

Planautas

Material de apoyo en casa para familias de niñas(os) con requerimientos atencionales

Nathalia Lorena Copete Montiel

Asesora

Hilba Milena Jiménez Pulido

Magistra en Educación

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación, Departamento de Pedagogías de la Diferencias y Educación en los
Territorios

Licenciatura en Educación Especial

Grupo de investigación Diversidades, Formación y Educación

Línea Educaciones y Didácticas

Bogotá, 2025

A mí por ser una mujer valiente y perseverante, por seguir adelante sin importar las diversas adversidades enfrentadas a lo largo de este proceso académico de aprendizaje y crecimiento.

A mi madre María Isabel Montiel Hernández por ser un pilar y apoyo en este largo proceso, por acompañarme algunas madrugadas y darme tintico con amor, y sobre todo por ser un gran ejemplo de mujer resiliente y gran exponente de la fortaleza en mi vida.

A mi hijo Sergio Andrés Riaños Copete y mi hermano Francisco Alberto Copete Montiel por ser mi motor en momentos complicados, por ser maestros de la vida, por enseñarme que el amor todo lo construye, lo cura y es la mejor compañía en la vida junto con la paz y tranquilidad.

A mis hermanos Erik y Diana, quienes han sido un gran apoyo y ejemplo a seguir, quienes han aportado a mi vida desde el amor y la educación, quienes transformaron sus propias realidades desde la educación y transformaron la mía trayéndome a este mundo maravilloso.

A mi abuelita Carmen y a mi profe Carmen, quienes extraño profundamente y me demostraron que la ausencia también puede ser un motor porque el amor cruza las fronteras físicas.

A mis sobrinos, a mi papá y a mi familia quienes de diversas formas estuvieron presentes con palabras de aliento y frases motivadoras, en la cercanía y en la distancia.

A mis amistades más profundas y sinceras, Mónica Cetina, María Paula Díaz y Paula Álvarez, por enseñarme que el amor también se construye desde la amistad, por estar en cada uno de esos momentos en los cuales prefería otros caminos que seguir mi sueño.

A quienes siguen acompañándome para sostener mi mano y mi alma cuando siento que no hay más, cuando miro a mi lado y veo amor; también a quienes hicieron parte de este camino, pero ya no están, en su momento fueron almas que me llenaron de gratitud.

A los profes que han creído en mí aun cuando yo no y especialmente a la profe Hilba Jiménez por su apoyo y acompañamiento durante este proceso, de forma profesional, personal y humana, dejando huella en mí y ejemplo de la cara altruista de la docencia.

Agradecimientos

Agradezco inmensamente a la universidad Pedagógica Nacional por transformar mi vida de forma tan intensa, por acogerme en la casa de la pedagogía, por permitirme habitarla y cumplir mi sueño. A la Licenciatura en Educación Especial por abrirme las puertas del conocimiento y la pedagogía, por formarme como docente desde el primer día. A los docentes quienes inculcaron en mí el amor por aprender y enseñar permitiéndome crecer en el campo de la educación desde el ejemplo.

Tabla de contenido

<i>Introducción</i>	9
<i>Contextualización</i>	10
Lecturas sobre el TDA en el IPARM	11
Expectativas de las familias	17
<i>Justificación</i>	22
Objetivo general	27
<i>Marco teórico</i>	31
Familia	31
Apoyo y acompañamiento en casa.....	33
Requerimientos atencionales	34
Trastorno por déficit de atención con y sin hiperactividad.	35
Atención	38
Planificación cognitiva	40
Monitoreo y autorregulación.....	42
Material didáctico y tipos de material didáctico	45
Juego como mediador de procesos de aprendizaje	47
Juego de mesa.....	49
<i>Marco metodológico</i>	51
Investigación, paradigma y enfoque.....	51
Bocetos, descartes y aproximaciones al material didáctico	53
Construyendo aprendizajes	54
Selección de las estrategias, medios y materiales	58
Configuración del material didáctico	59
Primer boceto	61
Hacia la Versión final: Planautas y su universo	68
Organización del escenario de aprendizaje.....	70
<i>Planautas en acción: Ejercicio piloto</i>	71
<i>Aportes de Planautas</i>	78
<i>Referencias</i>	82

Tabla de figuras

- Figura 1. Logo y Fotografía de los Integrantes del Equipo Miradas Diversas.
- Figura 2. Reporte de estudiantes del IPARM, con diagnóstico.
- Figura 3. Taller con familias por equipos.
- Figura 4. Esquema metodológico
- Figura 5. Modelo ASSURE, para diseño de materiales.
- Figura 6. Tablero y propuesta inicial de tarjetas.
- Figura 7. Ejemplos de actividades en tarjetas por segmentos del juego según complejidad.
- Figura 8. Boceto del tablero según estructura por fases y tarjetas.
- Figura 9. Tarjetas color rojo diseñadas.
- Figura 10. Tarjetas color naranja diseñadas.
- Figura 11. Tablero y componentes juego Planautas, versión piloto.
- Figura 12. Aplicación piloto con familias.
- Figura 13. Tarjeta amarilla antes y después del ajuste.

Tabla de tablas

- Tabla 1. Requerimientos de estudiantes del IPARM con características asociadas al TDA/TDAH.
- Tabla 2. Observaciones centrales por grupo.
- Tabla 3. Elementos base en indagación, diseño del material didáctico y evaluación.
- Tabla 4. Perfil de validadores.

Tabla de apéndices

- Apéndice A. Matriz de recogida de revisión documental.
- Apéndice B. Fotografías del juego final.

Equipo “Miradas Diversas”

Este trabajo de grado para optar por el título de Licenciados en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional ha sido construido por una de las integrantes del equipo “*Miradas diversas*” que nació en el segundo semestre del 2023, en el marco de la práctica formativa conformado por los estudiantes: Fabián Cárdenas, Paula Carpeta, Nathalia Copete, Adriana González, Nikol Martínez, Verónica Ochoa, José Ramírez y Marielen Salazar, acompañados por la docente asesora Hilba Milena Jiménez en el Instituto Pedagógico Arturo Ramírez Montúfar (de aquí en adelante IPARM). Como parte de la identidad de este equipo académico se diseñó un logo que representa la diversidad, las características y las particularidades que configuran al sujeto, a partir de un rompecabezas que hace alusión a las partes del ser humano y a su vez a cada integrante del equipo UPN.

Su denominación como *Miradas Diversas*, se definió al considerar la necesidad de reconocer y validar las distintas visiones, percepciones, sentires y pensares que caracterizan al educador especial en su forma de leer e interpretar el mundo que le rodea.

Figura 1.

Logo y Fotografía de los Integrantes del Equipo Miradas Diversas.



Como docentes en formación, el equipo Miradas Diversas, centró su enfoque en conocer y reconocer el contexto educativo con el fin de fortalecer desde su quehacer pedagógico los procesos de inclusión, participación y la justicia educativa, mediante estrategias pedagógicas y didácticas, que aportaran a los diferentes requerimientos de la comunidad educativa, por medio del trabajo con familias, docentes y estudiantes.

Introducción

Este trabajo de grado hace parte del proceso de formación de la Licenciatura en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional (en adelante UPN), se desarrolla mediante la modalidad de creación de material didáctico en articulación al proceso de práctica implementada desde el 2023-2 al 2025-1 en el Instituto Pedagógico Arturo Ramírez Montúfar (IPARM) en la cual se identificó por parte de la estudiante en formación la prevalencia de estudiantes con Trastorno de la Atención (en adelante TDA) y Trastorno de la atención y la hiperactividad (en adelante TDAH) en un 47,37%, con base en los datos entregados por el equipo de Orientación de primaria. Con relación a esta realidad, se ancló la necesidad de vincular a las familias de estos estudiantes mediante apoyo en casa, en el fortalecimiento de los procesos atencionales de sus hijos e hijas; necesidad situada por la institución.

En concordancia, en este documento se presenta el proceso de diseño de Planautas, un material didáctico que se concibe como herramienta para las familias en el apoyo a habilidades atencionales en el marco de la articulación entre la institución y la familia frente a los procesos educativos que se adelantan. Se incluye así, descripción del contexto en el que se desarrolla el estudio, requerimiento frente a la situación los estudiantes con TDA y TDAH en la institución, fundamentos teóricos y pautas metodológicas implicadas en el diseño del material didáctico en el marco de la articulación entre la institución y la familia frente a los procesos educativos que se adelantan.

Contextualización

El Instituto Pedagógico Arturo Ramírez Montúfar (en adelante IPARM), es una institución educativa pública articulada a bienestar universitario de la Universidad Nacional (en adelante UNAL) y ubicada dentro de su campus. Brinda atención educativa a estudiantes (hijos e hijas de funcionarios, trabajadores, estudiantes, egresados, pensionados, entre otras personas que tengan vínculos con la UNAL) en los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media.

Cuenta con una coordinadora y una orientadora, tanto para primaria como para secundaria; quienes se han encargado del proceso de inclusión mediante la implementación de herramientas y estrategias como el Plan individual de ajustes razonables (PIAR) y el Diseño universal de aprendizajes (DUA) desde el decreto 1421. Dicho equipo posibilitó mediante su gestión la articulación de la práctica pedagógica de la Licenciatura en Educación Especial de la UPN a los procesos adelantados institucionalmente, ante los requerimientos del contexto educativo en materia de Educación Inclusiva.

Según la información compartida por el IPARM (2024), al momento de desarrollar el presente estudio se contaba con 56 profesores, 18 en primaria y 38 en bachillerato, en áreas curriculares como artes, ciencias naturales, ciencias sociales, educación física, español, ética, filosofía, inglés, matemáticas, religión, y tecnología; dos enfermeras una para toda la institución y otra que realiza un acompañamiento según requerimientos particulares en salud e higiene; además de profesionales en formación de los programas curriculares de la UNAL, quienes desarrollan prácticas de trabajo social, fonoaudiología y terapia ocupacional y también trabajan desde sus disciplinas en pro de la inclusión y a solicitud de los diferentes agentes educativos.

La Institución desarrolla sus procesos formativos desde el modelo pedagógico constructivista en articulación con el aprendizaje significativo y brinda a los profesores la posibilidad de dar libre cátedra. De igual modo, cuenta con escuela de padres, en ella se

realizan tres talleres por semestre, proyectados desde orientación de primaria, trabaja temas como hábitos y rutinas, crianza, espacios de estudio, alimentación, entre otras.

En su PEI el IPARM menciona dentro de sus principios y valores la inclusión educativa enfocándose en el derecho de que toda la población educativa reciba educación de calidad, comprendiendo la diversidad como un valor; exige tanto la participación, como la convivencia de toda la comunidad educativa, comprendiendo la necesidad de un currículo común para toda la población estudiantil adaptado a la individualidad de la misma. De igual forma plantea el papel de las familias, su rol en la exigencia y aporte a la educación inclusiva, el derecho a una educación plena, de calidad; comprendiendo esta como un acuerdo universal, con el propósito de implementar procesos que incidan a favor de la educación inclusiva (IPARM, 2019). Es relevante resaltar este aspecto, teniendo en cuenta que el diseño de material didáctico logrado en este estudio fue orientado a las familias en reconocimiento de su rol potenciador desde el apoyo y acompañamiento que desde casa pueden realizar a niños y niñas con TDA.

Lecturas sobre el TDA en el IPARM

Al inicio de la práctica en el 2023, el equipo de orientación y coordinación de primaria del IPARM reportó 166 estudiantes con requerimientos educativos vinculados a procesos de inclusión y con relación a los diagnósticos que se muestran en la figura 2. Frente a este grupo de estudiantes llamó la atención, por un lado, que la mayoría pertenecían a grados escolares de primaria y por otro que, en este ciclo escolar, 18 tenían diagnóstico de TDA y TDAH. Además de estos reportes, fue posible identificar otros estudiantes con requerimientos atencionales en su proceso de aprendizaje, durante el proceso de observación participante realizado en el aula, aunque no contaban con confirmación diagnóstica por parte del sector salud.

Figura 2.

Reporte de estudiantes del IPARM, con diagnóstico.



Nota: Elaborada con relación a información reportada por el IPARM, en base de datos de los estudiantes con diagnósticos en primaria, 2024. Elaboración propia (2025).

Es de anotar, a la llegada del equipo de práctica al IPARM en el 2024, se encontró que se trabajaba el PIAR para el caso de los estudiantes con TDA y TDAH, como orientador del trabajo a realizar con esta población estudiantil; mediante el acompañamiento desarrollado por el equipo de práctica, se fue transitando de montajes de PIAR a montajes de Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), el cual brinda pautas para que los docentes puedan implementar en sus aulas procesos didácticos que se caractericen por diversificar los medios de representación, proporcionar múltiples formas de acción y expresión, participación y fomento del interés y la motivación, en busca de reducción y posterior eliminación de las barreras en el aprendizaje

(Alba Pastor et al., 2016). Este proceso se llevó a cabo, en los grupos en los que se identificaban estudiantes con el diagnóstico mencionado.

En cuanto a los requerimientos frente a la población, los docentes de grado primero y segundo, reportaron mediante conversaciones individuales realizadas con estos profesionales en los momentos de apoyo en aula, dificultades en los estudiantes con los diagnósticos de TDA, en aspectos tales como seguimiento de instrucciones, atención sostenida, inflexibilidad cognitiva y aspectos comportamentales que inciden en el desarrollo académico.

Adicional a lo anterior, el equipo del IPARM asoció, en las solicitudes de apoyo que realizó al equipo de la UPN, las situaciones atencionales con las características que se indican en la tabla 1, en las que se incluye presencia de agresividad, impulsividad, exceso de actividad motriz, conductas oposicionistas, dificultades ante las demandas sociales y de relación e interacción con pares, conductas poco apropiadas, falta de seguimiento de normas y reglas, dificultades de respeto y convivencia.

Tabla 1.

Requerimientos de estudiantes del IPARM con características asociadas al TDA/TDAH.

CURSO	ESTUDIANTE	CONDICIÓN	Atención	Comportamiento	Impulsividad	Emocional
1B	Estudiante 1	TDAH	X			
2A	Estudiante 2	TDAH - Impulsividad	X	X	X	X
2A	Estudiante 3	TDAH - Impulsividad	X		X	
2B	Estudiante 4	CI Superdotado -TDAH - TDO	X			
2B	Estudiante 5	Debilidad en atención y concentración	X			
3A	Estudiante 6	Trastorno por déficit de atención e hiperactividad mixto de predominio impulsivo	X	X	X	
3A	Estudiante 7	TRASTORNO DEFICITARIO DE LA ATENCION, DIFICULTADES EN ESCRITURA: DISGRAFIA, TRASTORNO COMPORTAMENTAL	X	X		
3B	Estudiante 8	TDAH CON PREDOMINIO DE HIPERACTIVIDAD IMPULSIVA	X		X	
3B	Estudiante 9	TDAH	X			
4A	Estudiante 10	TDAH - Impulsividad	X		X	
4A	Estudiante 11	Déficit atencional	X			
4A	Estudiante 12	Déficit atencional	X			
5A	Estudiante 13	Déficit atencional	X			
5A	Estudiante 14	Trastorno de atención y el aprendizaje	X			
5A	Estudiante 15	Síndrome de Perthes (afecta el crecimiento de fémur y la movilidad) - Déficit atencional	X			
5A	Estudiante 16	TDAH	X			
5B	Estudiante 17	Perturbación de la actividad y la atención	X			
5B	Estudiante 18	Déficit atencional - Ritmo de aprendizaje	X			
5B	Estudiante 19	TDAH	X			

Nota: Registro de requerimientos reportados por los docentes al equipo UPN, frente a los estudiantes con diagnóstico o características asociadas al TDA/TDAH, 2024.

Es de anotar frente a lo descrito, que el equipo de orientación de primaria, desarrolla estrategias enfocadas en que los estudiantes realicen una adecuada gestión emocional, expresión de emociones, fortalecimiento de la autoestima y motivación; de igual modo, se solicitó al equipo de la UPN apoyo ante la necesidad de fortalecer procesos de autorreflexión y acciones para incidir en la baja tolerancia a la frustración que, según equipo de orientación presentaban los estudiantes relacionados con TDA o TDAH.

Respecto a lo descrito, se evidencia que los reportes realizados por los docentes a finales del 2024, tendían a caracterizar a los estudiantes únicamente con relación al diagnóstico, más que frente a lo propio de cada estudiante, sus intereses, gustos, habilidades, con lo cual se situaban requerimientos que debían ser abordados por el sector salud, sin dar lugar a los procesos que podrían implicarse desde el enfoque educativo o pedagógico.

Es importante resaltar al respecto que, mediante el trabajo con la práctica se implicó la necesidad de realizar caracterizaciones que describieran situaciones concretas y detalladas en torno a los procesos de aprendizaje de los estudiantes, así como aspectos contextuales que pudieran estar incidiendo en la formación que se adelanta, con mayor relación a las demandas del proceso educativo; lo cual fue acogido por el equipo docente ante el análisis de las relaciones que se fueron desarrollando en escenarios de discusión sobre el tema; escenarios que fueron originados en los procesos de formación docente por el equipo de Miradas diversas.

De otra parte, mediante observación participante de los procesos educativos en el IPARM, se encontraron situaciones de impulsividad y baja gestión emocional, en los estudiantes reportados por los docentes, con incidencia en las interacciones con pares. De igual modo, en escenarios de clase y de recreación, rechazo por parte de algunos compañeros, hacia los estudiantes con TDA y TDAH, con implicación de estigmatización y segregación, situación que generaba barreras contextuales en la participación de los estudiantes en su vida diaria. En estos estudiantes se hallaron, además, periodos de atención más cortos, en comparación con los de sus pares, en tareas escolares que implicaban escritura o trabajo en mesa.

En paralelo, se identificó en el contexto del aula, que la implementación de una ubicación estratégica para facilitar la participación y disminuir los distractores, era poco frecuente; el reconocer por parte de los docentes, las diversas interacciones sociales con sus compañeros para facilitar la participación eran mínimas y se requería fortalecer aspectos frente

a la presentación de las actividades y su estructura con mayor conexión entre estas y los intereses y motivaciones de los estudiantes.

En la misma línea, la claridad y flexibilización frente a los plazos de entrega establecidos para las actividades teniendo en cuenta los ritmos individuales en pro de la culminación de tareas debía fortalecerse; así como la segmentación y especificidad de las instrucciones dadas por los adultos, la verificación de la comprensión para su posterior ejecución, la implementación de estrategias para el manejo espacial en cuadernos y apuntes mediante apoyos visuales, el uso de herramientas que permitieran comprender contenidos desde lo concreto hasta lo abstracto, así como estrategias de planificación, monitoreo y autorregulación.

Estos aspectos se trabajaron por parte del equipo de práctica de la UPN, Miradas diversas y el equipo de orientación del IPARM con el equipo docente de la institución. Durante el proceso desarrollado, entre el segundo semestre del 2023 y el primero del 2024, los docentes reportaron frente a sus prácticas, en la mayoría de los casos, la articulación en el trabajo con los estudiantes con TDA o TDAH de estrategias como llamar al estudiante por su nombre, brindar información y dar ejemplos claros con contacto visual y relacionamiento directo con el estudiante de manera periódica; a la par se observó la tendencia a apoyar de manera audiovisual la forma de presentar los materiales, mediante videos y retroalimentación de estos, fomentando la participación activa de todos los estudiantes, generando preguntas orientadoras en cuanto a lo procedimental y a la temática, modelando la actividad y brindando una explicación acorde a la misma.

En algunos casos, se brindó acompañamiento individualizado a los estudiantes, mediante estrategias como minimizar distractores visuales y auditivos, anticipación de las actividades a realizar; acompañamiento en el inicio, mantenimiento y culminación de la actividad durante la clase; fomento de una buena actitud en pro de la motivación, interés y

autonomía, ubicándoles en el salón junto a compañeros que pudieran aportar a su proceso educativo y en aspectos comportamentales. Estas observaciones y procesos de acompañamiento grupal e individual se sustentaron en el uso de principios del DUA en los procesos educativos que adelantaron los profesores.

Respecto a los procesos desarrollados por la institución y las familias, se encontraron aportes en ambos contextos que contribuyen a la formación de los estudiantes; sin embargo, fueron notorias las brechas en la comunicación y articulación entre ambas partes frente a las acciones o apoyos que incidieran en los procesos cognitivos relacionados con el fortalecimiento de mecanismos atencionales, lo que motivó el desarrollo del material que en este trabajo de grado se describe en lógica de vincular a las familias desde el apoyo en casa con procesos que aportaran a lo que se venía implementando en la institución.

Expectativas de las familias

En cuanto a las familias, los docentes y profesores del IPARM reportaron falta de apoyo y acompañamiento por parte de estas en la comprensión de instrucciones y temáticas, así como en el refuerzo, apoyo y acompañamiento en casa, situación que afecta el desempeño escolar y el desarrollo integral de los y las estudiantes. Es relevante mencionar que la institución percibe que las familias de los estudiantes con diagnóstico no están realizando apoyo en casa. Con relación a este panorama, se planteó un proceso de indagación frente a las interacciones entre familias e institución; así se identificó mediante observación participante y la realización de la entrevista semiestructurada realizada a la coordinadora de primaria que se mediante la cual se indagó sobre las solicitudes y expectativas que se tiene con las familias, la tendencia a solicitarle a las familias que apoyen el proceso educativo de los estudiantes llevándolos a terapia ocupacional y fortaleciendo habilidades a nivel comportamental, también se realizan reuniones periódicas según el desarrollo del proceso educativo de los estudiantes, su desempeño académico e interacción con los pares.

El equipo de orientación del colegio, solicitó al equipo de la práctica de Educación Especial de la UPN, trabajo con las familias de estudiantes con TDA y TDAH con el propósito de que estas realizaran mayor apoyo y acompañamiento en casa; en respuesta a dicha solicitud, durante la práctica del 2024 se plantearon dos talleres con familias de los estudiantes de los grados primero y segundo que contaban con diagnóstico de TDA y TDAH reportado al colegio, con el fin de brindar herramientas y estrategias, así como recoger los requerimientos y dudas de las familias frente al procesos de sus hijos e hijas; sin embargo, se encontró la problemática de alta inasistencia, en una de las ocasiones ninguna de las familias citadas asistió. Al respecto es de mencionar, en una de las convocatorias, se optó por realizar el taller con una mamá quien atendió a la invitación al sospechar su hijo tenía dificultades atencionales. Durante la realización de este taller, se puntualizó en los tipos de atención y memoria brindando ejemplos con la finalidad de que la señora lograra identificar alertas observadas al interactuar con su hijo en diversos contextos y ante varios requerimientos.

Frente a lo reportado por la madre participante se identificó que su hijo presentaba dificultades en sostener la atención (inicio, mantenimiento y culminación) en la realización de tareas escolares, en particular aquellos que implican procedimientos tales como procesos matemáticos de suma y resta, lectura y escritura; el estudiante se paraba del lugar de trabajo sin haber culminado las solicitudes, incidiendo en el logro de los objetivos propuestos. De la misma manera, la señora reportó requerimiento de apoyo a su hijo en el momento de alimentarse y realizar rutinas de alistamiento en las mañanas antes de ir al colegio, dado su niño se ponía a jugar a cambio de realizar tareas como bañarse, lo que se relaciona con dificultades en la noción y manejo del tiempo, planificación, monitoreo y autorregulación.

Es importante resaltar que, en el ejercicio de interacción con la familiar participante reportó le parecía importante que las recomendaciones que se estaban trabajando con los docentes por parte del equipo UPN, sobre estos temas, se dejaran de forma explícita a las

familias y que se pudieran implementar con otras familias talleres similares que les posibilitaran fortalecer sus apoyos al proceso.

Debe anotarse, los apoyos y ajustes realizados por el colegio, en repetidas ocasiones no eran descritos ni informados a las familias; según ellas, recibían información, o llamados en lógica de lo que sus hijos no lograban más que respecto a cómo se estaban ajustando o flexibilizando los procesos.

Es importante mencionar que, desde los equipos de orientación, se realizaban constantes seguimientos a los procesos, especialmente mediante citación a diálogos con familias de manera individual o específica según problemáticas que se presentaran, en su mayoría aquellas relacionadas con aspectos comportamentales o de convivencia; en estos seguimientos se contextualizaba a la familia sobre las problemáticas presentadas y estrategias implementadas por el colegio, se rastreaba información sobre procesos médicos de acompañamiento adelantados por las familias y se realizaban acuerdos y proyecciones.

Para el caso de las familias, en el proceso desarrollado con el equipo de práctica de la UPN, se realizó en el 2025 un taller formativo frente a los apoyos que se realizan en casa, mediante la dinámica con grupos pequeños que convocaba de 3 a 5 familias en un mismo bloque de trabajo; se citaron tres grupos para una misma jornada con una participación de 11 familias en total. Esta dinámica posibilitó que las familias intercambiaran representaciones que circulaban sobre sus hijos(as), en un ejercicio que mostró dedicación y lectura de los procesos en casa en su realización, como se muestra en las imágenes que se presentan a continuación.

Figura 3.

Taller con familias por equipos.



Nota: Disposición del escenario y dinámica que posibilitó trabajo individual desde reflexiones acotadas a las realidades familiares particulares que luego fueron compartidas en ejercicio de encuentro grupal. Elaboración propia (2025).

Este taller tuvo como objetivo realizar la caracterización de los estudiantes desde la perspectiva de sus familias, para ello se envió material previo para desarrollar en casa con las preguntas: ¿Cómo es mi hijo?, ¿Qué le gusta?, ¿Qué le disgusta?, ¿Que lo hace feliz?, ¿En qué es bueno?; implicaba además dibujar al estudiante.

Durante el taller, se dialogó posibilitando que en los grupos se fueran identificando unas familias con otras frente a las situaciones y experiencias compartidas, a la par se recogían lecturas sobre las características y procesos de los niños y las niñas. En la tabla 2 se relacionan las observaciones generales recogidas durante el taller según los grupos conformados, estas hacen referencia a las percepciones de las familias frente al proceso educativo que llevan sus niños en la institución, las interacciones con los docentes, posturas frente a las interacciones que se dan con las familias y con sus niños en el contexto escolar y el abordaje.

Tabla 2.*Observaciones centrales por grupo.*

Grupo	Número de Familias	Observaciones centrales
1	2	Profesores siempre hablan desde el diagnóstico Requerimiento de más apoyo y acompañamiento en ambos contextos Fortalecimiento de la comunicación entre todos los implicados Ejemplo claro de condicionamiento que identificaron en sus hijos, en las interacciones en casa. Dificultades frente a otros procesos del neurodesarrollo.
2	5	Docentes se referían desde el diagnóstico y sus dificultades Enfoque en lo no logrado o considerado malo por parte de los docentes Cuestionamiento frente a la institución apropiada para sus hijos Dificultades frente a la autorregulación y la tolerancia a la frustración en sus hijos. Uso del refuerzo positivo. Dudas frente a la superación del diagnóstico
3	4	Importancia del vínculo de confianza con sus hijos Reconocimiento de las diferencias Validación emocional, ante el esfuerzo Fortalecimiento de la comunicación con sus hijos Demostrar mediante el ejemplo, relación frente a las dificultades Dudas frente a los cambios, tiempos y duración del diagnóstico Necesidad de articulación con los demás miembros de la familia Largo y extenso proceso médico y terapias Generar disciplina a través de actividades como el Taekwondo

Es de resaltar, durante este taller formativo las familias mencionaron que les parecía un espacio propicio para darse cuenta que existen otras familias en situaciones similares y que no son las únicas en la institución, lo que colocó en evidencia el requerimiento de trabajar con mayor incidencia con esta comunidad. Se identificó además la necesidad de trabajar con las familias frente a las reacciones ante las dificultades o quejas que se da sobre sus hijos, así como el abordaje por parte de los profesores, de manera general mencionaron que deseaban empoderar a sus hijos para que lograran superar y enfrentar dificultades de manera autónoma, de igual manera se resaltó la importancia de fortalecer los vínculos y la validación emocional, la necesidad frente a los requerimientos en cuanto a situaciones de convivencia y en el contexto del hogar, y de fortalecer vínculos y comunicación con la institución.

Frente a lo recogido se encontró que las familias cuentan con información y experiencias que puede aportar al proceso educativo de sus hijos, como la reportada por una de las madres quien describió sobre las acciones que adelanta en casa: “me ha funcionado, para que mi hijo haga las actividades que tiene que hacer, el hacer listas, listas para todo y a partir de eso él se acuerda de más cosas que antes pasaba por alto” (madre, conversación personal, 2025) aludiendo además a que en el colegio podrían hacer lo mismo y que estas estrategias fueron recomendadas por los terapeutas en documentos a los que la institución tiene acceso.

A la par, se identificó la existencia de dudas y desconocimiento frente a qué hacer en algunas situaciones en particular que pueda ayudar a fortalecer los procesos atencionales y escolares de sus hijos(as), por ejemplo, uno de los padres asistentes manifestaba “es un problema que haga la tarea, aunque yo esté ahí a cada momento diciéndole que lo haga, no termina con ella... no sabría qué más puedo hacer” (padre, conversación personal, 2025).

Situaciones similares, reportadas por las familias, reforzaron la necesidad de trabajar con las familias el apoyo y acompañamiento a sus hijos desde casa para articularlo a la institución; de igual forma se resalta el papel de las familias desde un rol que está dispuesto a construir con la institución en vías paralelas, con ganas de compartir estas experiencias con otras familias que se encuentren en situaciones similares, dispuestas desde la escucha y la empatía; familias que aún con miedos están en la disposición de construir en conjunto con la institución herramientas y estrategias desde sus diversos conocimientos y experiencias, en pro de aportar a los docentes sus conocimientos sobre sus niños y lo que consideran les ha funcionado y lo que no.

Justificación

Al respecto del panorama descrito, es importante tener en cuenta que existen en el país, normativas que orientan las prácticas educativas hacia la educación inclusiva y de calidad

para todos los estudiantes, lo que implicaría a los estudiantes con TDA y TDAH, aunque no se mencionen explícitamente.

Al respecto, a nivel internacional, se brindan orientaciones para la educación inclusiva desde la UNESCO (2020), indica que: “Todos los alumnos y las alumnas deben aprender con los mismos currículos flexibles, pertinentes y accesibles, que reconozcan la diversidad y satisfagan las necesidades diversas de las y los educandos” (p.16), lo que hace referencia a que la inclusión educativa depende de los sistemas educativos y su pertinencia frente a la diversidad de la población estudiantil. Además, esta organización hace énfasis en la inclusión desde el sector educativo, en articulación con otros agentes y contextos en los cuales participan, interactúan y se desarrollan los educandos; lo que implicaría para el caso del presente estudio a las familias.

De otra parte, se encuentra el Código de infancia y adolescencia de Colombia, Ley 1098 de 2006, que en su artículo 36 refiere que “Todo niño, niña y adolescente tiene derecho a la educación. Las autoridades educativas deben adoptar medidas para garantizar su permanencia en el sistema educativo y la atención diferencial cuando sea necesaria”, con lo cual se indica debe velarse por el derecho a la educación, así como el ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes, brindando una atención diferencial, de ser necesaria, en pro del proceso educativo e integral.

Con relación a lo anterior, se encuentra la Ley 1618 de 2013 que establece las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, al indicar que “El estado debe asegurar un sistema educativo inclusivo en todos los niveles, que garantice el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de las personas con discapacidad”, si bien es cierto que los estudiantes con TDA y TDAH no hacen parte de la población con discapacidad, este artículo identifica el rol del estado y del sistema educativo frente a la garantía de la educación de calidad en igualdad de condiciones desde la educación

inclusiva para todos los estudiantes; a lo cual responden las acciones y procesos que se han identificado en el contexto del IPARM.

En la misma línea, respecto el Decreto 1421 de 2017, que describe principios de accesibilidad universal y estipula la necesidad de desarrollar el plan individual de ajustes razonables (PIAR) e implementar propuestas educativas que contemplen el diseño universal de aprendizaje (DUA); debe anotarse, en el país no existe un Decreto que reglamente en particular la atención educativa frente a los estudiantes con TDA y TDAH, por ende, el decreto mencionado, apoya la atención educativa de los estudiantes desde el marco de la educación inclusiva aunque no implicaría su uso directo como tal para este grupo de estudiantes.

Frente a esta realidad, debe anotarse desde la Licenciatura en Educación Especial de la UPN, aún en el marco de las normativas descritas, se promueve la comprensión de los requerimientos de estudiantes con TDA y TDAH mediante la formación en espacios tales como la clase de Problemas de aprendizaje y comportamiento, desde donde se estudia la necesidad de identificar sus requerimientos y el planteamiento de procesos educativos que atiendan a estos; lo que articula al desarrollo del estudio que se está describiendo.

Desde otro lugar, la Ley 2216 de 2022 promueve la educación inclusiva de estudiantes con trastornos específicos de aprendizaje. Esta Ley refiere frente a la atención brindada a los estudiantes, que se debe promover su vinculación y permanencia en el aula regular mediante herramientas y estrategias que favorezcan su desempeño académico y social con el apoyo de toda la comunidad educativa como se indica en el artículo 6. De igual forma esta normativa menciona que el MEN brindará orientaciones y lineamientos para que las instituciones realicen acompañamiento pedagógico a las familias de los estudiantes con el fin de articular con los hogares las estrategias educativas para fortalecer el proceso educativo, según artículo 8, lineamientos que cabe mencionar, desde el reporte que hace el equipo de orientación del IPARM y sus docentes, no han sido recibidos o son desconocidos por la institución. En la

institución se encuentra establecida la Escuela de padres en lógica de pautas de crianza, de manera general, sin especificidad frente a los procesos requeridos para estudiantes con TDA o TDAH.

Respecto al rol de la familia, que se vincula con lo anterior, se encuentra el Decreto 459 de 2024, que reglamenta su participación en los procesos educativos de los establecimientos educativos en todos los niveles, en este se menciona la Alianza Familias-Escuela que busca fortalecer la relación mediante un trabajo articulado en pro de promover el desarrollo, formación integral y aprendizajes de los niños, niñas y adolescentes, el ejercicio de sus derechos y libertades en su proceso educativo, así como el cuidado, crianza y protección de las familias y su participación desde la corresponsabilidad. Como se menciona en este Decreto en el artículo 2.3.4.1.1.2.

Las familias son el primer contexto de socialización de los individuos que generan procesos identitarios de orden individual y colectivo que crean capital humano y tejido social, cumplen un papel importante para impulsar y sostener el desarrollo de las decisiones que toman los niños, niñas y adolescentes y por ello, como aliadas de las instituciones educativas es posible unir esfuerzos y actuar de manera conjunta, con metas comunes en el desarrollo integral.

Frente a lo cual se sustenta el rol y la importancia que tienen las familias frente al proceso socioeducativo de sus hijos e hijas, así como la comprensión e identificación como el primer contexto de socialización y construcción de la identidad, y como un agente educativo en su contexto, que se debe articular con la escuela en pro de aportar y articularse con la institución para favorecer el proceso educativo y desde una relación de corresponsabilidad con la escuela. Desde lo descrito, se consideró necesario articular a la familia en los procesos pedagógicos que se realizan en la institución, de manera que familias y escuela desde la corresponsabilidad

puedan trabajar en ambientes de aprendizaje que estimulen y fortalezcan las necesidades educativas de los estudiantes con TDA y TDAH.

De otra parte, teniendo en cuenta que las familias de interés de este estudio son aquellas con hijos(as) con TDA o TDAH, fue necesario plantear rastreo conceptual sobre los procesos atencionales a relacionar en el apoyo que puede realizarse en casa; siendo estos procesos de alta complejidad dado implican diferentes mecanismos cognitivos, fue necesario delimitar su abordaje en el montaje del material pretendido.

En consecuencia, se tuvo en cuenta el planteamiento de Diamond (2013), quien indica que las funciones ejecutivas son una familia de procesos mentales de orden descendente, dentro de los cuales se encuentran tres principales que son la inhibición, la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva. A su vez, según este autor, estos en conjunto, se implican en las funciones ejecutivas de orden superior: el razonamiento, la resolución de problemas y planificación. Diamond (2013), también refiere que la planificación cognitiva o también llamada planeación cognitiva, es una función ejecutiva que se encuentra en el lóbulo frontal en la parte dorso lateral, ésta en conjunto con la flexibilidad cognitiva y la creatividad permiten organizar mentalmente diferentes estructuras.

Es importante resaltar, además, según Diamond (2013), que se han realizado diferentes estudios que demuestran que los contextos en los cuales se desarrollan los estudiantes con TDA o TDAH, existen factores decisivos que, si bien pueden ser determinantes de su futuro académico, también demuestra que si se trabaja desde las funciones ejecutivas este proceso mejora paulatinamente y de forma exponencial.

A partir de lo descrito hasta este punto, se identificó la planificación cognitiva como una función altamente relacionada con el desarrollo del área prefrontal e incidente en la capacidad atencional (Diamond, 2013); función en que se ven vinculados según el autor, otros mecanismos como el monitoreo, la inhibición, flexibilidad cognitiva, la memoria de trabajo, entre otros. Dada

la relevancia de la planificación cognitiva con relación a los procesos atencionales y la necesidad de vincular al material didáctico procesos mediante los cuales, las familias pudieran aportar al fortalecimiento de la atención de sus hijos, se planteó como crucial incorporar en el diseño, indicaciones que pusieran en escena procesos de planificación cognitiva, incluyendo aspectos de las demás funciones aunque enfocándose en esta para fortalecerla en el proceso de aprendizaje de los niños y niñas.

Desde lo descrito, surgieron las siguientes preguntas:

- ¿Qué tipo de material podría aportar al fortalecimiento de los procesos atencionales?
- ¿Mediante qué acciones o actividades puede anclarse el andamiaje de funciones ejecutivas implicadas en los procesos atencionales en casa?
- ¿Cómo un material didáctico puede aportar al fortalecimiento de la relación familia y escuela, en particular para el caso de familias de hijos(as) con TDA o TDAH?

En concordancia con lo descrito, para el estudio se plantearon los siguientes objetivos:

Objetivo general

Diseñar material didáctico, como mediador del apoyo y acompañamiento que realizan las familias en casa, en el fortalecimiento de la planificación cognitiva en niños y niñas con requerimientos atencionales asociados a TDA o TDAH.

Objetivos específicos

- Seleccionar el contenido y los elementos mediadores del material didáctico con vínculo a procesos de planificación cognitiva.
- Desarrollar la estructura, secuencia y contenido del material didáctico.
- Evaluar el material diseñado mediante pilotaje con participación de familias de estudiantes con requerimientos atencionales, frente al objetivo propuesto.

¿Qué encontramos en la relación material didáctico y procesos atencionales?

Durante el proceso de determinación del tipo de material a diseñar, se realizó rastreo de estudios desarrollados en el repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional con los descriptores: material didáctico y atención; a partir de ello se identificaron dos estudios de relevancia para el presente trabajo de grado en cuanto a su propósito y metodología.

Dentro de la búsqueda realizada referente a trabajos de grado de la Universidad Pedagógica Nacional frente a material didáctico y atención, se encontraron dos documentos. El primero de ellos de la Licenciatura en Diseño Tecnológico realizado por Cervera (2017), con un enfoque cuasi experimental mixto con el objetivo de evaluar el impacto de un material didáctico impreso articulado a las Orientaciones Generales para la Educación en Tecnología (OGET) en la mejora de los periodos atencionales estudiantes con TDA y TDAH de ciclo 1 (primero y segundo).

Se centró en la evaluación de aspectos cognitivos de los procesos atencionales desde un enfoque cognitivista y de procesamiento de la información, teniendo en cuenta aspectos como la selección de información y la organización de esta, evaluando cuantitativamente los niveles en aspectos atencionales mediante pretest y posttest, así como cualitativamente durante la intervención con el material en relación con el grupo control y los pares desde el uso del material diseñado Attentus durante siete sesiones de 45 minutos; para el diseño del material tiene en cuenta las diferentes fases planteadas por Peña Borrero y Mejía Botero (1996) frente a la fase estratégica, la fase de diseño y la fase de desarrollo propias de la elaboración de material de texto impreso. Frente a este trabajo se toman elementos relevantes para el diseño del material frente a la adecuación del contexto, activación de conocimientos previos, claridad en objetivos, motivación, selección de enfoque pedagógico, lenguaje y diseño gráfico adecuados a la población con el fin de que sea funcional y atractivo, a su vez articulado con estrategias pedagógicas coherentes.

El segundo de la Licenciatura en Educación Especial, desarrollado por Alba, Amado, Castiblanco, Grisales y Suárez (2020), con el objetivo de evaluar el fortalecimiento de los dispositivos básicos de aprendizaje de forma general en estudiantes de ciclo 1 y 2 (primero y segundo) con el fin de aportar a la educación inclusiva, ya que la institución tenía estudiantes con discapacidad dentro de los cuales se encontraban estudiantes con Trastorno del Espectro Autista, con Discapacidad Intelectual, con Síndrome de Down, entre otros. Esta estrategia pedagógica buscó trabajar en los dispositivos básicos del aprendizaje de forma segmentada, teniendo presente el modelo pedagógico cognitivista frente al procesamiento de la información desde la organización de la información, la planificación y la resolución de problemas.

Este es un material didáctico impreso tipo cartilla, que cuenta con diferentes actividades a nivel procedimental que buscan trabajar los dispositivos básicos de aprendizaje y aspectos conductuales según indican; es relevante indicar que este último mencionado fue desarrollado antes y durante la pandemia del COVID-19, con lo cual también se buscaba fortalecer la relación entre familia y escuela por diversos factores, mediada por un Blog que incluía videos y actividades interactivas. Referente al diseño se toma en cuenta que el material sea claro a nivel instruccional y en su lenguaje accesible, motive y facilite la participación y autonomía, promueva el aprendizaje significativo, flexible y variedad, adaptar frente a alternativas de acceso, con apoyos visuales y actividades paulatinas.

Con respecto al material elaborado en este trabajo de grado, se considera que las diferencias particulares es que estos dos trabajos de grado mencionados anteriormente se centran en fortalecer procesos atencionales en el estudiante desde el sector educativo en las instituciones, encontrando que estas actividades deben ser mediadas por docentes; si bien el segundo trabajo de grado aquí mencionado resalta la importancia de la articulación con familia, le delega una participación mediada desde brindar información del proceso educativo y el apoyo frente a las tareas y trabajos institucionales del estudiante. La utilización del material

aquí propuesto, se centra en fortalecer los espacios de participación de las familias desde el contexto en casa, brindando un espacio práctico y conocido de participación e interacción con las familias y sus hijos, a su vez que potencia el trabajo articulado entre familia y escuela resaltando los otros lugares de participación que se puede brindar a las familias en articulación con los aspectos educativos y desde la pedagogía.

Dentro del proceso de indagación también se encontró información frente a los requerimientos atencionales abordados desde la pedagogía, como se evidencia en el apéndice A, uno de ellos una guía de orientación para estudiantes universitarios con el objetivo de fortalecer habilidades de autorregulación y bienestar desde la psicopedagogía, teniendo presente aspectos como la Metacognición, el aprender a aprender, la planificación, autoevaluación, análisis frente a la situación, fijación de objetivos, clasificación de tipos de atención y diagramas de regulación atencional, ahorrando también aspectos relevantes como la importancia de equilibrar la selección de información sensorial y el aspecto kinestésico (anuladores y potenciadores) en articulación a los aspectos emocionales y motivacionales frente a la disposición de la realización de la tarea. Dentro de lo abordado se resalta la importancia en la preparación del espacio de estudio, fijación de objetivos claros, reorganización de tareas, control de elementos distractores, uso de la gestión emocional, solicitud de instrucciones claras, monitoreo frente al proceso y la solicitud de ayuda de ser necesario.

También se encontró el artículo de una revista pedagógica que revisa el concepto de TDAH y estrategias pedagógicas, resaltando la importancia de la detección temprana, considerando relevante el acompañamiento con terapia cognitivo conductual y de ser necesario farmacológico, resaltando la importancia de la formación docente y la colaboración articulada entre familia, escuela y sector salud. Si bien esta tiene enfoque pedagógico, se encuentra muy

en línea de la psicología, sin embargo, no descarta la importancia de fortalecer aspectos contextuales y el trabajo interdisciplinar.

Con respecto al segundo capítulo *Desarrollo de la percepción y de la atención* del libro *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* de Vygotsky, para el diseño del material y su implementación en el contexto familiar se toma en cuenta la relación entre percepción y atención, selección motriz primaria del niño, regulación verbal, mediación en articulación con la Zona de Desarrollo Próximo, estructuración del campo perceptivo y apoyo simbólico.

Por último, se tiene en cuenta las Orientaciones del MEN como se menciona anteriormente, frente a las características de la población y apoyos tales como agendas visuales, tableros de anticipación, planificación de actividades, rutinas visuales, pictogramas, modelamiento de la actividad, imitación, organización del espacio, fortalecimiento de la regulación emocional y adaptaciones según el nivel educativo.

Marco teórico

En este apartado se desarrollan los referentes desde los cuales se fundamenta el trabajo de grado en cuanto a: concepto de familia, procesos de apoyo y acompañamiento en casa; atención, definición de TDA y TDAH comprendidos como trastornos del neurodesarrollo y su relación con dificultades de aprendizaje, la autorregulación, el monitoreo y la planificación.

Familia

Según el estado del arte realizado por el grupo de investigación Familia y Escuela de la Universidad Pedagógica Nacional se debe entender a la familia “como una estructura dinámica que evoluciona según los cambios de las sociedades a las que pertenece... La constitución de la familia depende de sus contextos sociales, sus necesidades y su proyección de vida” (Manjarrés, D., León, E. Y. y Gaitán, A. 2016, p.47), también refiere que es complejo generar una definición conceptual de manera totalizadora sobre el concepto familia, ya que existen

diversas perspectivas desde las cuales se puede identificar el concepto de familia; según, Hernández (1997) citada en el mencionado estado del arte, indica que la familia puede tomarse como institución social, grupo, construcción cultural y además como conjunto de relaciones emocionales, desde una aproximación sistémica.

Esta última perspectiva, refiere que la familia se concibe como un todo “un sistema social natural que puede ser estudiado en términos de su estructura o las formas cómo se organiza” (Manjarrés, D., León, E. Y. y Gaitán, A. 2016, p. 45); desde estos autores, se comprende que esta construcción se da mediante el tiempo y los cambios que en él sistema mismo se dé, así como de la estructura de funcionamiento de los fenómenos y patrones de interacción que se van dando al interior de la familia. En la familia es donde se tejen y construyen los cimientos de las relaciones que se dan con otros, razón por la cual se considera relevante y como un agente educativo, como lo indican Manjarrés, León y Gaitán (2016) la familia es el primer agente educativo y el primer ámbito en el cual se desarrollan e interactúan los niños.

Se toma entonces como relevante para el presente estudio esta construcción y la comprensión sobre las familias descrita al final del párrafo anterior como agente educativo, para trabajar con ellas en el marco de una articulación con la institución y la educación inclusiva, como se mencionó anteriormente, las familias se entienden como aliadas de las instituciones educativas y tienen un rol determinante que aporta al fortalecimiento en el proceso educativo. Cada uno de las familias tiene sus diversas experiencias con sus niños y cada una de ellas es totalmente válida, ellas conocen a sus niños en el contexto familiar y pueden aportar desde allí en el trabajo articulado el cual va a ser para beneficio de las familias, de la institución, y principalmente de los niños.

Apoyo y acompañamiento en casa

Según refieren Lastre, et. al. (2018), “la familia debe estar presente de manera activa en cada una de las etapas escolares y brindar su apoyo y acompañamiento en los nuevos desafíos académicos del estudiante” (p. 105), es decir, no solamente estar presente ante lo que se solicite en la escuela, sino estar a la disposición desde el contexto en el hogar en pro del desempeño académico de sus hijos, brindando apoyo y acompañamiento desde casa. Parejo y Pinto (2017) refieren que, en el proceso de acompañamiento la familia debe ser un apoyo efectivo y un facilitador, para ello debe confiar en las posibilidades de sus hijos y brindarles herramientas, ser conscientes de las particularidades de sus hijos y las necesidades de apoyo, abandonar actitudes sobreprotectoras fomentando la autonomía y la responsabilidad en pro de la toma consiente de decisiones, tomando las dificultades como una oportunidad de aprendizaje, colaborando de forma articulada entre la institución y las familias.

El papel que desempeña la familia en el desarrollo de sus hijos es sumamente relevante, considerando que no solo debe brindar orientación y guía desde casa, sino que también debe articularse con la institución en el proceso educativo de sus hijos, como refieren Lastre. et. al. (2018) frente a la familia y su rol:

Es un elemento determinante en los procesos académicos, sí bien los hallazgos revelan que el acompañamiento, la permanencia y dedicación de las familias es decisivo no solo para el logro de óptimos resultados académicos, lo es además en la formación de un individuo sano emocionalmente, que supera todo tipo de barreras sociales, culturales y económicas, que tiene la capacidad de estar seguro de sus actuaciones, mostrar autocontrol, tener hábitos y disciplina bien forjada y ser capaz de comportarse y vivir en comunidad (p. 103).

Aquí se destaca la importancia que tiene la familia frente al proceso de apoyo y acompañamiento desde casa, por ende, es necesario generar estrategias y herramientas sobre

cómo pueden implementar en casa, cómo poder brindar esa guía a sus hijos sin estar en el polo de la sobreprotección o la desprotección; factores importantes como el tiempo de calidad, la comunicación y la resolución de conflictos en el hogar, inciden directamente de forma significativa en el rendimiento académico de sus hijos, situaciones que se pueden mediar desde la práctica diaria en familia.

Lastre. et. al. (2018) también mencionan un estudio que arrojó que en algunas situaciones las familias realizan un escaso acompañamiento escolar por falta de recursos y/o tiempo, bajo nivel escolar, falta de hábitos y rutinas de estudio, estrategias y motivación por parte de las familias; situaciones similares a lo reportado por las profesionales del IPARM con relación al apoyo en casa para estudiantes con requerimientos atencionales sobre las que se considera relevante desde el actuar del educador especial incidir mediante estrategias pedagógicas y didácticas que permitan fortalecer y potenciar la relación entre la institución y las familias como mediadores del proceso de aprendizaje de sus hijos en casa. Para poder trabajar de manera articulada, es necesario tener el conocimiento conceptual y práctico frente a los requerimientos atencionales que pueden tener los niños en etapa escolar.

Requerimientos atencionales

Para adentrarse en la comprensión de los requerimientos atencionales que pueden presentarse en niños y niñas con TDA y TDAH con quienes se vinculan las familias participantes en este estudio, se hace necesario revisar las relaciones existentes entre estos diagnósticos y las dificultades en el aprendizaje (DA); siendo estas dificultades, según Romero et al. (2004) un grupo de trastornos que frecuentemente suelen confundirse entre sí, esto se puede dar, según estos autores, por la falta de una clara definición o por los encubrimientos entre los diferentes trastornos que integran las dificultades en el aprendizaje o por la heterogeneidad de la población escolar identificada estos deben ser atendidos, según la definición del problema de forma específica, la detección temprana y proceso diagnóstico, y el

diseño de la estructura de los programas de intervención adecuados a cada dificultad, en este caso en particular desde metodologías pedagógicas y didácticas.

Según, Romero et al. (2004), las DA se dan en un gran porcentaje de alumnos, la causa que las origina no siempre es clara y detectable, pues puede que no sea única ni orgánica, sino múltiple y medioambiental (contextual). Además, indican los autores, DA es un término general que se refiere a un grupo de problemas agrupados en problemas escolares, bajo rendimiento escolar, dificultades específicas de aprendizaje, trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad, y discapacidad intelectual límite, que se manifiestan como dificultades (en algunos casos significativas) en los aprendizajes y adaptaciones escolares.

También mencionan Romero et al. (2004), que los DA se pueden dar a lo largo de la vida, mayoritariamente se presentan antes de la adolescencia y en el transcurso de los procesos educativos intencionales de enseñanza y aprendizaje, formales e informales, escolares y no escolares, que transversalizan el logro de aprendizaje. Según estos autores, los DA pueden ser intrínsecos (atención, memoria de trabajo, desarrollo de estrategias de aprendizaje, etc.) o extrínsecos (inadecuación de pautas educativas familiares, prácticas institucionales inapropiadas, déficit motivacional, etc.), pueden ocurrir conjuntamente con otros trastornos, aunque no son el resultado de estas condiciones o influencias. En este punto es relevante mencionar, el trabajo de grado se relaciona directamente con ambos factores en interacción.

Trastorno por déficit de atención con y sin hiperactividad.

El trastorno por déficit de atención (TDA) y trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH), tienen alta gravedad y alta afectación, y un nivel intermedio de cronicidad, dentro de los DA, según indican Romero, et ál., (2004); estos trastornos se deben a factores personales de carácter grave que frecuentemente se combinan con respuestas inadecuadas de los entornos, lo que incrementa la gravedad del trastorno, sin embargo, con el

adecuado tratamiento médico-farmacológico y psicoeducativo la cronicidad puede disminuir significativamente (Romero et ál., 2004). En este caso particular nos centramos en el abordaje pedagógico, considerando que si se implementan estrategias acordes a los requerimientos particulares se aporta a la eliminación de barreras contextuales que permitan aportar al proceso educativo y de aprendizaje de los estudiantes en los contextos en los cuales participan.

Desde el ámbito educativo se considera relevante mencionar la diversidad de la población estudiantil, identificando que un diagnóstico sirve como apoyo para fortalecer y potenciar aspectos importantes desde la pedagogía en articulación con la didáctica y la lúdica; es decir, si bien es pertinente tener en cuenta estos criterios presentes, estos no determinan el proceso educativo en relación al aprendizaje. Se debe tener en cuenta las características y requerimientos particulares de cada uno de los estudiantes y evaluar cómo interactúan en el contexto, ya sea educativo dentro de la institución o en casa con familia; aspectos relevantes a tener en cuenta para la realización de las estructuras didácticas mediadas por la motivación del estudiante con elementos y temáticas de su interés, generando relaciones y experiencias gratificantes y significativas que permitan la articulación al proceso educativo.

Según el MEN (2017), es frecuente pensar que las dificultades que se presentan en algunos diagnósticos como el TDA/TDAH estén relacionadas con la discapacidad, ante esto el MEN define la discapacidad como: “un conjunto de características o particularidades que constituyen una limitación o restricción significativa en el funcionamiento cotidiano y la participación de los individuos, así como en la conducta adaptativa, y que precisan apoyos específicos y ajustes razonables de diversa naturaleza” (p. 43); es decir, frente a los requerimientos atencionales estos emergen de las solicitudes en el ámbito educativo sin afectar necesariamente otras áreas de la vida diaria. Se considera pertinente entonces el profundizar frente al TDA y TDAH desde su conceptualización.

El TDA (Trastorno por Déficit de Atención) y el TDAH (Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad) corresponde a trastornos del neurodesarrollo, estos se caracterizan según refieren Romero & Lavigne (2005), por un patrón persistente de al menos 6 meses de falta de atención, hiperactividad o impulsividad (con síntomas importantes desde antes de los 12 años), con un impacto negativo directo en el funcionamiento académico, ocupacional o social, se refiere que el grado de estos síntomas están fuera de la media esperada para la edad y nivel de funcionamiento intelectual.

Como lo indica la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE) en su versión número 11, la falta de atención es una “dificultad significativa para mantener la atención en tareas que no proporcionan un alto nivel de estimulación o recompensas frecuentes, distracción y problemas de organización”. En cuanto a hiperactividad la CIE 11 se refiere a la actividad motora excesiva y dificultades para permanecer quieto (evidente en situaciones estructuradas que requieren autocontrol conductual); y con respecto a la impulsividad, menciona la tendencia a actuar en respuesta a estímulos inmediatos sin considerar riesgos y consecuencias.

En paralelo, según el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales en su versión número 5 (DSM-5), nos indica que los trastornos del neurodesarrollo son afecciones que inician en el período del desarrollo y se manifiestan normalmente de manera precoz “A menudo antes de que el niño empiece la escuela primaria, y se caracterizan por un déficit del desarrollo que produce deficiencias del funcionamiento personal, social, académico u ocupacional.” (p. 81).

Se indica desde el ámbito educativo, según Romero y Lavigne (2005), que para realizar el diagnóstico las manifestaciones o síntomas deben ser evidentes en múltiples situaciones o contextos, variando según la estructura y exigencias de estos, existen variaciones del diagnóstico tales como:

- Trastorno por hiperactividad y déficit de la atención, predominante con presentación de falta de atención.
- Trastorno por hiperactividad y déficit de la atención, predominante con presentación hiperactiva e impulsiva.
- Trastorno por hiperactividad y déficit de la atención, presentación combinada.

Sin embargo, es importante resaltar que estos diagnósticos se dan de forma general en etapa escolar y se encuentran estrechamente relacionados con dificultades en la atención; por otro lado, es relevante recordar que, si bien los docentes tenemos conocimientos frente a los requerimientos en diversas tareas, no somos los encargados de diagnosticar a la población estudiantil ya que para ello hay estudios médicos y un debido proceso para ello.

Atención

La atención, relacionada directamente con los trastornos descritos, suele estar definida como una habilidad y una función ejecutiva; como nos refiere Amador, Mena y Salat (2017): “es un constructo multidimensional que hace referencia a diferentes procesos como alerta, orientación, atención selectiva y atención sostenida, entre otros” (pg. 76), situación que implica atender a un estímulo en específico, la capacidad para seleccionarlo y separarlo de otros (ya sean internos o externos), la reorientación de la atención y el mantenimiento en las tareas.

Desde la Psicología, se indica que existen 6 tipos de atención, las cuales son: sostenida, selectiva, dividida, focalizada, alternante y conjunta.

- Atención sostenida: Implica mantener la concentración en una tarea durante un período prolongado de tiempo inhibiendo las distracciones externas, es fundamental para el éxito en tareas que requieren un alto nivel de concentración como por ejemplo la lectura.

- Atención selectiva: La capacidad de enfocar la atención en un estímulo específico y filtrar la información irrelevante, por ejemplo, es escuchar a alguien hablar en un ambiente ruidoso.
- Atención dividida: La capacidad de procesar varias tareas de forma simultánea, es común pensar que la multitarea es efectiva, sin embargo, se sugiere que la atención dividida tiene sus límites, por ende, es importante ser conscientes de sus limitaciones y enfocarse en una tarea a la vez para un mejor desempeño.
- Atención focalizada: La capacidad de enfocarse en una tarea específica sin distracciones, es fundamental para la resolución de problemas y la toma de decisiones ya que se requiere de una alta capacidad de atención.
- Atención alternante: La capacidad de cambiar la atención de una tarea a otra con facilidad, es cambiar el foco de atención o actividad, esta es relevante para la flexibilidad cognitiva y la adaptabilidad.
- Atención conjunta: La capacidad de dirigir la atención hacia el referente que está indicando o mostrando otra persona.

Con relación a la atención, es importante tener en cuenta para este estudio, la estrecha relación que tienen los requerimientos frente a esta respecto al rendimiento académico:

Las dificultades para concentrarse y mantener la atención, los déficits en la velocidad del procesamiento de la información y en la memoria de trabajo, la desorganización, los problemas para manejar el tiempo, el dejar de hacer las cosas, o retrasarlas excesivamente, las técnicas de estudio escasas y deficitarias, y las dificultades para inhibir y controlar los impulsos tienen una repercusión negativa sobre el trabajo escolar (Amador. et. al. 2017, p. 78).

De igual forma se relacionan las situaciones en las que los estudiantes repiten o reinician el curso académico, reciben más clases de recuperación, se relacionan con los

educadores especiales o docentes de apoyo y presentan mayor tasa de abandono y deserción escolar en comparación a otros casos particulares que no tienen requerimientos atencionales; se indica también que son los síntomas de “desatención” que se encuentran más relacionados con el bajo rendimiento escolar que los de hiperactividad o impulsividad.

Amador, et. al. (2017) también indica que los requerimientos atencionales se relacionan con los trastornos de aprendizaje al no adquirir las habilidades atencionales apropiadas, tales como el desempeño en lectura, escritura y calculo; sin embargo, no es un indicador fijo sino variable en relación a otros factores. Según una investigación mencionada por estos autores, los problemas de rendimiento académico y los trastornos de aprendizaje son más frecuentes entre la población estudiantil diagnosticada con TDA y TDAH, por ende, enfatizan en la necesidad de brindar a los niños un entorno apropiado de trabajo, estrategias al momento de dar instrucciones, explicación clara de contenidos, implementar hábitos y rutinas, claridad en las explicaciones, asignación de deberes y tareas, manejo de una agenda escolar y en caso de ser necesario realizar tutorías individuales.

Planificación cognitiva

Dado los procesos atencionales se vinculan directamente a la planificación cognitiva (Diamond, 2013), para el estudio, se tuvieron en cuenta las cuatro perspectivas del desarrollo de esta función desde lo indicado por Rojas (2006), estas son: la perspectiva desarrollista, del procesamiento de la información, del enfoque funcional, y la del cambio cognitivo; en la primer perspectiva se toma como referencia a Piaget y la ontogénesis de la inteligencia, que indica que la esta se da por etapas mediante un progreso lineal con determinadas características y un orden determinado, identifica que la planificación se da por los medios para conseguir el fin y funciona formando una representación previa a la acción con el fin de anticipar, controlar y monitorear la serie de acciones intermedias para alcanzar el objetivo con posibilidad de

reordenar o corregir el proceso si no se logra el objetivo, lo que hace inferir que existe flexibilidad y adaptación en las estrategias implementadas.

En la perspectiva del procesamiento de la información, se considera que existe un estado inicial, un estado objetivo, y series de operaciones que pueden ser utilizadas para ir de un estado al otro, en esta se presenta el estado inicial y el objetivo final antes de iniciar, por ende, es importante que la tarea se encuentre estructurada; refiere que existe la automodificación continua que identifica las estrategias y busca los operadores necesarios para la solución del problema frente a la efectividad de las estrategias, considerando un orden como formar la representación del problema, elegir la meta, realizar la planificación, formular un plan y aprender de este.

La siguiente perspectiva desde un enfoque funcional, considera la planificación como una herramienta funcional y cognitiva que permite anticipar y prever, funciona de manera oportunista y multidireccional, considera la primer etapa de un proceso de resolución de problemas considerando que el plan inicial puede ser abandonado según las posibilidades y otros aspectos relevantes, considera que se ve afectada por la familiaridad y complejidad de la situación o tarea frente a las demandas que se le hace al niño; comprende que la reorganización y mejora de los procedimientos se produce cuando funcionan adecuadamente pero se intentan mejorar, esta perspectiva considera que los niños monitorean su desempeño y resalta la importancia del pragmatismo mediante el uso de la planificación en situaciones que sean contextuales y aporten a la realidad del niño permitiendo que él les pueda dar una generalidad y un significado.

Por último, se encuentra la perspectiva del cambio cognitivo que rompe con la idea del desarrollo considerando que no es estática, lo comprende como un proceso de modularización progresivo según un dominio específico, permitiendo redescubrir las representaciones mentales y del conocimiento; considera que existen fases recurrentes sin que éstas se encuentren

ligadas directamente a la edad y en las cuales no es indispensable que exista una secuencialidad, indica que el niño vuelve a pensar de forma reflexiva sobre las situaciones problemas que permiten representaciones enriquecidas mediante la incorporación de información nueva a esas representaciones mentales, es decir, el resultado de un proceso endógeno de cambio que permite la flexibilización en la representaciones intradominios hasta la relación interdominios. Se considera que los procesos de cambio no son necesariamente lineales ni ascendentes, sino que van de un nivel intermedio o transicional a uno implícito para llegar a uno resolutorio, buscando enriquecer el proceso mediante planeaciones locales y planeaciones globales identificando cambios en los diferentes intentos de resolución que lleva el niño a cabo.

Mediante esta información se puede identificar que el proceso de planificación cognitiva se encuentra ligado a otros aspectos relacionados con las funciones ejecutivas tales como la inhibición, el uso de la memoria de trabajo, la flexibilización cognitiva, así como el razonamiento y la resolución de problemas, las cuales implican habilidades que se pueden fortalecer para potenciar las funciones ejecutivas y los diversos procesos que se llevan a cabo para lograr los objetivos propuestos. En este el caso particular del estudio desarrollado, se toma como eje central el trabajo que pueden realizar niñas(os) respecto a tareas de planificación cognitiva en articulación con otras funciones ejecutivas en andamiaje de habilidades de la vida diaria requeridas.

Monitoreo y autorregulación

Dentro de la planificación se encuentran diversos elementos y factores que enlazan procesos cognitivos de monitoreo y de autorregulación, estas funciones cognitivas se encuentran estrechamente relacionadas con los procesos atencionales debido a que son necesarias para el desarrollo de procesos de aprendizaje que implican el establecimiento de metas, anticipación, organización, planificación, autorregulación, monitoreo, inicio,

mantenimiento y culminación de una tarea, logro u objetivo a llevar a cabo; estas empiezan a aparecer en etapas iniciales del desarrollo cognitivo. Según refieren Figueira e Iglesias (2015), este desarrollo se entiende como aquel que permite alcanzar habilidades y destrezas por medio de la adquisición de experiencias y aprendizajes para su adaptación al medio (p. 28), de igual manera, también indican que mediante los procesos de aprendizaje los niños construyen “un conjunto de capacidades relacionadas con procedimientos y herramientas que se utilizan para aprender, manejar, dirigir y controlar el propio aprendizaje” (p. 29).

Se encuentra entonces, desde lo descrito, una estrecha relación entre las funciones cognitivas, la atención y el aprendizaje, considerando relevante la implementación de estrategias y herramientas de autorregulación de la atención y autorregulación del aprendizaje; desde aquí encontramos que inicialmente estas estrategias y herramientas son mediadas por los adultos, es decir padres, familiares, docentes, entre otros, que apoyan los procesos de aprendizaje.

De otra parte, según indican Barrios y Uribe (2017), la *autorregulación del aprendizaje* (ARA) es “un constructo de relevancia y vigencia en las ciencias de la educación. Su relevancia radica en que constituye una de las mejores variables predictores del rendimiento académico”, (p. 147), estos autores refieren que es un proceso que consiste en la organización deliberada de actividades cognitivas, conductuales y ambientales. Barrios & Uribe (2017) citando a Zimmerman plantean que el ARA tiene 3 fases, dentro de las cuales se encuentran ancladas las funciones cognitivas mencionadas anteriormente:

1. Previsión o planificación: Establecimiento de objetivos y delineamiento del plan de acción a realizar.
2. Ejecución y monitoreo: Monitorear la actividad al momento de la ejecución de la tarea, así como el proceso.

3. Autorreflexión y autorregulación: Aprendizaje sobre cómo actuar en base a los resultados de la acción realizada.

Dentro de este modelo de fases, encontramos que son procesos cognitivos que van articulados; por ende, se determina trabajar la *planificación cognitiva* y dentro de ella acuñar el monitoreo y la autorregulación del aprendizaje con relación a los requerimientos atencionales para el fortalecimiento de procesos de niñas(os) con TDA y TDAH. Al respecto, también indican Rincón, et. al. (2016) sobre la autorregulación, esta se manifiesta a través de procesos autónomos y voluntarios ya que involucra una tarea de resolución de un problema y la toma de decisiones de forma permanente. Entre sus planteamientos, estos autores indican 3 pasos, que fueron considerados para el montaje de las tareas del material didáctico propuesto, el primero, en el cual se plantean metas claras y acordes con las demandas para elaborar un plan de acción consecuente a las metas; el segundo, en el cual el estudiante está en constante monitoreo mediante una observación sistemática del proceso realizado en función a las metas, y el tercero, en el cual se autoevalúa para evaluar el proceso frente a la meta planteada en relación al aprendizaje y desde allí potenciar los procesos atencionales.

Desde lo anteriormente descrito, en el presente trabajo de grado se asume a la familia como el primer agente educativo y primer ámbito en el cual se desarrollan e interactúan los niños, entendiéndose como aliada de las instituciones y con un rol determinante en el proceso educativo, con conocimientos desde el contexto familiar sobre sus hijos, experiencias y aprendizajes de crianza; se plantea entonces el diseño de material didáctico que fortalezca los procesos desde el apoyo y acompañamiento en casa, tomando como eje central la relación entre la atención y la planificación cognitiva en articulación con otras funciones ejecutivas y cognitivas, para lo cual se plantea la siguiente metodología.

En este punto es importante mencionar, frente al objetivo del presente estudio fue necesario revisar teóricamente lo relacionado con el concepto de material didáctico y

mediadores que pudieran vincularse al diseño desde una perspectiva didáctica, frente a los cuales se consideró lo siguiente:

Material didáctico y tipos de material didáctico

Como refiere Muñoz (2019), para la elaboración de un material didáctico se debe tener en cuenta la definición, sus funciones y ubicación o utilización dentro del proceso enseñanza aprendizaje, así como los tipos, modelos o clasificación de estos, su beneficio según la población receptora, el proceso de diseño y desarrollo, y la información que se le brinde a la población; un material didáctico debe aportar al proceso de enseñanza aprendizaje de las diferentes poblaciones con las cuales se trabaje. Según este autor, el material debe favorecer el desarrollo de habilidades, aportando al conocimiento, a través del lenguaje generalmente oral y escrito, el uso de la imaginación, propiciando la interacción y en pro de un mejor conocimiento de sí mismo y de los demás, dando pie a un aprendizaje significativo, también define a material didáctico como un conjunto de medios materiales que intervienen y facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje, pueden físicos o virtuales, deben despertar el interés y adecuarse a las características físicas y psíquicas de los participantes y se adecúan a cualquier tipo de contenido, su importancia radica en la influencia que ejercen los estímulos a los órganos sensoriales de quienes aprenden.

Según indica Muñoz (2019), para la elaboración del material didáctico se debe tener presente los objetivos a lograr por medio del material, que los contenidos sean acordes a la temática y habilidades a desarrollar, que se tenga presente los intereses, conocimientos previos, experiencia y habilidades requeridas para su uso, y las características del contexto, se puede elaborar por secuencias de contenido, conjuntos de actividades, metodologías y recursos educativos; dentro de las características del material didáctico refiere que, este debe proporcionar información de relevancia de fácil comprensión, determinar inicialmente el objetivo del material para diseñarlo en base a este, guiar el proceso de enseñanza aprendizaje

mediante la delimitación de contenidos específicos y necesarios, contextualizar a los participantes explicando con lenguaje claro sobre la temática, debe ser tan claro que cualquier persona pueda entenderlos, motivar la participación y el aprendizaje despertando la curiosidad y la creatividad a la par que desarrolla habilidades y fortalece procesos que aportan a la población.

Seguendo al autor de referencia, los tipos de materiales didáctico se clasifican en tres grupos:

- Materiales tipo maqueta o de reproducción física a escala en 3 dimensiones, generalmente utilizadas como herramientas en proyectos de ingeniería o arquitectura, sin embargo, también se considera un material didáctico para la enseñanza y aprendizaje. Otros que caben dentro de esta categoría son dioramas y vehículos teledirigidos o radio controlados
- Materiales según el órgano receptor o grupo meta, para esto se debe tener en cuenta su nivel de lectura y escritura, el grado de familiaridad que tiene con el manejo de la información y el lenguaje que va a ser utilizado en los materiales, otros aspectos importantes son el número de participantes y recursos con los que se cuenta, así como la edad y el estilo de aprendizaje (auditivo, visual y kinestésico);
- Materiales audiovisuales, como imágenes (fijas o en movimiento), dibujos, esquemas o fotografías, guion estas funcionan como un mediador desde la lectura visual, para esto se recomienda usar imágenes sencillas y esquemáticas de alto contraste con excelente resolución.

Otra clasificación que encontramos para los materiales, es según el formato, pueden ser impresos (libros de texto, guías de estudio, folletos, cuadernos de ejercicios), audiovisuales (videos educativos, películas, documentales, presentaciones en diapositivas), digitales (softwares educativos, aplicaciones móviles, plataformas de aprendizaje e-learning,

simuladores y juegos educativos), manipulativos (juegos de construcción, modelos tridimensionales, kits de experimentación) y materiales pictóricos y gráficos (mapas, diagramas, gráficos y tablas) según indica el grupo Etecé (2025).

De otra parte, al tomar los planteamientos de Salinas (2009) sobre el aprendizaje en niños y niñas, quienes aprenden y se desarrollan mediante “manipulación, observación multisensorial, descubrimiento, exploración, experimentación, interacción con iguales y adultos cercanos” (p. 195), se consideró el juego como mediador de estos procesos, por lo que plantear un material didáctico de manipulación, que brinda motivación intrínseca, propósito, compromiso, libertad, espontaneidad, entrega y esfuerzo se consideró fundamental para el desarrollo del Trabajo de grado Salinas (2009) considera el juego como una necesidad universal que encuentra como premio quien explora, un gran ejemplo de esto son los materiales didácticos que desarrolló Montessori para conducir al niño al aprendizaje mediante el juego simbólico y el desarrollo de habilidades psicomotrices mediante el juego didáctico.

Juego como mediador de procesos de aprendizaje

El juego más que una herramienta en la etapa escolar, es un medio por el cual los niños se relacionan con su entorno, construyen experiencias y relaciones mediante las interacciones con pares y otros, desde allí experimentan creando desde la imaginación y la creación de mundos posibles; de igual manera, mediante este se van construyendo las comprensiones de la cultura y la sociedad del contexto en el cual se desarrolla el niño, creando diversas representaciones del mundo que les rodea. El MEN (2014) indica que el juego tiene una función socializadora, a su vez que “permite a las niñas y a los niños expresar su forma particular de ser, de identificarse, de experimentar y descubrir sus capacidades y sus limitaciones” (p. 14), particularidad que permite que sean partícipes de la construcción de sus propias experiencias y realidades de la mano con otros, considerando el juego como actividad base en el desarrollo.

Se tiene presente que el juego es una actividad motivadora por sí misma, el participar de este ya incita y motiva de por sí a los jugadores, ya que es una actividad innata al ser humano y principalmente en la infancia y la niñez; es de mencionar también que este no tiene consecuencias que frustren a los niños y puede aportar al trabajo sobre la tolerancia a la frustración, permite comprender el seguimiento de instrucciones, reglas y normas, así como la flexibilidad cognitiva, puede ser retador pero gratificante y a su vez proporciona placer por el hecho de jugar y participar; desde aquí se puede trabajar de forma articulada con el juego sin caer en una mera utilización pero comprendiéndolo como una herramienta pedagógica que media el proceso de aprendizaje.

El juego se considera una de las cuatro actividades rectoras de la infancia, se puede utilizar en diferentes momentos del ciclo vital, mediante este se desarrolla y potencia la capacidad de planear y organizar la propia estructura del juego mediante el lenguaje y desde diversas expresiones; como lo indica el MEN (2014), el juego no se puede limitar al descanso, ni como motivación para la realización de todas las actividades, o como un simple pasatiempo, ya que es una actividad autorregulada y voluntaria, esta argumenta el actuar pedagógico y potencian el desarrollo integral; también se indica que estas actividades: “deben estar presentes en acciones conjuntas con la familia a través de la valoración e incorporación de su tradición lúdica, representada en juegos, juguetes y rondas” (p. 16), desde allí se le otorga un lugar importante a las familias y al rol que pueden desempeñar desde la potencialización del juego, brindándole un protagonismo al juego y a su participación en el contexto familiar.

El MEN (2014) también refiere que se debe comprender al juego como un derecho que debe garantizarse en todos los entornos que habitan los niños y las niñas, como lo son el familiar, educativo, social, salud, cultural, entre otros; también lo complementa refiriéndose a este como un derecho garantizado que invita a comprender que los niños y niñas viven en el juego y para el juego, y desde allí pueden construir y generar una actitud crítica y reflexiva

frente a los espacios que habitan y frente a sus condiciones (p. 16). Por ende, se comprende el juego como mediador de procesos de aprendizajes que al ser un lenguaje natural e innato permea el contexto familiar y permite independientemente del ciclo vital, fortalecer los lazos y vínculos mediados por el juego y en pro de los procesos de aprendizaje, en este caso en familia.

Es importante plantear el rol del aprendizaje y su relación con los juegos, como indican frente al ABJ García et al. (2020), es el uso de los juegos como una herramienta educativa que apoya el aprendizaje de forma activa y grupal, propiciando la inclusión educativa comprendida como: proceso educativo que busca la presencia, participación y progreso de los agentes implicados; también refieren que es una metodología activa que propicia la participación del alumnado y un entorno cooperativo, el cual encuentra que la construcción cooperativa del conocimiento se da desde la interacción contextualizada, proceso de aprendizaje que se puede apoyar a la par que los participantes adquieren experiencias de aprendizaje, resaltando que el alumnado, el profesorado y las familias hacen parte de esta participación e inclusión que permite un aprendizaje articulado y de calidad.

Respecto al vínculo entre el tipo de material didáctico a diseñar, teniendo en cuenta lo analizado en el estudio frente a la necesidad de generar herramientas de apoyo en casa, con el juego como mediador, se consideró el juego de mesa como la opción para el diseño, al respecto es de tener presente lo siguiente:

Juego de mesa

El juego de mesa según el portal educativo Colombia Aprende (2021) corresponde a “actividades de tipo lúdico conformadas por un tablero y fichas, que se clasifican según su complejidad en juegos de mesa de adultos y juegos de mesa de niños” (párr. 2), también se menciona que son útiles en el ámbito escolar como fuera de él y tiene como fin el entretenimiento o la enseñanza de conceptos o habilidades; también refiere que benefician “el

desarrollo de habilidades motoras finas, de lectura, de la conciencia fonémica, de la memoria y la concentración y del pensamiento flexible; promueven funciones de combinación y clasificación, elevan la atención y fomentan el trabajo colectivo o en grupo” (párr. 3).

Dentro de los juegos de mesa se exponen cuatro grupos principales: Juegos de azar, tradicionales, didácticos y recreativos; referente a los juegos didácticos, se menciona como una técnica de enseñanza con el objetivo de aprender conocimientos o habilidades de forma sencilla y lúdica, siendo juegos que pueden ser utilizados en la escuela o en la casa; perspectiva que se consideró acorde para la propuesta desarrollada en este estudio.

También existe otra clasificación en la cual Uribe, R. et, al. (2017) se identifican entre competitivos, colaborativos y cooperativos. El primer grupo trata sobre los juegos en los cuales se requiere desarrollar estrategias opuestas a las acciones de los demás jugadores; el segundo grupo requiere que dos o más jugadores tengan objetivos similares e incluye estrategias de negociación; en el último grupo todos los jugadores trabajan en equipo y necesita una estrategia coordinada. Esta última característica, la cooperativa, fue central para el desarrollo del material didáctico propuesto.

Se determinó entonces, con relación a lo descrito, realizar el diseño de un material didáctico que permita la interacción de las familias con sus hijos desde casa y permitiera articular las experiencias y aprendizajes al proceso educativo, para lo cual se diseñó un juego de mesa con mayor carácter colaborativo y cooperativo; aunque mantuvo elementos competitivos, al presentar niveles, turnos y retos, entre otros componentes, en articulación a tareas que potencializan el desarrollo de la planificación cognitiva a la par que posibilita tiempo en familia y de calidad. El diseño estuvo determinado por la siguiente metodología.

Marco metodológico

En este apartado se describe la metodología investigativa, el proceso de diseño del material didáctico, las estrategias utilizadas y los momentos de desarrollo utilizados en este estudio.

Investigación, paradigma y enfoque

Este trabajo de grado se desarrolla desde la investigación educativa comprendida como una estrategia de innovación desde las ciencias de la educación, como indica Combessie (2008), esta se fundamenta sobre un análisis de prácticas en pro de renovar el conocimiento y la práctica, frente al conocimiento supone un distanciamiento inicial con relación a las prácticas, frente a la práctica y la acción se da desde la investigación participante que de por sí implica una innovación en el dispositivo educativo. Esta comprensión de la investigación educativa se articula con un marco de acción que permite la transformación, es desde allí que se vincula en este trabajo de grado con la visión socio-crítica, la cual se presenta a continuación.

Arnal (1992) desde los planteamientos de Alvarado y García, 2008, refiere que, el paradigma socio-crítico comprende a la teoría crítica como una ciencia social no totalmente empírica ni interpretativa, teniendo como objetivo promover las transformaciones sociales dando respuestas a problemas específicos presentes en las comunidades y con su participación, éste se fundamenta en la crítica social, se da de manera autorreflexiva y considera que “el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos (...) Se consigue mediante la capacitación de los sujetos para la participación y transformación social.” (p. 190).

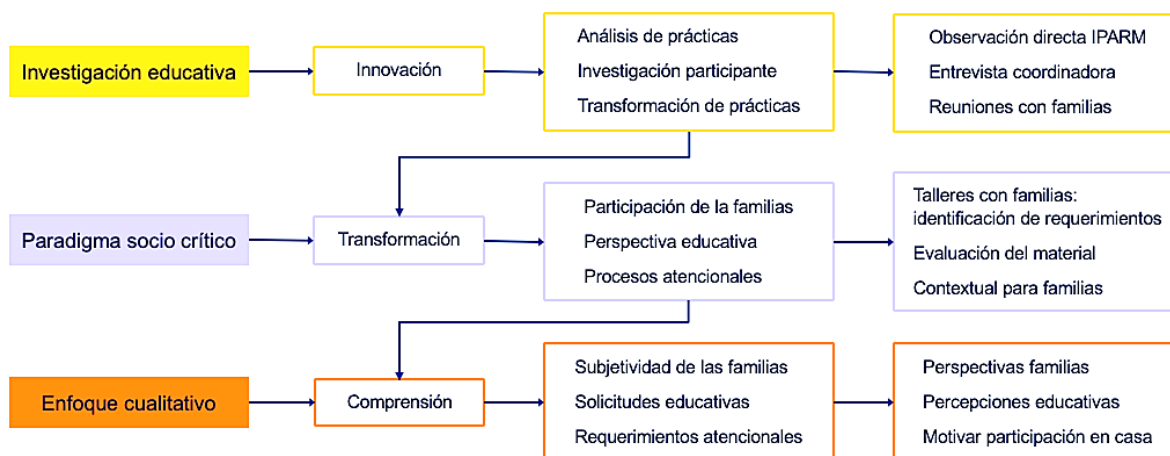
Es importante mencionar que este marco de acción debe permitir el análisis de las situaciones a transformar, lo que se encuentra relacionado con el enfoque cualitativo; este comprende las situaciones sociales desde las realidades múltiples de los participantes, desde

su subjetividad, en éste el investigador se integra en la situación social. Según Bartolomé (1992), este enfoque considera el paradigma socio-crítico como emancipador, el cual sigue plenamente vigente y en el que varios autores que se situaban desde enfoques interpretativos se han aproximado más a enfoques críticos como en el caso de la investigación participativa.

A partir de este enfoque, se consideró el proceso que se muestra en la figura 4, a continuación.

Figura 4.

Esquema metodológico.



Nota: Metodología como proceso sistémico no secuencial.

Como se muestra en el esquema, en los primeros momentos del estudio, se identificaron requerimientos para el apoyo en casa, mediante la participación de las familias en los talleres; paralelamente, se realizó indagación teórica frente a materiales y mediadores didácticos, determinando el juego como estrategia didáctica central, desde los elementos que se describieron en apartado conceptual de este documento.

A continuación, se describe el proceso implicado en el desarrollo del material.

Bocetos, descartes y aproximaciones al material didáctico

Para el proceso de diseño de material didáctico se tomó como base el planteamiento de Morales (2012) quien propone lo siguiente. El material debe estar diseñado con base en la consecución de los objetivos que busca lograr, sus contenidos deben ser acordes a la temática, se debe tener en cuenta las capacidades, estilos, intereses, conocimientos previos, experiencia y habilidades de los participantes, y las características del contexto; también indica que el material didáctico debe proporcionar información relevante y de fácil comprensión, cumplir con las características deseadas en pro del logro del objetivo, delimitar contenidos con la información relevante y necesaria, brindar apoyo visual, facilitar la comunicación, ser percibido por distintos sentidos y motivar el aprendizaje.

Para el caso del material didáctico, se consideró, en primer lugar, orientar este a las familias, de modo que el propósito principal de la herramienta fuese constituirse en mediador del apoyo en casa para el fortalecimiento de planificación cognitiva (que implica a su vez procesos de monitoreo y autorregulación) en estudiantes con requerimientos atencionales en etapa escolar, con edades de entre 7 y 9 años.

Frente a los contenidos a circular en el material, se consideraron orientados a estudiantes que ya tienen un proceso en lectura y escritura, y articulación con las funciones ejecutivas, mediante tareas propias de situaciones cotidianas realizables en contexto de casa. El material didáctico, se configuró entonces desde la vinculación de: diferentes estrategias de planificación cognitiva, que implicaran además motivación y participación en el juego; el uso de los tipos de atención de forma diferencial o articulada; lectura y comprensión de imágenes; uso de la creatividad y la imaginación; seguimiento de instrucciones de diferente nivel de complejidad, en el marco del andamiaje de funciones cognitivas. También se pensó en que el material debía ser claro, de fácil comprensión y manipulativo; lo que es propio de los juegos de mesa seleccionados como recurso para el material didáctico.

Construyendo aprendizajes

Como fundamento pedagógico del material didáctico se tuvo en cuenta el aprendizaje constructivista y el papel activo de quienes aprenden, en este caso según Belloch (2017) las acciones formativas se centran en el proceso de aprendizaje, y se deben tener en cuenta las siguientes premisas para el proceso del diseño instruccional:

- El conocimiento se construye a partir de la experiencia.
- El aprendizaje es una interpretación personal del mundo, debe ser significativo, holístico y basado en la realidad.
- El conocimiento conceptual se adquiere integrando múltiples perspectivas en colaboración con otros.
- El aprendizaje supone una modificación de las propias representaciones mentales con la integración de nuevos conocimientos.

Frente a este planteamiento, se acoge para la construcción del material didáctico, la experiencia para el aprendizaje y comprende la interpretación personal del mundo como las diferentes formas en que puede ser leída y representada una experiencia. De igual modo, se asocia una interacción colaborativa entre los integrantes de la familia y los estudiantes en un proceso constructivista que integra conocimientos, en este caso mientras se juega en el contexto de casa.

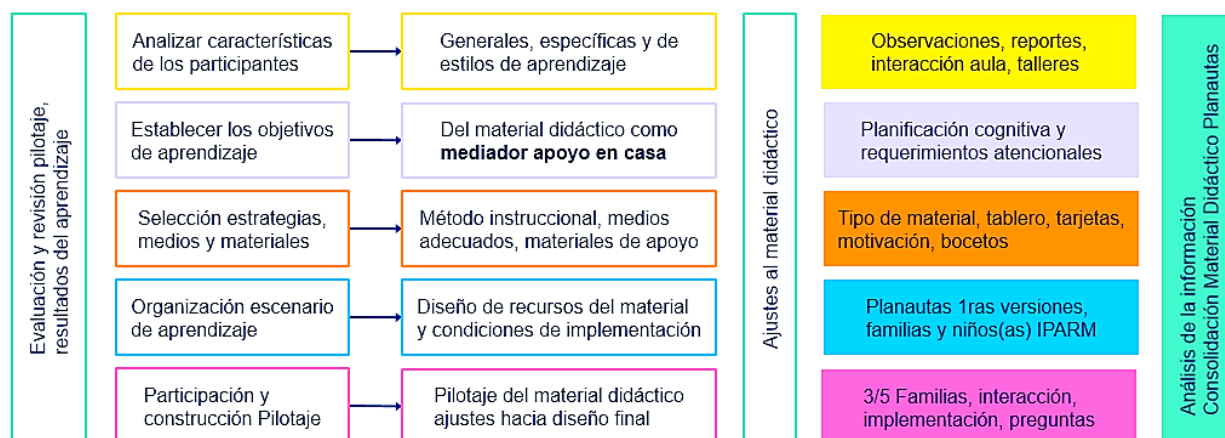
Belloch (2017) también indica que se debe tener en cuenta la importancia de los conocimientos previos, creencias y motivaciones de los participantes, búsqueda y selección de información relevante, desarrollo de procesos de análisis y síntesis de la misma que les permita la construcción de redes significativas, creación de entornos y ambientes de aprendizaje que orienten la construcción de nuevos conocimientos, experiencias y actitudes, el fomento de metodologías dirigidas al aprendizaje significativo con actividades y conocimientos coherentes y con sentido para los participantes, el desarrollo de competencias necesarias para su futuro

personal y/o profesional, el potencializar el aprendizaje colaborativo mediante el intercambio de información, y el desarrollo de competencias sociales e intelectuales.

En paralelo, se tomó como base el Modelo de diseño instruccional ASSURE, uno de los modelos mencionados por Belloch (2017) de Heinich, Molenda, Russell y Smaldino (1993) con raíces en el constructivismo, este presenta 6 fases como se muestra en el esquema a continuación

Figura 5.

Modelo ASSURE, para diseño de materiales.



Nota: Esquema del Modelo con sus fases para el diseño instruccional.

Para la realización del material didáctico se tuvo en cuenta este modelo identificando la última fase como un proceso transversal, en cada una de las fases se tuvo presente sus aspectos frente al diseño del material como a nivel instruccional dentro de los contenidos y elementos del material, para ello cada fase se relacionó de forma pedagógica y didáctica con los siguientes elementos:

1. Analizar las características de los participantes: generales, específicas y de estilos de aprendizaje.
2. Establecer los objetivos de aprendizaje: del material didáctico.

3. Seleccionar las estrategias, medios y materiales: método instruccional, medios adecuados y materiales de apoyo para el logro de los objetivos.
4. Organización del escenario de aprendizaje: diseño del material didáctico y revisión de su implementación.
5. Participación y construcción: implementación o pilotaje del material didáctico.
6. Evaluación y revisión: implementación y resultados del aprendizaje.

Es importante mencionar, con relación al modelo ASSURE descrito, en el presente estudio se realizó análisis de las características de los participantes (fase 1) y se establecieron los objetivos de aprendizaje (fase 2), mediante procesos de observación participante en el aula y trabajo con familias del IPARM, para las otras fases el proceso fue el siguiente.

Para el proceso de construcción, evaluación y revisión del material didáctico, con participación de las familias se tuvieron en cuenta los 3 momentos que plantea Balcazar, et. al. (s.f.), quienes hacen referencia a Mcgrath (2012). En un primer momento, estos autores mencionan pertinente realizar una lista de verificación en la cual de forma sistemática se compara, identifica y verifica los principios bajo los cuales se elaboró el material didáctico, esta es una *evaluación pre-uso* que se realiza para tener una impresión general; en el segundo momento. Este proceso, no fue posible de realizar debido al tiempo proyectado para el desarrollo del trabajo de grado.

De otra parte, en articulación a la investigación de Jiménez-Pulido et al 2024, desarrollada en la Línea de investigación a la que se ancla este estudio, se tomaron los planteamientos de Tomlinson (1999) frente a los momentos de evaluación del material, según quien se realiza *evaluación en uso*, es decir, se analiza el material didáctico mediante implementación del mismo, desde lo cual se revisan instrucciones, diseño que incide en el aprendizaje, coherencia con lo propuesto, la motivación de los participantes y la facilitación del proceso de aprendizaje; en correspondencia Balcazar et al., (s.f.), citado en Tomlinson (1999),

propone además realizar una *evaluación post uso*, es decir, después de la implementación del material didáctico para poder evidenciar el impacto y alcance que tiene en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Estos tres momentos del proceso de participación construcción, evaluación y revisión del material didáctico implican contrastar la información recolectada acerca del material didáctico, desde diferentes perspectivas, participantes y momentos, dando fiabilidad a la información recuperada en los formatos de evaluación del material didáctico que se diseñan en el proceso.

Para la evaluación del material didáctico diseñado en el presente estudio, se tuvo en cuenta el proceso planteado por Tomlinson (1999), frente a evaluación en uso, dado el tiempo que se tuvo para el desarrollo del estudio y la implicación que pueden tener otros factores o variables contextuales en el fortalecimiento de habilidades atencionales que se persigue con el material.

Adicionalmente, es importante anotar, el proceso de indagación conceptual, diseño del material didáctico y por ende modificación del material se dieron en paralelo, como se mostró antes en la figura 4; para ello, durante el proceso se recogió información concreta frente a requerimientos del material respecto a su propósito, estructura, contenido, estrategias, etc. lo que fue implicando adaptación del material según necesidades que se iban identificando frente al trabajo proyectado con familias. En la siguiente tabla se recogen los elementos base considerados en el estudio frente a los procesos centrales que se implicaron.

Tabla 3.

Elementos base en indagación, diseño del material didáctico y evaluación.

Indagación	Diseño de material didáctico	Evaluación
Requerimientos de la población en los contextos Características de los participantes en interacción con los contextos y las solicitudes Observación en contexto Diálogo con docentes, orientadora y coordinadora de primaria Reuniones y talleres con familias Marco conceptual sobre familia, atención, juego, material didáctico y funciones ejecutivas	Tipos y clasificaciones de materiales didácticos Procesos de diseño de material didáctico Material didáctico en educación Relación con las funciones ejecutivas y aspectos de la vida diaria Elección de estrategias y contenidos según los requerimientos contextuales y particularidades atencionales Elaboración de bocetos y prototipos	Pertinencia y coherencia frente a los objetivos propuestos Evaluación en uso Elementos cualitativos recogidos durante el pilotaje Evaluación de posibles mejoras frente a rúbrica y posible validación con expertos Reajuste del material

Selección de las estrategias, medios y materiales

Se propuso la creación de Planautas, como material didáctico fundamentado en el modelo constructivista, articulado al aprendizaje significativo mediado desde el juego; esto en concordancia con el enfoque de la institución, buscando aportar al proyecto de vida de los estudiantes y sus familias, en este caso particular desde casa con articulación de la institución, comprendiendo que cada estudiante tiene su propio ritmo y estilo de aprendizaje, así como requerimientos atencionales particulares.

Para el diseño se consideraron los materiales manipulativos como la mejor opción para atender a la necesidad identificada en el contexto del apoyo de las familias a niños(as) con TDA/TDAH del IPARM y el juego como mediador del proceso de aprendizaje; de modo que se diseñó un juego de mesa, inicialmente basado en juegos conocidos en el contexto colombiano.

El juego pasó por diversas versiones dentro de las cuales se consideraron modificaciones respecto a aspectos tales como el tablero de juego, la estructura del juego

según si era por fases o número de jugadores, contextos, aspectos que motivarían a los estudiantes y a sus familias a jugar en casa, y cómo las familias harían posibles usos frente a este material.

Configuración del material didáctico

Planautas, se construyó para las familias de niños y niñas con requerimientos atencionales de los grados segundo y tercero del IPARM, al tener como objetivo proporcionar una herramienta de apoyo en casa, que fuera utilizada por las familias para fortalecer la planificación cognitiva en los estudiantes con requerimientos atencionales asociados al TDA o TDAH; en consecuencia, para la construcción del material, se tomó como base los planteamientos de Diamond (2013) frente a las funciones cognitivas en las cuales se ubica la planificación como una función de orden superior, en articulación al razonamiento y la resolución de problemas.

De otra parte, el material se sustenta, en aspectos del desarrollo del niño desde la teoría cognitivista de Piaget (estadio de las operaciones concretas) y socio-constructivista de Vygotsky (zona de desarrollo próximo). En concordancia con la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (aprendizaje previo) fundamentando los planteamientos didácticos constituyentes del material.

Para el desarrollo del material didáctico se tuvo en cuenta caracterización previa de los estudiantes con requerimientos atencionales de grados segundo y tercero del IPARM, con relación a quienes se orientó la construcción de las tareas o procesos vinculados al material. Lograda mediante recolección de información desde la interacción directa con los estudiantes en el aula, que implicó observación participante y registro en notas de la investigadora respecto a los desempeños de los estudiantes ante exigencias de su contexto escolar. Así como revisión de la documentación en carpetas de los estudiantes, entre la cual se encontraban registros de

seguimiento desde sector salud y procesos realizados por los profesionales de orientación del IPARM.

Al respecto es de mencionar, el grupo de estudiantes de las familias para quien fue pensado el material, presentaba edades entre 8 y 9 años de edad, rango al que se orientó el juego diseñado; realizan lectura y comprensión de imágenes, y textos escritos, cuentan con habilidades para el dibujo, la oralidad y actividades que implican la motricidad fina y gruesa. En las interacciones sociales presentan la posibilidad de desarrollar tareas en equipo y de manera individual. De igual modo, tal y como se recoge de los registros realizados por la Licenciada en formación, durante el segundo semestre del 2024 y el primer semestre del 2025, se identificaron retos significativos en la terminación de actividades escolares, en específico aquellas que implican procedimiento como la solución de operaciones matemáticas, o copia de textos solicitados por los docentes; frecuente falta de materiales requeridos para el proceso en el aula, con reporte de parte de estudiante y familia de tendencia al olvido de estos en casa o desorganización del estudiante en sus acciones.

Respecto a los roles que se planteó asumieran los usuarios en el juego que configura el material didáctico, se encuentran: el rol en el que se actúa como guía u orientador, apoyando y acompañando mediante preguntas o la realización del modelamiento de la actividad, y el rol como participante activo, que interactúa mediante preguntas, ideas y expresiones, rol que se espera asuma quien requiera fortalecer sus procesos de planificación cognitiva.

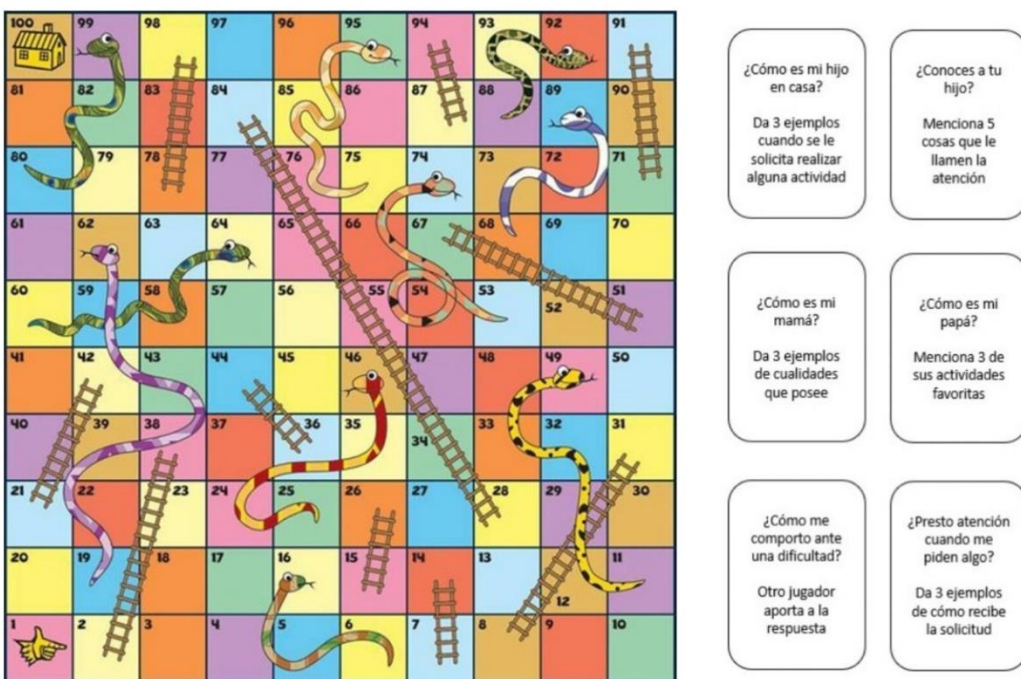
Para la primera proyección del material se pensó en el uso de tarjetas que se vincularan a espacios en el tablero de juego con tareas que implicaran ejercicios de planificación tanto en procedimientos escolares como en actividades cotidianas como el alistamiento para salir o proyección de un viaje.

Primer boceto

Inicialmente, para el diseño del material didáctico se contempló un tablero similar al del juego de mesa “serpientes y escaleras” en este las casillas se proyectaron intercaladas, y divididas por colores en asociación a la complejidad de las actividades que se circularían, mediante tarjetas desarrolladas según el rol de los jugadores. Este aspecto sobre la forma de circular las actividades se mantuvo hasta el boceto final con algunos ajustes.

Figura 6.

Tablero y propuesta inicial de tarjetas.



Nota: Tablero de escaleras y serpientes tomado de Pinterest, tarjetas correspondientes a actividades pensadas desde los roles del jugador.

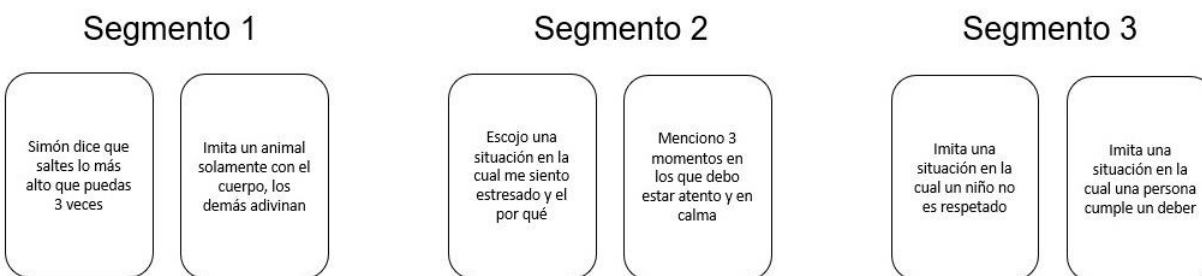
Posteriormente en el proceso de diseño desde la revisión de la practicidad del material y posibilidad para vincular las actividades que se pretendían circular, se encontró que la organización del tablero se convertía en un limitante al momento de jugar, en cuanto a la

consecución del objetivo del material, pues dada la dinámica que posibilitaba el tablero, podría ocurrir que algunos participantes en el juego no pasaran por lugares donde se implicaban acciones fundamentales para el fortalecimiento de la planeación cognitiva desde el abordaje de actividades de distinta complejidad de la tarea.

Al respecto de las tarjetas se anota estas tendrían actividades cortas de ejecución en contexto de casa, como se muestra en los ejemplos a continuación:

Figura 7.

Ejemplos de actividades en tarjetas por segmentos del juego según complejidad.



Nota: Ilustración del diseño de las según el segmento. Elaboración propia (2025).

Para esta primera modificación se consideró entonces, como primordial usar otro tipo de tablero, que posibilitara el tránsito de los jugadores por todas las actividades como se describe en las siguientes versiones del juego.

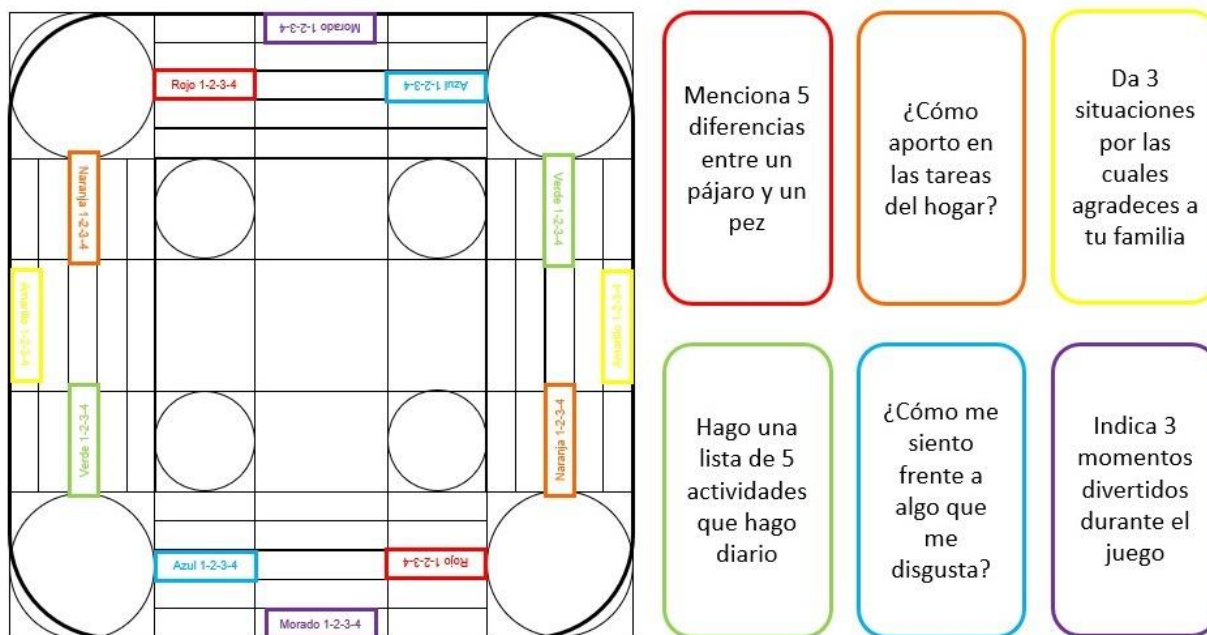
Segundo boceto

A medida que se adelantaba la configuración de Planautas, al tener en cuenta que debía ser un juego que permitiera pasar por diferentes lugares sin tener que saltarse ninguna fase de la estructura del juego; se diseñó el juego con la lógica que actualmente plantea el “Parqués” con la estructura que se muestra en la figura 8, ya que posibilitaba que todos los

jugadores transitaran según su rol por el tablero y en los sitios indicados por ejemplo, salidas y seguros, en donde se ubicarían las tarjetas con actividades.

Figura 8.

Boceto del tablero según estructura por fases y tarjetas.



Nota: Ilustración del diseño del tablero del juego y ejemplo de una tarjeta por segmento.

Elaboración propia (2025).

Para el diseño de las tarjetas, en este momento del proceso, se tuvieron en cuenta frases, preguntas, palabras, elogios, desarrollo de actividades cortas, entre otras relacionadas que tuvieran en cuenta la relación, vínculo y comunicación entre las familias y sus integrantes, con énfasis en la motivación. De igual modo, se implicaron deberes en el hogar, dificultades y posibles soluciones, acuerdos y seguimiento de normas y reglas, logrando articularlas con las 3 funciones ejecutivas a trabajar: planificación, monitoreo y autorregulación. La estructura de las tarjetas fue la siguiente, estas se presentarían con relación a los siguientes colores correspondientes a las casillas del parqués:

- Rojo – 1. ¿Cómo soy yo?, 2. Actividad corta atencional, 3. ¿Cómo es el otro?, 4. Actividad corta comportamental.
- Naranja – 1. ¿Cómo soy en casa?, 2. Actividad corta derechos, 3. ¿Cómo soy/es en el colegio?, 4. Actividad corta deberes.
- Amarillo – 1. ¿Qué puedo hacer en casa?, 2. Actividad corta agradecimiento en casa, 3. ¿Qué puedo hacer en el colegio?, 4. Actividad corta agradecimiento en el colegio.
- Verde – 1. ¿Qué se me da bien en casa?, 2. Actividad corta familia, 3. ¿Qué se me da bien en el colegio?, 4. Actividad corta escuela.
- Azul – 1. ¿He hecho algo diferente en casa?, 2. Actividad corta sentimientos, 3. ¿He hecho algo diferente en el colegio?, 4. Actividad corta pensamientos.
- Morado – 1. ¿Qué me ha parecido el juego?, 2. Actividad corta yo, 3. ¿Qué he aprendido jugando?, 4. Actividad corta el otro.

Estas tarjetas contenían inicialmente actividades referentes a los requerimientos comportamentales de los estudiantes, sin embargo, en el proceso de diseño y elaboración del material didáctico se delimitó a los requerimientos atencionales relacionados con la planificación cognitiva, en respuesta a las preocupaciones expresadas por las familias frente a taras (escolares y de la vida diaria) que no se culminaban en casa o mostraban altas demoras por falta de organización y toma de decisiones, según reporte de las familias en talleres realizados con estas y en pro de mayor especificidad en los recursos propuestos.

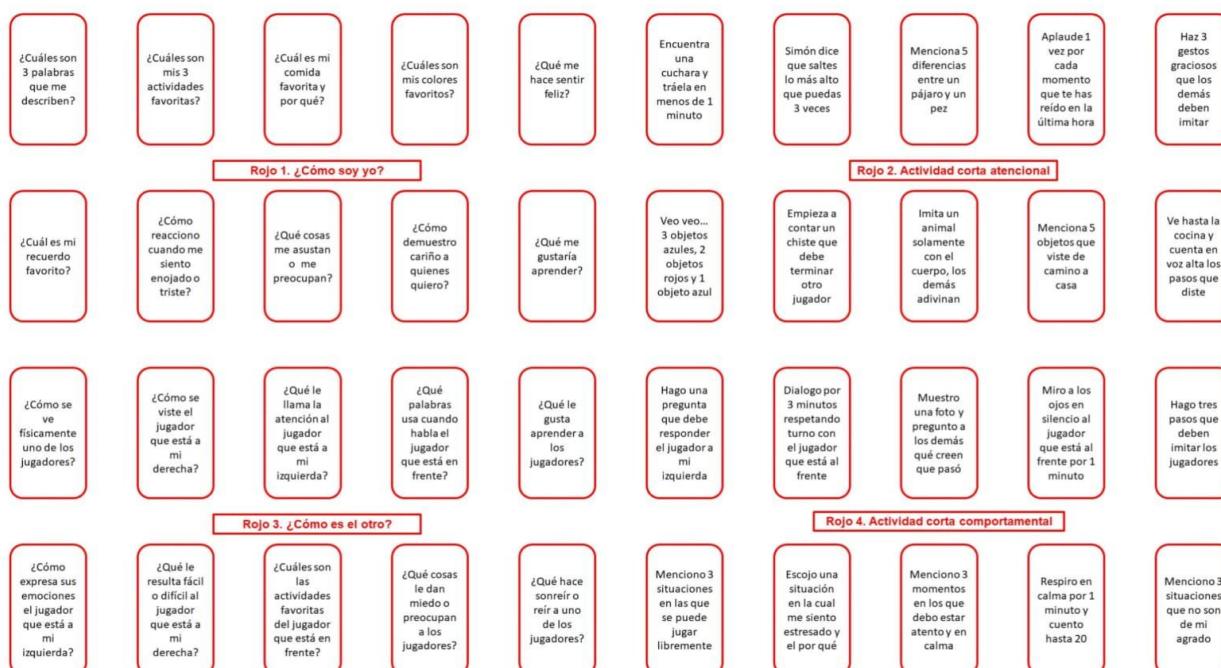
Para la realización de estas tarjetas se tuvo en cuenta que tuvieran un lenguaje sencillo, con una estructura lógica y coherente, fáciles de comprender, relacionadas con la cotidianidad del contexto o referentes a actividades diarias. Es importante anotar, desde el inicio del diseño se proyectó un juego que permitiera identificar y comprender las diversas perspectivas de los

participantes, reconociendo la diversidad y particularidad en la forma de organizar y procesar la información, logrando un reconocimiento de los otros.

Frente a la clasificación de tarjetas por colores previamente mencionada, se plantearon por cartas diseñadas de color *rojo*, como se muestra en la figura 9, que corresponden a actividades pensadas desde el autoconocimiento de los niños, aspectos atencionales para fortalecer la atención focalizada y el seguimiento de instrucciones, el conocimiento del otro, y actividades reflexivas frente a aspectos comportamentales.

Figura 9.

Tarjetas color rojo diseñadas.



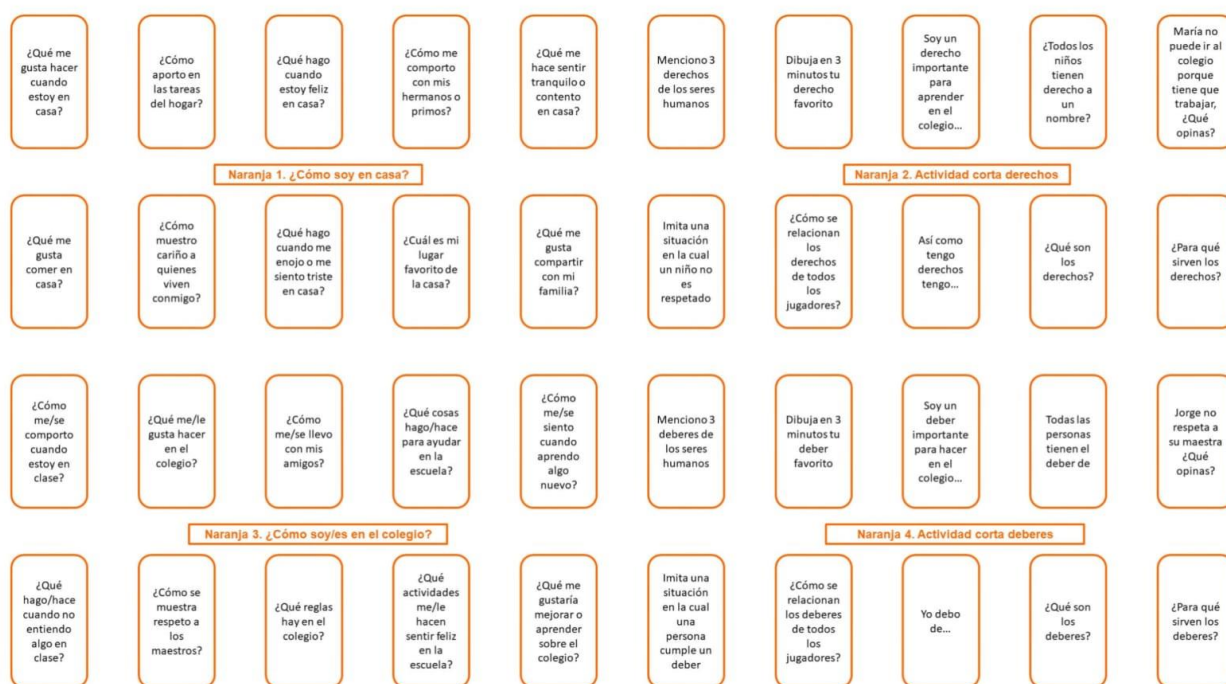
Nota: Imagen de las tarjetas rojas diseñadas. Elaboración propia (2025).

Por otro lado, se pensó en las cartas de *color naranja*, presentadas en la figura 10 correspondientes a actividades pensadas en el autoconocimiento del niño en el contexto familiar, aspectos de reconocimiento frente a los derechos, autoconocimiento del niño en el

contexto escolar, y aspectos de reconocimiento frente a los deberes. Esto teniendo en cuenta en este momento del diseño se dio relevancia a la caracterización que podían hacer las familias sobre sus hijas(os).

Figura 10.

Tarjetas color naranja diseñadas.



Nota: Imagen de las tarjetas naranjas diseñadas. Elaboración propia (2025).

Frente al siguiente boceto, se tuvo en cuenta mejorar el diseño instruccional y mayor coherencia en el diseño del material al delimitarlo puntualmente frente a los requerimientos atencionales y considerar la planificación cognitiva de forma transversal, articulada al andamiaje de la autorregulación y el monitoreo.

¿Qué se cambió de estas tarjetas para el siguiente boceto? Se delimitaron las tarjetas a requerimientos contextuales y atencionales en concordancia a la planificación cognitiva, al cambiar de tablero teniendo en cuenta la estructura previamente diseñada por un

tablero de elaboración propia, se dejó como idea base trabajar en las tarjetas color Rojo correspondientes a actividades frente a requerimientos atencionales en el contexto familiar, descartando la mayoría de actividades del boceto ya que incluían actividades correspondientes a aspectos comportamentales, esto debido a que el material diseñado inicialmente se encontraba en el campo principalmente de la psicología según se había indagado sobre el diagnóstico; posteriormente se traslada paulatinamente en construcción al campo pedagógico y didáctico, incorporando elementos propios de la rama de la pedagogía y frente a la comprensión del contexto y la familia como principal mediador de aprendizajes.

Al considerar al juego como mediador de aprendizajes y actividad natural e innata en la infancia, se propone diseñar un tablero llamativo y que responda a la idea de realizar un viaje, a lo cual se consideró un viaje espacial teniendo en cuenta los conocimientos de grado tercero y transversales frente al sistema solar y los planetas; se diseñó el tablero para generar un recorrido no tan extenso teniendo en cuenta el tiempo de ejecución en casa y la ampliación paulatina de periodos atencionales, con el fin de motivar la participación en el juego y fortalecer la interacción entre los jugadores, logrando hacer del juego una actividad placentera y no saturarla de actividades como este boceto.

Tercer boceto

En esta versión del material se optó por definir o separar las tareas en cuatro categorías así: tareas sencillas de la vida diaria; tareas concretas que implican un proceso; tareas que requieren flexibilidad y opciones; tareas que requieren toma de decisiones a largo plazo; esto con relación directa a la implicación de procesos propios de planificación cognitiva, dado los anteriores bocetos implicaban caracterización y ejercitación de tres funciones cognitivas separadas (monitoreo, autorregulación y planificación).

Por cada una de estas categorías frente a la complejidad de las tareas se encuentran 10 actividades, todos los participantes interactúan con los diferentes niveles de complejidad, como se muestra en la versión final del material a continuación.

Hacia la Versión final: Planautas y su universo

Planautas, denominado así en alusión a la planificación y en vínculo a los recursos visuales vinculados para motivar en el juego, desde los intereses de los niños y las niñas frente al universo; planteó la exploración de experiencias en una especie de viaje, en el que además de ejecutar acciones que ejercitan procesos cognitivos es posible divertirse armando un sistema solar como fin o meta lúdico del material.

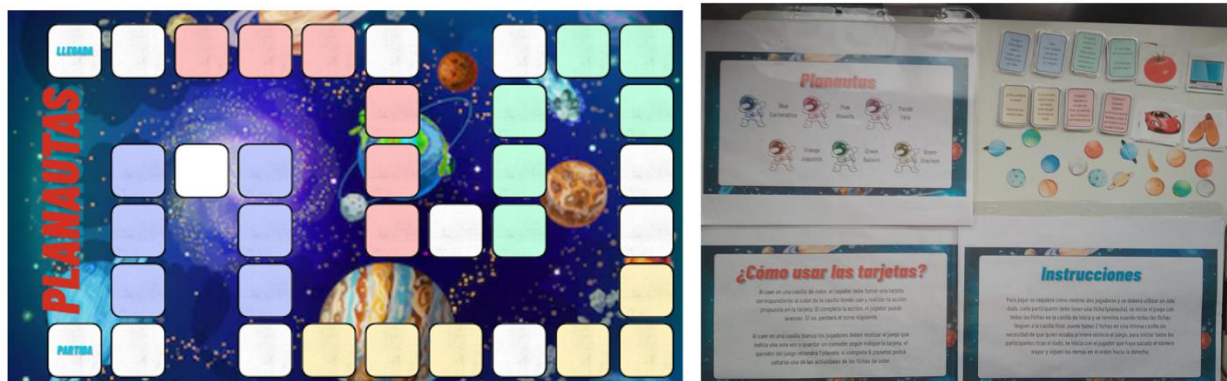
Así, Planautas en la versión que se envió a pilotaje, contó con el tablero que se muestra en la figura 11, el cual se diseñó con de manera que permitiera realizar un recorrido con implicación de cuatro fases desde el inicio hasta el final, correspondientes a cuatro tipos de tarjetas que determinan los niveles del juego asociados a los colores azul, amarillo, verde y rosa.

Adicionalmente el material contó para el momento del pilotaje con casillas blancas que invitaban a juegos cortos (triki, y piedra, papel o tijera), desde los cuales se dinamizaba el juego; también se contó con fichas que sirven de apoyo visual y tablero blanco con un marcador para elaboraciones gráficas o escritas requeridas.

Es de anotar con el propósito de ofrecer un escenario visual agradable y vinculante se consideró la temática del universo, presentado en fondo del tablero; acompañado de figuras en forma de astronautas (jugadores) y un material complementario en fichas con elementos o componentes del sistema solar con el propósito de motivar otros procesos alternos vinculados a la competencia, lo lúdico y metas paralelas, para este caso: armado de un sistema solar propio a partir de fichas que se van obteniendo a medida que se avanza.

Figura 11.

Tablero y componentes juego Planautas, versión piloto.



Nota: Fotografía del material impreso para la implementación del piloto, incluye Planautas (fichas de jugadores), instrucciones e indicaciones sobre el uso de las tarjetas y el juego, tarjetas organizadas por categoría, láminas de apoyo visual y elementos para armado del Universo que se proporcionaron como recursos y componentes del material.

Esto último tiene una relación además con posibilitar atención dividida y flexibilización en el desarrollo de dos procesos en paralelo: tránsito por el juego ejecutando acciones solicitadas y armado del universo.

Instrucciones o procedimiento

Para jugar se requiere como mínimo dos jugadores y se deberá utilizar un solo dado, cada participante debe tener una ficha (planauta), se inicia el juego con todas las fichas en la casilla de Inicio y se termina cuando todas las fichas lleguen a la casilla final, pueden ubicarse dos jugadores en una misma casilla sin necesidad de que quien estaba primero reinicie el juego. Para iniciar todos los participantes tiran el dado, se inicia con el jugador que haya sacado el número mayor y siguen los demás en el orden hacia la derecha.

Al ubicarse en una casilla, el jugador debe tomar una tarjeta correspondiente al color de la casilla donde cae y realizar la acción propuesta en la tarjeta. Si completa la acción, el jugador puede avanzar y tomar un elemento del Universo que irá construyendo. Si no, perderá el turno. Al caer en una casilla blanca los jugadores deben realizar el juego que indica una sola vez o guardar un comodín según indique la tarjeta. Si el jugador completa seis planetas, podrá saltarse una de las actividades de las fichas de color.

En cuanto al material de apoyo, se ofrecieron láminas con imágenes a color, con cinco categorías; estas sirven como apoyo visual para la realización de algunas actividades y se utilizan cuando la tarjeta lo indique. Las categorías son: alimentos, partes de la casa y objetos, objetos personales y de estudio, lugares y transportes, animales y otros.

Organización del escenario de aprendizaje

El material didáctico se proyectó para ser utilizado dos veces por semana, como mínimo, inicialmente en un tiempo de 20 minutos aproximadamente e ir ampliándolo según el interés de los niños.

El juego está diseñado para jugar en casa; sin embargo, puede ser utilizado en el contexto educativo ya que este se articula frente a los procesos atencionales y las funciones ejecutivas de forma pedagógica, didáctica y lúdica. Se recomienda anticipar a los participantes frente al uso del juego, ubicarse en un ambiente cómodo y disponible para ello, motivar al juego y que los participantes no sean interrumpidos durante la sesión.

Es importante anotar que, dependiendo de los procesos de los participantes, es posible pausar el juego y dar continuidad en otras sesiones. Se invita a que siempre que se inicie se termine, aun usando más de una sesión.

Planautas en acción: Ejercicio piloto

Con la versión del material descrito en el apartado anterior, se realizó el proceso de pilotaje, mediante el cual las familias participantes experimentaron el juego de manera directa en una sola sesión de aproximadamente una hora. En esta como se muestra en la figura 12, permitió las familias fueran los jugadores y que desde su interacción con el juego expresaran observaciones sobre el mismo.

Adicionalmente al final de la sesión, las familias tenían la oportunidad de manifestar preguntas y aportes sobre el material, las cuales se registraron en notas de la investigadora teniendo en cuenta aspectos relacionados tanto con la forma del material y su posibilidad de aplicación, como con la relación que mostraba este con los procesos de planificación cognitiva o implicación atencional.

Figura 12.

Aplicación piloto con familias.



Nota: Fotografía del material didáctico Planautas implementadas en el piloto.

Para la realización del pilotaje se logró la articulación con el IPARM mediante la gestión de la coordinadora y la orientadora de la institución, para la convocatoria de las cinco familias de grado tercero, con quienes se realizó el proceso. Es de anotar, las familias convocadas fueron aquellas que ya habían asistido a los talleres realizados durante la práctica frente al abordaje de temáticas relacionados con los requerimientos atencionales de sus hijos; la selección fue realizada teniendo en cuenta la necesidad de vincularles al proceso de sus hijos según criterio del equipo orientación y su interés por el proceso.

El objetivo de la sesión fue implementar el material didáctico con cada familia y el niño para poder evidenciar el artefacto en uso, identificando las expectativas de las familias, recogiendo información frente al material, y evaluar si este cumplía con su objetivo. La estructura proyectada para el pilotaje fue la siguiente:

- Inicialmente se brindó a la familia la bienvenida y un espacio de diálogo en el cual se estableció acercamiento y se retomaron aspectos anteriormente mencionados en los talleres, frente a sus hijos en el contexto del hogar.
- Se presentó una pregunta orientadora a la familia que permita identificar las expectativas que tienen frente a un material que apoye la planificación cognitiva en casa en actividades cotidianas.
- Teniendo en cuenta los aspectos mencionados, se presentó de forma atractiva el material e invito a jugar, de manera que interactuaran directamente con lo planteado.
- Durante la sesión podían hacer preguntas o comentarios frente al juego y su procedimiento a la Licenciada en formación. De igual modo, podían hacer lectura de las instrucciones o demás elementos que configuraron el juego. Se anticipó a la utilización de Planautas, familiarizando mediante un ejemplo con el material.
- Se dio a la familia la posibilidad de jugar con el docente en formación, en su rol de familiar posteriormente en el rol del niño, para modelar el juego.

- Al cierre de la sesión, se invitó a los participantes a expresar sus opiniones frente a la dinámica del juego y frente al material. Sus opiniones y aportes frente a las solicitudes en el hogar y los requerimientos atencionales. De igual modo se indagó sobre la practicidad frente al uso en el hogar.

Al pilotaje asistieron tres familias, cada una con el padre y la madre del estudiante. Durante el ejercicio, se hizo énfasis en identificar el artefacto como herramienta de apoyo a los procesos adelantados en la institución, para fortalecer la atención en niños y niñas.

Durante la sesión se encontró que las familias requerían más información frente a cómo dar instrucciones de forma paulatina y clara, según la complejidad y requerimiento de la tarea para el acompañamiento en casa, especialmente respecto a la realización de algunas actividades en el hogar. Este aspecto se vinculó a la modificación del instructivo en la versión final del juego.

Es de anotar, situaciones emotivas que activaron el sistema límbico fueron significativas en el juego, motivando y a su vez posibilitando el diálogo sobre situaciones con las que los estudiantes tienen dificultad en casa.

Las familias resaltaron como positiva la finalidad del material didáctico con relación a aspectos de la vida diaria e identificaron la importancia de poder generalizar estos aprendizajes y llevarlos a la práctica de otras maneras en su hogar.

Una de las familias ya reconocía la importancia del juego como mediador de aprendizajes, con anterioridad a la sesión; esta preguntó si otro tipo de juegos funcionaban. A partir de lo cual se tuvo la oportunidad de explicitar los elementos didácticos implícitos en Planautas, cuidadosamente vinculados con relación al diseño intencional situado en la ejercitación de tareas en las que se implica la planificación cognitiva. De igual forma, las

familias describieron las actividades propuestas no evidenciaban ninguna dificultad en su realización, lo que aporta a la participación de sus hijos.

Se evidenció en el piloto, las familias tienen conocimientos sobre sus hijos y cuáles son las situaciones particulares frente a las cuales sus hijos requieren apoyo y acompañamiento, mientras fortalecen la autonomía. Las familias reportaron que la mayoría de dificultades que se presentaban con sus hijos era frente a los aspectos académicos y educativos, frente a situaciones como la no toma de apuntes, la gestión del tiempo, el interés y la motivación, el sentido de la tarea, comprensión frente a la solicitud que se les hace, seguimiento de instrucciones, entre otros, situación que pone en juego para las familias las solicitudes del sistema educativo y los criterios de evaluación según los requerimientos y las particularidades de sus hijos.

Frente a la forma. Entre los aspectos que se identificaron para ajustarse frente a los recursos y estructura del juego, estuvieron:

Claridad de la instrucción, en tres de las tarjetas fue necesario reelaborar con instrucciones más directos. *Organización de las láminas* de apoyo, se planteó la necesidad de que fueran clasificadas por categoría, para el piloto se presentaron en un solo grupo. De otra parte, los participantes sugirieron se vincularan elementos que posibilitaran retroceder o retarse en el ejercicio que motivaran el vínculo con el juego. Sobre esto último es de mencionar este tipo de recurso se había omitido desde el primer boceto, ante la preocupación de que el estudiante no pasara por todas las tareas propuestas durante una sesión de juego; sin embargo, al considerar el juego puede retomarse en varias ocasiones que posibilitarían en cada momento se presenten diferentes dinámicas que ocasionarían la ejecución de las tareas planteadas, se consideró esta observación de las familias como viable.

Teniendo en cuenta lo anterior, además de ajustar la redacción de las tarjetas; además, se agregaron diferentes componentes tales como el agujero negro, supernova y la galaxia; los cuales posibilitan durante el juego retroceder o pausar mientras otro avanza.

Otro de los ajustes fue la introducción de un cohete o comodín en cada grupo de tarjetas que permite avanzar algunas casillas en el juego como contraparte a las casillas que retrocede. Se agregan de igual manera otras figuras a los componentes del universo que se proyecta para el armado tales como estrellas, lunas y soles para que cada participante conforme su galaxia a medida que va jugando el juego y ganando en los minijuegos.

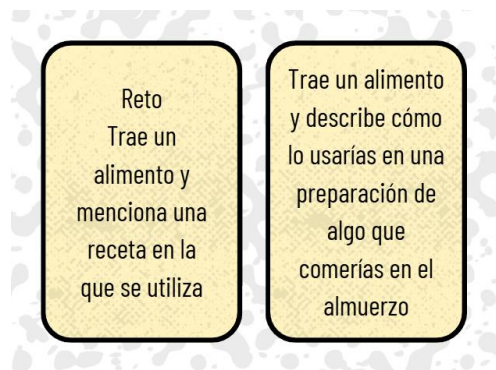
Se agrega reloj de arena para manejar la noción del tiempo de forma visual, de esta forma, es más cercano para todos los participantes. Por último, se ajustó el tablero añadiendo imágenes para los minijuegos y las casillas de retroceso, así como entre las cartas; de igual manera en las instrucciones se amplían recomendaciones frente a lo instruccional para los jugadores.

En paralelo, se ajustaron algunas actividades que no se diferenciaban fácilmente o eran muy cercanas. De otra parte, aunque las familias no lo cuestionaron, durante la implementación se identificó que las penitencias se estaban relacionando con las actividades escolares agregándoles a estas un componente negativo, por lo cual se ajustaron como reto.

En la figura 13, se ejemplifican los ajustes en redacción. con el fin de que el jugador fortalezca sus habilidades cognitivas, mediante anticipación implicada en una posible receta, lo cual implica una planificación y selección de una de las diversas posibilidades; a su vez posibilita fortalecer tareas de selección y análisis de las diversas opciones implicadas en las recetas como se muestra en la tarjeta amarilla.

Figura 13.

Tarjeta amarilla antes y después del ajuste.



Nota: Tarjeta amarilla antes del piloto en la parte izquierda y después del piloto en la parte derecha. Elaboración propia (2025).

Frente a la Interacción. Se observó durante el pilotaje los jugadores lograron realizar tareas propuestas mediante el seguimiento a instrucciones dadas y la manipulación de las láminas, en las que fue posible observar ejecución de acciones que implicaban inhibición de información (por ejemplo: al pedirse eligiera determinado objeto para traer a la mesa); cambio de criterio (por ejemplo: cuando se le pedía elaboración de una narración a partir de elementos visuales que se vinculaban a tarea anterior con otro propósito o modificar el orden de su habitación de manera gráfica); organización de acciones (por ejemplo: al pensar una receta con apoyo en imágenes de objetos, la enumeración de materiales para llevar al colegio, comparación de agenda de actividades de un día cotidiano a otro, el planteo de una receta con un alimento identificado, etc).

Las familias manifestaron además que no habían relacionado las acciones cotidianas planteadas como tareas en el juego con lo que cotidianamente hacen en casa, aspecto que el juego puso en evidencia a partir de los ejercicios propuestos por Planautas.

La interacción entre jugadores, se observó vinculante y en ocasiones implicó el apoyo de uno al otro, lo cual se dio de manera natural, sin requerir que la Licenciada en formación invitara a esto.

El juego dejó en las familias participantes el interés por explorar actividades de interacción lúdicas y cotidianas mediante las cuales ejercitar la organización de las acciones, la acotación de tiempos para la realización, la implementación de listas de chequeo para lograr una meta, entre otras; según mencionaron dos de las familias participantes.

Relación con los procesos atencionales. Al estar implícita en las tareas de Planautas la relación con la planificación cognitiva, tuvo que ser descrita durante el piloto a los participantes; aspecto que se tuvo en cuenta para agregar al contexto de presentación del juego en el instructivo del mismo, para la versión final. Se observa con relación a esto, como oportunidad en la interacción con el juego el uso de Planautas como instrumento formativo con familias, especialmente en la identificación de procesos cognitivos relacionados con la atención implicados en tareas cotidianas que pueden ejercitarse frecuentemente mediante la lúdica o las dinámicas de la casa.

Para finalizar, es importante mencionar que respecto al proceso de evaluación de Planautas, se planteó la validación por expertos. Debido a dificultades con el tiempo para la ejecución del trabajo de grado, este no se llevó a cabo. Se propone, dicha validación sea desarrollada más adelante en el marco de proyectos posteriores que puedan dar continuidad a la evaluación del material didáctico propuesto en este estudio. En la siguiente tabla se describe el perfil para cada uno de los validadores, se ofrece para ser considerada en procesos posteriores de validación que puedan proyectarse.

Tabla 4.*Perfil de validadores.*

Familia	Atención	Didáctica
Profesional con conocimientos en el área de familia y dinámicas familiares, preferiblemente un integrante del grupo de investigación Familia y Escuela de la UPN, quien identifique y evalúe aspectos claves frente al material como si considera que refleja y contempla la diversidad de familias, fomenta el diálogo y el fortalecimiento de vínculos afectivos en la familia, si aplica al contexto familiar y aporta a su contexto y cotidianidad, si es claro frente a la participación de las familias en el proceso de aprendizaje.	Profesional con conocimientos en los mecanismos de atención y su relación con las funciones ejecutivas, áreas relacionadas con las dificultades de aprendizaje en atención, preferiblemente con experiencia en diseño instruccional en educación, quien evalúe la pertinencia de las actividades propuestas para el fortalecimiento de la atención desde la planificación cognitiva en articulación con las funciones ejecutivas.	Profesional en áreas de la didáctica y la pedagogía, con conocimientos es estructuras y estrategias didácticas, preferiblemente con conocimientos frente a la elaboración de materiales didácticos, quien evalúe la coherencia y pertinencia del material, contenidos y actividades propuestas.

La versión final de Planautas consolidada durante el proceso desarrollado en este estudio, puede observarse en el apéndice B, este se ofrece como base para otros análisis que puedan realizarse desde su implementación o a partir de nuevos diseños cercanos al objetivo propuesto por el juego.

Aportes de Planautas

Planautas, se percibe por parte de las familias del IPARM como una herramienta que les posibilita interactuar con sus hijas(os) con relación a lo que pide el colegio de formas más acordes con las dinámicas en casa, no solo desde el acompañamiento a tareas escolares, según lo expresado por una de las madres participantes en el pilotaje. Esto responde a la solicitud inicial de la institución sobre generar estrategias que permitan articular a las familias en los procesos educativos de sus hijos con requerimientos atencionales.

A su vez, el juego puede ser utilizado en la institución en ejercicios de caracterización sobre los procesos de los niños y formación frente a las relaciones de la planificación cognitiva

con lo atencional; esto se observó como potencial del juego durante el pilotaje, en la interacción con las familias donde fue posible intercambiar dicha información. De otra parte, si bien Planautas se diseñó para requerimientos atencionales, su uso no es exclusivamente para esta población ya que se pensó desde el desarrollo cognitivo según la edad y asoció la planificación cognitiva en conjunto para fortalecer las demás funciones y habilidades cognitivas, puede aportar a todo estudiante.

Planautas, ubica en lugar de relevancia el lugar que tienen las familias en el fortalecimiento de procesos con sus hijos y de los educadores especiales frente al diseño, implementación y evaluación de material didáctico en torno a procesos de aprendizaje mediado, teniendo en cuenta los requerimientos y solicitudes en el contexto; también permite evidenciar que un material didáctico pensado para los requerimientos y particularidades de una población aporta de forma significativa desde su diseño intencionado hacia la ejercitación de tareas que ponen en juego mecanismos cognitivos que apoyan o se vinculan a procesos atencionales.

Frente al campo de la Educación especial comprendido como un campo de estudio, se resalta la pertinencia del rol de maestro investigador e innovador, comprendiendo los diversos procesos y metodologías de investigación que permiten cualificar el perfil docente y que, si bien no se cuenta con todos los conocimientos en la formación académica, se brindan herramientas, teorías y prácticas que permiten identificar el contexto, caracterizarlo y evidenciar las solicitudes de la comunidad y los participantes, buscando lograr la participación plena y efectiva de quienes conforman el contexto, aportando a la Educación Inclusiva desde la comprensión de que las barreras son contextuales y con los apoyos y mediaciones pertinentes se pueden eliminar.

Dentro del pilotaje del material didáctico y su implementación, se confirmó que el material didáctico diseñado funciona como mediador del apoyo y acompañamiento que realizan las familias en casa, ya que al momento de la implementación y explicaciones construidas y

aportadas durante el pilotaje las familias reportaron que funcionaba como una ruta para poder trabajar en el contexto familiar desde casa, comprendiendo cómo la planificación cognitiva y otras funciones ejecutivas fortalecen los requerimientos atencionales de sus hijos e hijas.

Frente a los contenidos y elementos del material las familias lograron identificar y articular elementos centrales de cómo se podía relacionar actividades o solicitudes prácticas del material frente a los apoyos externos como guía que pueden brindar, logrando evidenciar los aportes directos del material frente a la planificación cognitiva en relación al andamiaje de otras funciones ejecutivas y habilidades cognitivas con los requerimientos atencionales; también se identificó que los elementos visuales y la estructura lógica del material didáctico son elementos significativos y efectivos al poner en juego el seguimiento de instrucciones (sencillas, complejas) y la espera de turno.

Referente a la estructura, secuencia y contenido del material didáctico se evidencio en el primer momento de acercamiento por parte de las familias al material que era deductivo con el avance en fases (colores) según el tipo de tarea solicitada, con instrucciones elaboradas en un lenguaje cercano y familiar más que técnico que facilita la implementación del material en casa lo que garantiza el uso del material en el contexto familiar, de igual forma, al ser un juego de mesa es bastante familiar y cercano para las familias.

Frente a la evaluación del material, esta se realizó durante su uso, identificando que las familias comprendieron y se familiarizaron al tener cercanía el, así como una práctica utilización por cualquier miembro de la familia, también lograron dar ejemplos de situaciones con las cuales se podía generalizar el uso de las tarjetas o sus instrucciones en el contexto de casa, tales como la claridad en indicación al momento de la solicitud de instrucciones, trabajar en el fortalecimiento de la noción temporal, el funcionamiento en importancia de fortalecer la planificación cognitiva y su articulación con otras habilidades cognitivas.

Es relevante mencionar, en la interacción con el juego, las familias reconocieron la importancia de su rol en el proceso educativo de sus hijos, siendo el apoyo y acompañamiento que brindan desde sus diferentes posibilidades, estructuras y dinámicas familiares. El pilotaje y el material logró que las familias se sintieran más capacitadas y menos frustradas frente a su rol en este proceso educativo, según manifestaron durante el ejercicio.

Se encontró que la participación de las familias desde el momento de identificación de requerimientos para el material, así como en la evaluación del mismo, aporta a la selección del contenido y sus elementos, estructura, secuencia y contenido del material didáctico, desde lo cual se logra la configuración de materiales acordes al acompañamiento que pueden brindar las familias en casa, según sus dinámicas y realidades.

Teniendo en cuenta el papel que puede tener el juego, como herramienta para el fortalecimiento de procesos atencionales y en articulación con la planificación cognitiva; se plantea como necesario, proyectar en futuras investigaciones la implementación del juego y evaluación, probablemente mediante diseños pre-post, su incidencia en el fortalecimiento de esta función cognitiva y por ende en los procesos atencionales. En dicho proceso se sugiere analizar el andamiaje que logra Planautas en el contexto en casa en torno a la planificación o las demás FE, potenciando el uso de materiales que brinden estas posibilidades de forma implícita.

Recomendaciones

Frente al proceso investigativo y pedagógico realizado se recomienda al IPARM y otras instituciones educativas similares, facilitar el juego a las familias que estuvieron vinculadas al proceso y a quienes tienen niñas (os) con requerimientos atencionales, promoviendo su uso en casa como mínimo dos veces por semana, permitiendo que las familias interactúen con el juego en casa y que se realice un ejercicio similar al realizado en el Piloto, garantizando continuidad y seguimiento. Asimismo, se sugiere que desde coordinación y orientación en

articulación con el equipo docente pueda interactuar con las familias y a partir de estas experiencias orientarles sobre los aspectos atencionales que deben reforzarse en casa, en el marco del fortalecimiento y trabajo articulado entre el vínculo familia y escuela.

Se igual forma, se propone generar un escenario sistemático de interacción familiar con el material didáctico, este puede ser desde procesos de registro y acompañamiento a las familias, en el cual la institución pueda orientar el proceso e ir registrando los avances. Finalmente, se considera importante que la institución estudie la incidencia del trabajo con el juego en los procesos desarrollados con familias mediante el uso del material didáctico, con el fin de fortalecer futuras intervenciones y ajustar según las necesidades identificadas.

Referencias

Alba Pastor, C., Girón, A., Blanco, M., Sanchez, P., Zubillaga del Rio, A. y Sánchez, J. (2016).

Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de Enseñanza Inclusivas. Madrid: Ediciones Morata https://edmorata.es/wp-content/uploads/2020/06/Alba.Disen%CC%83oUniversalAprendizaje.PR_.pdf

Alba Oliveros, A. M., Amado Salinas, L. Y., Castiblanco Moreno, C. M., Grisales Orjuela, S. L., & Suárez Escárraga, E. J. (2020). "Tren Inclúyeme y Aprendo". Fortalecimiento de los Dispositivos Básicos de Aprendizaje (DBA) a través de la construcción de material didáctico y tecnológico en el Colegio República de Colombia IED.

Alvarado, L. J., y García, M. (2008). *Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas*. Sapiens: Revista Universitaria de Investigación, (9), 187-202.

Amador, J., Mena, B., y Salat, L. (2017). *Los alumnos con déficit y trastornos de la conducta. Capítulo II. Convivencia escolar, déficits de atención y trastornos de conducta*.

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5ª ed.)*. American Psychiatric Publishing.
- Balcázar, M., Garzón, M., y Troncoso, R., (sin año). *Ruta metodológica para la construcción de baterías de evaluación de materiales didácticos*.
- Barrios, A. H., y Uribe, Á. C. (2017). *Autorregulación del aprendizaje en la educación superior en Iberoamérica: una revisión sistemática*. *Revista latinoamericana de Psicología*, 49(2), 146-160.
- Bartolomé, M. (1992). *Investigación cualitativa en educación: ¿comprender o transformar?*
- Belloch, C. (2017). *Diseño instruccional*. Universidad de Valencia.
<https://www.uv.es/bellochc/pedagogia/EVA4.pdf>
- Castillo, G. y Alarcón, M. (2021). *Acompañamiento familiar y proceso de aprendizaje en estudiantes del nivel primario*. *Hacedor-AIAPÆC*, 5(1), 68-79.
- Cervera Velandia, Y. E. (2017). *Influencia del uso del material didáctico Attentus en el tiempo de atención en los niños del ciclo uno, en la Institución Educativa Distrital Leonardo Posada Pedraza*. Bogotá: Repositorio Universidad Pedagógica Nacional.
- Colombia aprende (2021). Portal web. Tipos de juegos de mesa para compartir en familia.
Recuperado de <https://www.colombiaaprende.edu.co/agenda/tips-y-orientaciones/tipos-de-juegos-de-mesa>
- Combessie, J. (2008). *Investigación educativa e innovación. Capítulo II. La investigación educativa como estrategia de innovación*. Mesa redonda, Magisterio. Segunda edición 2008.
- Congreso de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*.

- Congreso de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994: Por la cual se expide la Ley General de Educación*. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Congreso de Colombia. (2006). *Ley 1098 de 2006: Código de Infancia y Adolescencia*. Recuperado de: https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1098_2006.htm
- Diamond, A. (2013). *Funciones ejecutivas*. *Revista anual de psicología*, 64 (1), 135-168.
- Estévez-González, A., García-Sánchez, C., y Junqué, C. (1997). *La atención: una compleja función cerebral*. *Revista de neurología*, 25(148), 1989-1997.
- Etecé (29 de abril de 2025). *Recursos didácticos*. Enciclopedia Concepto. Equipo editorial. Recuperado de: <https://concepto.de/recursos-didacticos/>.
- Figueira, M. E. M., y Iglesias, M. B. P. (2015). *Una mirada a los procesos cognitivos de atención y planificación en el alumnado en educación infantil*. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 27-41.
- García-Martín, N., González, R. P., Caballero-San José, C., y Encinas, M. C. (2020). *Inclusión educativa a través del aprendizaje basado en juegos de mesa. Educación para el bien común: hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo>.
- Heinich, M., Molenda, M., Russell, J., & Smaldino, S. (1993). Modelo de diseño instruccional ASSURE.
- Hidalgo, S., y Arteaga, M. (2021). *Estrategias para padres con hijos con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad*.

- Lastre, K., Salazar, L., y Alcázar, C., (2017). *Relación entre apoyo familiar y el rendimiento académico en estudiantes colombianos de educación primaria*. Institución Educativa Heriberto García Garrido de Toluviejo. Universidad de Sucre, Sincelejo, Colombia.
- Lastre, K., López, LD., y Alcázar, C. (2018). *Relación entre apoyo familiar y el rendimiento académico en estudiantes colombianos de educación primaria*. *Psicogente*, 21 (39), 102-115.
- Manjarrés, D., León, E. Y. y Gaitán, A. (2016). *Familia y escuela: oportunidad de formación, posibilidad de interacción*. Universidad Pedagógica Nacional
- Ministerio de Educación Nacional (2014). *El juego en la educación inicial*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Decreto 1421 de 2017: Por el cual se reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. Recuperado de: <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-365872.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*.
- Morales, P. A. M. (2012). *Elaboración de material didáctico*.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020, América Latina y el Caribe: inclusión y educación, todos y todas sin excepción, mensajes clave y recomendaciones*.
- Organización Mundial de la Salud. (2019). *Clasificación Internacional de Enfermedades, 11ª revisión (CIE-11)*. Recuperado de: <https://icd.who.int/>

- Parejo, J., y Pinto, J. (2017) *Familia y escuela. Orientación y tutoría escolar*.
- Razeto, A. (2016). *El involucramiento de las familias en la educación de los niños: Cuatro reflexiones para fortalecer la relación entre familias y escuelas*. Páginas de educación, 9(2), 184-201.
- Rincón Camacho, L., Sanabria Rodríguez, L. B., y López Vargas, O. (2016). *Aproximación a un modelo de autorregulación en escritura académica a partir del análisis de protocolos*. Folios, (43), 59-76.
- Rojas Ospina, T. (2006). *Planificación cognitiva en la primera infancia: una revisión bibliográfica*. Acta Colombiana de Psicología, 9(2), 101-114.
- Romero, J. y Lavigne, R. (2004). *Dificultades en el aprendizaje: unificación de criterios diagnósticos*. Vol. I. Recuperado de: https://www.uma.es/media/files/LIBRO_I.pdf.
- Salinas, A. V. (2009). *Juego, material didáctico y juguetes en la primera infancia*. CEE Participación educativa, 12, 194-206.
- Tomlinson, C. A. (1999). *Mapping a route toward differentiated instruction*. Educational leadership, 57, 12-17.
- Uribe, R. V., Cobos, S. A. U., y Ortega, A. S. (2017). *Diseño de juegos de mesa. Una introducción al tema con enfoque para diseñadores industriales*. Legado de Arquitectura y Diseño, 12(21).
- Vila-Merino, E. S., Rascón-Gómez, M. T., y Calderón-Almendros, I. (2024). *Discapacidad, estigma y sufrimiento en las escuelas. Narrativas emergentes por el derecho a la educación inclusiva*.
- Vygotsky, L. S. (2009). Desarrollo de la percepción y de la atención. En El desarrollo de los procesos psicológicos superiores (pp. 51-66).

Día
<p> Obj. Procesos de razonamiento (comprensión de analogías, generación de inferencias en distintos tipos de contextos, organización, clasificación y establecimiento de jerarquías de categorías de objetos lógicos). Funciones espaciales (desplazamiento, planificación, anticipación de actividades y rutas, flexibilidad comportamental y mental, resolución creativa de problemas). (Verdugo, 2002; O'Neil, 2004a, 2003). Nivel de atención: dificultad en la identificación de estímulos apropiados para la realización de tareas específicas, menor utilidad de procesamiento de la información, dificultades para acceder a más de una fuente de estímulos, si la actividad se practica puntual y aguda, el discurso del maestro y los dispositivos en la que se apoye) y dificultades para inhibir o desatender información irrelevante con relación a los detalles de una tarea particular (Verdugo, 2002). Nivel de memoria (aprender herramientas y materiales). (Seleccionar información nueva y almacenarla temporalmente almacenada, con el fin de lograr un meta o realizar una actividad concreta). Habilidades de comunicación e integración: Funciones ejecutivas. Apoyo: Prever y planificar acciones futuras, inhibición, seguimiento de instrucciones dadas de la situación, comprender las intenciones de los otros y fortalecer la interpretación de lo no verbal, fortalecimiento de la capacidad de producir discursos orales con flujos estructurados planificadamente que el uso de esquemas y conocimientos del estudiante, educación del proceso de lectura y escritura con los puntos regulares, diálogos y manejo de conversas y preguntas de otros días, fortalecimiento del desarrollo de destrezas motoras, intercambios orales de ideas y opiniones, estrategias de autorregulación y planificación. Apoyo: Bases: atención sostenida, cambio de flujo atencional, adaptación de diversos conceptos y contenidos, instrucciones de mayor complejidad, habilidades de navegación e información social, lectura de instrucciones y mensajes en pantalla, intercambios conversacionales básicos, adquisición de habilidades de lectura de alta nivel, inferencias, ideas primarias y secundarias, habilidades de escritura creativa, funciones ejecutivas, razonamiento inductivo, solución de problemas y elaboración de argumentos, toma de decisiones, organización de información en el aula, elaboración de esquemas y diálogos para clarificar conceptos, comprensión de usos figurados del lenguaje, agenda de tareas y actividades en articulación con familia. Apoyo: Habilidades de comunicación, habilidades de lectura de alto nivel de escritura creativa, aplicación de conceptos de conceptos fundamentales por unidad de trabajo y la solución de problemas cotidianos, agendas de escritura, actividades de trabajo individual e independiente para trabajar ejercicios fundamentales para conceptos e ideas, habilidades sociales y comunicativas para intercambios de mayor complejidad, habilidades que con argumento y desarrollo. Adaptar habilidades prácticas, habilidades instrumentales de la vida cotidiana, habilidades organizativas, habilidades sociales, habilidades emocionales. Pág.10, Tabla 11 Necesidades en una adaptación (Verdugo) </p>

Apéndice B. Fotografías del juego final.





PLANAUTAS

¿LISTO PARA UNA AVENTURA ESPACIAL?

¿QUÉ ESPERAS PARA JUGAR Y DIVERTIRTE EN FAMILIA?

PROHIBIDA SU VENTA O REPRODUCCIÓN NO AUTORIZADA

Instrucciones

Coloca el tablero en medio de los jugadores. Las fichas, organízalas por color, y ubícalas boca abajo, junto al tablero, ¡asi estaremos listos para comenzar!

Para jugar se requiere mínimo dos participantes y se utiliza un solo dado. Cada jugador debe tener una ficha: Planauta. Se inicia con quien haya sacado el número mayor y siguen los demás jugadores, en orden hacia la derecha.

Se comienza el juego con todas las fichas en la casilla de inicio de partida, luego irás viajando, saltando como astronauta en la luna, de casilla en casilla, según el número que saques con el dado. Debes ir hasta el punto de llegada.

Mientras avanzas, tendrás que hacer actividades indicadas en cada ficha de color, toma una según el color de la casilla en la que caigas.

Al hacer la actividad que aparece en la ficha, puedes tomar un planeta, luna, sol o estrella fugaz y cuando llegues al final del recorrido (casilla de llegada), podrás armar con ellos el sistema solar al que pertenece la Tierra o ¡puedes armar un nuevo sistema!

Algunas actividades te pedirán que tomes tres láminas de imágenes que te ayudarán a resolver la actividad, ¡no las pierdas de vista!


Otras recomendaciones para el viaje:

Si en tu recorrido llegas a una casilla blanca, juega con tu compañero que está a la derecha, un triqui, piedra papel y tijera o ahorcado; quien gane toma un planeta, sol, luna o estrella fugaz. Luego, continúa el juego con el siguiente participante.


Si llegas a la supernova debes tener cuidado con esta gran explosión y retroceder 3 casillas. Si llegas al viaje galaxia este indica que te fuiste a otra galaxia y, mientras regresas, tu compañero juega dos veces. Si llegas al agujero negro, debes retroceder 5 casillas.

Si caes en una casilla donde hay otro Planauta, pueden compartir el espacio con tu compañero, ninguno pierde el lugar.


Planautas




Blue
Carismático




Pink
Risueño




Purple
Feliz



Orange
Juguetón



Green
Bailarín



Green
Gracioso

PLANAUTAS

Tarjetas azules

¿Cómo se dobla una camiseta?
Describe en voz alta por lo menos cinco pasos

Anota en la pizarra, tres objetos de aseo personal en el orden en que los usaste hoy

Reto
Trae una muda de ropa para tierra cálida en tres tiempos del reloj de arena

Dibuja en la pizarra una ruta diferente para ir al colegio o al trabajo

Escoge tres láminas de objetos e inventa una historia corta con ellas

Escoge una lámina de objetos sin que nadie la vea, usa mímica para mostrar su forma y que los otros adivinen qué es

En la pizarra, dibuja tres elementos que llevas a la escuela o al trabajo

Reto
Trae dos objetos que sirvan para escribir en menos de 30 segundos

Penitencia
Dibuja en la pizarra un orden diferente de tu habitación


¡Felicidades!
Avanza dos casillas

Tarjetas amarillas

¿Qué pasos sigues para tender la cama?
Cuentalo cantando

En la pizarra, anota tres cosas que haces antes de salir de la casa en el orden en que las haces

Reto
Trae un alimento y menciona una receta en la que se utiliza

El jugador anterior te dará una suma para resolver en menos de dos tiempos en el reloj de arena

El jugador anterior escoge tres láminas de alimentos para que inventes una receta con ellas

¿Cómo te vistes para ir al colegio o al trabajo?
inventa un cuento

En la pizarra, dibuja cinco elementos que no te pueden faltar en el día

Reto
El jugador siguiente te escoge una lámina para inventar un poema corto

Reto
El jugador siguiente te dirá una categoría (animales, etc) para escribir 10 en menos de un tiempo en el reloj de arena


¡Felicidades!
Avanza tres casillas

Tarjetas verdes

¿En qué lugar harías un picnic?, y ¿Si llueve qué podrías hacer?

En la pizarra anot a tres formas de organizar el día

Reto
Otro jugador te dirá una palabra que debes escribir en el comodín y deletrear

Inventa un cuento, mientras lo narras el jugador anterior mencionará tres palabras que debes incorporar a tu cuento

El jugador anterior escoge tres láminas y debes describir una situación en la que usarías las tres

Organizaste una fiesta de cumpleaños y se te olvidó algo ¿Qué se te olvidó? ¿Qué harías para resolverlo?

Dibuja en la pizarra una actividad que hagas con ropa muy abrigada

Reto
Otro jugador dibujará en la pizarra un animal, tienes cinco intentos para adivinar

Penitencia
¿Sabes cómo hacer una rima?, menciona dos palabras que terminen con "ción" y has una rima


¡Felicidades!
Avanza cinco casillas

Tarjetas rojas

Piensa en algo para lo que te gustaría ahorrar, explica una idea con la cual podrías iniciar tu ahorro

Anota en la pizarra una actividad que te gustaría aprender y cómo lo podrías hacer desde casa

Planea una salida al parque y describe los aspectos a tener en cuenta (cuando, con quienes, a donde, qué llevar, etc)

El jugador anterior te dirá algo que le gusta hacer, tú le darás tres opciones que puedan complementar el plan

El jugador anterior te escoge tres láminas, di una palabra que rime con cada una

¿Qué te gustaría comer? Da tres ideas diferentes y dialoga con los jugadores la posibilidad de preparar alguna

Dibuja un disfraz y describe cómo lo podrías realizar con cosas que tienes en casa

Planea un día para ir al museo y el orden de las actividades que realizarías

Reto
El jugador siguiente escoge una lámina, di cinco palabras que comiencen con la letra inicial del objeto en la imagen


¡Felicidades!
Doble turno, vuelve a tirar los dados

