía e independencia de niños y niñas o se mantenían distantes del proceso

educativo. Por otro lado, vinculaba realidades de familias que se acercaban a desarrollos poco habituales o posibles diagnósticos de discapacidad, en tres rutas a saber:

- **Ruta 1 ¿Quiénes somos y como actuamos?** Desde la primera ruta se da principal énfasis en reconocer a las familias y caracterizar las formas en que se encuentran constituidas; identificar formas de relación entre los integrantes y prácticas propias de cada una, fundamentalmente para conocer las dinámicas que se dan al interior de las familias. Esta ruta se ubica en esta línea de caracterización de las familias, a la par de procesos de reflexión frente a prácticas incidentes negativamente en la independencia y autonomía de niños y niñas. Comprende que entre más rico es el contexto de las familias o que se proporciona para niños y niñas, más referentes se tienen para su desarrollo; se proponen sesiones que buscan realizar ejercicios orientados a conocer a las familias, las distintas formas que hay de ser familia dentro de un contexto educativo y pautas de crianza que se desarrollan. Se plantea las familias no pasan por las mismas experiencias y emociones, de igual modo cada miembro de la familia pasa por distintos procesos de manera individual y de forma conjunta.
- **Ruta 2 Identificación de alertas en el desarrollo de las niñas(os).** Esta ruta, propone articulación desde los conocimientos de los profesores y las familias, en este material se proponen estrategias para el aula de clase para que los profesores puedan reconocer en qué momento puede ser una alerta en el desarrollo de niños(as), y como orientar a las familias dándole estrategias para apoyar estos procesos de identificación en casa. De forma conjunta, esta ruta implica procesos en los que se direccionan rutas en salud, o de ajustes en procesos educativos. En la ruta se hace diferenciación entre lo que podríamos llamar alteración en el desarrollo y diversidad en el desarrollo, comprendiendo que en primera infancia no se busca diagnosticar o poner una etiqueta a los niños(as), especialmente al considerar en esta etapa de vida los niños(as) están en un proceso de desarrollo. Con relación a las rutas en salud se vincula el procurar

apoyos que le permita a las niñas(os) desarrollar sus habilidades y atender requerimientos terapéuticos; en paralelo, se identifican requerimientos de apoyo o ajustes para el contexto educativo desde la lectura juiciosa de los procesos y características de niños(as).

- **Ruta 3 Resignificación:** Esta ruta se plantea con la finalidad de apoyar a las familias en procesos transversales a la resignificación ante posibles hallazgos de alertas o de un diagnóstico haciendo énfasis particular que las estrategias que se plantean en el material didáctico puede apoyar a algunas familias sin embargo, no es para todas las familias, aunque pensando en ello el material cuenta con una parte de fundamentación la cual le va a aportar a las familias a tener una comprensión más amplia sobre los procesos y que podría hacer para apoyar a las familias teniendo en cuenta su subjetividad, también se aclara que las familias no todas las familias transitan por todos los procesos y que tampoco se da con un orden en específico.

Validación y prueba del material

La evaluación del material didáctico se realizó desde lo planteado por Tomlinson (2003) quien esboza este como un proceso para generar criterios e insiste en que los evaluadores deben desarrollar sus propios criterios según el contexto y las creencias de cada evaluador.

Distingue criterios locales y universales, sugiere que cada evaluador realice una lista de creencias para convertirla en criterios de evaluación. El análisis se centra en los materiales, su contenido, sus objetivos y lo que le solicita a la comunidad educativa. El análisis sobre el material es objetivo y la elección del analista sobre las preguntas formuladas es subjetivo.

Con referencia al autor se analizaron los tipos de evaluación que presenta y se describen en la tabla a continuación; determinando como viables en el proceso a desarrollar en el trabajo de grado la *evaluación en frío* o predictiva y *en uso*, siendo estas correspondientes a la validación por expertos y pilotaje, como se describe en el siguiente apartado.

Tabla 3*Tipos de evaluación Tomlinson*

Tipo de evaluación	Características
Evaluación en frío o previa al uso	La evaluación previa al uso sugiere realizar algunas predicciones sobre el valor potencial del material para los usuarios
Evaluación en uso o durante el uso	Implica medir el material durante su uso o pilotaje, esto puede darse por medio de la observación del uso del material, esta se limita a evaluar lo que es observado durante la interacción misma del material.
Evaluación posterior al uso	Permite medir los efectos reales, permitiendo medir su efecto a corto plazo en cuanto motivación, impacto, viabilidad, aprendizaje instantáneo, etc. De igual forma permite realizar una medición a largo plazo en el que busca medir el aprendizaje y la aplicación.

Evaluación en frío o validación por expertos

La evaluación en frío, se proyectó para ser realizada con Docentes y Orientadoras del Colegio IPARM, así como por una Docente investigadora que trabaja con familias, esta última externa al escenario educativo; las participantes se eligieron teniendo en cuenta su vinculación con los procesos con familias, su experiencia didáctica y trabajo con los niños y niñas en primera infancia como se relaciona a continuación.

Tabla 4*Relación de expertos validadores*

Código	Experta en	Caracterización
V1	Trabajo con familias	Coordinadora de básica primaria., Se evidencia que tiene una amplia experiencia en el trabajo con niños(as) en primera

		<p>infancia y en educación básica, ha tenido experiencia en educación comunitaria reconociendo la necesidad de trabajar de y para la comunidad reconociendo la diversidad en el aprendizaje y con ello en la necesidad de innovar en la educación; teniendo experiencia en el trabajo niños(as) con discapacidad, y posteriormente extrapolar su experiencia en el acompañamiento con las(os) profesores y el trabajo con familias, velando por el bienestar de las mismas y de los niños(as) a su cargo, de allí surge el trabajo con la población migrante en el cual se inicia un apoyo en refuerzos escolares.</p>
V2	Educación inicial y didáctica	<p>Docente Educación inicial Licenciada en educación infantil experiencia en el trabajo con niños de educación inicial como docente de aula, durante 25 años y trabajo con familias trabajando temas como normas y pautas y el reconocimiento de los y las niñas, buscando la escucha de la voz de los niños como agentes activos en su aprendizaje y de esta forma valorando la diversidad.</p>
V3	Trabajo con familias y educación inicial	<p>Orientadora Psicóloga, con una especialidad en psicología educativa, y magister en educación, experiencia en contextos educativos en el trabajo con familias durante 20 años en los que ha venido abordados temas de inclusión con las familias, comprendiendo a las familias desde su subjetividad y orientando a las profesoras en procesos de inclusión.</p>
V4	Trabajo con familias con hijos con discapacidad.	<p>Docente investigadora Grupo Familia y Escuela, Universidad Pedagógica Nacional, con estudios y magíster en educación, con amplia experiencia en el trabajo con niño(as) en primera infancia y en el trabajo con familias, experiencia en el servicio de mediación a estudiantes con discapacidad múltiple de base sensorial en instituciones del distrito, ha trabajado en la estrategia “entre pares” de secretaria de educación distrital, docente asesora de docentes en formación de educación especial, y docente investigadora del grupo de investigación familia y escuela. Ha liderado la caracterización de estilos educativos parentales y las dinámicas del entorno familiar, desarrollo de espacios para familias y acompañamiento en activación de rutas en salud y educación.</p>

Validación en frío. Se realizó en dos momentos, uno en el que participaron V1, V2 y V3, en la que cabe anotar solo se recogieron dos de los juicios y otro momento, en el que se contó con la validación de quien no había podido realizar el proceso antes y V4.

El proceso se inició realizando adaptación al formato de validación Pinilla, A. (2024). el cual fue facilitado por la investigación de Jiménez-Pulido, H. et al (2024). En este formato se mantuvo la estructura con ítems de indagación de percepción y escala Lickert; algunos ítems no fueron modificados ya que aportaban a la evaluación del material, otros que se caracterizaban por un vínculo directo al material de Jiménez-Pulido, H. et al (2024) no fueron considerados y se reemplazaron por ítems relacionados con el contenido, didáctica y forma del material *Resignifiquémonos*.

Adicionalmente el formato contó con un apartado en el que se recogían datos de los validadores con la finalidad de caracterizar a de cada uno(a) de los expertos(as) participantes. Esta versión adaptada del instrumento puede observarse en el apéndice A

Cabe anotar, debido a la necesidad de validar lo cambios efectuados en el formato, se realizó revisión de esta versión por parte del Docente investigador Andrés Pinilla, creador del formato base, quien evaluó la adaptación y le dio el aval para su posterior aplicación mediante los criterios que se presentan en la tabla a continuación.

Tabla 4

Formato de evaluación revisión del formato de validación del material didáctico

Validación por expertos - Adaptaciones al formato		
Por favor evalúe de 1 a 5 cada ítem propuesto respecto a:		Observaciones
Pertinencia con el objetivo de la investigación	Claridad del ítem (redacción)	Coherencia con la categoría indicada en la columna A

En dicha revisión se propuso al Docente evaluar la *pertinencia* de cada ítem adaptado con relación al objetivo del presente estudio, *claridad* del ítem en cuanto a redacción, *coherencia* con las categorías, con ítems similares a los dispuestos en el siguiente ejemplo.

Tabla 5

Ejemplo ítem validador adaptación del formato de evaluación en frío.

Categoría	Ítem	Pertinencia del objetivo de investigación	Claridad ítem (redacción)	Coherencia con la categoría indicada en la columna A
Recursos	La relación de la imagen para identificar sesiones en grupos, individuales y profesores facilita el moverse rápidamente por el material.	5	5	5

El proceso arrojó qué sobre la pertinencia, claridad y coherencia para cada aspecto evaluado en el formato. Colocar datos numéricos y cualitativos. El ítem con menor valoración (4.0) fue claridad en cuanto a redacción, lo que implicó modificar el ítem, y el ítem con mayor valoración (5.0) fue en cuanto a la pertinencia de los ítems con los objetivos de investigación, lo cual indicaba que los ítems evaluados están acordes al material que se está proponiendo y de esta misma forma a esta investigación.

Los ítems por evaluar se retoman desde cada categoría abordada en el formato de validación, en lo cual, después de una revisión por el profesor Andrés Pinilla Martínez, se recoge:

Pertinencia: Esta se valoró con relación al objetivo de investigación, al promediar la evaluación, se logra una puntuación de 5.0, es decir, que cada uno de los aspectos que se proponía evaluar era acorde de acuerdo con los objetivos de esta investigación.

Claridad: En promedio la puntuación dada para este criterio fue de 4.0, relacionado con ítems del formato en los que no era claro para el docente, hacia qué iba dirigido o qué específicamente se quería evaluar, dado dificultades de redacción presentadas en el ítem y necesidad de ser específico, un ejemplo de tal dificultad se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 6

Revisión material didáctico Claridad

Categoría	Ítem	Pertinencia con el objetivo de la investigación	Claridad del ítem (redacción)	Coherencia con la categoría indicada en la columna A
Propósito	Considera que las rutas se encuentran en el material que le permite resolver algunas problemáticas presentadas en los colegios.	5	2	5

Coherencia con las categorías: En la evaluación de la coherencia del ítem con la categoría, se evidencia que hay algunas preguntas que no corresponden por lo que fue necesario hacer una revisión importante para dar mayor claridad en las categorías. Al promediar la puntuación de todos los aspectos en este ítem, es un 4,8 respecto al formato de evaluación, como se puede identificar a continuación:

Tabla 7

Revisión material didáctico Coherencia con la categoría

Categoría	Ítem	Pertinencia con el objetivo de la investigación	Claridad del ítem (redacción)	Coherencia con la categoría indicada en la columna A
Forma	Considera que la información es clara para que pueda ser usada por equipos docentes y de orientación.	5	5	2

En cuanto a las observaciones se retoman algunos aspectos importantes que permitirían aclarar un poco más los ítems, entre los aspectos descritos se encontró alusión a ítems demasiado específicos y sugerencias frente al contenido. Esta revisión determinó los ajustes y versión final del formato de validación (ver Apéndice E).

Para las validaciones con expertas, tanto el instrumento como el material se facilitó de manera impresa, facilitando su manipulación y la realización de anotaciones sobre el mismo; de igual forma se complementó la recogida mediante diálogo con las participantes posterior al

momento de la entrega de la evaluación. Se aclara, para el segundo momento de validación se realizó envío del material en digital a V4, además de facilitar el documento en físico.

Evaluación en uso, o momento piloto. El piloto del material se proyectó en sesiones grupales e individuales en cuanto a la participación de familias se refieren; con acompañamiento de la orientadora y coordinadora de básica primaria en el Colegio IPARM en trabajo articulado a la escuela con familias de niños(as) en Educación Inicial de esta institución, desde lo cual se hizo vinculación tanto de las Profesoras a cargo de los diferentes grupos escolares como de profesionales en formación que circulan en la institución, como en el caso de los estudiantes de fonoaudiología de la Universidad Nacional para la articulación de la ruta de identificación de alertas en el desarrollo.

En las sesiones se buscó divulgar con las familias el proceso que se venía desarrollando mediante la práctica del equipo UPN, en el marco de acompañamiento a en educación inclusiva que adelanta el colegio, con relación a caracterizar a niños y niñas y sus requerimientos de apoyo o ajuste. De otra parte, situar la relevancia de identificar situaciones incidentes en el desarrollo de niños(as), tanto debido a elementos propios de lo que ocurre para cada niño(a) como con relación a factores externos a los que se vincula con fuerza el contexto de crianza.

En el proceso de implementación del material, se hizo uso de la Observación participante y del diario de campo mediante los cuales se realizó recolección y análisis de lo propuesto en el material, con incidencia en los posteriores ajustes al mismo. Así, se realizaron las siguientes sesiones:

Tabla 8*Implementación material Resignifiquémonos*

Ruta	Sesión
<p>Ruta 1</p> <p>¿Quiénes somos y como actuamos?</p> <p>Conociendo a las familias</p>	<p>Esta sesión se realizó de forma presencial, de forma articulada con los practicantes de la Universidad Nacional (UNAL) del programa de fonoaudiología. En esta sesión se evidencia la distinción entre las propuestas realizadas para llevar a cabo esta escuela con familias entre las perspectivas desde Fonoaudiología y educación especial. Desde fonoaudiología se realizan actividades desde detectar alertas en el desarrollo, con mayor énfasis en características del niño, aquello que realiza o no a determinada edad, con un énfasis en la identificación en alertas relacionadas con comunicación y producción del lenguaje. Desde la práctica en educación especial, se relacionan desarrollos y alcances en diferentes aspectos relacionales, cognitivos, motrices, entre otros y el centro está en el reconocimiento de las familias, desde la forma en la que se constituyen y las incidencias que pueden tener en dichos desarrollos. Así mismo hace un reconocimiento de las dinámicas familiares; y con ello reconoce que el desarrollo de los niños se ve permeado por un lado por la heterogeneidad de estos, lo propio del ser niño y niña y desde su contexto; los referentes y demás elementos que conforman el contexto de</p>

	niños(as) en casa, inciden en que el niño(a) pueda desarrollarse de diferentes formas.
--	--

Ruta 2	Esta sesión se realiza de forma presencial y virtual, esto
Identificando	teniendo en cuenta que al momento de realizarla de forma
alertas en el	presencial se evidenció baja asistencia de las familias. En
desarrollo de	primera sesión que convocaba a 70 familias solo 10 asistieron.
los niños(as) en	Allí se logra identificar que algunas de las familias tienen
educación	inquietudes frente a que debería darse en los niños(as) a estas
inicial:	edades.
	Ante la importancia de poder identificar las alertas en el
Identificando	desarrollo de los niños(as) y reconociendo que gran parte del
alertas en el	desarrollo es dado por el contexto y que es fundamental hacer
desarrollo	la articulación familia y escuela, se repite la sesión de forma
	virtual para garantizar que más familias puedan acceder al
	proceso. En esta sesión, se logra mayor asistencia y se
	identifica que las familias tienen inquietudes frente a las
	claridades de lo que “está bien” a determinada edad de los
	niños(as) y qué sería una alerta en el desarrollo;
	adicionalmente, se reconocen situaciones que inquietan a
	algunas familias frente a los avances en el proceso que
	adelantan niños(as).

Ruta 2	Cabe resaltar que, aunque no se pudo llevar a cabo la sesión
Identificando	planteada por falta de disponibilidad de tiempo por parte de las

alertas en el desarrollo de los niños(as) en educación inicial: profesoras. Se realizó material para ir abordando con las profesionales, la importancia de hacer identificación de las alertas en los niños y niñas en la primera infancia y qué hacer una vez se ha identificado una alerta; esto con el propósito de situar en la primera infancia el centro del proceso de

Identificar para educar (sesión con docentes) caracterización no es anclar diagnósticos, en primer lugar, teniendo en cuenta que los niños y niñas se encuentran en desarrollo y en segundo que esto corresponde al sector salud. El interés se centra en identificar requerimientos de apoyo y de activación de rutas en salud y educación.

Ruta 3 resignificación Se realiza esta sesión de forma presencial, de manera individual, con la mamá de uno de los niños, en esta sesión se buscó que la familia reconociera algunos de los de los desarrollos de su hijo(a) que se están dando de forma diferente a lo habitual, esta sesión con el propósito principal de realizar

Dejando los miedos aprendemos activación en rutas en salud y educativas. En el ejercicio, se presentaron dos siluetas en las cuales unos de las siluetas tienen algunos desarrollos de los niños(as) en esa edad y en el otro es una silueta en blanco en el cual se inicia por poner el nombre del niño(a) y posterior a ello se van realizando algunas preguntas sobre el desarrollo de su hijo(a). El ejercicio partió así de las lecturas de la familia en pro del reconocimiento de las particularidades propias de la edad y lo que le inquietaba a

	<p>colegio y familia, como punto de partida en la toma de decisiones para posteriores procesos.</p>
<p>Ruta 3</p> <p>resignificación</p> <p>Reconociendo</p> <p>mis</p> <p>sentimientos</p>	<p>Se realiza sesión con madre de una de las niñas de 3ro, proceso mediante la cual se da inicio a la primera parte de la ruta de resignificación, en lógica de reconocimiento de las proyecciones que se tienen con la niña.</p> <p>Es de anotar, este proceso se realiza con estudiante que se encuentra con adaptación curricular anclada a lineamientos de pres-escolar, 1ro y 2do.</p> <p>El proceso tuvo el propósito de determinar proyecciones por parte de la familia frente al proceso educativo de su hija y rutas de vida en general de ella y su familia. Se exploraron particularidades de la estudiante, su familia, contextos en que circula y redes. Dado el ejercicio queda proyectado para ser continuado en otra sesión, la familia se lleva material para avanzar en sus reflexiones; se invitó a que hicieran llegar sus desarrollos al colegio.</p>
<p>Ruta 3</p> <p>resignificación</p> <p>Proyección de</p> <p>rutas de vida</p>	<p>Esta sesión fue la que dio continuidad a la sesión descrita en la fila anterior de esta tabla. Es de anotar se realiza de manera presencial con la mamá de la estudiante y de forma virtual con el padre, de manera sincrónica. La sesión se centra en analizar lo que proyectaban como familia para su hija en un lapso de uno, dos, cinco años (periodos elegidos por los familiares</p>

participantes). En este proceso la familia reconoce qué se está haciendo y proyectando en la actualidad para el proceso de la niña y se plantea hacia adelante la necesidad de ampliar los contextos de participación de la estudiante; en especial en lógica de que llegue a conseguir aquello que se está proyectando como familia.

Análisis del diseño y evaluación

Para el análisis de los resultados se retomó el proceso que llevó elaborar el material didáctico y, posterior a ello, los constantes cambios que se requirieron, teniendo en cuenta la validación por expertos y aplicación de algunos de los apartados del material como se mencionó antes; estos procesos generaron cambios en el material y en el formato de validación que se describen en el siguiente apartado.

Se realiza la elaboración de diarios de campo para sistematizar la evaluación en uso y con ello poder evaluar si se estaba cumpliendo con el objetivo de la sesión, si el tiempo, materiales y demás habían funcionado o si requería que se hicieran cambios. Se realiza una matriz la cual permite sistematizar las validaciones realizadas e identificar los promedios de esas valoraciones, posterior a ello se realiza cruce de los datos para determinar los ajustes que eran necesario hacer para que el material cumpla con el propósito.

El análisis contempló tanto en los instrumentos de validación como en el pilotaje análisis de información cualitativa con relación a: *forma, contenido y funcionalidad didáctica*.

Procesos de construcción y deconstrucción

Es importante anotar, los procesos de pilotaje y validación por expertos se desarrollaron en paralelo, aunque el piloto comenzó primero. Además, el pilotaje implicó el trabajo directo desarrollado en la práctica formativa con niños, niñas, docentes y familias, en el marco de la cual se desarrollaron los componentes y recursos que hacen parte del material.

Diseño y rediseño desde la validación en uso, piloto.

Se realiza la implementación de algunos apartados del material didáctico, teniendo en cuenta las sesiones facilitadas propias de la Escuela con familias, posibilitada con la institución. Se lograron 3 sesiones grupales con familias y cuidadores (una presencial y otra virtual) y 3 individuales, de forma presencial y virtual.

En las sesiones grupales presenciales proyectadas se contó con baja asistencia por parte de las familias, menos del 5% asistieron a algunos encuentros, con sesiones en que no se contó con alguna de las familias convocadas. En la modalidad virtual, la asistencia fue mayor cercana al 40% de las familias convocadas para el caso de la sesión grupal que tuvo mayor receptividad. Es relevante por ello, generar otras estrategias que le permitan a las familias participar en las sesiones en conjunción con su vida laboral. El tema que logró mayor asistencia tanto de manera presencial como grupal, fueron los relacionados con alertas en el desarrollo.

Es de anotar, se realizaron invitaciones en las que se mencionaba la temática a abordar de una forma llamativa para motivar que las familias se interesaran en mayor medida a las escuelas con familias, como se muestra en la figura 8.

Para el caso de la participación de los docentes, es importante anotar que las diferentes obligaciones propias de su relación con la formación de niños(as), incidió negativamente en la realización sesiones formativas sobre el tema; esto motivó a vincular recursos didácticos, articulados al material propuesto para circular con ellos y ellas; así como el trabajo

individualizado en el ejercicio de acompañamiento en el aula a los procesos de caracterización que se adelantan en la institución.

Figura 8.

Invitación trabajemos juntos en las alertas en el desarrollo



Los recursos de apoyo, circulados para los docentes y familias, similar al que se muestra en la figura 9 se consideran fundamentales, ya que permiten construir una visión más amplia sobre las dinámicas y aquellas situaciones que pueden generar incidencias en los procesos de desarrollo de niños y niñas, comprendiendo que como un grupo de personas que convive transita las cosas de forma diferente.

En el proceso de diseño del material en general, se observó como central en el proceso, el énfasis que se hace necesario hacer en el trabajo con familias frente a los estilos parentales, los cuales varían entre núcleos familiares, se hace así la invitación a los docentes a trabajar desde esa subjetividad propia de las familias y tener en cuenta la voz de ellas, desde esa posibilidad de escucha y construcción conjunta. De igual modo, se reconoce que existen realidades por las que transitan las familias que inciden en el proceso de niños y niñas, de modo que trabajar, apoyar y acompañar a las familias, garantizando su bienestar, cuando

atravesan por los diferentes momentos le dio lugar a la ruta referida a la resignificación, la cual busca además de fortalecer el proceso que desarrollan las familias al acercarse a una alerta o diagnóstico; busca que los profesores sean más empáticos ante las problemáticas que implican estas realidades; de modo que se logren realizar procesos con las familias desde la vinculación, desde la heterogeneidad de los desarrollos y diversidad de contextos.

Adicionalmente y pensando en que algunas de las docentes mencionan no saber que hacer o cómo abordar estas realidades de las familias desde un aspecto pedagógico, este material proporciona herramientas teóricas y prácticas para que las docentes puedan o tengan una idea de cómo se podrían acompañar a las familias y teniendo una percepción distinta de la familia en la que se resalta como pueden garantizar que las familias sean partícipes y no desde lo que no logran hacer.

Figura 9.

Infografías entregadas a las maestras en primera infancia



Además del trabajo que se busca realizar con las familias, también se buscó potenciar el proceso de desarrollo de niños y niñas, dando importancia y relevancia que tiene el brindar apoyos o activar las rutas en salud y educación que se requieran en la primera infancia.

En consecuencia, por medio de la identificación de alertas en el desarrollo, se situaron procesos centrados en identificar aquellos desarrollos con características menos habituales y potenciar habilidades, desde la comprensión de que no se realiza identificación de alertas con el ánimo de poner etiquetas o determinar diagnósticos, sino desde la activación de rutas en salud y educativas. Teniendo en cuenta que en este momento los niños y niñas se encuentran en una etapa crucial de su desarrollo, este material permite a las instituciones identificar por qué es dada la alerta en el desarrollo, si es debido a que su contexto no es muy rico y promueve el desarrollo, o si, por el contrario, es necesario iniciar rutas en salud y educación.

Adicionalmente, este enfoque ha permitido a las profesoras, acercarse al reconocimiento de la diversidad en los estilos y ritmos en el aprendizaje, en lógica de heterogeneidades del desarrollo. Desde el trabajo con las familias de forma individual, se da apertura a escenarios en los que se busca el fortalecimiento de otras habilidades en los niños y niñas y, por supuesto, por medio de la interacción con la familia, evaluar otros tipos de educación, no solo formal e institucional.

Es importante para posteriores estudios evaluar las incidencias que pueda tener el material propuesto en los procesos educativos que se adelantan con familias, niños(as). El realizar el pilotaje y articular el diseño a los procesos de práctica con escenarios de educación inicial, posibilitó el trabajo directo y articulación a las expectativas con los niños, docentes y familias en educación inicial; es desde allí donde surgen las problemáticas que fueron vinculadas a Resignifiquémonos, siendo significativo, al surgir desde las realidades de las familias y las instituciones; desde las voces de las personas directamente implicadas en las

problemáticas, haciéndolos parte de la construcción y no solo diseñando para ellos;

Resignifiquémonos se presenta así como un diseño con ellos.

Validación y rediseño mediante validación en frío, predictiva.

La primera validación del material se propuso con cuatro profesionales del IPARM, a quienes se les entregó el formato que se muestra en el apéndice A y el prototipo 1 del material con una estructura similar a la que se representa brevemente en la figura 10, compuesto por dos textos, el de fundamentación y el práctico; para que fuera realizada la revisión en tiempos determinados por las validadoras con un plazo de dos semanas; sin embargo, una de estas profesionales (V1) no hicieron entrega de la evaluación en los tiempos establecidos, en el primer momento de la validación, debido a las altas cargas de trabajo propias de las dinámicas en el colegio. En el segundo momento de la validación vuelve a implicarse en el proceso.

Esta realidad llevó a considerar para el segundo proceso de validación, ampliación de los tiempos y en lo posible procura de escenario en que se desarrollara la valoración in situ, mientras se acompañaba el proceso de manera directa y presencial estrategia que se recomienda para este tipo de procesos en evaluaciones de material. Para el presente estudio, es de mencionar, tal dinámica, aunque fue propuesta no se llevó a cabo de este modo, Es de anotar, la validación del participante V2, se encontró una puntuación promedio de 4.9; sin embargo, se evidenció sesgo en la validación debido a la afinidad entre la diseñadora del material y la docente, detectada al interactuar con la docente frente a los resultados de su revisión, los cuales, aunque se enunciaban positivos no presentaban argumentos claros y se evidenciaba falta de conocimiento a profundidad del material. Teniendo en cuenta esto, la validación de esta experta fue descartada.

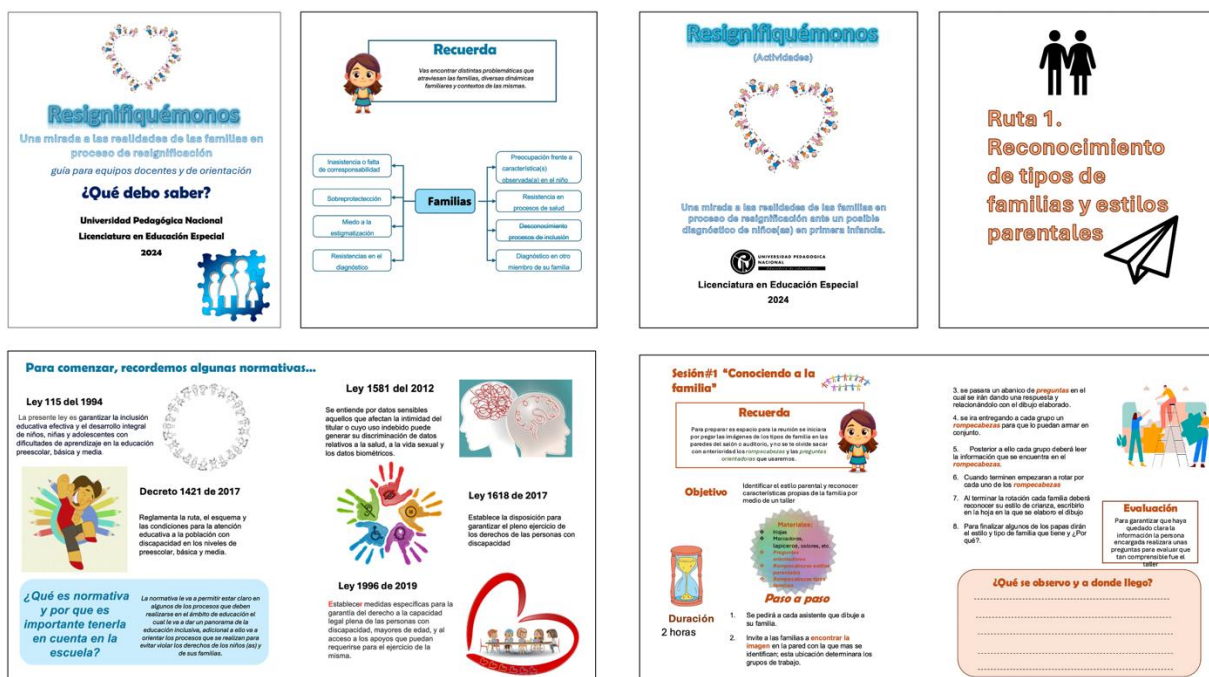
La validación V3 presentó en promedio la máxima calificación (5.0) vinculada a la pertinencia del material y necesidad de los mimos, esta presentó además recomendaciones frente a los nombres usados para identificar las etapas de duelo consideradas por la validadora

como correspondientes al campo de la psicología y no de educación. Así mismo se solicitó relacionar en el material a los principios del Diseño Universal de Aprendizaje, trabajado en el marco de la práctica con el IPARM.

Respecto a la primera aplicación, algunos de los comentarios recogidos a viva voz de las profesionales implicaron este material didáctico era necesario, hacía falta para apoyar los procesos de aprendizaje y era pertinente para las problemáticas que se evidenciaban en la institución.

Figura 10.

Fragmentos del prototipo 1 del material



Nota: En la imagen a la izquierda, grupo de imágenes con componentes del apartado de Fundamentación. A la derecha imágenes referidas al apartado práctico o de actividades. El material de fundamentación presenta elementos conceptuales y teóricos, como se ejemplifica con relación a las normativas; esquemas para vincular las problemáticas o rutas a trabajar, ejemplos, entre otros recursos. El apartado práctico, ancla a cada ruta orientaciones para la

realización de las sesiones con familias, preguntas, espacios gráficos de interacción y otros recursos para ser utilizados en el trabajo con familias.

Este primer ejercicio de validación permitió además de lo descrito, identificar aspectos frente al formato de *evaluación en frío*, se hallaron ítems que debían ajustarse para mayor claridad de los validadores y la necesidad de incluir otros para ser evaluados enunciados por las validadoras en la discusión realizada con las profesionales, posterior a la aplicación del formato. Entre estos estuvieron como un ejemplo de este “Considero el tamaño del material es adecuado para su fácil manejo” y cambio a Considero que el material en cuanto a su forma: tiene un tamaño que facilita su manejo. La versión final del formato se puede observar en el apéndice D

Primer rediseño del material didáctico

Frente a los aspectos de forma y contenido, identificados en el primer momento de validación, fue necesario ajustar el prototipo logrando su segunda versión. Entre los cambios más significativos realizados, se encuentra el reorientar el proceso que se realizaría con las familias que atraviesan problemáticas y realidades en camino hacia la resignificación, cuando se enfrenten a alertas en el desarrollo o diagnóstico y dar fuerza a procesos de resignificación como procesos transversales.

De igual modo se replanteó que las “etapas” atravesadas por las familias en procesos de resignificación desde una relación no lineal, ya que estas pueden presentarse de diferentes formas o a la vez; en concordancia se presentaron para el *prototipo*, esquemas como los que se muestran en la siguiente figura, a la derecha primera relación lineal, a la izquierda relación no lineal.

Figura 11.

Modificación de relación en prototipo: Procesos de resignificación.



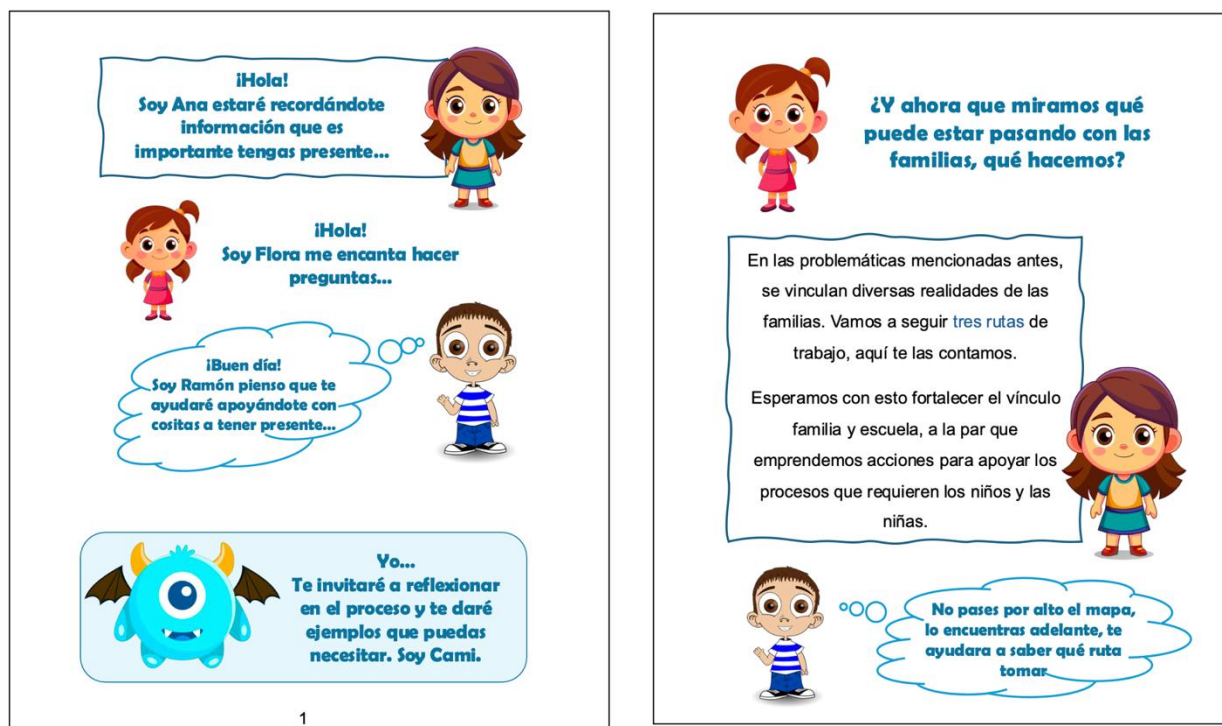
De igual modo, se decide elaborar un solo material que se estructura con los dos componentes, una parte de fundamentación en el cual se tiene en cuenta la información que puede ser útil para las instituciones para lograr una mejor comprensión de las dinámicas que ocurren dentro de las familias y con ello comprender desde dónde y cómo podemos acompañar o que sería importante que se reconociera antes de iniciar un proceso con la familia y el otro componente es la parte práctica, acá se proponen algunas sesiones en las que le puede permitir a las instituciones reconocer a la familia y posterior a ello poder tener una ruta de trabajo; de manera articulada a la fundamentación.

Adicionalmente, es de mencionar, durante el proceso de validación se hicieron nuevas revisiones del material lo que implicó ajustes en redacción en ubicación de referentes visuales y otros elementos para facilitar la comprensión, en ello se ubican personajes que dinamizan y facilitan la interacción entre los usuarios del material y los elementos dispuestos. Estos

personajes, posibilitan transitar información, situar preguntas, ejemplos etc; como se muestra en la figura

Figura 12.

Referentes que apoyan la lectura y ubicación de elementos.



Rediseño y validación segunda parte, validación en frío.

En esta parte del proceso se logra la realización de la validación con V4, no se reciben las observaciones de V1 a quien se habían remitido los materiales.

Con relación a la forma y funcionalidad, se retoman varios aspectos descritos por la validadora desde los cuales se tomaron algunos ítems con puntajes de 2 y 3, especialmente con relación a los esquemas y apoyos gráficos transitados frente a las temáticas abordadas. En la lectura del esquema central que orienta la estructura de las rutas en el material, no se lograba identificar el prototipo el inicio del esquema, se encontraba confusión del momento en el que se hacen las preguntas en el paso a paso y aunque al momento de validación se

contaba con un buen avance para el trabajo con las familias se consideró en cuanto a forma, eran insuficientes las propuestas de la ruta uno para alcanzar el objetivo propuesto.

Adicionalmente es importante mencionar que al dialogar con la validadora se resaltaron algunos aspectos que son importantes retomarlos o tal vez complementarlos teniendo en cuenta que algunas de las sesiones son planteadas desde las emociones y es importante poder cerrar las sesiones dando un poco de tranquilidad a las familias y que logren comprender que los colegios pretenden apoyar o acompañar los procesos transversales a la resignificación, además de esto claridad sobre una de las sesiones ya que en la redacción era algo confuso, razón por la cual era necesario replantear la sesión de otra forma o complementarla.

Adicionalmente, se hacen comentarios y sugerencias frente a redacción en algunos apartados y corrección en la ortografía.

También es importante mencionar que, la validadora, concuerda con que es un material muy pertinente y necesario para brindar a las instituciones herramientas que les permitan a las instituciones abordar la diversidad desde los niños(as), adolescentes y adultos y, por supuesto, con las familias, permitiendo abrir una perspectiva y la comprensión a la realidad de las familias.

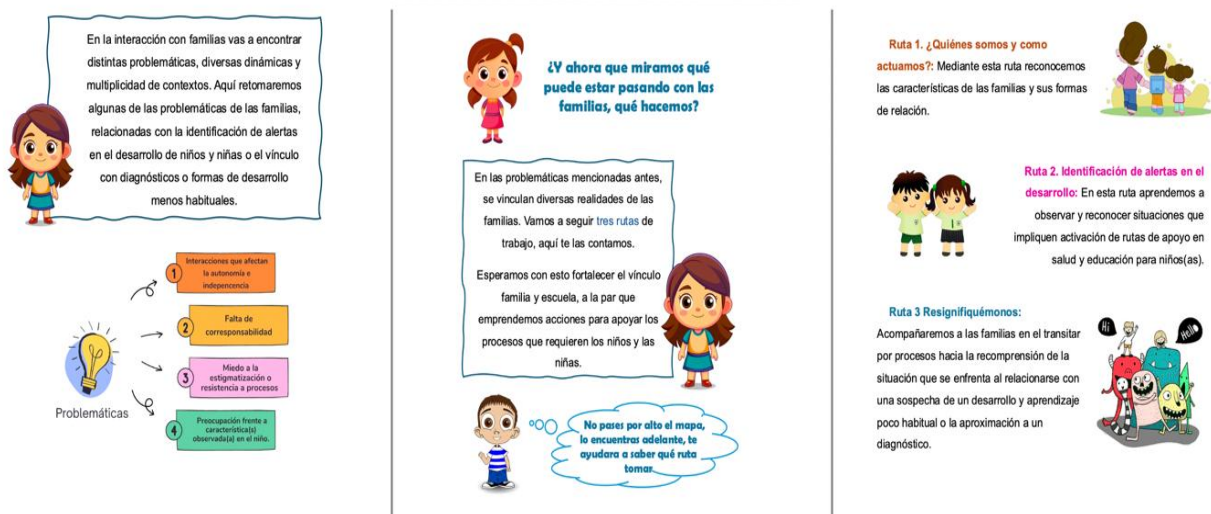
A la par del proceso descrito, teniendo en cuenta todo el proceso de validación y pilotaje, se realizó recogida de elementos de contenido para el rediseño final. Para ello, se tomaron como referentes centrales los planteamientos que realiza el grupo de investigación Familia y Escuela de la Universidad Pedagógica Nacional, vinculando a las sesiones prácticas, espacios de escucha de y con las familias; de igual modo biografías de familias citadas en las investigaciones desarrolladas por el grupo, como las que se muestran en la figura 13, para hacer alusión a realidades y problemáticas que fueron identificadas por estos estudios, a las que se anclan procesos a llevar a cabo mediante el material didáctico propuesto. Desde estos desarrollos conceptuales se encuentran los estilos parentales, como referentes centrales, así como las formas en las que se constituyen las familias, como se muestra en la figura 14.

Resignifiquémonos versión final

El material en su versión final consta de tres rutas definidas de trabajo, con relación a las problemáticas identificadas, como se muestran en la figura a continuación. Se organiza entonces en lógica de dichas rutas con estructuras similares para cada una, con elementos de fundamentación, propuesta para desarrollo de la sesión y recursos que utilizará durante el proceso de abordaje de la ruta.

Figura 13.





Problemáticas situadas y rutas.



Ofrece elementos de fundamentación, que le permiten a los profesionales que se acercan al material contar con marcos conceptuales y posturas que se sitúan en la comprensión de las familias como diversas y los desarrollos como heterogéneos, tal y como muestra la figura 14; entre otros soportes teóricos que enriquecen la labor de los profesionales en el trabajo con familias.

Figura 14.

Ejemplos de Apartados de fundamentación

<p>¿Para qué identificamos alertas?</p>  <p>Para propiciar los apoyos requeridos mediante la activación de rutas en salud y educación. En primera infancia no se busca poner una etiqueta si no desarrollar el máximo de las capacidades de niños y niñas; Hay que tener en cuenta en esta edad, antes de los 6 años, niños y niñas se encuentran en proceso de desarrollo, por lo que es necesario reconocer hay alcances o logros que pueden aparecer en diferentes momentos de vida de niños y niñas.</p>  <p>39</p>	<p>Los diagnósticos se escriben con lápiz</p>  <p>“Así como los niños comienzan trazando sus primeras letras con lápiz, los profesionales que se ocupan de la salud mental (y otros aspectos del desarrollo o el aprendizaje) de lo más pequeños también tendrían que utilizar un lápiz para escribir esas primeras hipótesis diagnósticas, que por un lado son absolutamente necesarias y forman parte del proceso de cura, pero que no deberían constituirse nunca en una marca indeleble en la vida de un sujeto. Los diagnósticos tendrían que funcionar como burbujas orientadoras para los profesionales, siempre tomando en cuenta que se construyen en un devenir que está modificándose, ya que tanto el proceso de maduración propio del crecimiento como el trabajo mismo que el profesional va realizando con el niño, su familia y la escuela van cambiando las condiciones, lo cual podrá posibilita cambios fundantes en esta subjetividad”.</p> <p>Untoiglich, G. (2013, p. 14). En la Infancia los diagnósticos se escriben con lápiz.</p> <p>40</p>
<p>Ruta 3. Resignificación.</p>  <p>66</p>	<p>Las familias deben pasar por procesos de reconstrucción en la percepción que tienen de sí mismas y sus formas de configurarse, al enfrentar desarrollos menos habituales o diagnósticos que vinculan discapacidad en sus hijos(as).</p> <p>Sus características personales y familiares se cuestionan desde afuera y dentro del núcleo familiar; en una sociedad que aún se sitúa en perspectivas de <i>normalidad</i> de los aprendizajes y desarrollos se implican los sistemas de creencias. Se cuestionan, culpan y nuevamente se reconocen. Entran en situaciones que pueden afectar la relación de pareja y otras interacciones con integrantes de la familia; se alejan, enfrentan o se empoderan frente a la nueva realidad.</p> <p>Enfrentar una nueva realidad</p> <p>· Potenciar y reconocer sus conocimientos y experiencias en un ejercicio de construcción y re-construcción y proyectarse como familia implica toda una reorganización hacia nuevas posibilidades de ser individual y colectivamente.</p> <p>66</p>

De igual modo, el material dispone de recursos visuales, de contenido y procedimiento como los que se ejemplifican mediante la figura 15; desde los cuales se contextualiza al profesional que vaya a orientar el proceso, se disponen recursos para ser transitados en la interacción con familia y se establecen procedimientos para la interacción de modo que se aporta al fortalecimiento de la interacción familia y escuela en la detección de alertas y acompañamiento a los tránsitos por procesos de Resignificación ante una alerta en el

desarrollo o relación con diagnósticos de discapacidad, en pro de caracterizaciones con un enfoque educativo, activación de rutas en salud y educativas acordes a los requerimientos de niños y niñas y por ende potenciación de dichos desarrollos.

Figura 15.

Elementos, componentes y recursos del material.

The figure displays several educational components:

- Top Left:** Text pages with illustrations of a family and a child, discussing family roles and support.
- Top Middle:** A diagram with three colored boxes (green, yellow, red) labeled 'Diversidad en el desarrollo (contexto)', 'Hay una diversidad en el desarrollo', and 'Lo que se espera en la edad'.
- Top Right:** A page titled 'Diversidad de familias' with a cartoon character and text explaining family dynamics.
- Middle Left:** A page titled 'Sesión: Identificación de alertas en el desarrollo, registro y activación de rutas.' with an objective, materials list, and a 'Paso a paso' section.
- Middle Right:** A page titled 'Sesión: "Rutas de vida"' with an objective, materials list, and a 'Paso a paso' section.
- Bottom Right:** A page titled 'Estilos de aprendizaje' and 'Ritmos de aprendizaje' with icons for Visual, Auditivo, and Kinestésico styles, and boxes for 'Más rápido de lo habitual', 'Frecuente', and 'Más rápido de lo habitual'.

Es de anotar al presente documento que recoge el proceso de investigación no se ancla el material completo, este fue entregado al equipo de Orientación y coordinación del IPARM y queda a disposición para ser utilizado por esta institución en un trabajo articulado entre este equipo, el equipo docente y el docente de apoyo; frente a este último es importante mencionar que al momento de elaborar este documento ya había sido proyectado por la institución, mediante solicitud de cargo a la Universidad Nacional dicho cargo. Se espera a futuro publicar el material desarrollado.

¿Quién nos conoce? ¿saben cómo hacer uso del material didáctico?

Tesis IN – BITE

El ejercicio de diseño y validación del material presentado en este documento fue divulgado mediante participación en el 2024, en concurso interuniversitario a cargo de la Universidad Pedagógica Nacional, de la Facultad de Ciencia y Tecnología; el cual consistió en presentar el trabajo de grado haciendo conocer y comprender personas que no tienen conocimiento sobre el tema, la finalidad su importancia e impacto en el contexto.

Es de anotar, aunque para el momento de presentación no estaba totalmente terminado el trabajo de grado, se presentó proceso adelantado y prototipo del material. En el espacio se contó con participación de distintos trabajos de grado concursando para quienes la propuesta pareció novedosa, pertinente y atractiva; según manifestaron en sus comentarios y apreciaciones. Los jurados, no son cercanos a la temática abordada, consideraron viable la propuesta para ser trabajada en diferentes escenarios. La experiencia posibilitó dar a conocer a profesionales en formación de otras licenciaturas, procesos que se realizan en la licenciatura en educación especial, las perspectivas que tenemos de las familias y de las personas con discapacidad haciéndolos un miembro activo en su proceso.

Es un espacio enriquecedor ya que permitió adaptar todo aquello que se quería plantear en términos que lo pudiera entender cualquier persona sin distinción, sin importar si se tenían o no conocimientos sobre el tema y que fueran tan claros como si se estuviese hablando con un experto en el tema es importante para la formación como educadora especial permitió adaptar y cambiar algunas formas o información; adicionalmente el estar inmerso a hablar al frente de tantas personas ayuda para mejorar la comunicación que se tiene al momento de brindar información.

Figura 16.

Participación Tesis IN-BITE 2024.



Es de anotar, hace parte del proceso de divulgación del material la entrega formal realizada a la institución con proyección de uso por parte de equipos de orientación, coordinación y docencia en articulación al docente de apoyo que, para el momento de finalización de este trabajo de grado, la institución proyectó para contratación, con implicación en el perfil de profesional con formación en educación especial. Esta entrega se realiza especialmente con la finalidad que los equipos institucionales junto al docente de apoyo desarrollen sesiones con las familias; buscando potenciar y avanzar en una verdadera articulación con la institución, siendo conscientes que este debe ser un trabajo articulado entre estas instancias.

Dejando huella

Es fundamental, como educadores especiales, realizar el diseño de materiales didácticos que implique trasposición didáctica desde temas como los estilos parentales, la comprensión del desarrollo infantil como heterogéneo, los procesos transversales hacia la resignificación desde el reconocimiento de la diversidad de las familias. Hacer esta trasposición didáctica en el material posibilita a las instituciones tener un panorama amplio frente a las problemáticas que se identifican con las familias y procesos realizados con estas, desde la lectura de sus realidades.

Resignificar esta relación familia y escuela que se ha venido fracturando, ya que se han realizado procesos con las mismas sin tener una contextualización de las realidades de las familias y las dinámicas que las transitan se hace fundamental. Al hacerlo, abre la puerta a nuevas posibilidades de estrategias que acogen y vinculan a las familias en interacciones con la escuela que transitan de una relación de demandas mutuas a construcción conjuntas en pro del desarrollo de los niños y niñas.

Al retomar procesos y conceptos propios del área de psicología y llevarlos al área de la educación desde la perspectiva de la educación especial, se incorporan elementos referidos a la lectura de la familia y del desarrollo de niños y niñas con perspectiva diferencial; más allá de centrarse en las problemáticas que pueden leerse lejos de las realidades y origen o causa de dichas problemáticas.

En el proceso de diseño didáctico fue necesario identificar el aporte desde el rol del educador especial en el trabajo con equipos interdisciplinarios de las instituciones, en el caso del IPARM profesionales en Psicología y Psicopedagogía, además de los docentes formados en áreas disciplinares propias de contextos escolares. En este proceso de trabajo en equipo y en el trabajo directo con familias es posible a través de los materiales construidos poner en escena lecturas distintas frente a las familias y ante el hallazgo de una discapacidad o diagnóstico; se asumen así, las infancias desde otros lugares, se lee desde esas múltiples

formas de desarrollo, el proceso en el que se puede aportar como educadores especiales centrado en la comprensión de lo propio del desarrollo teniendo presente los tiempos, momentos, ritmos, etc. que pueden hacer parte de todo niño o niña.

Otro lugar desde donde es posible aportar en el trabajo en equipo y con las familias a partir del diseño de materiales didácticos como Resignifiquémonos, es hacer identificación de alertas en el desarrollo como aporte a la caracterización de niños y niñas, con ello identificar los apoyos que requieren para que sea apoyado desde la escuela o sector salud. Cabe anotar incentivar a la par, implicación de las familias desde el proceso en el hogar, aprendiendo a observar, comprendiendo los desarrollos como heterogéneos y evaluando las estrategias en cuanto a su pertinencia en lógica de las características y requerimientos de niños.

Se requiere hacer procesos con las familias más además de las entrevistas o reuniones con que ya se cuenta en la institución, hacia procesos que busquen reconocer a las familias, sus dinámicas y realidades. El material propuesto invita a la creación de espacios que permitan a las familias sentirse acogidas y parte del proceso.

Visión hacia el futuro: Proyecciones

Desde el proceso que implica la realización de un material didáctico dentro de un ambiente educativo, se hace necesario el reconocimiento del contexto esto teniendo en cuenta que ello también se ve marcado en los procesos que se van a ir realizando, reconociendo la importancia de escuchar y comprender en las dinámicas familiares, reconociendo la multiplicidad de familias que podemos encontrar en un mismo ambiente, es por ello que se hace necesario poder realizar un trabajo riguroso en el que se saque aquellos prejuicios y etiquetas que se tienen con la familia comprendiendo que si la articulación familia y escuela no está siendo la mejor, implica el reconocer que como instituciones hace falta las herramientas que permitan a tejer conocimientos y que realmente haya una articulación desde la cual cada una de las familias.

De aquí se retoma la importancia de poder realizar un trabajo interdisciplinar en el que nos vinculemos con otros miembros y profesionales de la institución con la visión de poder realizar nuevas estrategias que nutran la forma de enseñar y aprender y que tenga en cuenta a cada uno del miembro aquel hacen parte de la educación, buscando potenciar procesos y vincularlos a un bienestar de la comunidad educativa.

Este trabajo articulado hace referencia también a otros profesionales en los que se puede realizar la evaluación y revisión de nuevas propuestas de materiales didácticos, secuencias didácticas, etc. En el que a través del conocimiento y experiencia de otros profesionales se potencie y fortalezca los procesos y por supuesto que permita comprender otras visiones que se tienen en el campo más amplio de la educación especial, y abrir la posibilidad a crear más materiales didácticos que le permitan a las escuelas afrontar los retos que tienen en la educación hoy en día, en la cual no solo se debe tener en cuenta la diversidad en el cómo o que debería aprender el niño o niña si no también empezar a reconocer a las familias comprendiendo que ellas tienen un conocimiento y han hecho uso de algunas estrategias para lograr algunos procesos en casa y estas estrategias pueden ser vinculados a espacios en la

escuela en la que propicie y reconozca la experiencia y conocimientos de la familia siendo el primer agente de estos niños y niñas.

Adicionalmente se reconoce este material es solo un comienzo para la elaboración de materiales didáctico que orienten a las instituciones y permitan tener una guía de que hacer y cómo hacer, en algunos momentos se evidencia que en las instituciones no cuenta con docente de apoyo y se realiza un proceso de inclusión desde lo que piden las leyes y decretos en un trabajo empírico, más que por tener certezas de como realizar algunos procesos o reconocer algunos aspectos importantes antes de hacer el trabajo con las familias.

Este material didáctico permite que las instituciones puedan abordar temas sensibles, acompañar y orientar a las familias para abrir la posibilidad a otros escenarios que permitan desarrollar o fortalecer las habilidades comprendiendo que no solo está la posibilidad y conocimiento de la educación formal si no también que hay otro tipo de educaciones que pueden ser más provechosas para algunos sujetos haciendo proyecciones a los procesos diversos que se pueden encontrar teniendo en cuenta las características de cada uno.

Comprender la diversidad y el reconocimiento en la primera infancia, teniendo en cuenta los estilos y ritmos en el aprendizaje, así mismo es importante que retomar el aprendizaje que debería darse a determinada edad, esto no con el ánimo de poner una etiqueta al niño o niña si no para entender o tener un panorama más amplio como docentes pueden generar estrategias eficientes para que el proceso de enseñanza y aprendizaje, y propiciar el apoyo al desarrollo de algunas habilidades.

Como educadores especiales es importante el seguir realizando materiales didácticos que permitan reconocer los saberes que tenemos y hacerlo accesible para que pueda ser utilizado por otras personas esto comprendiendo que es importante para el aprendizaje y el acceso al mismo en material que permita hacer apuestas innovadoras útiles para las problemáticas hoy en día y a las necesidades de los contextos.

Referencias

- Bienestar Familiar. (12 de enero de 2021). *Bienestar Familiar*. Obtenido de LINEAMIENTO TÉCNICO PARA LA ATENCIÓN A LA PRIMERA:
https://www.icbf.gov.co/system/files/procesos/lm5.pp_lineamiento_tecnico_para_la_atencion_a_la_primera_infancia_v7.pdf
- Bienestar Universidad Nacional de Colombia: Instituto Pedagógico Arturo Ramírez Montufár*. (2019). Obtenido de Proyecto Educativo Institucional (PEI):
https://bienestar.bogota.unal.edu.co/divisiones/7iparm/PEI_IPARM.pdf
- Brogna, P. (2009). Visiones y Revisiones de la discapacidad. *fondo de cultura economica*.
- Bronfreebrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano expertos en entornos naturales y diseñados*. Biblioteca de cognición y desarrollo humano.
- Cisternas Casabonne, C., & Droguett, Z. (2014). *La relación entre lenguaje, desarrollo y aprendizaje desde la teoría sociohistórica de Vygotsky*. Trabajo de investigación.
- Colombia, C. d. (23 de Julio de 2020). *Función pública*. Obtenido de Función pública:
https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=136893
- Función Pública*. (23 de Julio de 2020). Obtenido de Ley 2025:
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=136893>
- Función pública*. (10 de Abril de 2024). Obtenido de Decreto 459:
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=237555>
- Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. (2001). *Scielo*. Obtenido de
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-74672020000200164
- Manjarés Carrizales, D., León González, E. Y., & Gaitán Luque, A. (2015). *Familia, discapacidad y educación: Anotaciones para comprender y reflexionar en torno a*

- propuestas de interacción desde la institución educativa*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional. Obtenido de <http://hdl.handle.net/20.500.12209/7872>
- Manjarrés Carrizales , D., León González , E. Y., Martínez Gil, R., & Gaitán Luque , A. (2013). *Crianza y discapacidad: Una visión desde las vivencias y relatos de las familias en varios lugares de Colombia*. (L. Bernal Cerquera, Ed.) Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional. Obtenido de <http://hdl.handle.net/20.500.12209/3432>
- Manjarrés Carrizales , D., León González, E. Y., & Gaitán Luque, A. (2016). *Familia y escuela: Oportunidad de formación, Posibilidad de interacción*. Bogota, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional. Obtenido de <http://hdl.handle.net/20.500.12209/12960>
- McMillan, J., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: PEARSON EDUCACIÓN, S. A. Obtenido de https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://desfor.infed.edu.ar/sitio/upload/McMillan_J._H._Schumacher_S._2005._Investigacion_educativa_5_ed..pdf&ved=2ahUKEwiA24bT8piGAXxSDABHcQhCzIQFnoECCYQAQ&usg=AOvVaw1Q6KsRY2aYBN0Hjy1BVi
- Melanie, P. (2012). *Canva*. Obtenido de <https://www.canva.com/>
- Mineducación. (29 de Agosto de 2017). *Decreto 1421*. Obtenido de Decreto 1421: <https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/381928:Decreto-1421-de-agosto-29-de-2017>
- Mineducación. (2018). *Alianza familia - escuela por el desarrollo integral de los niñas, niños y adolescentes*. Obtenido de Alianza familia - escuela por el desarrollo integral de los niñas, niños y adolescentes: <http://www.colombiaaprende.edu.co>
- Miranda Beltran, S., & Ortiz Bernal, J. (2020). Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo. *Scielo*.
- Morales Muñoz, P. A. (2012). *Elaboración material didáctico*. Estado de Mexico: Red tercer milenio.

- Morales Muñoz, P. A. (2012). *Red tercer milenio*. Obtenido de Elaboración de material didáctico.
- Peñafiel Pedrosa, E., & Serrano García, C. (2010). *Habilidades sociales*. *Editex*, 2.
- Secretaría general de la alcaldía mayor Bogotá. (2023). Obtenido de Congreso de la republica de Colombia : <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=143777>
- Tomlinson, B. (2013). *Developing materials for language teaching*. BLOOMSBURY.
- Tomlinson, B. (2013). *Developing materials for language teaching*.
- Untoiglich, G. (2013). *En la infancia los diagnósticos se esciben con lápiz*. Buenos Aires : centro de publicaciones educativas y material didáctico .
- Vygostky, L. (1982). *Teoria Sociohistorica*.
- Jimenez-Pulido, H., García, A. , Gutiérrez, P. y Parra, M. (2024) Somos un cuento. Evaluación de material didáctico para una Figuradamente en Primera infancia. Bogotá.
[investigación financiada por Centro de investigaciones Universidad Pedagógica Nacional (CIUUP)]

Apéndices

Apéndice A Formato diario de campo

Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación Departamento de Psicopedagógica Diario de campo
--


Formato de adaptación para la investigación "Diseño de material didáctico para equipos de orientación y docencia para el trabajo con familias en procesos transversales a la resignificación".
--

Fecha de realización de la sesión	
Lugar de realización de la sesión	
Población a la que va dirigido	
Código del diario de campo	Diario de campo #_ Ruta #_ Sesión #_ Familia

Nombre se la sesión	
Objetivo se la sesión	
Tiempo de duración	
Descripción de la actividad (paso a paso)	
Evaluación de la sesión	

Ajustes realizados durante la sesión	
Aspectos positivos de la sesión	
Aspectos negativos o a cambiar en la sesión	
Ajustes posteriores propuestos para la sesión	

Apéndice B Formato de validación adaptado

 Resignifiquémonos Evaluación de material una Mirada a las realidades de las familias en proceso de Resignificación, Guía para equipos docentes y de orientación Formulario de Evaluación en Frio – Profesionales	
<p>Estimado/a participante le invitamos a diligenciar el siguiente formulario mediante el que esperamos recoger sus percepciones sobre el material que se le ha facilitado. Material diseñado para guiar a equipos docentes y de orientación en procesos de Resignificación en las familias</p> <p>Las respuestas se recogerán de manera anónima de modo que se mantiene confidencialidad frente a sus juicios.</p>	
Nivel educativo	
Títulos profesionales	
Cargo que desempeña en la institución	
Tiempo de experiencia en el trabajo con familias, en contexto educativo	
Edad	

1. ORIENTACIONES						
Por favor valore cada ítem de 1 a 5, siendo (1) no cumple con el ítem y (5) cumple totalmente con el ítem, (encierre el valor de su elección dentro de un círculo)						
	Presentan una organización que facilita su uso.	1	2	3	4	5
	Tienen un tipo de letra adecuado.	1	2	3	4	5
	Los esquemas aclaran el contenido.	1	2	3	4	5
	El tamaño de material es adecuado para su fácil manejo	1	2	3	4	5
	Describen con claridad quien puede hacer uso de este material	1	2	3	4	5

Frente a los recursos complementarios del material creo que	La estrategia de asociar un color para cada apartado del material le permite identificar fácilmente el apartado de fundamentación, práctico y de recursos	1	2	3	4	5
	La indicación de asociar el color le permite la identificación del material a trabajar.	1	2	3	4	5
	Las preguntas que se encuentran en la portada le permiten ubicar mejor los apartados del material entre el de fundamentación, el práctico y los recursos.	1	2	3	4	5
	Las pestañas del material le permiten ubicarse rápidamente en la ruta o rutas que desea mirar.	1	2	3	4	5

El material en general	Presenta imágenes que aportan a la identificación de los recursos con que cuenta (Rompecabezas, preguntas, paletas, relatos de vida, etc.)	1	2	3	4	5
	Es una herramienta útil para la práctica profesional en procesos de educación inicial.	1	2	3	4	5
	Contiene temáticas que posibilitan articular otros temas que se trabajan en Educación inicial.	1	2	3	4	5

	Plantea propuestas didácticas innovadoras para con las familias y los docentes.	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---	---

Las Recursos de apoyo	Son de fácil manejo.	1	2	3	4	5
	Aclaran en qué momento hacer preguntas a las familias y docentes	1	2	3	4	5
	Presentan preguntas que ayudan a explorar las comprensiones que se tienen frente a la discapacidad de un familiar	1	2	3	4	5
	Presentan preguntas le pueden permitir orientar una conversación	1	2	3	4	5

Fundamentación	Contiene esquemas que aclaran el contenido	1	2	3	4	5
	La información le permite tener un conocimiento amplio de lo que sucede con las familias	1	2	3	4	5
	Las problemáticas allí mencionadas responden a las problemáticas que encontramos actualmente en el colegio	1	2	3	4	5
	Los ejemplos permiten la comprensión de los tipos de problemáticas que podemos encontrar en la actualidad	1	2	3	4	5
	Las preguntas que allí se realizan le permite tener una mejor orientación en el material	1	2	3	4	5
	Considera que son pertinentes las estrategias que se proponen para detección temprana dentro del aula de clase	1	2	3	4	5
	Considera que son pertinentes las estrategias que se proponen para detección temprana en casa	1	2	3	4	5
	La indicación de asociar el color de las rutas con los recursos de apoyo le permite la identificación del material a trabajar.	1	2	3	4	5
	Los recuerdos le ayudan a orientar o a tener en cuenta aspectos importantes en las 3 rutas	1	2	3	4	5

Práctico	Las sesiones propuestas pueden ser llevadas en las escuelas con padres	1	2	3	4	5
	La relación de la imagen para identificar sesiones en grupos, individuales y profesores facilita el moverse rápidamente por el material	1	2	3	4	5
	Las actividades consideran que son pertinentes y viables para abordarlas con las familias	1	2	3	4	5
	Las pestañas del material le permiten ubicarse rápidamente en la ruta o rutas que desea mirar	1	2	3	4	5
	considera que son pertinentes y que pueden apoyar los procesos que se llevan con las familias	1	2	3	4	5

Para esta evaluación es fundamental tener en cuenta la experiencia y conocimientos frente al trabajo con familia de nuestros evaluadores es porque para el siguiente apartado pueda aportar a este material.

Aportes	Que aspectos incluiría para que el material sea más completo	
	Que quitaría o cambiaría en el material	
	Considera usted que faltan temáticas para ser abordadas por este material	
	Cree usted que podemos agregar otra actividad que permita complementar	
Observaciones adicionales:		

Apéndice C Sistematización validación piloto

Registro 1ra Validación Piloto					
Ítems		V1	V2	V3	V4
Forma	La organización que facilita su uso	NR	NR	5	5
	Tipo de letra	NR	NR	5	5
	Esquemas del contenido	NR	NR	5	5
	El tamaño del material	NR	NR	5	5
	Describe uso material	NR	NR	5	5
	El color de cada apartado del material	NR	NR	5	5
	La identificación de asociar el color	NR	NR	5	5
	Las pestañas ubicarse en el material	NR	NR	5	5
	Asociación color y las rutas	NR	NR	5	5
	La relación de imagen y grupo de reunión	NR	NR	5	5
Didáctica	Indica en qué momento realizar las preguntas	NR	NR	5	5
	Las preguntas apoyan en la comprensión tienen las familias sobre la discapacidad	NR	NR	5	5
	Preguntas para orientar una conversación	NR	NR	5	5
	Las preguntas lo ayudan a orientarse en el material	NR	NR	5	5
	pertinencia detección temprana en clase	NR	NR	5	5
	pertinencia detección temprana en casa	NR	NR	5	5
	Los recuerdos ayudan a tener mayor en las 3 rutas	NR	NR	5	5
	Las actividades pueden hacerse en escuelas con padres	NR	NR	5	4
Actividades apoyan los procesos que llevan las familias	NR	NR	5	5	
Contenido	La información le permite identificar lo que sucede con las familias	NR	NR	5	5
	Las problemáticas que se encuentran corresponden en los colegios	NR	NR	5	5
	Las problemáticas allí planteadas son las actuales	NR	NR	5	5
Aportes	Que aspectos incluiría	Los principios del DUA			
	Qué quitaría o cambiaría	Términos etapas de duelo			
	Faltan temáticas para abordar	No			
	Más actividades que permitan complementar	No, las actividades propuestas son suficientes			

Apéndice D Formato de validación versión final

 <p>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</p>	<h1>Resignifiquémonos</h1>
<p>Evaluación de material una Mirada a las realidades de las familias en proceso de Resignificación ante un posible diagnóstico de niños(as) en primera infancia, Guía para equipos docentes y de orientación Formulario de Evaluación en Frio - Profesionales</p>	
<p>Estimado/a participante le invitamos a diligenciar el siguiente formulario mediante el que esperamos recoger sus percepciones sobre el material que se le ha facilitado. Material diseñado para guiar a equipos docentes y de orientación en procesos de Resignificación en las familias</p>	
<p>Las respuestas se recogerán de manera anónima de modo que se mantiene confidencialidad frente a sus juicios.</p>	

Nivel educativo				
Títulos profesionales				
Cargo que desempeña en la institución				
Tiempo de experiencia en el trabajo con niños y niñas en primera infancia, en contexto educativos.				
Tiempo de experiencia en el trabajo con familias, en contexto educativo				
Describa su experiencia (funciones que ha desarrollado, procesos que ha vinculado en su actuar profesional con niños, niñas y familias; contextos en los que ha trabajado, cargos, etc.):				
Edad	Fecha:	Día	Mes	2025

Por favor, valore cada ítem de 1 a 5, siendo (1) no cumple con el ítem y (5) cumple totalmente con el ítem. Encierre el valor de su elección dentro de un círculo.						
Considero que el material en cuanto a su forma:	tiene un tamaño que facilita su manejo.	1	2	3	4	5
	tiene un tipo de letra que posibilita acceder a la información	1	2	3	4	5
	tiene un tamaño de letra adecuado para acceder a la información.	1	2	3	4	5
	presenta una organización que permite identificar las tres rutas.	1	2	3	4	5
	permite aclarar su contenido por medio de esquemas.	1	2	3	4	5

	cuenta con imágenes que corresponden a las temáticas a trabajar.	1	2	3	4	5
	se describe con claridad sus componentes (fundamentación, práctico y recursos)	1	2	3	4	5
	usa colores llamativos que motivan su lectura	1	2	3	4	5
	permite identificar fácilmente los componentes de cada ruta mediante la asociación al color que le corresponde.	1	2	3	4	5
	permite identificar sus recursos fácilmente (preguntas, imágenes, rompecabezas, etc).	1	2	3	4	5

Considero que:	los conceptos apoyan la comprensión de las temáticas.	1	2	3	4	5
	Las preguntas orientadoras permiten explorar los conceptos o procedimientos; su pertinencia o lugar en el proceso	1	2	3	4	5
	que las rutas se encuentran en el material que le permite resolver algunas problemáticas presentadas en los colegios.	1	2	3	4	5
	ofrece información le permite tener conocimiento de las problemáticas que se pueden presentar en algunas familias.	1	2	3	4	5
	describe con claridad quién puede hacer uso del mismo	1	2	3	4	5
	la información es suficiente y pertinente para el trabajo con familias	1	2	3	4	5
	las preguntas propuestas para la interacción con familias posibilitan conocer dinámicas, procesos, problemáticas de las familias	1	2	3	4	5
	las preguntas propuestas para el desarrollo de las sesiones le pueden permitir orientar la conversación con familias participantes.	1	2	3	4	5
	las temáticas posibilitan articular otros temas que se trabajan en educación inicial.	1	2	3	4	5
	las problemáticas allí mencionadas corresponden a las que se encuentran actualmente.	1	2	3	4	5

Frente a los elementos prácticos, considero que:	Las sesiones propuestas pueden ser llevadas a cabo en las escuelas en interacción con familias.	1	2	3	4	5
	las sesiones son pertinentes y viables para abordarlas con las familias.	1	2	3	4	5
	son pertinentes y que pueden apoyar los procesos que se llevan con las familias.	1	2	3	4	5
	Permite orientar la identificación de las alertas en el desarrollo con las familias en los niños(as) en educación inicial.	1	2	3	4	5
	Es una herramienta útil para la práctica profesional con familias procesos de educación inicial.	1	2	3	4	5

	las sesiones planteadas son motivadoras y despiertan interés por los profesores y las familias.	1	2	3	4	5
	el paso a paso aclara en qué momento debe realizar las preguntas	1	2	3	4	5
	las estrategias que se proponen para la identificación de aletas en el desarrollo dentro del aula de clase, son pertinentes	1	2	3	4	5
	las estrategias que se proponen para la identificación de aletas en el desarrollo en casa, son pertinentes	1	2	3	4	5
	La estructura de cada actividad le permite tener orientación de qué espera con cada actividad, materiales, paso a paso.	1	2	3	4	5
	Las actividades propuestas a desarrollar con familias son claras.	1	2	3	4	5

Frente a los recursos complementarios del material, creo que:	el QRL que se facilita en el material didáctico apoya la exploración de la o las rutas.	1	2	3	4	5
	los ejemplos permiten la comprensión de los tipos de problemáticas que podemos encontrar en la actualidad.	1	2	3	4	5
	las imágenes representan el contenido circulado	1	2	3	4	5
	Los recuadros de "Ana" le ayudan a orientar o a tener en cuenta aspectos importantes en las 3 rutas.	1	2	3	4	5
	los personajes (Ana, Camila, Ramón) utilizados le permiten identificar las orientaciones, preguntas y sugerencias	1	2	3	4	5
	La relación de la imagen para identificar sesiones en grupos, individuales y profesores facilita el moverse rápidamente por el material.	1	2	3	4	5
	Los ejemplos permiten tener claridades sobre las actividades	1	2	3	4	5
	Es relevante tener un espacio para poder hacer anotaciones sobre lo que pasa en las escuelas con padres.	1	2	3	4	5

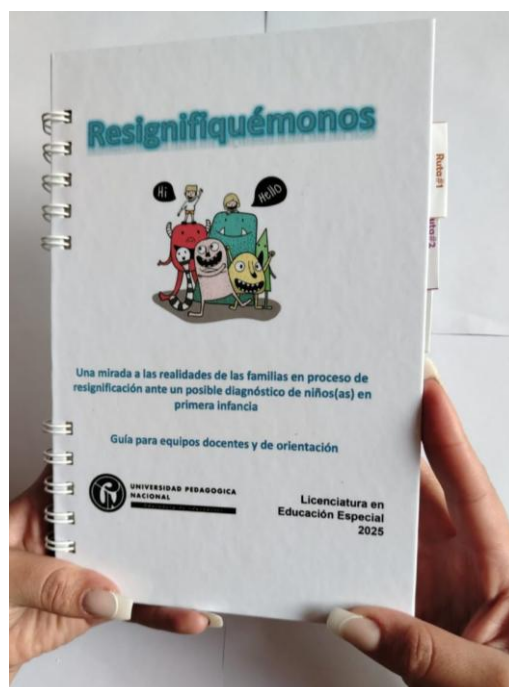
Para esta evaluación es fundamental tener en cuenta la experiencia y conocimientos de nuestros evaluadores frente al trabajo con familia, para el siguiente apartado queremos saber sus perspectivas, y posibles aportes a este material.		
Aportes	¿Qué aspectos incluiría para que el material sea más completo?	
	¿Qué quitaría o cambiaría en el material?	
	¿Considera usted que faltan problemáticas en las familias, con relación a la temática de interés, para ser abordadas por este material?	
	¿Cree usted que podemos agregar otra actividad que permita complementar la propuesta?	

Observaciones adicionales:	
----------------------------	--

Apéndice E Certificación tesis IN-BITE



Apéndice F Fotografías Resignifiquémonos



¿Qué compone este material?

Este herramienta plantea tres rutas: la primera, hace referencia al reconocimiento de cómo son y actúan las familias; la segunda, hace referencia a la identificación de roles en el desarrollo de niños(as) en primera infancia y la tercera, se realiza en el acompañamiento en procesos de resignificación de las familias, ante posibles desafíos.

En cada una de las rutas se a encontrar sesiones que presenten los siguientes componentes:

- Objetivo de la sesión.
- Materiales.
- Tiempo de duración de la sesión.
- Paso a paso.
- Evaluación.
- Espacios de reflexión pedagógica.
- Recursos que pueden ser útiles en la sesión.

Sesión Grupal con familias:

Sesión Individual, con familias:

Sesión con profesores:

Una voz Paterna

Después de una vida normal, con dos hijos varones normales, y cuando al cumplir los diez años, la mamá decidió cambiar entera para que creciera una niña, y así fue. Tuvo un embarazo normal y cuando nació su pequeña Mari — porque desde antes de estar en los nombres — al principio no la gustaban crear, después de todos los exámenes médicos y por haber descubrimos que era Cheri — esa es una palabra que nunca me ha gustado —. Cheri significa bien, por lo cual me lo he apropiado. La mamá se quiere morir y la familia cuando requieren, por el contrario, nunca ha aceptado que no ella se Cheri y me volví muy fuerte, porque pienso que en uno de los meses más duros que me ha dado la vida y lo estoy formando con mucho profesionalismo, porque estoy segura que puedo perfeccionar esta música y hacer una obra de arte. Antes culpaba a Dios, pero ahora lo doy gracias por ser tan flexible que me escuchó, porque he comprendido muchos cosas de los niños no tenía el conocimiento o la definición de lo que era hacer un niño saludable, y mi Mari es un ejemplo claro de eso todo que debe ganar y seguir con vida hasta el final. Les aseguro que algún día se les presentará a través de una profesional.

Recato de vida de un padre, Cartagena.

Confrontando mi expectativa.

Paso a paso:

- Invite a cada familia participante que se dibuje.
- Invite a las familias a encontrar la imagen en la parte que más se parece a la realidad. Esta situación elevará los grupos de trabajo.
- Facilita las siguientes preguntas para que sean dialogadas con quienes integran el grupo de trabajo.
 - ¿Cuáles conforman tu familia?
 - ¿Cuál hace tu familia para divertirse?
 - ¿Cuáles son los fortalecidos que hacen como familia?
 - ¿Cuál es la proyección que tienen como familia?
 - ¿Cuáles son las problemáticas más marcadas en la familia?
 - ¿Cómo resuelven las problemáticas?
 - Usualmente ¿Cada cuánto se realizan actividades en familia?

4. Entrega a cada grupo un rompecabezas para armar en conjunto. Cada grupo deberá leer la información que se encuentra en el rompecabezas y dejarlo en el lugar donde se trabajó.

5. Invite a los grupos a rotar por cada uno de los rompecabezas, revisar la información allí presentada y reflexionar sobre cuál de los estilos parentales es el que más les caracteriza como familia.

6. Para finalizar invite a las familias a identificar una dinámica que consideren les gustaría cambiar o fortalecer, en pro de fortalecer la autonomía e independencia de sus hijos e hijas. Invite a elaborar un plan con tres acciones que pueden empezar a desarrollar para cambiar el estilo parental que presenta (en caso de estilo parental).

Cierra presentando cómo se denominan estos estilos parentales y cuáles son sus características, haciendo énfasis en la importancia que se tiene en procurar dinámicas que favorezcan la autonomía e independencia de niños y niñas.

Recuerde hacer seguimiento al plan que hacen su familia.

Recogido de información en trabajo articulado casa y escuela

Trabando en cuenta la información recogida, buscando hacer una articulación con las familias, dialogamos con ellas sobre a qué situaciones en sus hijos frente a su desarrollo, haya situaciones que estén inquietando. Dialogar sobre:

- ¿Puntos en común entre lo observado en colegio y en casa.
- ¿Diferencias de trabajo desde los dos contextos.
- ¿Posibles dificultades que se reportan reiteradamente.
- ¿Posibles estrategias usadas para lograr la actividad planeada.
- ¿Papel de activación de roles en salud y educación.

Los planes en el desarrollo se pueden presentar en distintas etapas del ciclo vital, así hay mayor énfasis en la primera infancia, lo que en una etapa crucial, el desarrollo es continuo, no para.

¿Qué debo hacer y cuándo hacerlo?

El desarrollo es continuo.

Ejemplo

Posibles apoyos	Apoyos terapéuticos	Dibujo niño(a)	Dibujo familia	familia extensa con la que cuenta
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Fundación Parental ✓ SESES Posibles apoyos Largo plazo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Psicología ✓ Hidroterapia ✓ Musicoterapia ✓ Fonoaudiología Apoyos terapéuticos Largo plazo	Dibujo niño(a) Largo plazo	Dibujo familia Largo plazo	4 familia extensa con la que cuenta a Largo plazo
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Fundación Caele ✓ Fundación Fe ✓ Mensajeado Posibles apoyos Mediano plazo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Psicología ✓ Hidroterapia ✓ Musicoterapia Apoyos terapéuticos Mediano plazo	Dibujo niño(a) Mediano plazo	Dibujo familia Mediano plazo	3 familia extensa con la que cuenta a Largo mediano
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sala de comunicación Aumentativa y Alternativa ✓ UPN Posibles apoyos Corto plazo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Psicología Apoyos terapéuticos Corto plazo	Dibujo niño(a) Corto plazo	Dibujo familia Corto plazo	2 familia extensa con la que cuenta a Corto
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aula Numera ✓ UPN ✓ PRADEF ✓ UPN Posibles apoyos Hoy	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ninguna Apoyos terapéuticos Hoy	Dibujo niño(a) Hoy	Dibujo familia Hoy	1 familia extensa con la que cuenta hoy