

**Prácticas familiares y escolares democráticas para la inclusión de niños, niñas y adolescentes  
con discapacidad.**

Jhesica Alejandra Mejía Buitrago

Natalia Andrea Morales Giraldo

Universidad de Caldas

Facultad de ciencias jurídicas y sociales

Departamento de Estudios de Familia

Especialización en Intervención en Relaciones Familiares

Manizales 2021

**Prácticas familiares y escolares democráticas para la inclusión de niños, niñas y  
adolescentes con discapacidad.**

Jhesica Alejandra Mejía Buitrago

Natalia Andrea Morales Giraldo

Asesor metodológico: Zoraida Cárdenas Ramos

Trabajo de grado para optar al título de especialista en Intervención en Relaciones Familiares

Universidad de Caldas

Facultad de ciencias jurídicas y sociales

Departamento de Estudios de Familia

Especialización en Intervención en Relaciones Familiares

Manizales 2021

*La discapacidad no debería ser un obstáculo para el éxito. Yo mismo he sufrido una neuropatía motora durante la práctica totalidad de mi vida adulta, y no por ello he dejado de desarrollar una destacada carrera profesional como astrofísico y de tener una feliz vida familiar.*

*Profesor Stephen W. Hawking*

## Contenido

1. Resumen.....	7
2. Introducción.....	8
3. Planteamiento del problema.....	10
4. Objetivos.....	20
4.1 Objetivo General.....	20
4.2 Objetivos Específicos.....	20
5. Marco Teórico.....	21
5.1 Discapacidad.....	21
5.2 Familia.....	23
5.3 Educación Escolar: Relación familia y escuela.....	27
5.4. Estilos parentales y discapacidad.....	29
5.5 Democratización en las familias.....	33
6. Metodología.....	35
1. Paso 1: recolección de información.....	38
2. Paso 2: Organización de artículos en Mendeley.....	38
3. Paso 3: Lectura de artículos.....	38

4. Paso 4: Organización de la información en rejilla de Excel por artículos, años, citas principales.....	38
5. Paso 5: Calcificación de la inflación por categorías en matriz de Excel. ....	38
6. Paso 6: Análisis e interpretación de resultados. ....	38
7. Resultados y análisis de la revisión sistemática. ....	39
7.1 Discapacidad.....	39
7.2 Practicas familiares democráticas que favorecen el desarrollo integral de niños, niñas con discapacidad: .....	42
7.3 Prácticas Escolares Inclusivas – democráticas que favorecen el desarrollo integral de niño(as) y adolescentes con discapacidad. ....	47
7.4 Relación Familia – Escuela .....	53
8. Propuesta de intervención. Escuela y familia: Unidas para la formación de niños, niñas y adolescentes con discapacidad libres y autónomos en su desarrollo. ....	60
9. Conclusiones .....	63
10. Referencias Bibliográficas.....	69
.....	79

## **Lista de tablas**

1. Tabla N° 1. Proceso metodológico de la propuesta de intervención.....63
2. Tabla N°2: Descripción del proceso de selección, formulación de ecuaciones, bases de datos utilizadas, textos encontrado, seleccionados y leídos. Correspondiente a los términos en inglés y español: Necesidades educativas, familia, participación, educación.....80
3. Tabla N° 3: Elaboración propia. Descripción del proceso de selección, formulación de ecuaciones, bases de datos utilizadas, textos encontrado, seleccionados y leídos. Correspondiente a los términos en inglés y español: Discapacidad, familia, estilos parentales, democratización.....82

## **Lista de Cuadros**

1. **Cuadro No 1.** Modelos de discapacidad.....79

## **Lista de Gráficas**

1. Línea del tiempo del concepto de inclusión.....11
2. Diagrama flujo de artículos .....84

**Campo temático:** Familia – Escuela hacía la inclusión de niños, niñas y adolescentes con discapacidad.

## **1. Resumen.**

La presente revisión documental analizó la evidencia científica sobre la manera cómo las familias y escuela logran incorporar en sus ambientes cotidianos prácticas democráticas e incluyentes que favorecen el desarrollo integral de niños(as) y adolescentes con discapacidad. Para ello se realizó una búsqueda de publicaciones científicas entre 2015 y 2020, y se focalizan 71 artículos con los descriptores: “Discapacidad”, “Participación”, “necesidades educativas”, “educación escolar”, “familia democrática”, “estilos parentales” y sus correspondientes en inglés. La evidencia científica mostró que las comprensiones acerca de la discapacidad han evolucionado hasta el punto de abordarla desde la habilidad, la capacidad y, toma distancia de la incapacidad dando cabida a la diversidad. No obstante, en la actualidad persisten percepciones desde lo incapacitante. Esta evolución lleva a que familia y escuela, sean constantemente invitadas a resignificar sus prácticas educativas y de crianza.

Palabras claves: Discapacidad; Necesidades Educativas Especiales; Participación; Familia; Democratización.

**Resume:** This documentary review analyzed the scientific evidence on how families and schools manage to incorporate democratic and inclusive practices that favor the integral development of children(s) and adolescents with disabilities into their daily environments. A search for scientific publications was carried out between 2015 and 2020, and 71 articles with the descriptors "Disability", "Participation", "educational needs", "school education", "democratic family", "parental styles" are focused and its corresponding in English. Scientific



evidence showed that understandings about disability have evolved to the point of approaching disability from ability, ability, and distance from disability by accommodating diversity. However, at present, perceptions of the incapacitating persist. This evolution leads to family and school being constantly invited to re-signify their educational and parenting practices.

**Keywords:** Disability; Special Educational Needs; Participation; Family; Democratization.

## 2. **Introducción.**

Esta revisión documental a nivel internacional y nacional de las prácticas inclusivas familiares y escolares con niños(as) y adolescentes en condición de discapacidad física, cognitiva, motora y sensorial, presenta en su análisis la discapacidad como un estigma social que en el tiempo ha evolucionado hasta referir el concepto de capacidades diversas o funcionalidades diversas, las cuales se circunscriben en un contexto socio cultural que puede generar barreras u oportunidades para fortalecer los procesos educativos y optimizar el desarrollo integral (personal, social, familiar) del niño(a) y adolescente. En esta comprensión surge el reto de cambiar la percepción frente a la limitación para dar cabida a las múltiples formas de aprendizaje y habilidades. (Beltrán Villamizar, Martínez Fuentes, & Vargas Beltrán, 2015), pues aún subsiste la mirada desde la incapacidad con las etiquetas que acompañan el concepto – minusválido, inválido, discapacitado.

Uno de los propósitos centrales del Desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes con discapacidad es que dentro de las relaciones familiares e interacciones escolares se viva el respeto por sus derechos, en donde se favorezca un ambiente de seguridad, cuidado, diálogo,

colaboración, confianza, y se acepte a los demás como legítimos otros/otras en la convivencia, con derecho a participar y opinar; por lo tanto, se hace importante que las interacciones con las personas con discapacidad estén basadas en el diálogo, el afecto, el reconocimiento, la autonomía y el respeto en la diversidad; en relaciones solidarias y de reciprocidad e igualitarias, conjugados en la vivencia de los derechos (Marín Rengifo & Uribe Arango, 2017).

Así que en el intento de dar respuesta a las demandas individuales, sociales, familiares, las cuales abogan por la igualdad de oportunidades, de posibilidades de desarrollo de esta población, se instaura en la legislación colombiana el derecho a acceder a la educación regular como una forma de ofrecer un trato igualitario para todos los niños(as), adolescentes, jóvenes y adultos que por su condición presentan déficits reflejados en la interacción con el medio, el cual a su vez conserva unas barreas físicas, ambientales, comunicativas (Ministerio de Educación Nacional, 2009).

De acuerdo con el propósito de inclusión Forteza, Fuster y Tallón (Forteza, Fuster, & Moreno-Tallón, 2019) señalan la importancia de que los docentes se capaciten para la atención a las necesidades educativas especiales, esta acción se extiende a todas las instituciones educativas en vía de responder a los intereses, necesidades, valores éticos y culturales del educando que para este caso corresponde a los niños(as) y adolescentes con discapacidad, capacidades y/o talentos excepcionales, condición de desplazamiento y migración. Reconocer y valorar las prácticas pedagógicas que integren todos los procesos de aprendizaje en el aula regular, favorecer espacios de interacción entre los niños(as) y adolescentes como estrategia para identificar y potenciar las habilidades individuales (Itaí Acuña, 2019). Puesto que el fin de la educación inclusiva no es homogenizar la educación

sino aceptar la heterogeneidad en la diversidad, y en este contexto considerar a las familias como primer escenario de socialización del ser humano.

En efecto, la familia es un actor protagónico en la toma de decisiones de los centros educativos, en el proceso académico – formativo de su hijo(a) y, en concordancia (Pavéz, 2016) propone que en el contexto escolar se entregue apoyo y educación a los padres/madres y cuidadores, conocimiento sobre prácticas de cuidado, desarrollo infantil y adolescente, atención a situaciones particulares mediante la activación de servicios especializado que se requiera, lo que hace que se cree un lazo de confianza entre familia y escuela para afrontar situaciones que segregan, distancian y que han sido asumidas en un ambiente natural y espontáneo.

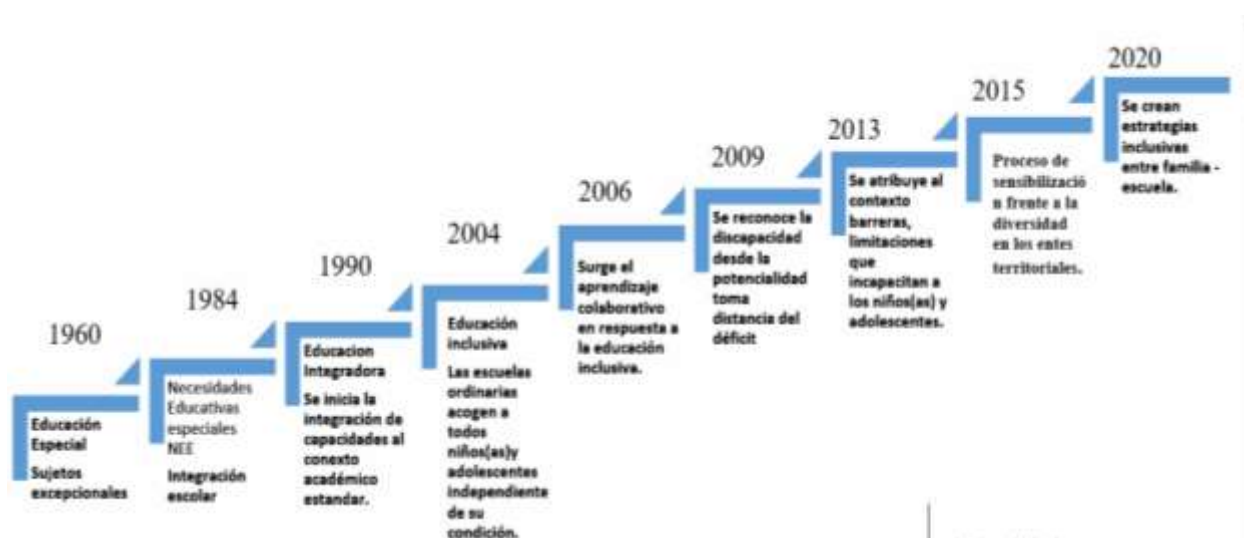
Sin embargo, la inclusión no es una función exclusiva de la escuela, por ser la familia, un actor vital en la educación de los niños(as) y adolescentes, se acentúa la necesidad de fortalecer la relación parental entre los padres, madres, cuidadores, en busca de seres humanos capaces de afrontar con mayor apertura y disposición las constantes transformaciones de lo social, de responder a los cambios y dinámicas que se manifiesten. En este sentido los padres, las madres y cuidadores les permiten a los niños, niñas y adolescentes participar e insertarse desde la infancia en las actividades cotidianas, sin anular, sino por el contrario, brindándoles las ayudas y el andamiaje necesario para la construcción de su autonomía, autoestima e independencia.

### **3. Planteamiento del problema.**

La Educación en Colombia es un ámbito que está en constante evolución y procura responder de manera asertiva al principio de igualdad y equidad, en ese proceso surge el concepto de

Educación Inclusiva (2015), el cual presenta avances y retos en su definición y regulación de acciones en la interacción enseñanza – aprendizaje.

**Gráfica 1: Línea del tiempo del concepto de inclusión.**



**Fuente: Elaboración propia.**

Para ahondar en el camino recorrido en el sector educativo, para llegar a los planteamientos actuales alrededor de la inclusión, la revisión documental de la literatura permite precisar que

“A partir de los años sesenta se introdujo el concepto de necesidad educativa especial (NEE) para reemplazar el de educación especial (EE). Este nuevo paradigma tomó fuerza a partir de 1978 con el informe de Warnock el cual promovía la integración escolar”. (Aguilar et ál, 2010, p. 66).

En lo anterior se muestra que la Educación Especial (EE) categoriza a una población que por sus limitaciones requiere de parámetros, lineamientos diferentes a los de la educación estandarizada. No obstante, en la época señalada se da el inicio de una comprensión que no discrimina, sino que asume que cada educando conserva sus propias particularidades que crean necesidades a las cuales el medio escolar debe responder. Es de aclarar que en esa transición todavía permanece el concepto de Educación Especial. Según Garanto en 1984, (Vélez-Latorre & Manjarrés-Carrizalez, 2020) ésta no solo corresponde a personas con limitaciones físicas, cognitivas, sociales sino a aquellos que en las dimensiones mencionadas se consideran excepcionales.

Para la década el 90, se continúan con las reflexiones acerca de la educación inclusiva el concepto toma fuerza a través de la declaración de Salamanca y sirve como marco de acción para la atención de las necesidades educativas especiales (Organización de las Naciones Unidas para la Educación & Ministerio de Educación y Ciencia España, 1994). Ello implicó que las escuelas ordinarias acogieran en sus espacios de formación a niños(as) y adolescentes independientes de alguna condición y, en concordancia se instó a los gobiernos a adoptar con carácter de ley o política el principio de Educación Integrada (Organización de las Naciones Unidas para la Educación & Ministerio de Educación y Ciencia España, 1994).

Así es cuando la Constitución Política de Colombia en el año de 1991 proclama en el Capítulo III De los derechos sociales, económicos y culturales, artículo 67 que la Educación “es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura”(Asamblea Constituyente de Colombia, 1991). En concordancia el Estado asume que todo lo anterior genera oportunidad de igualdad y equidad como ya se ha enunciado y, en este

sentido invita a que la familia ejerza corresponsabilidad indicando que es obligatorio que padres/madres/cuidadores incursionen a niños(as) y adolescentes a un año de pre – escolar, cinco de primaria y nueve de básica.

Por otra parte, **la ley de educación 115 del 8 de febrero de 1994 en el título III** Modalidad de Atención a Poblaciones, en el **capítulo I** Educación para personas con limitaciones o capacidades excepcionales enuncia

la creación de aulas especializadas, es decir, el gobierno nacional y las entidades territoriales establecerán aulas de apoyo especializadas en establecimientos educativos que lo requieran y con el propósito de brindar una formación integral a niños(as) y adolescentes con limitaciones (Congreso de la República de Colombia., 1994). En relación a los alumnos con capacidades excepcionales refiere que el gobierno nacional facilitará en los establecimientos educativos la organización de programas para la detección temprana y hará los ajustes curriculares necesarios que permitan su formación integral (Congreso de la República de Colombia., 1994).

En el desarrollo de ésta ley surge el decreto reglamentario 2082 de 1996, el cual señala que la atención educativa para las personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales, se fundamenta particularmente en los siguientes principios: Integración social y educativa (El Presidente de la República de Colombia, 1996). Ambos principios apuntan a que los dos tipos de población en referencia se incluyan en los procesos de formación regular o en los servicios públicos que brinda el Estado sin desconocer la importancia que subyace al activar rutas de atención especializada u organizarse en las Instituciones Educativas de tal forma que se responda a las necesidades educativas especiales. También se estima que al

resolver o suplir los intereses particulares, alcanzar valores culturales, éticos, morales, cognitivos se está trabajando por el desarrollo humano de dicha población (El Presidente de la República de Colombia, 1996).

Posterior a la construcción de la norma, en el año 2004, la **Educación Inclusiva** se materializa, en el **índice de inclusión**, el cuál impulsa una serie de prácticas que le permiten a la comunidad educativa conocer sí sus acciones son o no son incluyentes. Frente a ello indica que es necesario fomentar en las Instituciones Educativas un ambiente de **aprendizaje colaborativo**, el cual consiste en que “los estudiantes han de reconocer las fortalezas de sus compañeros y, valorarlos como personas únicas. Implica llevar a cabo múltiples tareas desde diferentes ópticas, sumamente heterogéneas, pero articuladas y complementarias entre sí, con el fin de lograr unos objetivos compartidos”(Ministerio de Educación del Brasil, 2000, p. 178).

En el camino de reconocimiento del otro en la diferencia se resalta la diversidad como un concepto universal que contiene diferencias derivadas de: género, raza, religión, cultura, posibilidades de aprendizaje, entre otras “viéndolas como una oportunidad para optimizar el desarrollo personal y social, como medio para enriquecer los procesos educativos” (Blanco G., 2006, p. 12). En este panorama se comienza a dilucidar como las necesidades educativas especiales (discapacidad, desplazamiento, analfabetismo, talentos excepcionales) se integran en una palabra llamada diversidad y a su vez se inicia un distanciamiento frente a las etiquetas de minusvalía, niño(a) y adolescente especial para dar cabida a un ser con potencialidades diferentes. Por esta razón el sector educativo se plantea como reto considerar en sus prácticas la diversidad como normal y, reconoce que este acto constituye un aprendizaje significativo (Blanco G., 2006).

Al retomar comprensiones y significaciones de la norma se identifica que el decreto 366 del 9 de febrero de 2009 entiende por discapacidad un estudiante que presenta un déficit que se refleja en las limitaciones de su desempeño dentro del contexto escolar, lo cual le representa una clara desventaja frente a los demás, debido a las barreras físicas, ambientales, culturales, comunicativas, lingüísticas y sociales que se encuentran en dicho entorno (Ministerio de Educación Nacional, 2009, art.2).

Es necesario hacer precisión ante tal definición pues explica como la condición física, mental, cognitiva del estudiante no se limita en sí misma, sino que refiere un entorno de barreras que no facilita la formación y el desarrollo humano del niño(a) y adolescente. También el decreto 366 del 9 de febrero de 2009 define que el estudiante con talentos o capacidades excepcionales es aquel que presenta una capacidad global que le permite obtener sobresalientes resultados en pruebas que miden la capacidad intelectual y los conocimientos generales, o un desempeño superior y precoz en un área específica (Ministerio de Educación Nacional, 2009, art.2).

Al tener claridad en los conceptos de discapacidad y talento excepcional en Colombia se emprende una labor educativa para el año 2013 enfocada en promover “actividades de promoción, planeación, implementación, seguimiento y evaluación de gestiones en las Entidades Territoriales para atender con calidad y equidad las necesidades de aprendizaje, la participación y la convivencia en la comunidad educativa” (Ministerio de Educación Nacional, 2013, p.14 ). Así pues, el índice de Inclusión formula indicadores, entrevistas, escalas de valoración dirigidas a la comunidad educativa (administrativos, docentes, orientadores, padres de familia) para analizar y emprender planes de mejoramiento frente al



cumplimiento de los propósitos de calidad y equidad puesto que se halla en las dinámicas escolares barreras para el aprendizaje y la participación.

A causa de ello Beltrán, Martínez & Vargas (2015), señalan que la “educación inclusiva es un proceso inacabado cuyas estrategias de acción deben ser formuladas en atención a las necesidades particulares y los contextos socioculturales de cada territorio” (Beltrán Villamizar, Martínez Fuentes, & Vargas Beltrán, 2015 p.66). Cabe destacar que las desigualdades se asientan en los propios territorios, es complejo para las comunidades salir del esquema de la incapacidad, del no aceptar al otro porque piensa y hace diferente, se asume con violencia, rechazo, apatía lo diverso. Así que la Educación Inclusiva es un proceso de conciencia donde no solo se enfatiza en la discapacidad, se construye y se está en proceso de asimilar la diversidad y, no solo se inscribe en el campo educativo, se promueve una inclusión familiar, se invita a revisar la familia como grupo incondicional en el apoyo y formación de los hijos (Ortiz Rodas & Palacios Serrano, 2020b).

Se considera que los contextos familiares influyen de manera significativa en el desarrollo humano de niños(as) y adolescentes.

Por tratarse del contexto más cercano en el que se desenvuelve la persona, la familia desempeña un papel preponderante en los procesos de inclusión desde una visión de la participación social, comunitaria y en la dinámica del hogar, independientemente del diagnóstico. (Salazar & Castro, 2019, p. 93).

Sin embargo, aún se identifica una postura excluyente o limitada frente a los niños, niñas y adolescentes con discapacidad en todos los contextos, según Ibáñez & Fuentes (2017) aún existe

una mirada desde la incapacidad y la deficiencia, lo que conlleva a la marginación de este grupo poblacional, empezando por el término que se emplea para dirigirse a ellos “minusválido”, “discapacitado”, “invalido”. Dicha exclusión se puede identificar también en la misma literatura con frases como: “La discapacidad empobrece no sólo a la persona, sino a las familias” ...“desilusión, surge al no haber podido procrear un hijo de acuerdo a los parámetros que impone la sociedad, para ser aceptados dentro de un rango de normalidad” (Villavicencio & Romero, 2018, p. 3). “el Tribunal define a la discapacidad como “una limitación derivada de dolencias físicas, mentales o psíquicas y que suponga un obstáculo para que la persona de que se trate participe en la vida profesional” (apartado 43)” (Carrasquero, 2018, p. 1781).

Polanco (2017), González (2005), Torices (2009) refieren que la exclusión y falta de tolerancia para con las personas con discapacidad han sido impuestas por el mismo ser humano, lo que ha generado la vulneración de los derechos humanos, al ser percibidas estas personas como poco normales, con desventajas frente al resto de la sociedad, generando estigmas y calificativos tales como eternos niños, imposibilitados para ejercer una vida profesional, incapaces de ejercer la sexualidad y la maternidad, inhábiles para disfrutar de estos y para defenderse y tomar decisiones.

Por otro lado, en los ámbitos familiares y escolares, el desconocimiento en cuanto a prácticas inclusivas es uno de los factores que conlleva a que la persona con discapacidad sea excluida, rechazada, no tomada en cuenta dentro de las familias, escuelas, sociedad o espacio en que se encuentre; negándose la libertad que los demás disfrutaban sin problema, causando en los niños(as) y adolescentes con discapacidad tensión, sufrimiento, sentimiento de soledad, aislamiento,

progresivo sentimiento de inutilidad y por ende disminución en su nivel de calidad de vida.  
(García & Bustos. 2015).

Es así como, las personas con discapacidad experimentan múltiples vulneraciones a sus derechos por parte de otras personas no discapacitadas, profesionales e instituciones, incluidas sus familias. Se les limita o excluye de la participación social/familiar, en contradicción con los principios establecidos en la Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), impulsada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU). Con relación a la salud sexual y reproductiva (SSR) preocupa ampliamente el cómo dichas personas se ven enfrentadas histórica y constantemente a barreras físicas, sociales, educativas, culturales y económicas que impiden la garantía y el ejercicio de sus derechos en igualdad de condiciones con las demás personas”. (Polanco, 2017 p. 188).

En cuanto a las practicas parentales y la demanda de cuidado de niños, niñas y adolescentes con discapacidad se identifica que dichas funciones recaen principalmente en la mujer (madre, abuela, hermana), por lo cual se requiere plantear nuevos escenarios en los que se incluyan los integrantes de la familia en su totalidad, la escuela y demás escenarios institucionales y gubernamentales de manera articulada. (Salazar & Castro, 2019, p. 93).

La vinculación de la escuela y todos los integrantes de la familia en la etapa de crianza es uno de los aspectos que más influencia tienen en el desarrollo humano integral de los niños, niñas y adolescentes. En esta interacción familia/escuela se dinamizan espacio de formación y educación

que pueden posibilitar otras prácticas y abrir oportunidades para el reconocimiento de las personas con discapacidad como un ser humano con capacidades para incluirse en la vida cotidiana.

Por todo lo expuesto hasta el momento es que surge la necesidad de recopilar la evidencia científica que aporte elementos para comprender cómo las familias y escuela logran incorporar en sus ambientes cotidianos prácticas democráticas e incluyentes que favorecen el desarrollo humano de niños(as) y adolescentes con discapacidad, puesto que al hacerse visible los posibles desequilibrios que existen en la interacción familiar y escolar, al reflexionar acerca de las dinámicas cotidianas, se forjara la identificación de posibles y viables alternativas al interior de las mismas familias y escuelas para el cuidado y así disminuir niveles de estrés y sobredemanda en ambos contextos.

En este punto radica la importancia de que las familias y escuelas tengan mayores campos de información y acompañamiento que les permita conocer y relacionarse de manera democrática con niñas, niños y adolescentes con discapacidad. Lo anterior aunado a lo que propone la Convención Sobre Los Derechos De Las Personas Con Discapacidad en el artículo 1, Ginebra y New York (2008): “Los Estados Partes se comprometen a asegurar y promover el pleno ejercicio de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales de las personas con discapacidad sin discriminación alguna por motivos de discapacidad”.

Es importante, reconocer los obstáculos sociales y culturales que ha definido la discapacidad desde parámetros que no sean los de la deficiencia, la limitación, la incapacidad. “Pero, la

verdadera dificultad, la verdadera incapacidad, no es la suya, sino la social, por no ser capaces de considerarlos, de pensarlos y valorarlos desde otra perspectiva, más profunda, más humana”.

(Ibáñez & Fuentes, 2017 p. 287).

A partir de lo anterior surgen las siguientes preguntas de investigación:

¿Cuál es la evidencia científica que sustenta la manera como las familias y escuela logran incorporar en sus ambientes cotidianos prácticas democráticas - incluyentes que favorecen el desarrollo integral de niños(as) y adolescentes con discapacidad?

¿Cuáles son las prácticas democráticas familiares que favorecen el desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes con discapacidad?

¿Cómo se configuran las prácticas escolares incluyentes - democráticas que favorecen el desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes con discapacidad?

#### **4. Objetivos.**

##### **4.1 Objetivo General.**

Analizar la evidencia científica sobre la manera cómo las familias y escuela logran incorporar en sus ambientes cotidianos prácticas democráticas e incluyentes que favorecen el desarrollo integral de niños(as) y adolescentes con discapacidad.

##### **4.2 Objetivos Específicos.**

- Identificar las prácticas democráticas familiares que favorecen el desarrollo integral de niños(as) y adolescentes con discapacidad.

- Precisar qué caracteriza las prácticas escolares incluyentes y democráticas que favorecen el desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes con discapacidad.

## **5. Marco Teórico**

### **5.1 Discapacidad**

La discapacidad es un término que a través de los años se ha construido y ha evolucionado progresivamente, al igual que han cambiado las representaciones y percepciones que se tienen hacia este grupo poblacional. Como se puede observar en el Grafica No. 2 (pág. 79) la evolución del término de discapacidad ha estado marcado por diferentes etapas, en un inicio con el modelo de prescindencia, donde el origen de la “discapacidad” era mágico-religiosa y su percepción estaba centrada en el individuo, este considerado como un ser nulo para la sociedad.

Posteriormente, a finales del siglo XIX se introduce el modelo médico rehabilitador, donde la discapacidad tiene su origen en una enfermedad o deficiencia, la percepción continúa siendo individual en cuanto que el objetivo es “normalizar” al sujeto, es decir la persona puede interactuar en sociedad en la medida en que se rehabilite. (Brognna, 2009)

A finales de los años 60’s, la discapacidad toma un nuevo giro y su percepción se vuelca desde una visión social cuyo principal planteamiento se centra en que las limitaciones las pone la sociedad, rescata las capacidades en vez de resaltar las discapacidades y surgen normativas y políticas que favorecen la inclusión. Hernández. (2015). En el Grafico No 2. (Anexo)

En este orden de ideas y en proyección a una educación democrática, en Colombia se instaura lineamientos de política educativa para la atención a poblaciones vulnerables, por lo que en el año 2005 se asegura que los estudiantes y familias tengan acceso a la información, se impulsen proyectos que promuevan el respeto a la diferencia, y que la valoren como una posibilidad de aprendizaje social (White, C. M., Tafur, J. I., Ospina, I. C., & et ál, 2005). En lo tocante a poblaciones vulnerables el Ministerio de Educación Nacional (MEN) para el mismo tiempo las clasifica así: 1) personas con discapacidad o con talentos excepcionales; 2) grupos étnicos (negros, afrocolombianos, raizales y palanqueros, indígenas y rom); 3) población víctima del conflicto armado; 4) población desmovilizada en proceso de reinserción; 5) población habitante de frontera (MEN, 2005 y 2013).

Y para el año 2006,

se concreta jurídicamente la integración de los modelos médico y social con la promulgación de la Convención de Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad, que dio origen al denominado modelo del enfoque de derechos (o de la diversidad), en el que la persona con discapacidad es sujeto de derechos y obligaciones, por lo tanto el tratamiento en cuanto a las oportunidades laborales, sociales, políticas y económicas deben ser igualitarias. (Hernández, 2015 p. 50)

Como lo menciona Garcia & Bustos (2015) el concepto desde una visión individual, en donde se resalta la deficiencia, la anormalidad, la restricción o desventaja del individuo, progresivamente pasa a ser psico-bio-social y pese a que aún se continúa nombrando este grupo poblacional como “discapacitados” y que existe aún discriminación y desigualdad hacia la discapacidad, se observa latentemente, un replanteamiento del concepto, dejando los

planteamientos exclusivamente biológicos, para pasar a considerarse desde una mirada diversa; ya no es un atributo particular, sino una construcción social que parte de la diversidad de capacidades o funcionalidades, que al igual que las diferentes diversidades como lo menciona Senent (2020) sexual, religiosa, generacional, raza debe ser agenciada. Es decir, “la discapacidad y la capacidad, forman parte de la naturaleza humana y son parte de la diversidad”. Pg 7. En esta medida, la discapacidad no está centrada en una limitación o insuficiencia, sino en los límites y obstáculos que le presenta la misma sociedad. (García & Bustos, 2015), (Araya, 2007) (Gioaconi & Pedrero, 2017) (Araque & Beltrán, 2019) (Senent, 2020).

## **5.2 Familia**

La familia según Palacio es: “un ámbito de profundas policromías, polimorfismos y multipolaridades, no obstante la presión del orden social y cultural de encuadrarla en un único modelo de vida y organización, puesta como un mundo homogéneo y sagrado” (Palacio Valencia, 2009 p.47); esta concepción comprende a la familia como un escenario donde se marca la diversidad; no existe unas características claras y precisas para definirla y, la sociedad la legitima como un ámbito esperanzador, amoroso, al ignorar la presencia de tensiones y las múltiples formas de ser y hacer familia . Así que estar frente a ella significa ver un abanico de múltiples posibilidades en tanto su organización y dinámica.

En efecto la pertenencia del individuo a la familia se define por las relaciones, en éstas se nominan unos derechos y obligaciones, los cuales a su vez confluyen en la toma de decisiones, construcción y consecución de un proyecto de vida. En este sentido es probable concebirla como un grupo en el cual de manera directa y solidaria se involucran proyectos de



vida individuales y colectivos. Así que en la dinámica familiar se entretrejen relaciones – significa que hay otro - mediadas por la intersubjetividad (encuentro de diferencias) puesta en interacción la cual es posible con el otro en condición de ser humano y, en esta interacción surge el conocimiento, el cual permite que el niño(a), adolescente y/o adulto participante de la familia se construya y regule sus acciones.

En esta dinámica relacional e interactiva, el entorno educativo familiar es el espacio socializador por excelencia.

Los niños, las niñas y los jóvenes, no necesariamente los hijos o hijas, aprenden de las generaciones mayores, no necesariamente padres y madres, los hábitos, las costumbres y las formas de comportamiento. Los adultos son los encargados de conformar el contexto de desarrollo de los niños y las niñas, “al construir los entornos de actividades, rutinas culturales y prácticas en que éstos participan” (Palacios & Rodrigo, 2008, p. 19).

Por otra parte en la interacción de quienes integran la familia se da la plurivocidad, es decir lo que se comunica hace parte de diálogos anteriores. En este sentido (Bajtín, 1982) refiere que el nuevo diálogo formará parte de otros futuros; lo que indica que el diálogo es mediador de la interacción.

Es preciso anotar que en la familia se da una permeabilidad entre lo privado y lo social (colegio, trabajo, organizaciones, grupos), en su dinámica cotidiana, intentar conservar su identidad. Esto se sustenta en que las y los adultos (padres, madres, tíos/tías abuelos/abuelas) buscan promover saberes específicos y prácticas culturales que se articulan con otras enseñanzas promovidas por adultos en diferentes contextos. Entonces “la enseñanza y el aprendizaje aparecen en las familias

como procesos relacionados y dependientes el uno del otro, teniendo sentido cuando posee aplicabilidad en la vida cotidiana” (Rodríguez-Triana, 2018, p.138).

En este contexto, las relaciones familiares, se entrelazan creando un tejido donde se comparte confidencias, diferencias, expectativas, consensos, acuerdos, sentimientos, emociones y, ello da como resultado el entendimiento. A saber:

los niños y los adultos reconocen que las enseñanzas y los aprendizajes en sus familias no son lineales sino relacionales e intergeneracionales; todos enseñan y todos aprenden desde lo que saben y lo que conocen, y cada uno puede influir en el otro a partir de lo que enseña (Rodríguez-Triana, 2018, p.139).

Wertsch en su libro *Vygotsky la formación social de la mente* destaca la teoría socio – constructivista o constructivismo cultural donde la intersubjetividad ha sido relacionada con la ley genética general del desarrollo cultural de Vygotsky donde da cuenta que los procesos mentales como los juicios, razonamientos, ideas hacen parte del mundo interno e inter relacional de sujeto (1988). Esto quiere decir que el conocimiento surge de la interacción de las comprensiones individuales con las del otro ubicado en un tiempo y espacio. Así se entreteje un mundo compartido y adquiere la connotación de lo social.

En este orden de ideas la teoría Socio – constructivista en relación con la educación familiar parte del supuesto que las prácticas están cargadas de intenciones, de sentimientos, motivos que se configuran en actuaciones simbólicas dotadas de sentido (Rodríguez, 2008, p. 21). Así la familia enseña con los vínculos que construye bien sea basados en el cuidado, la protección y deseo de generar autonomía en quién aprende, o en principios opuestos. Entonces en esta lógica se entiende que en las instituciones formales las normas tienden a ser expresas mientras que, en

la familia, las normas, aunque también se definen, no operan bajo el control público (Rodríguez, 2008) sino que obedecen a motivaciones propias, particulares de cada individuo.

la familia toma un papel representativo al poseer como herramienta el lenguaje en el proceso de enseñanza – aprendizaje, un lenguaje que no se encuentra desvinculado de un contexto - signos, símbolos, significados, cultura - y, un escenario legitimado por la sociedad en la cual se encuentra inmersa. De tal forma y con “base en los postulados de Vygotsky se plantea la necesidad de concebir el accionar humano según las acciones comunicativas, psíquicas y relacionantes ubicadas en un contexto sociocultural determinado”. (Rodríguez, 2008, p.11)

En concordancia, con lo expuesto hasta el momento se encuentra que en el entorno familiar el proceso enseñanza – aprendizaje conserva unas características:

el consejo, la explicación y el ejemplo. El consejo se convierte en la expresión, recomendación o advertencia que algún miembro de la familia le entrega al otro sobre lo qué debe hacer con relación a algo y para lo cual acude a vivencias o experiencias propias y ajenas. (Rodríguez, 2018, p, 149).

Entonces enseñar **en** la familia significa construir el andamiaje para gestar aprendizajes que surgen en los marcos de una relación (madre – hijo, abuelos – nietos, conyugales, fraternales); en esta relación de aprendizaje se considera que cada uno de sus integrantes es diferente; y en la interacción se necesita del dialogo como facilitador del encuentro de esas diferencias desde la plurivocidad individual.

Por otra parte, la familia orienta sus prácticas educativas al desempeño autónomo- autorregulación- de sus miembros, cuando ello se da se va disminuyendo la ayuda. Esta mediación también se puede

asumir como andamiaje (Bruner, 1977), participación guiada (Rogoff, 1993) o ayuda ajustada (Coll, 2008). La ayuda o apoyo deber ser claro, preciso, posible, al tiempo que se va evaluando los logros alcanzados en el crecimiento y desarrollo de los miembros de la familia.

### **5.3 Educación Escolar: Relación familia y escuela**

Como se ha expuesto anteriormente, el proceso de enseñanza – aprendizaje se da en la vida cotidiana y el conocimiento es construido tanto en el contexto escolar como familiar. La teoría socio – constructivista en sus planteamientos sugiere una educación participativa y co – construida, en la cual se otorga al aprendiz un lugar activo y protagónico en el proceso de aprendizaje. En consecuencia se propone construir la relación familia – escuela basada en una pedagogía culturalmente responsiva donde los docentes analicen y comprendan las “formas en que las familias entienden, valoran la participación y los procesos educativos de sus hijos” (Rodríguez Izquierdo, 2017, p.7)

Puesto que el no entendimiento causa dificultad en las relaciones interpersonales y progreso académico de los niños(as) y adolescentes. Sin duda alguna los tiempos actuales demandan retos para la educación de los hijos y el sector educativo no es ajeno a tal situación puesto que existe una desorientación total frente a qué se debe enseñar y qué se debe corregir. Ya no se hace referencia a una educación fundamentada en la disciplina, el orden y el respeto. Por lo anterior en el contexto escolar,

la dificultad no la encuentran en los estudiantes, sino en los padres de familia o cuidadores, pues debido a su abandono, la falta de compromiso en el acompañamiento de los procesos, hacen que los niños presenten dificultades tanto

académicas como convivenciales al interior del aula (Cifuentes Moreno, 2015, p. 80).

Puesto que la familia condiciona el rendimiento académico y la formación personal de los niños(as) y adolescentes, la comunidad docente articula procesos de enseñanza con el ámbito familiar, al realizar un análisis de contexto, un acompañamiento basado en reflexiones y orientaciones propias de la convivencia.

Se estima que la influencia sutil es la que cada uno de nosotros afirma, para bien o para mal, por nuestro modo de ser. Cuando somos negativos o deshonestos, esto ejerce una sutil influencia sobre los demás, (...). Si nosotros somos genuinamente felices, positivos, reflexivos, colaboradores y honestos, eso influye sutilmente en aquellos que nos rodean (Briggs & Peat, 1999). De acuerdo a ello cuando los docentes y familias manejan conductas optimistas con los estudiantes, hijos e hijas es posible alcanzar niveles de bienestar porque se logra los propósitos previamente acordados en proceso de atención, formación y desarrollo del niño(a) y adolescente.

La inclusión es una práctica que se instala en las instituciones educativas para asumir el reto de brindar una educación de calidad para todos, en este camino las Secretarías de Educación invitan a las entidades territoriales a las transformaciones culturales, adecuación de espacios y preparación de docentes sigue en proceso de construcción (Beltrán Villamizar et al., 2015). Sin embargo no es suficiente la preparación intelectual para atender a los niños(as) y adolescentes con discapacidad y otras necesidades educativas especiales, se requiere de un proceso de sensibilización social que permita el cambio de percepción respecto a las “limitaciones” para dar cabida a la concepción de inteligencias múltiples y aportes de la diversidad (Beltrán Villamizar et al., 2015).

#### **5.4. Estilos parentales y discapacidad.**

Durante la etapa del desarrollo humano comprendida desde la gestación y los seis años de vida o primera infancia, los niños y las niñas entienden el mundo según como se los presenta quien hace la labor de cuidador/cuidadora, bien sea el padre, la madre u otro adulto acompañante. Desde el momento mismo que está en interacción con la familia y su entorno, el infante va comprendiendo las dinámicas de la estructura social, su funcionalidad y procesos institucionales, hasta llegar a la adolescencia en donde se instauran las relaciones de amistad, confianza, respeto, solidaridad y responsabilidad.

Por ser esta etapa de desarrollo vital en el crecimiento de los niños, las niñas y adolescentes, se acentúa la necesidad de fortalecer la relación parental entre los padres, madres, cuidadores y los niños, niñas y adolescentes, en busca de acompañar la formación de seres humanos capaces de afrontar las constantes transformaciones socioculturales y responder a los cambios y dinámicas que se manifiesten en su entorno cotidiano.

Cada vez más se hace visible la necesidad de considerar a la familia como agente educativo, y a los padres como primeros educadores, formadores y orientadores de sus hijos. En la familia se gestan promueven pautas primarias, vivencias, acciones y experiencias que son trascendentales para el desarrollo personal de los hijos. (Manjarrés & Hederich, 2018, p. 188)

Las funciones parentales comienzan desde el momento mismo de la concepción, por lo que la vinculación de los padres y madres es trascendental en la formación de esta nueva vida, aún más si se habla de un ser con discapacidad, en los que, de acuerdo al estilo parental que se utilice, se “favorece o restringe el desarrollo del hijo y la construcción del proyecto de vida en

términos de independencia, autonomía y calidad de vida” (Manjarrés & Hederich, 2018, P. 197).

Los estilos parentales se entienden como un conjunto de actitudes hacia los hijos/hijas que les son transmitidas y que en su totalidad crean un clima emocional en el cual se expresan las conductas de los padres, madres y otros adultos cuidadores. Capano A. & Ubach A. 2013. Éstos se conciben como una de las acciones más importantes que despliega la familia en la socialización de las nuevas generaciones, si bien hay otros actores socializadores importantes, en la etapa de la infancia y adolescencia, como lo es la escuela, el principal sistema que cumple esta labor es la familia. Esta se encarga de transmitir valores, normas, costumbres, independencia, autonomía, participación y se ofrecen los parámetros para la formación de su identidad y autoestima.

La insistencia en enfatizar la relación afectiva de los padres con su hijo en los primeros años de vida, (...) no tiene otro objetivo sino recalcar la labor insoslayable de los padres, (...) lo que implica entregarle las herramientas necesarias para que inicien el camino que transcurre desde la dependencia absoluta hasta la independencia y/o autonomía (Pardo, 2005).

Lo anterior toma mayor relevancia cuando los padres/madres/cuidadores deben asumir la crianza de hijos con discapacidad, “puesto que su papel es aún más importante en la generación de oportunidades que garanticen el desarrollo de sus potencialidades y su proyección personal” (Manjarrés & Hederich, 2018, P. 188).

Los estilos parentales varían de acuerdo con la cultura y dinámicas familiares, por lo cual a través de la historia se han propuesto diferentes clasificaciones, unas de las más reconocidas

son las referenciadas por Baumrind (1966) quien los clasifica los estilos parentales en: autoritario, permisivo y democrático; y Maccoby & Martin (1983) a la anterior clasificación le agregan el estilo parental negligente. Aportes más recientes plantean la configuración de cuatro estilos parentales, que se han denominado impulsador-reflexivo, dominador-inflexible, dominado-complaciente y dominado-distante Manjarrés & Hederich, (2020)

Manjarrés & Hederich, (2018), indican que de acuerdo con la visión que la familia tiene de la discapacidad (en relación con los modelos de Brogna, 2009) de esta misma manera ejerce el estilo parental. Brogna propone una clasificación de 6 modelos de la discapacidad que son: de exterminio/ aniquilamiento; sacralizada/mágica; caritativo/ represiva; médico/reparadora; normalizadora/ asistencialista; y la visión social. De los siguientes hitos, según el estudio de Manjarrés & Hederich en la actualidad se mantienen vigentes tres de estas visiones en los estilos parentales de hijos/hijas con discapacidad:

visión médico-reparadora: donde se ve la discapacidad del hijo/hija como una enfermedad o problema de salud que se debe curar o reparar y las acciones están centradas en el diagnóstico.

normalizadora-asistencialista: desde la cual quien ejerce la función parental concibe al hijo/hija bajo los parámetros del hombre promedio y asiste al hijo en pro de alcanzar la normalidad.

visión social: desde la cual la discapacidad es el resultado de la interacción entre la condición particular del hijo/hija con las oportunidades que la familia, el entorno y la sociedad le brinden para el aprendizaje y la participación. (Manjarrés & Hederich, 2018, p 196.)



Estos tres coinciden según explica Manjarres & Hederich (2018), (2020), con los cuatro estilos parentales ya mencionados y a los cuales ellos describen de la siguiente manera:

impulsador-reflexivo: se caracteriza por padres/madres o cuidadores con una visión social de la discapacidad de su hijo, el rol parental es impulsador y orientador, confía en las habilidades de sus hijos, aprovecha las oportunidades que el contexto o entorno le da de acuerdo a la discapacidad de su hijo, para su aprendizaje y participación. Este se acerca a los estilos denominados democrático o autorizativo.

Dominador-inflexible: se caracteriza por padres o cuidadores con una visión médico-reparadora, el cual el objetivo es reparar el problema de salud del hijo, los padres son supervisores y dinamizadores estrictos de la cura. “Está muy implicado en todos los asuntos relacionados con el desarrollo del hijo, hasta el punto de no permitirle espacio personal, y le expresa poco afecto” (Manjarres & Hederich, 2020, p. 65). Los sistemas normativos son muy rígidos por lo cual los espacios de disfrute y autonomía son controlados. Este se acerca al estilo denominado autoritario.

Dominado-complaciente: se caracteriza por padres o cuidadores con una visión médico-reparadora combinada con una visión sacralizada- mágica. “la discapacidad se entiende como una consecuencia de culpas pasadas y, en esa medida él mismo se concibe como un adulto dominado y sometido ante las exigencias y particularidades propias de la discapacidad del hijo”. (Manjarres & Hederich, 2020, p. 65) en esta medida el eje principal es la felicidad inmediata del hijo, por lo cual hay ausencia de normas, no se asignan responsabilidades, se otorga al máximo la satisfacción y el disfrute, el hijo tiene un rol dominante. Este se acerca a los estilos denominados permisivo o indulgente.

Dominado-distante: se caracteriza por padres o cuidadores con una visión médico-reparador, pero a diferencia de los otros los padres o cuidadores creen que no pueden ayudar. El rol parental está presente, pero es poco afectivo, al igual que no se ejerce ningún control. El padre o la madre se consideran incapaces y ausentes del proceso de desarrollo del hijo. Este se acerca a los estilos denominados permisivo-negligente. (p. 65)

En esta revisión documental se hace énfasis en el estilo parental democrático o impulsador reflexivo. En el mundo moderno el autoritarismo y la agresividad no se consideran como opción dentro de las prácticas parentales; la búsqueda en las relaciones entre padres, madres e hijos, es que estén mediadas por el afecto, cariño y el respeto; por lo cual, aceptar y respetar la historia de cada uno de los integrantes de sus familias, y actuar en coherencia con sus capacidades Cárdenas (2012), negociar las diferencias y escuchar la voz del otro/a, es la resignificación del poder, propuesta que hace la democratización para la configuración de relaciones familiares equitativas y respetuosas de las diferencias existentes al interior de cada grupo familiar.

### **5.5 Democratización en las familias**

La perspectiva de democratización de las relaciones familiares retoma la idea de que todas las personas son iguales por naturaleza y libres, sujetos de derechos y obligaciones, los sistemas familiares y escolares, que a su vez es la misma ciudadanía, se consideran como una “construcción histórica y social, que depende de una sinergia entre la participación y la conciencia social”. (Di Marco & Méndez. 2005, p. 9) en el que las interacciones deben estar basadas en la democratización.

“La democracia, vista como una igualdad de derechos y responsabilidades, se construye tanto en los espacios macro sociales como en lo micro y lo privado, e implica relaciones de solidaridad, reciprocidad, consensos y disensos en el marco del manejo de los conflictos sin que la libertad y la intimidad se vean violados”. (Marín & Uribe, 2017, p. 33)

Desde el pensamiento de Maturana (2008) la democratización se entiende como un modo de convivencia entre iguales, entre seres que se respetan, que tienen derecho a opinar y a participar, en las decisiones que les afectan. Se trata de aportar a las nuevas formas de ejercer las prácticas escolares y familiar teniendo en cuenta el desarrollo hacia la autonomía de las personas con discapacidad por medio de la negociación, las relaciones simétricas entre hombres y mujeres, niños y jóvenes con discapacidad y el afrontamiento de los conflictos, sin caer en la negación de ellos.

El enfoque de democratización familiar promueve procesos de corresponsabilidad entre los géneros, reconocimiento de la autoridad de las mujeres equitativamente con los hombres, reconocimiento de los niños y niñas como sujetos de derechos y agentes activos en la toma de decisiones familiares, transformar el adultismo en un vínculo de escucha emocional y respeto de (profesores), madres, padres e hijos. Promueve procesos de transformación de los sistemas de autoridad familiares, en función de que las políticas públicas reconozcan las nuevas diversidades familiares, afianzando el poder y la autoridad de las mujeres. (Schmukler, 2013, p. 207)

Se pretende que dentro de las relaciones familiares e interacciones escolares se viva el respeto por los derechos de las personas con discapacidad, en donde se favorezca un ambiente de

seguridad, cuidado, diálogo, colaboración, confianza, y se acepte a los demás como legítimos otros en la convivencia, con derecho a participar y opinar; por lo tanto, se hace importante que las interacciones con las personas con discapacidad estén basadas en el diálogo, el afecto, el reconocimiento, la autonomía y el respeto en la diversidad; en relaciones solidarias y de reciprocidad e igualitarias, conjugados en la vivencia de los derechos (Marín & Uribe, 2017)

## **6. Metodología.**

La presente revisión documental es de tipo cualitativo centrada en explorar la evidencia científica acerca de las practicas escolares y familiares con niños, niñas y adolescentes con discapacidad y acercarse a ellas con el fin de “mostrar los cambios que se operan en los procesos de construcción de la realidad social e indagar por las representaciones e imaginarios que las personas tienen de sí mismas, de sus grupos, su entorno, su vida cotidiana y su hacer” (García & Gonzales, 2002, p. 61). Es utilizado el enfoque metodológico hermenéutico, para a partir de allí contrastar los resultados de los artículos científicos e identificar posibles vacíos que requieran plantear nuevas investigaciones científicas.

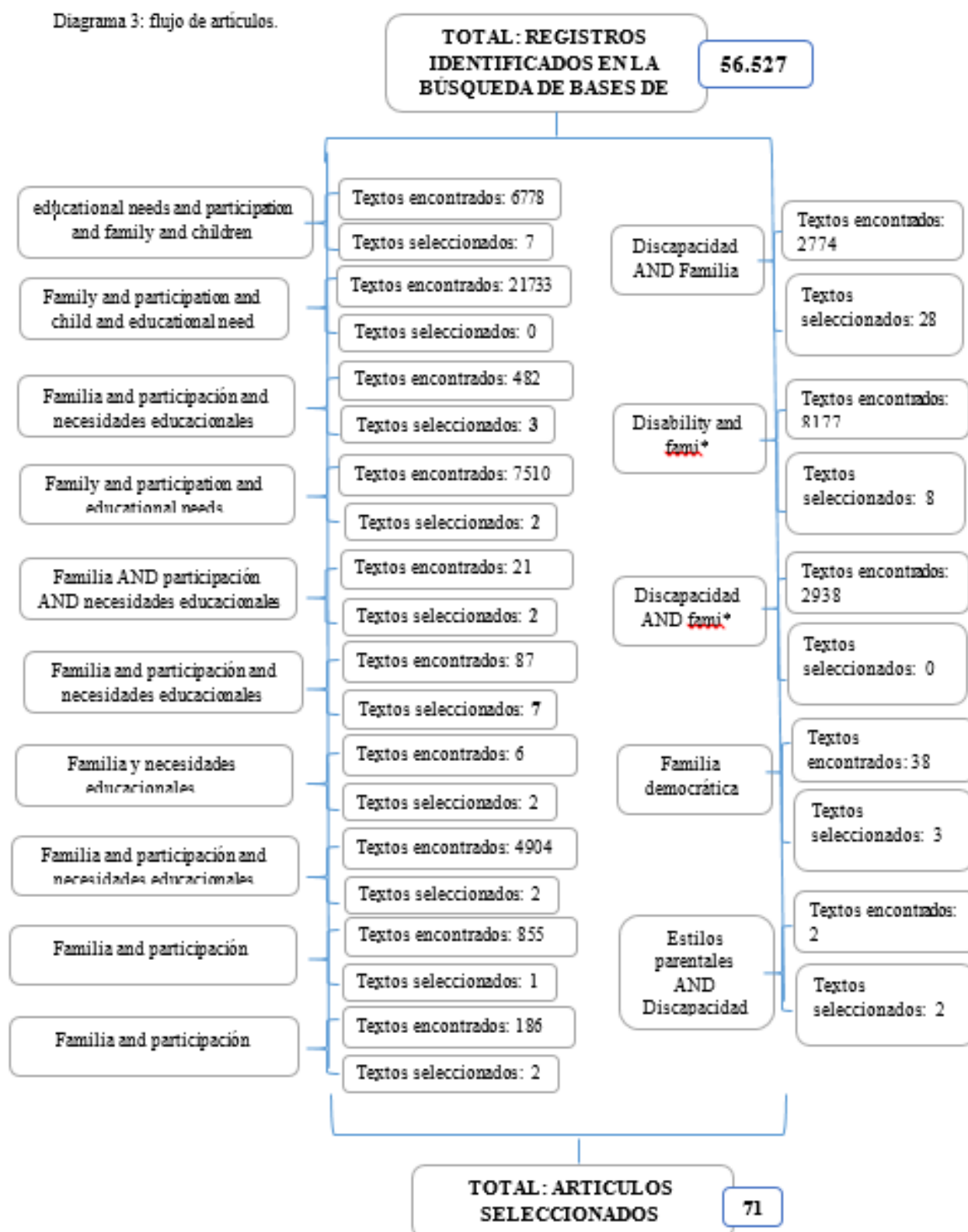
En una primera etapa se identificó el tema de investigación, el cual aborda una necesidad de investigación actual para las niñas, niños y adolescentes con discapacidad y su desarrollo integral, se construyeron las premisas de partida las cuales se convirtieron en el faro para la definición de los objetivos de investigación. Posteriormente se realiza una ruta de búsqueda, orientada por las palabras clave: Participación, Necesidad Educativa Especial, Familia, Discapacidad, Democratización, verificadas respectivamente en el Tesauros de la UNESCO (excepto necesidad educativa especial) y los siguientes criterios de selección: Un periodo de tiempo no mayor a cinco años, Contexto nacional e internacional, Lengua inglés y español.

Como criterios de exclusión se definió: artículos relacionados con la medicina, artículos con años mayores al 2015. Definido lo anterior se elaboraron las ecuaciones de búsqueda que hace posibles recuperar referencias bibliográficas, artículos de revistas indexadas y publicaciones de investigación en las bases de datos.

Se utilizaron bases de datos tales como repositorios de universidades (Distrital, Azuay, Nacional, La Laguna), bases de datos como Scielo, Web of Science, Sage journals, Science Direct, Scopus, Spinger, Taylor & Francis group, Elsevier-Science Direct, Redalyc, JSTOR, eLibro, Google Académico. La selección inicial de los artículos se realizó con base en el título, resumen, año de publicación, idioma español e inglés. A continuación, se presenta tabla descriptiva del proceso de selección sumado a la formulación de ecuaciones, bases de datos utilizadas, textos encontrado, seleccionados y leídos Tabla No 2 y 3 (Pagina 80)

Posterior a este proceso investigativo se realizó una búsqueda ordenada por categorías, las cuales facilitaron encontrar información actualizada y confiable sobre el estado del arte en el análisis y la discusión crítica sobre los problemas y fenómenos plantados. El resultado total de esta búsqueda fueron 56.527 artículos de los cuales se seleccionaron 71, los cuales fueron utilizados para el análisis de la información. Ver diagrama No 3 de flujo de artículos

Diagrama 3: flujo de artículos.



Instrumentos para la clasificación de la información:

En primera instancia dentro de la revisión documental se utilizó la aplicación Mendeley la cual permitió almacenar y gestionar referencias bibliográficas y artículos de investigación, encontrar nuevas referencias y documentos. Un segundo instrumento fue la construcción de fichas bibliográficas registradas en una rejilla de excel, lo cual permitió organizar los artículos por años, autores, bibliografía citas textuales principales según las categorías de búsqueda.

Un tercer instrumento fue una matriz construida en excel, la cual tiene tuvo como función organizar la información por categorías, facilitando la comprensión e identificación de los hallazgos a partir de una lectura minuciosa de los artículos, esta rejilla está compuesta por categoría, el año en el que fue publicado, autores, definición de categoría e identificación de hallazgo.

En total se realizaron 5 pasos en esta revisión teórica:

1. Paso 1: recolección de información
2. Paso 2: Organización de artículos en Mendeley
3. Paso 3: Lectura de artículos.
4. Paso 4: Organización de la información en rejilla de Excel por artículos, años, citas principales.
5. Paso 5: Calcificación de la inflación por categorías en matriz de Excel.
6. Paso 6: Análisis e interpretación de resultados.

## **7. Resultados y análisis de la revisión sistemática.**

Los hallazgos que se presentan dan cuenta de las categorías Discapacidad; Prácticas Familiares Democráticas; Prácticas Escolares Inclusivas y Relación Escuela – Familia emergentes de la revisión sistemática con la que se pretende caracterizar y precisar estrategias, acciones que favorecen el desarrollo integral del niño(a) y adolescente con discapacidad:

### **7.1 Discapacidad**

A partir del rastreo y la búsqueda de artículos referentes al tema de la discapacidad entre el año 2016 y el 2020, se identifica una leve persistencia en la visión de la discapacidad desde un modelo rehabilitador o de marginación. Como en otro apartado de este documento se planteó, históricamente la discapacidad ha sido concebida de manera negativa, posturas que aún continúan vigentes. Villavicencio & Romero, 2018 plantean la discapacidad desde el modelo de la marginación, con una visión poco esperanzadora y con limitadas posibilidades para que la persona o/y familia viva la experiencia de manera satisfactoria: “La discapacidad empobrece no sólo a la persona, sino a la familia, prueba de aquello es que el ochenta por ciento de la población con discapacidad en el mundo vive en países con situación de pobreza” .... “La inestabilidad emocional, social y económica se conjuga con el desconocimiento del problema” (Villavicencio & Romero, 2018, p. 3)

Se relaciona la discapacidad con sentimientos de desilusión, depresión, ansiedad, inconformismo, dolor, consternación, vergüenza, decepción por no tener un hijo dentro de los parámetros de la normalidad. Por lo tanto, se considera que un hijo con discapacidad desestabiliza el sistema de valores de la familia, desequilibra y afecta la vida familiar Villavicencio & Romero, 2018.



En el caso particular de la mujer con discapacidad De La Paz & Rodríguez (2018) afirman que aun en la actualidad, el trato por parte de los medios hacia la mujer en situación de discapacidad es de inferioridad, de marginación, de lastima “sin posible identificación con ningún colectivo aprobado socialmente y sufriendo un deterioro de la autoestima y la autopercepción” P. 614 De la Paz & Rodríguez (2018), estos autores describen en su artículo como en el mundo social actual la discapacidad y en particular la mujer, son blanco de humillación y estigmatización.

Esta mirada excluyente según refiere Ibañez & Fuentes (2017) en parte persiste como reflejo del lenguaje que se sigue utilizando para nombrar a las personas con discapacidad. En si el termino discapacidad es excluyente en cuanto que es entendido como la disminución o limitación de las capacidades, por tal motivo diferentes autores han propuesto otros términos como diversidad funcional Chahuana & Arias, 2019, Senent, 2020, término que destaca de manera positiva la individualidad.

Ahora bien, pese a la persistencia de la visión negativa de la discapacidad, se identifica amplia y claramente una tendencia interpretativa de la discapacidad desde lo social, lo inclusivo, lo diverso, lo positivo. Las limitaciones en este tema están relacionadas más con las barreras socioculturales que con la persona con discapacidad, es una construcción social, en otras palabras, la discapacidad deja de ser un problema social para convertirse en una situación de falta de accesibilidad y participación (Gioaconi & Pedrero 2017, Araque & Beltrán 2019, Senent 2020, Carrasquero, 2018, Waldschmidt, A. 2017, Araque & Beltrán 2019).

Se reconoce que las personas con discapacidad aportan a la sociedad de igual manera que el resto de las personas, dentro de este marco, deben ser tratadas como sujetos titulares de derechos y no como sujetos de tratamiento y protección (Carrasquero, 2018). En esencia, se plantea la

necesidad de respetar su originalidad e individualidad como reconocimiento a la diversidad, teniendo en cuenta que toda persona en cualquier etapa de su vida presenta o presentara algún tipo de vulnerabilidad o discapacidad (Polanco, 2017, Ibañez & Fuentes, 2017)

Waldschmidt, (2017) resalta los aportes del modelo social de la discapacidad, no obstante, se exige una mirada más allá del modelo social, el mundo requiere comprender e intenta responder de manera conveniente a la diversidad (Polanco, 2017); se trata de considerar y percibir la discapacidad de manera más humana, más profunda (Ibañez & Fuentes 2017). En este campo el modelo de la diversidad o diversidad funcional propone otros aspectos para el estudio y análisis, indica que la diversidad y la diferencia son un atributo inherente a la naturaleza humana, se derriba el mito del cuerpo perfecto y se replantea la plena igualdad de oportunidades en todos los aspectos.

En el mismo sentido, se amplía la discusión respecto a la sexualidad y paternidad de las personas con discapacidad, se replantea esta postura como un aspecto fundamental en la vida del ser humano. Frente al tema, se ha creído que por tratarse de personas con discapacidad están limitados para disfrutar del placer, la intimidad y la reproducción, posiciones que Polanco, 2017 resalta en varios casos como vulneración a los derechos. Ejemplo de ello “La esterilización forzada y el aborto coercitivo son formas de violencia contra las mujeres con discapacidad, dado que se llevan a cabo sin su consentimiento o sin que comprendan el propósito específico de tales prácticas médicas, y bajo el pretexto del bienestar de la propia mujer con discapacidad”. (De la Paz & Rodríguez, 2018, p 615).

Por ende, discutir del lugar que tiene en la sociedad contemporánea una persona con discapacidad, es ponerle el lente a los discursos sobre los derechos y la dignidad humana y en

esto los sistemas familiares pueden ser el punto de partida en la búsqueda de soluciones, por ser el contexto más próximo en el que se desenvuelve la persona, juega un papel importante en los procesos de inclusión social, se considera que principalmente en la etapa de la infancia y la adolescencia, la familia logra desarrollar una tarea muy importante en los procesos de inclusión y participación de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad, el desarrollo de su identidad y autonomía.

### **7.2 Practicas familiares democráticas que favorecen el desarrollo integral de niños, niñas con discapacidad:**

Dentro de la búsqueda activa que se desarrolló frente a los conceptos de familia, democratización y discapacidad y de acuerdo con los criterios de selección utilizados, se hallaron dos artículos en los que se hace mención del estilo parental democratizador en la crianza de hijos con discapacidad, sin embargo, los textos están más centrados en el análisis de los estilos parentales. Por lo tanto, se adicionó a la búsqueda la ecuación “familia y democratización”, con la finalidad de extender el análisis de las practicas familiares democráticas y la relevancia de observarlas desde el lente de la discapacidad.

Para introducir el tema de las prácticas familiares se hace indispensable examinar en primera instancia el rol educador de las familias. La educación Familiar se da de manera natural y espontanea dentro de la interacción entre los sujetos que la componen, puede ser intencional o no. Es una construcción cultural e histórica, que se desarrolla entre la triada enseñanza, aprendizaje y contenido, en donde surgen cogniciones, valoraciones, emociones, sentimientos y expectativas que aportan a la configuración humana (Rodríguez, 2018). Es la influencia más significativa en la vida del niño y adolescente. Cada vez más se hace visible la necesidad de considerar a la familia como agente educativo, y a los padres como primeros educadores,

formadores y orientadores de sus hijos. En la familia se gestan, promueven pautas primarias, vivencias, acciones y experiencias que son trascendentales para el desarrollo integral de los hijos. (Manjarrez, 2018)

En la actualidad la educación en la familia se considera de manera recíproca, se da de adultos a niños/adolescentes y de niños/adolescentes a adultos, es decir el adulto no es el único educador, el niño también influye en el crecimiento personal de sus padres, en consecuencia, se discurre que los cuidadores, son también sujetos en proceso de formación continua. La educación fundada en el reconocimiento de los niños y niñas en la vida de las familias aporta a la comunicación negociada, la mitigación de procesos autoritarios y de violencia familiar, a las relaciones sociales y a la resolución pacífica de los conflictos. Por tanto, la educación familiar comienza a reconocerse desde el afecto, entendido como la mejor alternativa para desarrollar los procesos de educación. (Rodríguez, 2018)

Si bien, en la investigación de Villavicencio & Romero 2018, se hace referencia al desgaste emocional de los padres/madres y otros adultos que tienen al cuidado un hijo/hija con discapacidad, se atribuye en parte a la falta de información y orientación, por lo cual presentan una actitud no positiva ante la situación de sus hijos/hijas (Cahuana & Arias, 2019). Se suma a lo anterior los imaginarios sociales y la presión que ejercen los medios. Al respecto, Handal 2016 revela en su estudio que las familias con hijos con discapacidad logran enfrentar su paternidad/maternidad a partir de la estructura familiar y sus propios recursos de manera exitosa. “los padres se enfocan en la visión optimista dirigida a la organización, reestructuración de pensamiento, el crecimiento personal y la oportunidad de aprendizaje ( Manjarrez & Hederich 2020).

En este punto, los estilos educadores parentales cumplen un papel fundamental dentro del desarrollo de niños, niñas y adolescentes con discapacidad; estos pueden favorecer en mayor o menor medida la formación integral de las personas, su autonomía, autoconfianza y autoestima.

No obstante, los estilos parentales reducen las múltiples prácticas familiares a unas pocas dimensiones que, combinadas entre sí, conllevan a distintos tipos de educación parental.

Manjarrez & Hederich 2018. Los estilos que los padres, madres y cuidadores utilizan, varían de acuerdo con la dinámica familiar y la etapa de desarrollo en que se encuentra el niño, niña o adolescente, sin embargo, pueden ser clasificados en 4 grandes grupos ya mencionados:

impulsador-reflexivo (democrático o autorizativo), dominador-inflexible (autoritario), dominado-complaciente (permisivo) y dominado-distante (negligente) (Manjarrez & Hederich, 2020)

(Manjarrez & Hederich 2018). Es decir, de acuerdo al lente con que se observe y se perciba esta condición, los estilos y prácticas familiares varían.

De acuerdo con los textos encontrados, para Manjarres & Hederich (2020) las prácticas parentales democráticas se distinguen por un padre, madre o cuidador que ejerce la paternidad y el cuidado considerando al menor con discapacidad como una persona con habilidades, y por lo tanto, orienta e impulsa al niño, niña o adolescente hacia el desarrollo de esas habilidades. “Está situado en una visión social de la discapacidad que la concibe como el resultado de la interacción entre la condición particular del hijo y las oportunidades que el entorno le brinda para el aprendizaje y la participación”. (Manjarrez & Hederich, 2020 p. 64); desde la cual existe una mayor confianza en la capacidad del hijo independientemente de su diagnóstico, por tanto, se crea una interacción entre el hijo con discapacidad y las oportunidades que la familia, el entorno y la sociedad le brinden para el aprendizaje, participación e inclusión en el ámbito social.

Las prácticas familiares democráticas en hogares con hijos/hijas con discapacidad, logran hacer visibles la diversidad, las oportunidades, las capacidades, potencialidades los derechos de cada uno de los miembros de la familia, así mismo como permite el respeto, el reconocimiento, la protección, defensa, y goce de la diferencia de sí mismo como persona autentica (Marin & Uribe, 2017). En otras palabras, es brindar a los niños, niñas y adolescentes con discapacidad la posibilidad de participar de manera activa y desde su autonomía en las discusiones y negociaciones de la vida familiar, entorno escolar y demás contextos.

En la construcción de prácticas familiares democráticas con niños, niñas y adolescentes con discapacidad es definitivo el afecto y la confianza en las capacidades del hijo, como punto determinante en la configuración de las relaciones parentales. Los valores relevantes se centran en el desarrollo de las capacidades del hijo, la autoridad y los sistemas normativos son negociados, reflexivos y motivados por el cumplimiento de logros y objetivos, al mismo tiempo que se reconoce que existen consecuencias a las acciones. Los intereses y deseos son diferenciados, todos igual de legítimos. Manjarrez & Hederich 2020, Marín & Uribe, 2017

Otro elemento importante, es la autonomía, la cual tiene que ver con la independencia y la capacidad para desenvolverse de manera satisfactoria en la vida, lo que implica a los padres/madres y/o cuidadores brindar apoyo al mismo tiempo que se da el espacio para ser, se da la oportunidad de delegarle “responsabilidades al hijo/hija, en consonancia con el reconocimiento de sus habilidades” (Manjarrez & Hederich 2020). Al igual que se promueven espacios de participación en otros contextos que le permita ser autosuficiente en la medida de las posibilidades, para el descubrimiento de nuevas capacidades. Lo anterior aunado a la importancia de acompañar el proyecto de vida de los hijos con discapacidad en la búsqueda de satisfacción personal en la futura vinculación laboral. Cahuana & Arias (2019 indican que la actividad laboral

para una persona con discapacidad es un soporte fundamental para su resiliencia, en tanto es un camino para lograr sentirse útil en la sociedad y lograr un apoyo económico estable para mejorar su condición socioeconómica.

Por lo tanto, en la intención de construir un andamiaje adecuado para el desarrollo integral de los hijos con discapacidad, Marín & Uribe, 2017 insisten en que las prácticas democráticas familiares requieren involucrar a cada integrante de la familia en la socialización de los hijos/hijas. Dentro de los ambientes familiares es crucial que todos los integrantes de la familia se integren y participen de manera activa en la educación y en la implementación de prácticas familiares democráticas. Según Asbún (2016) es común que las familias con hijos con discapacidad asignen a uno de los integrantes para ejercer las labores de cuidado, excluyendo a los demás integrantes de dichas actividades, en la mayoría de los casos son mujeres las que asumen esta labor (Salazar & Castro, 2019) y por lo tanto se desarrolla una relación más estrecha con esta persona. Avanzar hacia la “democratización, es darle el giro a la crianza y el cuidado como obligación de la madre y las mujeres hacia una responsabilidad colectiva de todos los integrantes de la familia”. (Marín & Uribe, 2017, p 27)

En este orden de ideas, hablar de la participación corresponsable de todos los integrantes de la familia en la promoción del desarrollo integral de niños(as) y adolescentes, es referirse a una familia democrática. Por ser la familia, un actor vital en la educación de los niños(as) y adolescentes, se acentúa la necesidad de fortalecer la relación parental entre los padres, madres, cuidadores, en busca de incorporar prácticas cotidianas comprometidas con la formación de seres humanos capaces de afrontar con mayor apertura y disposición las constantes transformaciones de lo social, de responder a los cambios y dinámicas que se manifiesten. En este contexto de educación familiar los padres, las madres y cuidadores le permiten a los niños, niñas y

adolescentes participar e insertarse desde la infancia en las actividades cotidianas, sin anular, sino por el contrario, brindándoles las ayudas con el andamiaje necesario para la construcción de su autonomía, autoestima e independencia. Desde esta comprensión, el discurso de la autonomía basado en el principio de dignidad humana debe ser reinterpretado abandonando una visión de lo humano de tipo incapacitista e incorporando la facultad y la habilidad como dimensión natural humana de los niños (as) y adolescentes con discapacidad.

### **7.3 Prácticas Escolares Inclusivas – democráticas que favorecen el desarrollo integral de niño(as) y adolescentes con discapacidad.**

Entender las prácticas escolares que favorecen la inclusión de niños, niñas y adolescentes, es reconocer la diversidad de los territorios, una riqueza cultural que envuelve a todos los pueblos del mundo. Del mismo modo, es dimensionar las distintas habilidades, capacidades y formas de aprendizaje que se tienen desde la infancia y que se conjugan en los diferentes escenarios de interacción educativa, social y cultural. Por lo tanto, al estudiar las prácticas escolares que puedan dar cuenta de lo mencionado, se encuentran múltiples aristas y retos por parte de las instituciones educativas y por los educadores (Rodríguez Izquierdo, 2017).

Es así que, uno de los retos como consecuencia de los grandes cambios demográficos de los últimos años en todos los países es trabajar desde la diversidad cultural, esta que hace a los grupos de niños, niñas y adolescentes, una población más heterogénea con un profesorado que sigue siendo en gran medida homogéneo y monocultural (Rodríguez Izquierdo, 2017). Por consiguiente, la escuela requiere empezarse a transformar en un lugar de construcción y socialización de diferentes formas de existir y de expresarse. Además de ser ese vínculo de transición entre las



formas lingüísticas aprendidas en casa y en los países de origen y los valores y formas de interacción del lenguaje verbal y no verbal (Rodríguez-Izquierdo & González-Faraco, 2021).

Existen teorías socioculturales que involucran pedagogías de la educación, estas se enfocan en modelos y pedagogías como lo son el modelo de la Educación Culturalmente Relevante-ECR y la pedagogía culturalmente responsiva, conceptos que surgen en los años 90`S en los Estados Unidos y que proponen algunas prácticas para lograr la inclusión. Una de ellas es enseñar en las escuelas sobre las comunidades diversas y sus contribuciones en la sociedad, con apertura de contenidos de enseñanza propuestos por los diferentes grupos de estudiantes, con un plan de estudios transformativo y constructivo desde la diversidad. Así que, como lo menciona Rodríguez y González “La ECR concibe al otro como un sujeto activo, con cultura e identidad propia, y derecho a contribuir a la construcción de sociedades democráticas; y no como ente pasivo que debe ser asimilado por la cultura dominante o globalizadora”(Rodríguez-Izquierdo & González-Faraco, 2021, p.162).

De esta manera, al hacer un comparativo con países como España y Colombia, el panorama para lograr una educación inclusiva deviene de la transformación de los conceptos como, *modelo de educación especial, Necesidades Educativas Especiales*, que con su intencionalidad de buscar una educación de calidad para todos, percibía en cierta medida las necesidades de los alumnos como déficits, segregando a diferentes grupos de la población sin llegar a la acción de incluirlos activamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Beltrán Villamizar et al., 2015).

En consecuencia con estas dificultades España crea estrategias para evitar la marginación a personas con diferencias intelectuales, físico-sensoriales, psicológicas o sociales, y el término de Necesidades Educativas Especiales se adhiere a todos los educandos y no a las minorías,

reconociendo que todos los niños, niñas y adolescentes pueden tener dificultades en cualquier momento de su aprendizaje (Beltrán Villamizar et al., 2015).

Estas estrategias se encuentran enmarcadas en que las instituciones educativas tengan adaptaciones de su Proyecto Educativo Institucional bajo el principio de integración de todos los estudiantes y dentro de estas adecuaciones se atiendan grupos prioritarios: 1) alumnos que se encuentren en situación de discapacidad o tengan trastornos graves de conducta, 2) alumnos con altas capacidades intelectuales y 3) alumnos que por circunstancias como los procesos migratorios se hayan integrado tarde al sistema educativo (Beltrán Villamizar et al., 2015).

Por su parte, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia define 5 grupos prioritarios que son 1) personas con discapacidad y talentos excepcionales, 2) grupos étnicos, 3) víctimas del conflicto armado 4) población desmovilizada y 5) población habitante en la frontera. En este contexto plantea unas metodologías para atender esta diversidad: aceleración de aprendizaje, escuela nueva, postprimaria, telesecundaria, servicio de educación rural, programa de educación continuada CAFAM y Sistema de aprendizaje tutorial (Ministerio de Educación Nacional, 2013).

Desde el planteamiento de estas metodologías se busca que los actores educativos puedan adaptarse a las dinámicas particulares de estos grupos prioritarios. Se hablará un poco de cada una de ellas, como hallazgos de las prácticas escolares que buscan abarcar diferentes procesos sin desconocer que existen muchos grupos que pueden estar o no incluidos en esta población prioritaria. Se plantea entonces que la metodología de la **aceleración de aprendizaje** permite al alumno que ya sabe leer y escribir y que por ciertas circunstancias se le ha dificultado terminar sus primeros estudios escolares realizar en un año lectivo su básica primaria. Esto con el objetivo de

contribuir a procesos de recuperación socioafectiva, cognitiva, sicomotriz y reintegración a los ambientes escolares (Howard Brandt & Stephens Taylor, 2018) .

De este modo la escuela tradicional se ve transformada por las necesidades expresadas anteriormente. Otro modelo educativo que se sale de lo común es **la escuela nueva**, que rompe los paradigmas de una enseñanza habitual en la que el maestro es la única autoridad y es el dueño del conocimiento, para darle paso a una pedagogía participativa al permitir que el alumno pueda centrarse en sus propios intereses para fortalecer su actividad, libertad y autonomía. Este se enfoca en las zonas rurales y urbanas-marginales, cuenta con uno o dos profesores en la modalidad multigrado, con la problemática de que son estos grupos de estudiantes los que se les dificulta desplazarse a las escuelas ubicadas en el área urbana y que además deben realizar labores de agricultura y del campo para su sustento económico (Díaz Pedrozo & Gutiérrez Guerra, 2019).

Unido, al anterior proceso y diseñado para el área rural, se ubica la **postprimaria**, propuesta que busca dar continuidad a los estudios secundarios, con unas características innovadoras curriculares, pedagógicas e institucionales. Para lograrlo, los contenidos curriculares se contextualizan con las realidades rurales, con una propuesta de metas de aprendizajes y proyectos que van encaminados hacia el desarrollo agropecuario, con una pedagogía activa que busca fortalecer en el alumnado los procesos de reflexión más que los memorísticos y que permite contar con materiales que admiten el autoaprendizaje. La institucionalidad logra una participación activa y empoderada desde la creación de un gobierno escolar que le da consciencia al estudiante sobre su papel protagónico. Asimismo, busca formar alianzas estratégicas con instituciones que aporten capacitaciones a docentes, recursos tecnológicos, dotación, entre otros (Ministerio de Educación Nacional, 2013).

Otra modalidad que acoge la flexibilidad para realizar estudios secundarios es la **Telesecundaria**, fundamentada en la teoría constructivista que propone la formación de hombres y mujeres innovadores, propositivos de nuevas maneras de hacer las cosas y no solamente repetir conductas de sus pasadas generaciones de manera que puedan sumarse a las transformaciones sociales. Su nombre alude en que se usa medios tecnológicos para acceder a la población como televisión, recursos informáticos como videos, tutoriales y materiales impresos (Cruz López, 2015).

En relación a estas metodologías que acogen el área rural, el Sistema de Educación Rural tiene también el objetivo de llegar a estas zonas y acoger a la población adulta que claramente tiene otras necesidades. Una de ellas es recuperar su autonomía, liderazgo y empoderamiento de sus territorios. Contribuyendo así a mejorar su calidad de vida y ser visibilizados por toda la comunidad como personas claves para el desarrollo económico y social. Es importante resaltar que este sistema es transversal a sistemas educativos indígenas que integran grupos étnicos y población campesina (Ministerio de Educación Nacional, 2018).

Para asegurar que este modelo de educación flexible pueda ir más allá de las diferentes habilidades, competencias, etc., según el contexto, que se puedan adquirir en la primaria y secundaria el **programa de educación continuada de la Caja de compensación Familiar-CAFAM** y el **Sistema de Aprendizaje Tutorial** oferta estos estudios iniciales y continúan con estudios de todo tipo que puedan capacitar a los beneficiados en áreas laborales, propiciando la investigación, la reflexión de los problemas de sus comunidades, fusionando saberes, saberes tradicionales y conocimiento moderno. Estos programas no exigen requisitos académicos previos, se desarrollan dentro del ritmo particular de cada alumno, la jornada horario es corta y particularmente en el Sistema De Aprendizaje Tutorial hay un profesor encargado de acompañar a estos grupos estudiantiles en su lugar de residencia (Ministerio de Educación Nacional, 2015).

La ilustración de estas metodologías de una educación flexible que permite la inclusión en niños, niñas y adolescentes puede mostrar un panorama más amplio y de reflexión sobre que las vulnerabilidades de las personas no sólo se ven enmarcadas en situaciones de discapacidad física o mental, sino que hacen parte de una población con altos índices de pobreza, invisibilización de grupos campesinos, población rural e indígena.

Entendiendo esto, los retos de las instituciones y del profesorado se vuelven más grandes cuando se fusionan dichas vulnerabilidades, por lo tanto, es importante hablar de algunas prácticas escolares que se han detallado para que exista inclusión en los niños, niñas y adolescentes en situación de discapacidad física, sensorial y mental. Las prácticas escolares inclusivas surgen en respuesta a problemáticas como que los profesores no tengan conocimientos sólidos sobre el funcionamiento del cerebro y como este se desarrolla para adaptarse a los retos que puedan tener niños con otro tipo de formas de aprendizaje y otras formas corporales y sensitivas que no les permiten hacer actividades que otros niños harían. Por ejemplo, niños con dislexia y trastorno Específico del Lenguaje.orteza, Fuster y Tallón (Forteza et al., 2019), describen las barreras de aprendizaje de niños con dislexia y coinciden en que los profesores no tienen conocimiento sobre aspectos del lenguaje como la fonética, morfología, sintaxis y fonología, por consiguiente, una de las prácticas escolares es identificar en su aula la diversidad de aprendizajes en el alumnado y capacitarse en las necesidades que precisan los estudiantes. Proponen buscar alianzas con logopedas que puedan ofrecer actividades en el aula y extracurriculares guiadas por profesores sin este tipo de estudio. Narran como en diferentes estudios han usado la metodología multisensorial fortaleciendo no solo la audición y la visión sino otros sentidos que puedan favorecer otros tipos de aprendizaje, como por ejemplo aprender los números recreándolos en plastilina, o leer

dramatizando lo que se lee. Además del uso de herramientas tecnológicas como tabletas para fortalecer la escritura y la lectura.

Estas maneras de transformar las formas de aprendizaje favorecen a todos, dado que todos los niños, niñas y adolescentes independientemente si están o no en situación de discapacidad tienen habilidades, funciones cognitivas y físicas valiosas que requieren un compromiso pedagógico para ser fortalecidas, es por eso que para salir de la retórica de la documentación sobre inclusión, la escuela debe propiciar lugares comunes de aprendizaje en los niños para que interactúen sin que haya discriminación por el hecho de no cumplir con los estándares de procesos de enseñanza-aprendizaje con mismos logros para todos, por el contrario no esperar que todos hagan lo mismo sino que den lo máximo de cada uno (Itaí Acuña, 2019).

#### **7.4 Relación Familia – Escuela**

La relación Familia – Escuela se constituye en una diada para la formación de niños(as) y adolescentes. Los acuerdos, gestiones, compromisos que se generan entre ambos actores están encaminados a un propósito común la educación de sus hijos(as). De acuerdo con ello, en lo que respecta a la atención de niños(as) y adolescentes con discapacidad (**Sánchez, 2016**) propone que es necesaria una coordinación entre el Orientador, profesionales externos, asociaciones de padres y madres. Lo que supone crear y desarrollar metas, estrategias y acciones mediadas por la participación como eje mediador en la educación y acompañamiento concedido a ésta población. Así que en el contexto escolar el docente en ejercicio de sus funciones dinamiza e integra contenidos al sistema comunitario (**Tarazona, Anicia et al, 2016**), es decir traslada los aprendizajes a la formación de los padres y tutores, pues se asume que el ambiente educativo no es privativo de la escuela sino que los aprendizajes son un equivalente de la interacción escuela

– familia y comunidad. Al respecto el Proyecto Educativo Institucional (PEI), define cómo se desarrollara las condiciones del Programa de las Escuelas para Padres y Madres de Familia y cuidadores:

“Estará alineada y articulada con la misión, visión, principios y valores como resultado del trabajo articulado con la familia, institución educativa y en respuesta a su contexto más inmediato” (Ministerio de Educación Nacional, Ministerio de Justicia y Derecho; Ministerio de Salud y Protección Social, 2020, p.2).

La familia por su parte ha de tomar consciencia de la necesidad de incursionar en ámbitos sociales más amplios, esto significa implicarse en el proceso de sus hijos de forma decisiva, en actividades, programas que conduzcan al desarrollo afectivo, cognitivo y comportamental de los niños(as) y adolescentes.

En consonancia con lo anterior se identifica que el juego, los espacios de esparcimiento ofrecen un escenario diferente a la familia. En éstos se canalizan emociones como la desmotivación, frustración frente a sus expectativas en el proceso de aprendizaje de sus hijos(as). En relación **Tarazona, Anicia et al, 2016** plantea el clima educativo familiar como un aspecto inclusivo en tanto es relevante “la actitud que asumen los padres hacía los estudios de sus hijos como el clima afectivo en el que éstos crecen” p. 177. Estos son condicionantes para la participación familiar.

Al hacer énfasis en el clima educativo familiar se hace necesario reconocer qué emociones confluyen en los padres- madres - cuidadores en el proceso de aceptación de su hijo(a) como persona con discapacidad pues éstos mantienen un vínculo afectivo y conocen a profundidad las necesidades de sus hijos por permanecer al tanto de su cuidado y desarrollo (Simón, Giné & Echeita, 2016). Así que en la Familia para que se generen prácticas inclusivas es necesario que

estén en capacidad de ejercer una parentalidad basada en el reconocimiento de emociones, canalización y unificación de esfuerzos de los menores con discapacidad, solo de esta forma se incide en el desarrollo intelectual, emocional y cognitivo de los niños(as) y adolescente. Entre tanto:

La participación no se define en el hecho de “estar”; no pocas veces las mejores intenciones se ahogan por falta de una organización que permita hacer aquello que se quería hacer. Por esta razón hay que organizar bien y mimar los espacios de participación en el centro" (Simón, Giné, & Echeita, 2016, p. 29).

A razón de lo anterior, en los centros de enseñanza o entidades territoriales se gestionan espacios de comunicación e interacción con las familias - formación para madres y padres en temas precisos, concretos en relación al desarrollo y educación de sus hijos en atención a las necesidades particulares de cada uno -; se invita a la familia a participar de forma activa en las decisiones que se tomen en el escenario escolar. Simón, Giné, & Echeita (2016) plantean ejemplos de cómo se puede lograr el acercamiento entre la escuela y la familia, en primera instancia “el docente consulta a los padres – madres cómo es el niño, lo qué le gusta hacer, lo que le gustaría que pudiera hacer” (p. 33). El propósito no solo es conocer en contexto las necesidades del niño(a) y adolescente, también es coadyuvar a la familia a identificar su propia manera de enseñar. Debido a esta interacción ambos actores recogen información y recursos para promover en sus prácticas la inclusión.

Con relación al ámbito escolar los/las docentes se esfuerzan en sus prácticas pedagógicas educativas por construir conocimientos para entender a los niños(as) y adolescentes en sus habilidades. También “comunican a la familia los avances de los niños y los programas de las



escuelas a través de llamadas telefónicas, visitas, reportes, conferencias con los padres”. (Pavez, 2016, p. 453); y, se sugiere que las acciones comunicativas e interaccionales que se lleven a cabo con la familia alteren patrones de relación ya dados por hecho en las escuelas y desvalorizados por las partes (Pavez, 2016). Al referir situaciones marcadas o asentadas en las relaciones se resalta la indiferencia, apatía, el no entendimiento entre las partes como un aspecto que ambos contextos naturalizan.

En este sentido los educadores tienden a tratar a la familia como personas responsables, encargadas de los asuntos de sus hijos/hijas más no como aliados en los procesos de enseñanza, en el momento en que se decide trascender del espacio escolar al hogar de los estudiantes para comprender y asimilar el entorno en que residen, se está dando cabida a la participación de padres y madres en la educación de sus hijo(as) y, en efecto ayuda a los administradores de escuela y profesores a conducir un programa de escuela más efectiva, que conduzca a estudiantes más exitosos (Pavez, 2016). Al igual que las familias se percibirían tenidas en cuenta en sus necesidades y sentimientos frente a las realidades que viven (Castro & García 2016)

Otra forma de articular la familia a actividades escolares es que desde lo institucional se promueva el Ocio Familiar como una práctica de acercamiento y mejoría en la relación padre – hijo. Según (Siu & Lo, 2020)

la auto – percepción de los padres frente a la condición especial de aprendizaje en niños(as) con Trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH) incide de manera significativa por dos aspectos: i. aporta experiencias novedosas ii. Facilita el desarrollo saludable de la comunicación al crear sinergia entre padres e hijos.

En la etapa de desarrollo, primera infancia, se identifica que el juego entre padres e hijos promueve objetivos a largo plazo, en tanto sienta las bases para una transición exitosa de los niños a la escuela y, apoya el ajuste y rendimiento futuro (Williams, Berthelsen, Viviani et al, 2018). Al seguir éste planteamiento una Institución Educativa en Estados Unidos, la cual recibe por nombre Pearl Buck diseña e implementa un programa denominado Family Fun Night (noches de diversión en familia) cuyo propósito es la educación colaborativa para padres y madres con déficit intelectual e hijos con retraso o discapacidad en el desarrollo (Knowles, Harris, & Van Norman, 2017), en ésta experiencia se enseña en forma clara que los grupos de juego producen anécdotas, hallazgos, retroalimentación, puntos en común, interacciones sociales y estos a su vez generan maneras positivas de afrontar el estrés y apoyar los procesos de desarrollo y formación de los niños(as).

Asimismo las interacciones entre padres e hijos deben estar fundamentadas en la resolución de problemas, es decir la familia desarrolla capacidades para exteriorizar, manifestar lo que no se está de acuerdo frente a las reglas, realización de tareas, colaboración y cooperación de sus miembros, organiza las ideas, las valida y confronta las dificultades. Al ejercer esta actitud contribuye a la cercanía y bienestar de todos los miembros (Williams, Berthelsen, Viviani et al, 2018).

Por otra parte la educación inclusiva se crea como estrategia para afianzar la unidad escuela – familia. En este sentido se define que “la familia no solo está para permitir el acceso a la educación, sino para ayudar, acompañar durante el desempeño escolar” (Ortiz & Palacio, 2020, p.9). Es su deber enseñar valores a sus hijos, fomentar una cultura de aceptación y respeto por la diferencia y, en relación al proceso formativo académico, normativo, la familia conserva formas, estilos, prácticas que facilitan dicho acompañamiento, por ejemplo es probable que empleen la

lúdica, el control estricto sobre la atención del niño(a) como medio de lograr que aprendan lo que se espera, la implementación de horarios, compensaciones – beneficios, entre otras.

Estudios internacionales sobre la calidad de vida en padres de niños(as) y adultos con discapacidad ha demostrado que “las relaciones sociales informales (es decir, familiares, amigos) y formales (es decir, profesionales), así como la relevancia de la espiritualidad / religiosidad son factores que contribuyen la calidad de vida” (Boehm, & Carter, 2019, p.99). Esta comprensión reafirma el significado de articular procesos de atención desde la escuela a la familia, es probable que al unificar los esfuerzos, el estrés, agotamiento y confusión disminuya en los cuidadores, padres y madres. Las emociones en referencia surgen en el cuidador que acompaña el desarrollo de las tareas escolares, éste percibe que el rendimiento de su hijo(a) es diferente al estándar o al esperado para su desarrollo, lo que genera a su vez “malestar, discordia y dudas sobre la autoeficacia para ayudarles” (Forteza, Fuster & Moreno, 2019, p. 116).

Estos hallazgos dan relevancia a la necesidad, por parte del contexto escolar, de adaptar diagnósticos emitidos por profesionales de salud para ajustes razonables en los contenidos y estrategias pedagógicas, de esta manera los estudiantes se sienten incluidos en tanto se está dando respuesta a su capacidad mediante la gestión de posibilidades, herramientas, recursos. Por otro lado “algunos profesores han recibido formación en servicio especial, así como orientaciones de un equipo de apoyo multiprofesional (psicólogo, terapeutas ocupacionales, trabajadores sociales) que sugieren los dominios académicos que deben adaptarse a cada alumno” (Cruz, Pérez, Jenaro et al, 2016, p.78). De esta estrategia surge el Plan Educativo Individual, el cual responde a implicaciones prácticas de la familia, al otorgar información relevante de los procesos de atención y desarrollo del niño(a) y adolescente en el espacio del hogar y otras instituciones al ámbito escolar e involucrase en la formulación e implementación

metas y logros académicos y sociales (Wing & Wan, 2020). De igual importancia es la formación para docentes, agentes comunitarios, profesionales de servicios especiales cuando la discapacidad no es de nacimiento sino adquirida en el tiempo por lesiones ocasionadas por accidentes, los cuales traen como consecuencia “dificultades para concentrarse, mala memoria, fatiga que a menudo es mal interpretada como mala memoria o pereza” (Jones, Davis, & Tyson 2018, p. 508). Así que cuando se logra conocer el impacto de tales lesiones, la comunidad educativa desarrolla actitudes empáticas, de solidaridad y apoyo en el proceso de rehabilitación del niño(a) y adolescente. Por otra parte (Patwardhan, Duppong , Lambert , & Ringle, 2019) exponen:

en un estudio de propiedades psicométricas la tensión del cuidador, las prácticas y la disciplina de los padres y, las fortalezas y dificultades del niño(a) e identificaron que necesidades básicas, dinero y tiempo extra, tiempo para la familia, y cuidados esenciales se asoció con puntuaciones más bajas en la tensión del cuidador y un mayor funcionamiento familiar (p. 374 y 379).

Por consiguiente las instituciones educativas mediante servicios de atención familiar elaboran análisis situacionales que facilitan entender y comprender realidades como el sustento familiar, condiciones laborales de los padres – madres o quién asuma el rol de la manutención del hogar, al encontrar que las condiciones no facilitan la atención a necesidades básicas y que estas afectan el desplazamiento, la atención integral de los niños(as) y adolescentes en condición de discapacidad, se está en el deber de activar una ruta de atención local para la gestión de recursos económicos y sociales que garanticen tales derechos.

Es de aclarar que en el lugar que cumplen los padres, madres y cuidadores la Escuela no espera que haya un dominio sobre los conocimientos curriculares, sino mostrar interés por las tareas escolares, comunicarse con el hijo/hija sobre la vida escolar, compensarle y estimularle por sus logros y éxitos (Vicente, Martínez et al, 2019). Lo que se pretende es hacer énfasis en los procesos comunicativos entre padres – madres e hijos, en este logro se orienta a la familia a tener presente los tiempos y momentos de comunicación con sus hijos, por ejemplo al irse a la cama, al participar de una cena; en sus rutinas se negocia un tiempo de enseñanza – aprendizaje donde se comparten lecturas, observación de imágenes, pintura entre otras estrategias que se faciliten desde el contexto escolar y en estos espacios se adquieren nuevos conocimientos que regulan en términos de crecimiento y desarrollo nuevas interacciones. Al retomar el juego se identifica que los niños(as) y adolescentes mejoran habilidades cognitivas como la atención y concentración al buscar ganar y, a su vez sociales al aceptar que otro puede ganar.

Es preciso anotar que la presentación de resultados en términos de bienestar para los niños(as) y adolescentes con discapacidad y otras necesidades educativas especiales requiere de esfuerzos por parte de familia y escuela para establecer un clima acogedor que ayude a sentirse escuchado, respetado en la diferencia e incluido. En este sentido se permite los arreglos y acuerdos flexibles como mecanismo para que el niño(a) y adolescente se instale en escenarios sociales más amplios al desarrollar sus múltiples capacidades.

## **8. Propuesta de intervención. Escuela y familia: Unidas para la formación de niños, niñas y adolescentes con discapacidad libres y autónomos en su desarrollo.**

### **Introducción y principios de intervención.**

Las familias y escuelas se consideran sistemas con experiencias, aportes y conocimientos importantes para compartir, producto de sus vivencias en la vida cotidiana, en consecuencia, la propuesta aquí esbozada parte del paradigma construccionista sociocultural, el cual afirma que la construcción del conocimiento es social “es ver al conocimiento no como producto de las mentes individuales sino de las relaciones comunitarias”. (Gergen, 2007, p. 118). Es así como el lenguaje (y otras acciones) gana su inteligibilidad en su uso social.

En el caso de las familias y escuelas, se busca que, a partir de sus pre-saberes y de una relación dialógica, encuentre el camino a la reflexión de forma ágil, dinámica y dialéctica que proporcione una acción transformadora sobre sí y sobre la sociedad, generando las condiciones para descubrirse y conquistarse, como sujetos dueños de su propia historia. (Lawrence, 2008).

En esta medida al propiciar reflexión y diálogo desde, para y con las familias y escuelas, de sus prácticas cotidianas para el cuidado y acompañamiento en los procesos de aprendizaje de niñas, niños y adolescentes con discapacidad, se da un paso hacia el reconocimiento y potenciación de las condiciones internas y sociales que las rodean, para llegar desde una mirada crítica de su realidad, al impulso de otras acciones en las que los padres, madres, cuidadores y escuelas reconozcan las habilidades que existen dentro de sus relaciones para fortalecer los lazos en pro del desarrollo humano de niños(as) y adolescentes con capacidades diferenciadas; y de igual forma los niños(as) y jóvenes se reconozca como sujetos de influencia hacia los adultos. Estos según sus conocimientos y habilidades, son también un marco de referencia. (Rodríguez, 2018)

No se trata de modificar ideologías o culturas, si no de construir con personas con capacidades distintas, familias y escuelas consensos para dar nuevos rumbos desde las diferentes posturas. El diálogo “Permite a las personas reconocerse y asumirse como son, privilegia la democracia como

principio para la convivencia y la interacción, y encuentra en la comunicación la forma más precisa para comprender el punto de vista de la otra persona”. (Rodríguez, 2018, p. 26). En este caso el/la profesional que acompaña el proceso de empoderamiento asumen a las familias y comunidad educativa como actores principales de sus propias ideas, aprendizajes y protagonistas su propia transformación, generando con ellos interacciones significativas en la búsqueda de procesos que favorezcan a los demás desde sus propios recursos y experiencias.

El proceso educativo en las familias se sitúa en un ideal de vida y en una intención transformativa caracterizada por el reconocimiento de los hijos/hijas y la consideración del individualismo como forma posible para su constitución como seres humanos con capacidad de relacionarse, tomar sus propias decisiones, asumir sus propios riesgos y valerse por sí mismos. (Rodríguez, 2018, p. 145)

La idea es construir desde cada contexto comunitario, familiar y escolar las vivencias y eventos, para encontrar los cambios favorables para el desarrollo integral de niñas, niños y adolescentes con discapacidad. Para ello se plantean unos principios de acompañamiento que están guiados en un primer aspecto por la lúdica o juego, el cual proporciona la oportunidad de generar un ambiente cómodo y enriquecedor creando un clima de confianza e intercambio mutuo, lo anterior provee una oportunidad de comunicación real, proporcionando que los mismos participantes exploren sus conocimientos.

Se ha considerado una alternativa de valor práctico como parte del proceso de formación de los hijos (as), familias y escuela. Por ello se utilizará como medio educativo para desarrollar: las capacidades creativas, destrezas en la resolución de problemas, se fortalecerá las habilidades para liberar tensiones y usar herramientas, al mismo tiempo que se obtendrán nuevos conocimientos,

actitudes y aptitudes para potencializar otros valores humanos como son el amor, la sociabilidad, la solidaridad, respeto, la diversidad, la autonomía, la colaboración y participación propios para afianzar las interacciones familiares y escolares. El aprendizaje a través del juego supone un aliciente en las propuestas formativas, permite entretenimiento y a la vez entrar en situaciones agradables para que el aprendizaje sea óptimo.

Así mismo es necesario que haya coordinación entre el Orientador escolar; Profesionales externos, padres y madres con el propósito de afianzar un trabajo colaborativo, en red. En este sentido los docentes integran contenidos a las familias para fortalecer sus prácticas de enseñanza y coadyuvar al alcance de logros en la educación de sus hijos(as). Por otra parte a través de los servicios sociales asistidos a la familia, se contribuye a los procesos relacionales, de convivencia, pues se tiene como principio que el clima familiar incide en la vinculación afectiva, reconocimiento del otro como sujeto de derechos y deberes y, a su vez todo ello crea unas ayudas que orientan a la libertad y autonomía del sujeto, para este caso se hace referencia a niños(as) y adolescentes con discapacidad. Es preciso anotar que lo anterior se constituye como principio de intervención y, como eje mediador se entiende que la participación es relevante en términos de actuación, proposición e interacción; éste último criterio obedece a un proceso de comunicación basado en el respeto y la confianza puesto que se pone a conocimiento prácticas familiares y escolares sujetas a reevaluar, fortalecer, eliminar pues se asume que el aprendizaje y desarrollo de integral de niños(as) y adolescentes es construido y en esta construcción se da una transacción de beneficios que impactan de forma significativa los objetivos previamente propuestos por familia y escuela.



De modo que la evaluación y seguimiento se comprende como una fase permanente que facilita documentar, sistematizar y presentar resultados entorno a las acciones y logros alcanzados con los niños, niñas y adolescentes en proceso de educación.

**Tabla N° 1. Proceso metodológico de la propuesta de intervención**

Escuela y familia: Unidas para la formación de niños, niñas y adolescentes con discapacidad libres y autónomos en su desarrollo

FASES/MOMENTOS	PROPÓSITO	TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
Análisis situacional	Reconocimiento con familia y escuela, de las particularidades del niño, niña o adolescente.	Caracterización familiar.	Perfil de vulnerabilidad y generatividad.
		Incluyen todos los miembros de la familia y cuidadores.	Conversación Guiada. Mapa de situaciones.
	Reconocimiento In-Situ de prácticas y canales de comunicación entre escuela y familia en vía de generar un sentimiento de confianza.	Visita domiciliaria.	Guía de observación participativa
		Encuentro formativo	Cartografía escolar y familiar: prácticas y canales de comunicación
Sensibilización	Toda la comunidad educativa en reflexión frente a la igualdad	Campaña - Publicidad	Publicidad Respeto por la diferencia
		Cine Foro	Video el Circo de la Mariposa Película Black
Prácticas inclusivas e integradoras.	Todos merecemos sentirnos incluidos.	Encuentro de integración escolar	Espacios de esparcimiento (fogata, celebraciones, merienda)
			Juegos. (Bases, circuitos, relevos). Feria de habilidades.
Aprendizaje Colaborativo	Promover la colaboración mutua entre estudiantes en actividades académicas, de convivencia, deportivas, recreativas.	Trabajo grupal	Guías de trabajo en equipo.
		Encuentro lúdico-recreativo por bases	Ejecución de dinámicas y juegos – escuela y familia
		Ajustes razonables a la habilidad de cada estudiante.	Actividades de reconocimiento a las cualidades
		Manejo de reconocimientos y estímulos para los estudiantes que apoyan a los demás compañeros.	Manual de funciones para la consecución de actividades escolares.
		Delegación de roles y funciones para todos los estudiantes.	
Compartir experiencias familiares con la escuela	Diario familiar	Cuentos – historias Trovas	

SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN A LOS PROCESOS INCLUSIVOS, FAMILIARES Y ESCOLARES

Familia agente activo en la escuela			Dibujos – pintura De experiencias familiares	9 10
	Brindar apoyo y orientación familiar	Escuela familiar	Grupo focal: estudio y Socialización de casos.	
		Orientación individual	Planteamientos de problemas	
		Grupo de reflexión Socialización De estrategias. Ejercicios prácticos e inclusivos de aprendizaje entre la familia y estudiante.	Diálogo reflexivo Tarea escolar	
	Mecanismos de participación familiar y estudiantil en la tomad e decisiones frente al funcionamiento de la escuela.	VOTO.	Urna de consulta.	
		Reuniones generales	Asambleas	
Transacción que afecten la institución		Llamada telefónica, visita domiciliaria, reporte. Publicidad.		
Comunidad inclusiva en pro del bienestar de todos.	Activación de rutas y redes de apoyo.	Mapeo de redes de apoyo institucionales, familiares, comunitarias.	Ecomapa - Mapa de pertenencia actual	
	Incurción y activación de instituciones de educación superior y formación para el trabajo en estudiantes y familias.	Orientación vocacional para estudiantes y familias. Conexión interinstitucional con otras instituciones educativas.	Encuentros vocacionales. (exploración interna, que ofrece el mercado laboral, que ofrecen las instituciones educativas. Que oportunidades tengo).  Feria programas académicos técnicos y profesionales.	

Elaboración propia

Fuente:

## 9. Conclusiones

Las prácticas inclusivas – democráticas en el contexto escolar y familiar surgen como marco de acción para la atención en el desarrollo integral de niños(as) y adolescentes con discapacidad física, cognitiva, motora, sensorial. Por lo tanto, con el ánimo de aunar esfuerzos se comienza en Colombia en los años sesenta a generar unas comprensiones de discapacidad diferentes, es decir se toma distancia de la limitación para considerar la necesidad educativa especial como un concepto que da a entender que todos en cualquier momento o etapa de la vida requiere de formas, estrategias, herramientas para aprender.

En este sentido se hace alusión a la diversidad como un concepto que define a cada persona desde sus facultades y contexto en el cual se encuentra inmerso, éste último otorga unas características de identidad que acompaña o refuerza la particularidad de cada uno. Por otra parte el Estado Colombiano y otras instancias internacionales crean lineamientos de política, leyes, decretos que responden a los derechos de equidad e igualdad de oportunidades y, sugieren que todo ser humano independiente de sus condiciones particulares de salud, social, cultural, tiene derecho a acceder a la educación, el conocimiento, el arte, la cultura, la investigación. De esta forma se insta a la generación de oportunidades, posibilidades para construir un proyecto de vida donde se pueda desarrollar las potencialidades de cada persona.

En tal sentido se invita a revisar la familia como grupo incondicional en el apoyo y formación de los hijos (Ortiz Rodas & Palacios Serrano, 2020), es decir se pretende que la familia se organice en su funcionamiento de tal manera que pueda dar respuesta al niño(a) y adolescente en su proceso de desarrollo integral, para ello se orienta a una resignificación de los roles de cuidado, educación, protección en la medida en que todos los miembros que la integran deben conservar

una participación activa – democrática que implique conocer las necesidades de los hijos(as), entenderlas, crear posibilidades de enseñanza e implicarse en escenarios sociales más amplios que garanticen la prestación de servicios especializados tanto para el niño(a) y adolescente como para la misma familia.

Entonces en esta incursión el contexto escolar abre los centros de enseñanza en educación regular para la atención de niños(as) y adolescentes con capacidades diversas y a su vez crea unas condiciones que favorecen la enseñanza – aprendizaje en corresponsabilidad con la familia. Establece la participación como eje mediador del proceso al asumir que la interacción entre ambos actores – familia y escuela - más la comunidad en relación a la activación de redes de apoyo, organización de espacios en las instituciones educativas, inclusión de padres, madres, tutores en instancia de participación para la toma de decisiones, contribuciones y aportes de la familia a las prácticas pedagógicas, orientaciones por profesionales externos da un equivalente y es la adquisición de aprendizajes, nuevos diálogos, nuevas interacciones, que conducen a la libertad y autonomía de niños(as) y adolescentes con capacidades diversas. Libertad manifiesta en actuaciones propias, con sentido de responsabilidad y autocuidado. Al observar dichas conductas es preciso que la comunidad educativa según el termino andamiaje, vaya retirando los soportes, apoyos. De tal de forma que se logre en una escala progresiva la autonomía y la independencia.

Así que desde el contexto escolar se gestionan unas prácticas inclusivas donde se destaca el juego como estrategia de integración y canalización de emociones tanto de la familia como del niño(a) y adolescente, en este ejercicio, la familia y los hijos se ubican en escenarios de esparcimiento donde se vence sus rutinas influenciadas por el agotamiento y el estrés. Además, se desarrollan competencias cognitivas y sociales que dan reconocimiento a cada uno desde sus

potencialidades. Es de anotar que la escuela hace provecho de estos espacios para integrar contenidos y temas de interés con los padres, madres y tutores. De modo accesorio adquiere un carácter social al propender espacios de formación para padres, madres, tutores y cuidadores con desventajas sociales como el acceso a la educación. En consecuencia, el ocio propone unos espacios de interacción espontánea entre las mismas familias, hijos, hijas y profesionales, allí se generan conversaciones basadas en experiencias de vida, se resuelven dudas e inquietudes respecto a temas de desarrollo, se da la libertad de expresión al escuchar y aceptar las diferentes percepciones en torno a temas específicos; Esta interacción retroalimenta los procesos de acompañamiento, de capacitación, orientación y formación.

Por otro lado, la escuela incursiona en el ámbito de las relaciones familiares bajo el supuesto que el clima afectivo familiar contribuye de manera significativa al desarrollo integral del niño(a) y adolescente con capacidades diversas, para ello crea unos canales de comunicación basados en la escucha, el respeto y la confianza, es decir comprende que la familia conoce a profundidad las necesidades de su hijo(a), reconoce la existencia de un vínculo permanente y por ende la ubica en una posición relevante al desarrollar ajustes de atención educativa razonables; en otros contextos se le denomina plan individual de educación. En esta dinámica se permite que la familia tome decisiones frente a las expectativas en la formación de sus hijos(as), estrategias de enseñanza, de promoción y atención e inclusión a otros servicios de apoyo.

Para lo anterior la escuela hace uso de técnicas y herramientas como la visita domiciliaria, llamadas, reportes, conferencias, reuniones, diario familiar, sistematización de resultados y experiencias, índice de inclusión.

En relación al índice de inclusión se entiende que este se conforma de escalas de medición que permiten valorar si la comunidad educativa (familia, docentes, directivos, administrativos) está ejerciendo acciones inclusivas y, sí es necesario hacer modificaciones de situaciones que requieren reevaluarse para atender con calidad a niños(as) y adolescentes de capacidades diversas dado que la educación inclusiva actualmente se encuentra en proceso de construcción, es decir los docentes requieren de conocimientos precisos frente a prácticas pedagógicas específicas de las necesidades educativas identificadas en cada contexto, la articulación con instituciones de salud, sociales, comunitarias están en proceso de fortalecer la comunicación mediante capacitaciones, orientaciones, ayudas informativas.

Se observa una evolución en la descripción del termino de discapacidad desde lo teórico, sin embargo, persiste los imaginarios y representaciones sociales centrados en un modelo desde la rehabilitación, la anormalidad o marginación, por consiguiente, se observa la necesidad de continuar el análisis y la reflexión respecto al ser y dejar ser a la persona con discapacidad, comenzando por los términos y lenguaje que se utilizan.

La sexualidad, la paternidad, la vinculación laboral, la independencia son elementos que deben continuar en discusión, al igual que continuar haciendo visibles en la sociedad el desvanecimiento de las barreras que existen para que las personas con discapacidad puedan llevar una vida plena, aun se observan vestigios de dudas y miedos frente a las capacidades y habilidades de este grupo poblacional. Lo anterior trae ventajas en la medida que ya no se ve un camino desesperanzador y limitante si no por el contrario, permite imaginar y pensar nuevas maneras de vivir y relacionarse ya no desde juicios, desconfianzas y críticas negativas, sino desde las cualidades, la comprensión y la confianza dando nueva vida y esperanza a las circunstancias que hoy rodean el mundo.

Informar, orientar, transmitir conocimiento a las familias, cuidadores y profesores desde lo positivo, lo incluyente y lo diverso frente al tema de la discapacidad, brinda soporte y tranquilidad, para ejercer una educación sin temores, ni imaginarios, sino desde lo democrático. En este sentido, se considera que ejercer prácticas democráticas tanto en la escuela como en la familia permite entregar al hijo(a) y/o alumno(a) con discapacidad el andamiaje que estos necesitan para desarrollarse de manera íntegra. Es preciso orientar la mirada en las redes de apoyo y las oportunidades que el contexto puede brindar.

Las prácticas democráticas permiten que dentro de las relaciones familiares se viva el respeto por los derechos de todos, se favorece un ambiente de seguridad, cuidado, diálogo, colaboración, confianza, y se acepte a los demás como legítimos otros en la convivencia, con derecho a participar y opinar; por lo tanto, es relevante, que las interacciones dentro de la familia estén basadas en el diálogo, el afecto, para ejercer la autoridad a través de la orientación más no la imposición, en el que se trate de escuchar la voz de todos de manera igualitaria. Al igual que es valioso resaltar la importancia de que cada integrante de la familia aporte al ejercicio del cuidado y protección, y esta función no recaiga solamente en un solo miembro.

Para concluir todas las acciones citadas asignan competencias parentales en el tiempo, surgen nuevas comprensiones que distan de la cultura de la limitación, se genera un contraste de observaciones entre padres, madres y profesores de los niños(as) y adolescentes en el análisis, evaluación y seguimiento de sus capacidades, habilidades, sentimientos, preocupaciones. La familia pasa de un rol pasivo a un activo donde propone nuevos enfoques de utilización de recursos a partir de propuestas iniciales de trabajo. La información compartida entre escuela y familia se amplía a situaciones de organización y convivencia en ambos contextos que dan cuenta del nivel de confianza y comunicación logrado. Múltiples son los beneficios de la relación



escuela familia entorno a la educación de niños, niñas y adolescentes con capacidades diversas, la empatía, los acuerdos, la solidaridad, el trabajo colaborativo, conducen a la construcción de proyectos de vida reflejado en las posibilidades de inserción en el mercado laboral, ingreso a la educación superior, desarrollo de otras actividades útiles para la sociedad, capacidad de construir relaciones de pareja, de amistad, laborales, relaciones con significado que contribuyen al desarrollo de proyectos de vida satisfactorios.

## 10. Referencias Bibliográficas.

- Aguilar, C., Alonso, M., Padrós, M. y Pulido, M. (2010). Lectura dialógica y transformación en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67 (24-1), 31-44. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419180003>
- Araque, F., Beltrán, E., y Pedroza A. (2019). Discapacidad, familia y derechos humanos. Utopía y Praxis Latinoamericana, vol. 24, núm. Esp.3, 2019. Universidad del Zulia, Venezuela. Disponible en: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/279/27961483013/27961483013.pdf>
- Araya S., (2007). De lo invisible y lo cotidiano. Familias y discapacidad. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 7(3), [fecha de Consulta 22 de septiembre de 2020]. ISSN: Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447/44770314>
- Asamblea Constituyente de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia de 1991*. Bogotá.
- Asbún, H., Widad M. (2016). El impacto de la discapacidad intelectual en la familia. Estudio de caso. *Ajayu Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología UCBS*, 14(1), 53-69. Disponible en: [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2077-21612016000100003&lng=es&tlng=pt](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-21612016000100003&lng=es&tlng=pt).
- Bajtín, M. M. (1982). *Estética de la Creación Verbal* ( s. a. de c. v. Siglo XXI editores (ed.). Recuperado en: <https://filologiaunlp.files.wordpress.com/2012/01/bajtc3adn-estc3a9tica-de-la-creacionverbal.pdf>.
- Baumrind, D. (1996). The discipline controversy revisited. *Family Relations: An Interdisciplinary Journal of Applied Family Studies*, 45(4), 405-414. doi: <http://dx.doi.org/10.2307/585170>
- Beltrán Villamizar, Y. I., Martínez Fuentes, Y. L., & Vargas Beltrán, Á. S. (2015). El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión. *Avances y retos. Educación y Educadores*, 18(1), 62–75. <https://doi.org/10.5294/edu.2015.18.1.4>
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la escuela. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educativa Realizando Importantes Esfuerzos Para Ampliar La Cobertura, Mejorar La Infraestructura, Diseñar Nuevos Cursos y Capacitar a Los Docentes*. *Cación*, 4(3), 1–15. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140302.pdf>
- Boehm, T. L., & Carter, E. W. (2019). Family quality of life and its correlates among parents of children and adults with intellectual disability. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 124(2), 99–115. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-124.2.99>

- Briggs, J., & Peat, F. D. (1999). *Las siete leyes del caos* (Primera). Nueva York.
- Brogna, P. (2009). La representación de la discapacidad: la vigencia del pasado en las estructuras sociales presentes. En *Visiones y revisiones de la discapacidad* (pp. 243-246). México: Fondo de Cultura Económica. Disponible en:  
file:///C:/Users/WORKGROUP/Downloads/Dialnet-BrognaPComp2009VisionesYRevisionesDeLaDiscapacidad-4868179%20(1).pdf
- Bruner, J. S. (1977). Early social interaction and language development. In H. (. Shaffer, *Studies in mother – child interaction*. Londres: Academic Press. Schutz, A. (2003). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorro
- Cahuana M., Arias W., Rivera R., & Ceballos K., (2019). Influencia de la familia sobre la resiliencia en personas con discapacidad física y sensorial de Arequipa, Perú. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 57(2), 118-128. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-92272019000200118>
- Capano A., y Ubach A., (2013). Estilos Parentales, Parentalidad Positiva Y Formación De Padres. *Ciencias Psicológicas* 2013; VII (1): 83 – 95. Disponible en: <Dialnet-EstilosParentalesParentalidadPositivaYFormacionDeP-4265617.pdf>
- Carrasquero M. (2018). La definición de la discapacidad en la unión europea: una cuestión por resolver. Ediciones Universidad de Salamanca. Stable Disponible en:  
<https://www.jstor.org/stable/j.ctt2111g8r.116>
- Castro, A., y García, R. (2016). Vínculos entre familia y escuela: Visión d70e los maestros en formación. *Magis*, 9(18), 193–208. Disponible en:  
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-18.vfev>
- Cifuentes Moreno, G. A. (2015). *Escuela y familia: los actores del proceso educativo en el contexto de la crisis escolar actual. Tesis de grado Investigación Social Interdisciplinaria*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Coll, C., Onrubia, J., & Mauri, T. (2008). Ayudar a prender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación* 346 , 33-70
- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de Febrero 8 de 1994. Colombia.
- Constitución Política de Colombia. Artículo 67. Derecho a la educación. Disponible en:  
<https://leyes.co/constitucion/67.htm>
- Convención Sobre Los Derechos De Las Personas Con Discapacidad. 2008. Nueva York y Ginebra. Disponible en:  
[https://www.ohchr.org/documents/publications/advocacytool\\_sp.pdf](https://www.ohchr.org/documents/publications/advocacytool_sp.pdf)

- Cruz López, J. J. (2015). El desarrollo de habilidades del pensamiento para el aprendizaje autoregulado en un grupo de Telesecundaria. In *Curriculum, conocimientos y prácticas educativas* (pp. 69–82). Ayulta de los libres.
- Cruz-Ortiz, M., Pérez-Rodríguez, M. C., Jenaro-Río, C., Sevilla-Santo, D. E., & Cruz-Ortiz, S. (2016). Cuando las diferencias no importan: La inclusión en una escuela primaria mexicana. *Cultura y Educacion*, 28(1), 72–98.  
<https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1124549>
- Delgado, O., Palacio, M., Díaz, E., Osarúa, R., y Forment, S. (2020). Salud familiar en niños con discapacidad intelectual. *Revista Información Científica*, 99(1), 30-37. Disponible en: <http://www.revinfocientifica.sld.cu/index.php/ric/article/view/2767>
- Di Marco, G., Faur, F., y Méndez, S. (2005). Democratización de las familias. Buenos aires: UNICEF. Disponible en: [http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero04/ArchivosParaImprimir/12\\_dimarco\\_st.pdf](http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero04/ArchivosParaImprimir/12_dimarco_st.pdf)
- Di Marco, G. (2006). Hacia una sociedad inclusiva. Democratización, ciudadanía y derechos humanos. *Anales de la educación común*, 4 (2), 116-127. Disponible en: [http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero04/ArchivosParaImprimir/12\\_dimarco\\_st.pdf](http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero04/ArchivosParaImprimir/12_dimarco_st.pdf)
- El Presidente de la República de Colombia. Decreto 2082 de 1996, Atención Educativa para personas con limitaciones § (1996). Retrieved from [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103323\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103323_archivo_pdf.pdf)
- Flores. K. (2012). Familias en el siglo xxi: realidades diversas y políticas públicas. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 27(1), 235-246. [fecha de Consulta 22 de Septiembre de 2020]. ISSN: 0186-7210. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=312/31226401011>
- Forteza, D., Fuster, L., & Moreno-Tallón, F. (2019). Barreras para el Aprendizaje y la Participación en la Escuela del Alumnado con Dislexia: Voces de Familias. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, 8(2), 113. Disponibles en: <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.006>
- García B., Gonzales S., Quiroz A., Velasquez A., 2002, Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa. Grupo de Investigación Laboratorio internacional Universitario de los Estudios Sociales. Medellín.
- García, R., y Bustos G. (2015). Discapacidad y problemática familiar. Paakat: *Revista de Tecnología y Sociedad*, (8), [fecha de Consulta 22 de Septiembre de 2020]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4990/499051499005>
- Gergen, K. (2007). El construccionismo social y la práctica pedagógica. En A. Estrada Mesa, & s. Diazgranados Ferráns, Kenneth Gergen construccionismo social, aportes para el debate y la práctica (págs. 213-240). Bogotá: Universidad de los Andes.

- Giaconi C., Pedrero Z., & San Martín P. (2017). La discapacidad: Percepciones de cuidadores de niños, niñas y jóvenes en situación de discapacidad. *Psicoperspectivas*, 16(1), 55-66. DOI 10.5027/psicoperspectivas-vol16-issue1-fulltext-822
- González, M.N. (2005). La sexualidad del adolescente con discapacidad y su abordaje en el ámbito familiar. *Revista Pensamiento Actual*, 5, 55-60. Disponible en: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/pensamiento-actual/article/view/6655>
- Hernández M., (2015). El Concepto de Discapacidad: De la Enfermedad al Enfoque de Derechos. *Revista CES Derecho Volumen 6 No.2 Julio-Diciembre / 2015*. <http://www.scielo.org.co/pdf/cesd/v6n2/v6n2a04.pdf>
- Howard Brandt, L., & Stephens Taylor, G. (2018). *La aceleración del aprendizaje como estrategia de formación académica integral en estudiantes de extraedad*. Repositorio Universidad de la Costa. Retrieved from [http://awsassets.wfnz.panda.org/downloads/earth\\_summit\\_2012\\_v3.pdf](http://awsassets.wfnz.panda.org/downloads/earth_summit_2012_v3.pdf) <http://hdl.handle.net/10239/131> [https://www.uam.es/gruposinv/meva/publicaciones/jesus/capitulos\\_espanyol\\_jesus/2005\\_motivacion para el aprendizaje Perspectiva alumnos](https://www.uam.es/gruposinv/meva/publicaciones/jesus/capitulos_espanyol_jesus/2005_motivacion_para_el_aprendizaje_Perspectiva_alumnos).
- Ibáñez, J., y Fuentes, J. (Eds.). (2017). La discapacidad capacita proyecto y tarea: el desarrollo de las capacidades humanas. *Educación y capacidades: Hacia un nuevo enfoque del desarrollo humano*. Madrid: Dykinson, S.L. Disponible en: doi:10.2307/j.ctt1qqhfd4
- Itaí Acuña, A. (2019). Educación inclusiva : la educación de las personas con discapacidad. *Kera Yvoty: Reflexiones Sobre La Cuestión Social*, 4, 9–16.
- Jones, S., Davis, N., y Tyson (2018). A scoping review of the needs of children and other family members after a child's traumatic injury. *Clinical Rehabilitation*, 32(4), 501–511. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/0269215517736672>
- Kyzar, K., Brady, S., Summers, J. A., y Turnbull, A. (2020). Family Quality of Life and Partnership for Families of Students With Deaf-Blindness. *Remedial and Special Education*, 41(1), 50–62. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/0741932518781946>
- Knowles, C., Harris, A., y Van Norman, R. (2017). Family Fun Nights: Collaborative Parent Education Accessible for Diverse Learning Abilities. *Early Childhood Education Journal*, 45(3), 393–401. Disponible en: <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0801-2>
- Lago, J, Maset, P., Riera, G., y Comerma, A. (2015) El aprendizaje cooperativo y cómo introducirlo en los centros escolares. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*. V. 9(2):73–90. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5504531>
- Ley General de Educación en Colombia 115 8 de Febrero de 1994. Ministerio de Educación Nacional. Capítulo I Educación para Personas con Capacidades Excepcionales. Art 46 y

7349. Disponible en [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)
- Lawrence, L. (2008). La Concientización De Paulo Freire. *Rhec*, 53-74. Disponible en: [file:///C:/Users/WORKGROUP/Downloads/1032-Texto%20del%20art%C3%ADculo-4203-1-10-20131001%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/WORKGROUP/Downloads/1032-Texto%20del%20art%C3%ADculo-4203-1-10-20131001%20(1).pdf)
- Maccoby, E., & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. En Mussen, P. H. (Ed. de la serie) & Hetherington, E. M. (Ed. del volumen), *Handbook of Child Psychology*, 4, 1-101). Nueva York: Wiley.
- Manjarrés, Dora, y Hederich, C. (2018). Estilos parentales en la discapacidad: examen de la evidencia empírica sobre un modelo. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 50(3), 187-200. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.14349/rlp.2018.v50.n3.6>
- Manjarrés, Dora, y Hederich, C. (2020). Permanencias y transformaciones de los estilos parentales en la crianza de personas con discapacidad. *Rev. CES Psico*, 13(2), 61-84. Disponible en: <https://revistas.ces.edu.co/index.php/psicologia/article/view/5149/3160>
- Marín Rengifo, A. L., & Uribe Arango, J. (2017). El cuidado y la crianza como mediadores en la democratización de las relaciones familiares. *Prospectiva*, (23), 23. Disponible en: <https://doi.org/10.25100/prts.v0i23.4584>
- Maturana, H. (2008). La democracia es una obra de arte. Bogotá: Mesa Redonda Magisterio. Disponible en: [https://des-juj.infed.edu.ar/sitio/educacion-emocional-2019/upload/Maturana\\_Humberto\\_-\\_La\\_Democracia\\_Es\\_Una\\_Obra\\_De\\_Arte\\_1.pdf](https://des-juj.infed.edu.ar/sitio/educacion-emocional-2019/upload/Maturana_Humberto_-_La_Democracia_Es_Una_Obra_De_Arte_1.pdf)
- Mazuelos, E; (2017). Teorías y enfoques vinculados a la práctica pedagógica (Diapositivas en Poder Point). Recuperado de: <https://es.slideshare.net/elimazuelos1/socio-constructivismo>.
- Ministerio de Educación del Brasil. (2000). *Educar en la Diversidad*.
- Ministerio de Educación Nacional. Decreto 366 De 2009, Pub. L. No. Decreto 366, 1 (2009). Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). Especificaciones técnicas para la atención especial y preferentes de personas en situación de discapacidad, niños, niñas, adolescentes, mujeres gestantes, adultos mayores y en general de personas en en estado de indefensión o de debilidad manifiesta. *Angewandte Chemie International Edition*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Índice de Inclusión* (Vol. 53).
- Ministerio de Educación Nacional. Portafolio modelos educativos flexibles, Colombia Aprende §

(2015).

Ministerio de Educación Nacional. (2018). Plan Especial de Educación Rural. Hacia el desarrollo rural y la construcción de paz. *Ministerio de Educación Nacional*, 144. Retrieved from [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-385568\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-385568_recurso_1.pdf)

Murillo, J. y Hernández, R. (2011). Una dirección escolar comprometida con la justicia social. Observatorio Social de la Educación, Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2011 - Volumen 4, Número 1. Disponible en: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol4-num1/art1.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, & Ministerio de Educación y Ciencia España. Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales (1994). España. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427so.pdf>

Ortiz, M., Palacio, M., (2020). Estimulación e Intervención Precoz. Tesis de pregrado. Universidad de Auzuay. Cuenca, Ecuador. Disponible en: <http://dspace.uazuay.edu.ec/bitstream/datos/9669/1/15300.pdf>

Ortiz Rodas, M. D., & Caridad, P. S. M. (2020). Escuela de Educación especial programa de formación sobre la educación inclusiva, dirigido a padres de familia , en el centro de educación inicial particular “ casita de caramelo .” Del Azuay.

Osher, T. W. y Osher, D. M. (2002). The paradigm shift to true collaboration with families. *Journal of Child and Family Studies*, 11(1), 47-60.

Palacios, J., & Rodrigo, M. (2008). La familia como contexto del desarrollo humano. In M. Rodrigo, & J. Palacios, *Familia y Desarrollo Humano* (pp. 25 - 44). Madrid: Alianza. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7383751>

Palacio, M. (2009). Los cambios y transformaciones en la familia. Una paradoja entre lo sólido y lo líquido. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, Vol. 1, enero - diciembre, 2009. pp. 46 – 60. Disponible en: [http://revlatinofamilia.ucaldas.edu.co/downloads/Rlefl\\_3.pdf](http://revlatinofamilia.ucaldas.edu.co/downloads/Rlefl_3.pdf)

Palacio Valencia, M. C. (2009). Los cambios y transformaciones en la familia. Una paradoja entre lo sólido y lo líquido. *Rev. Latinoam. Estud.Fam*, 1, 46–60.

Parra, C. (2010). Educación inclusiva: un modelo de educación para todos. *Revista ISEES* (8), 73-84. Disponible en: <http://www.isees.org/file.aspx?id=7090>

Patwardhan, I., Duppong Hurley, K., Lambert, M., & Ringle, J. L. (2019). An Examination of the Psychometric Properties and Validation of the Family Resource Scale for Families

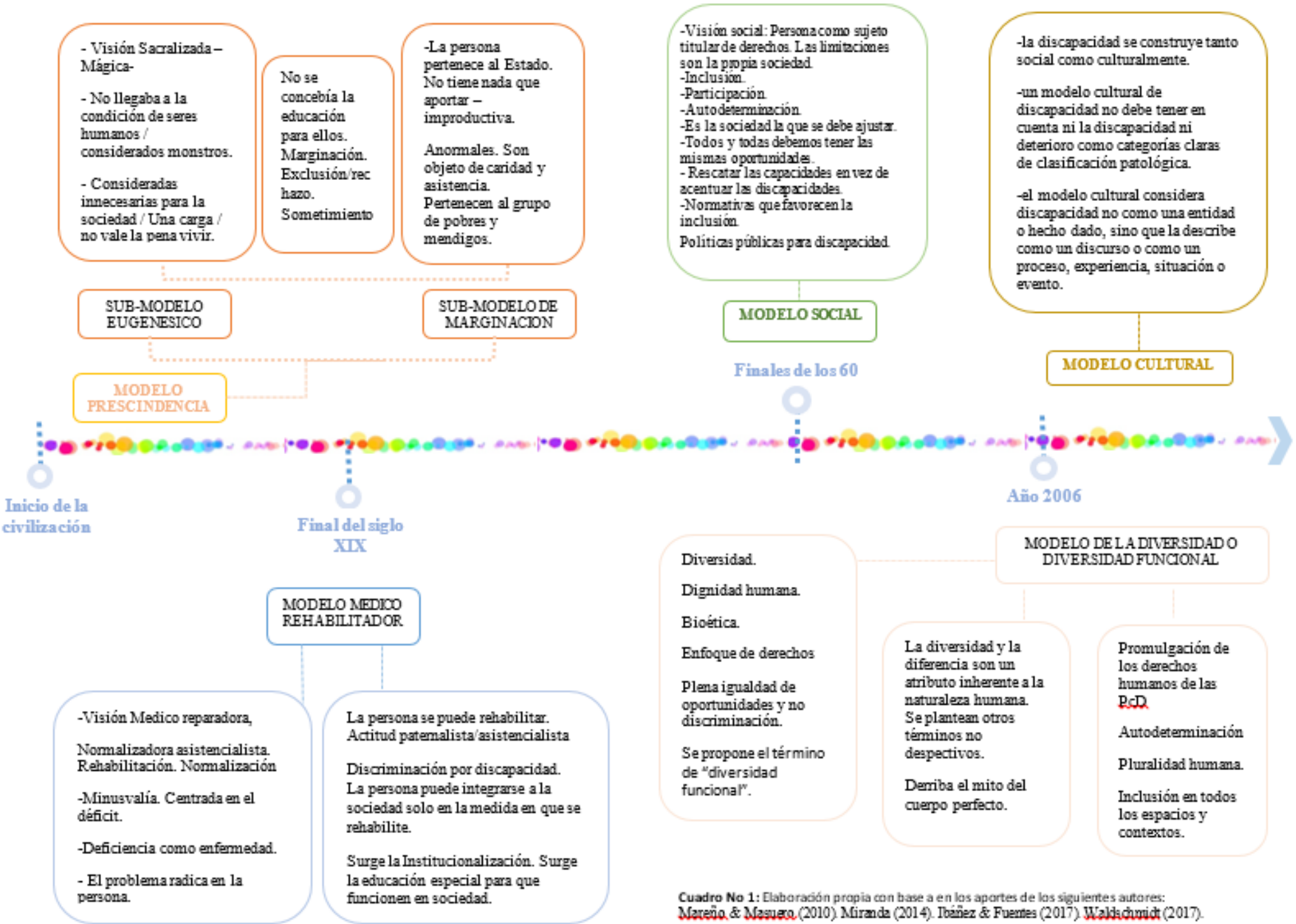
- Seeking Assistance With Their Child's Behavioral Difficulties. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 37(3), 372–381.  
<https://doi.org/10.1177/0734282918769486>
- Pavez, A. R. (2016). Estrategias para promover la participación de los padres en la educación de sus hijos: El potencial de la visita domiciliaria. *Estudios Pedagogicos*, 42(2), 449–462.  
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000200026>
- Paz P. & Rodríguez P., & Ramírez A., (2018). El cincuentenario de los Pactos Internacionales de Derechos Humanos de la ONU: Libro homenaje a la profesora M.<sup>a</sup> Esther Martínez Quintero. Salamanca (España): Ediciones Universidad de Salamanca. Retrieved September 23, 2020, from <http://www.jstor.org/stable/j.ctt2111g8r>
- Polanco M., & Martín J., (2017). Conocimientos, actitudes y prácticas de familias de adolescentes con discapacidad cognitiva en sexualidad y afectividad. *Diversitas*, 13(2), 187-199. Disponible en: <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2017.0002.04>
- Razeto, A., (2016). Estrategias para promover la participación de los padres en la educación de sus hijos: El potencial de la visita domiciliaria. *Estudios Pedagogicos*, 42(2), 449–462. Disponible en: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000200026>
- Rodríguez R. M., & González J. C. (2021). La educación culturalmente relevante: un modelo pedagógico para los estudiantes de origen cultural diverso. Concepto, posibilidades y limitaciones. *Teoría de La Educación.*, 33(1), 153–172.  
<https://doi.org/10.14201/TERI.22990>
- Rodríguez Izquierdo, R. M. (2017). Cultura escolar vs cultura familiar: vincular escuela, familia y comunidad desde la pedagogía culturalmente responsiva. *Interacções*, 13(43), 7–26.  
<https://doi.org/10.25755/int.12029>
- Rodríguez, Z. (2018). Qué y cómo se enseña y aprende en la familia. Un asunto de interés para la escuela. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 14 (2), 132-157. Disponible en: [http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana14\(2\)\\_7.pdf](http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana14(2)_7.pdf)
- Rodríguez, Z. (2018). El Constructivismo Sociocultural como Marco Comprensivo de las Prácticas Educativas Familiares: Una lectura de la interactividad y la influencia educativa. (Doctorado). Universidad de Caldas.
- Rodríguez, Z. (2108). Educación Familiar, investigación en contextos escolares (págs. 21-51). Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20181009102448/educacionfamiliar.pdf>
- Rodríguez-Triana, Z. E. (2018). Qué y cómo se enseña y aprende en la familia. Un asunto de interés para la escuela. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 14, 132–157.  
<https://doi.org/10.17151/rlee.2018.14.2.7>
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto local*. Barcelona: Paidós



- Salazar, L., Castro, E., y Dávila, P. (2019) Caregiver burden in families of people with mental illness linked to the day hospital programme of a tertiary institution in the city of Cali (Colombia) *Revista Colombiana de Psiquiatría (English ed.)*, Volume 48, Issue 2, April–June, Pages 88-95. Disponible en: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-74502019000200088](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502019000200088)
- Sánchez, R. A. (2016). Participación y formación familiar en un Centro de Educación Especial. 1–49. Schmukler, B. (2013). Democratización familiar como enfoque de prevención de violencia de género: experiencias en México. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia* 5: 199-221. Disponible en: [http://vip.ucaldas.edu.co/revlatinofamilia/downloads/Rlef5\\_11.pdf](http://vip.ucaldas.edu.co/revlatinofamilia/downloads/Rlef5_11.pdf)
- Senent M., (2020). Functional diversity or disability? Social and conceptual challenges of the new educational paradigms (*¿Diversidad funcional o discapacidad? Retos sociales y conceptuales de los nuevos paradigmas educativos*), *Culture and Education*, 32:1, 17-26, DOI: 10.1080/11356405.2019.1709397
- Sierra, E., (2018). *La incorporación de la educación inclusiva y las Comunidades de aula como cultura institucional*. Tesis de maestría. Universidad De La Costa, C.U.C. Barranquilla, Colombia.
- Simón, C., Giné, C., & Echeita, G. (2016). Escuela, Familia y Comunidad: Construyendo Alianzas para Promover la Inclusión *School, Families and Community: Building Alliances in order to Promote Inclusion*. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 25–42. Disponible en: <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100003>
- Siu, A. F., & Lo, J. W. (2020). Promising effect of a family rugby programme for children with ADHD: Promoting parent-child relationship and perceptual change on child’s behaviors. *Complementary Therapies in Clinical Practice*, 39(September 2019), 101135. <https://doi.org/10.1016/j.ctcp.2020.101135>
- Tarazona, A. et al. La integración escuela familia desde una visión ecuatoriana.. *Enfermería Investiga*, [S.l.], v. 1, n. 4 Dic, p. 176-180, dic. 2016. ISSN 2550-6692. Disponible en: <<http://192.188.46.119/erevista/index.php/enfi/article/view/806>>.
- Torices, I. (2009). *La sexualidad y discapacidad física*. México: Editorial Trillas.
- Vélez-Latorre, L., & Manjarrés-Carrizalez, D. (2020). La educación de los sujetos con discapacidad en Colombia: abordajes históricos, teóricos e investigativos en el contexto mundial y latinoamericano. *Revista Colombiana de Educacion*, 1(78), 253–298. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-9902>
- Vicente, M. Á. G., Martínez-Segura, M. J., & Martínez, J. P. (2019). From the involvement at home of the families to the facilitation of teachers in a multicultural context. *Revista Electronica Interuniversitaria de Formacion Del Profesorado*, 22(3), 45–60. <https://doi.org/10.6018/reifop.389631>

- Villavicencio C., Romero M., Criollo M. y Peñaloza W., (2018) Discapacidad y familia: Desgaste emocional. *ACADEMO* (Asunción) 5(1):89-98. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6267714>
- Waldschmidt, A. (2017). Disability Goes Cultural: The Cultural Model of Disability as an Analytical Tool. In Waldschmidt A., Berressem H., & Ingwersen M. (Eds.), *Culture – Theory – Disability: Encounters between Disability Studies and Cultural Studies* (pp. 19-28). Bielefeld: Transcript Verlag. Retrieved September 21, 2020, Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/j.ctv1xxs3r.5>
- Wertsch, J. (1988). *Vigotsky y la formación social de la mente*. Madrid: Paidós.
- Williams, K. E., Berthelsen, D., Viviani, M., & Nicholson, J. M. (2018). Facilitated Parent-child Groups as Family Support: A Systematic Literature Review of Supported Playgroup Studies. *Journal of Child and Family Studies*, 27(8), 2367–2383. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1084-6>
- Wing Ng S, Wan Kwan Y. Educación inclusiva de los maestros: estrategias de trabajo colaborativo con padres de niños de educación especial. *Necesidades en Macao. Int Educ.* 2020;29(2):191–207. Disponible en: <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/ojs/index.php/adiv/article/viewFile/4403/2484>

## 11. Anexos



Cuadro No 1: Elaboración propia con base a en los aportes de los siguientes autores: **Mareño & Masuro** (2010). **Miranda** (2014). **Ibáñez & Fuentes** (2017). **Waldschmidt** (2017).

Tabla N°2: Descripción del proceso de selección, formulación de ecuaciones, bases de datos utilizadas, textos encontrado, seleccionados y leídos. Correspondiente a los términos en inglés y español: Necesidades educativas, familia, participación, educación.

Base de datos	Ecuación de búsqueda	Criterios de inclusión	Elementos Encontrados	Elementos seleccionados	Elementos leídos	Revistas relacionadas
<b>Springer</b>	educational needs and participation and family and children	Article Education Newest Open access	6778	10	7	-Revista Child and family Studies  -Early childhood education
<b>Sage journals</b>	Family and participation and child and educational need	2015-2020 Social sciences & humanities	21733	10		
<b>Taylor &amp; Francis group</b>	Familia and participación and necesidades educativas	Open Access 2015-2020 Article	482	11	3	-Revista infancia y aprendizaje  -Revista cultura y educación
<b>Scopus</b>	Family and participation and educational needs	Open Access 2016-2020 Social sciences	7510	2	2	Revista Americana sobre discapacidades intelectuales y del desarrollo
<b>Dialnet</b>	Familia AND participación AND necesidades educativas	Tesis (18) Artículo de revista (3)	21	2	2	No es revista porque es una thesis
<b>Elsevier-Science Direct</b>	Familia and participación and necesidades educativas	Año: 2018-2020	87	7	7	-Applied Developmental Psychology  -Learning, Culture and Social Interaction  -Enfermería clínica

						-Complementary therapy in Clinical Practice  -Enfermería Investiga, Investigación, Vinculación, Docencia y Gestión
<b>Hemeroteca</b>  <b>Universidad Nacional de Colombia</b>	Familia y necesidades educativas	Libros, revistas y artículos	6	2	2	Revista de investigaciones UNAL Bogotá
<b>Repositorio</b>  <b>Universidad Distrital</b>	Familia and participación and necesidades educativas	Producción editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas	4904	2	2	Tesis de grado para optar al grado de maestría en investigación social interdisciplinaria
<b>Repositorio</b>  <b>Institucional Universidad de Azuay</b>	Educación	Revistas académicas de la Universidad de Azuay	37	1	1	Trabajo de grado para optar al título de licenciada en ciencias de la educación
<b>Repositorio</b>  <b>Universidad la Laguna</b>	Familia AND participación AND necesidades educativas	Revistas revisadas por pares  Relevancia	5	1	1	Trabajo de grado en pedagogía
<b>Redalyc</b>	Familia and participación	2015-2020  Tema: Educación y Ciencias sociales	855	1	1	Revista Interacções
<b>Scielo</b>	Familia and participación	2015-2020	186	2	2	-Revista educación y educadores  -Revista latinoamericana de educación inclusiva
<b>TOTAL</b>			42598	51	30	

Tabla N° 3: Elaboración propia. Descripción del proceso de selección, formulación de ecuaciones, bases de datos utilizadas, textos encontrado, seleccionados y leídos. Correspondiente a los términos en inglés y español: Discapacidad, familia, estilos parentales, democratización.

<b>ECUACIONES</b>	<b>RESULTADOS</b>	<b>ARTICULOS SELECCIONADOS</b>	<b>BASE DE DATOS</b>
<b>((discapacidad) AND (familia))</b>	191	4	JSTOR
	2 (ingles)	1	SCOPUS
	1	3	WOS
	22	0	CIELO
	2234	10	READYC
	77	6	CIELO
	245	2	eLibro
	2	2	Dialnet
<b>((disability) and (fami*))</b>	5923	1	JSTOR
	54 (en español)	0	SCOPUS
	1 (psiquiatría)	0	WOS
	2075	1	READYC
	96	6	CIELO
	28	0	eLibro
<b>((discapacidad) AND (fami*))</b>	1	0	JSTOR
	3 (español)	repetidos	SCOPUS
	2	0	WOS
	2262	Artículos repetidos	READYC
	117	REPETIDOS	CIELO
	553	REPETIDOS	eLibro
<b>(familia democrática)</b>	0	0	JSTOR
	2	1	SCOPUS
	0	0	WOS
	36	2	READYC
	0	0	eLibro

<b>(Estilos parentales AND Discapacidad)</b>	0	2	JSTOR
	0	0	SCOPUS
	0	0	WOS
	2	2	READYC
	0	0	eLibro
<b>Total</b>	13929	41	

Fuente: Elaboración propia





