

PRÁTICAS DE ENSEÑANZA EN EDUCACIÓN ESPECIAL CON FAMILIAS, NIÑOS Y JÓVENES EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

Nivea Marsura¹

Universidade Federal do ABC

Priscila Benitez²

Universidade Federal do ABC

Marta Gràcia³

Universitat de Barcelona

Camila Domeniconi⁴

Universidade Federal de São Carlos

RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo general comprobar si una propuesta de intervención educativa breve con familias era suficiente para garantizar el aprendizaje de conductas específicas con niños/jóvenes con TEA y/o DI. El estudio tuvo como objetivo específico verificar si una intervención educativa breve de siete semanas de duración, aplicada por estudiantes universitarios en formación inicial, era suficiente para cambiar la percepción de la familia sobre el desarrollo del niño/joven. Participaron 9 familias, 11 niños/jóvenes y 10 estudiantes universitarios en formación inicial. Se utilizó una entrevista semiestructurada con la familia para derivar los objetivos didácticos que se aplicaron durante la intervención. Se caracterizó a la familia, se volvió a aplicar la entrevista al finalizar la intervención (para comparar la percepción de la familia en relación al desarrollo del niño y joven) y se realizó un cuestionario de validez social a la familia, niño y joven. Los datos mostraron la satisfacción de los participantes, además de comprobar la importancia del estudio con prácticas basadas en evidencia en la formación inicial docente. La breve intervención educativa, estructurada en siete semanas, cambió la percepción de la familia sobre el desarrollo de niños y jóvenes. El estudio generó una reflexión sobre la Educación Especial como componente curricular en la formación inicial de docentes y, más específicamente, operacionalizó prácticas de enseñanza con familias en este contexto.

Palabras clave: Autismo; Discapacidad intelectual; Educación especial; Intervención educativa.

¹ Mestranda Universidade Federal do ABC (UFABC). Santo André – São Paulo, Brasil. Endereço para correspondência: Av. dos Estados, 5001 - Bangu, Santo André - SP, 09210. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2002-3034>. E-mail: nivea.marsura@ufabc.edu.br

² Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Professora Adjunta A - Nível 1 na Universidade Federal do ABC (UFABC), Santo André – São Paulo, Brasil. Endereço para correspondência: Av. dos Estados, 5001 - Bangu, Santo André – SP. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3501>. E-mail: priscila.benitez@ufabc.edu.br

³ Doctora en Psicología por la Universitat de Barcelona. Profesora titular de Psicología en la Universitat de Barcelona, España. Dirección de correspondencia: Passeig de la vall d'Hebrón, 171, Barcelona 08037. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1280>. E-mail: mgraciag@ub.edu

⁴ Doctora en Educación Especial por la UFSCar. Profesora asociada de Psicología en la UFScar. Dirección de correspondencia: Rod. Washington Luís, s/n - Monjolinho, São Carlos - SP, 13565-905, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0486-3543>. E-mail: domeniconicamila@gmail.com

TEACHING PRACTICES IN SPECIAL EDUCATION WITH FAMILIES, CHILDREN AND YOUNG PEOPLE IN INITIAL TEACHER TRAINING

ABSTRACT

This study had as main objective to verify whether a proposal for a brief educational intervention with families was sufficient to ensure the learning of specific behaviors with children/young people with ASD and/or ID. The specific objective of the study was to verify whether a brief educational intervention lasting seven weeks, applied by university students in initial training, was sufficient to change the family's perception of the child/young person's development. The participants were: 9 families, 11 children/youngsters and 10 university students in initial training participated. A semi-structured interview with the family was used to derive the teaching objectives that were applied during the intervention. The family was characterized, the interview was reapplied at the end of the intervention (in order to compare the family's perception of the child and young person's development) and a social validity questionnaire was administered to the family, child and young person. The data showed satisfaction among the participants, in addition to proving the importance of the study with evidence-based practices in the initial training of teachers. The brief educational intervention, structured over seven weeks, changed the family's perception of the development of children and young people. The study generated reflection on Special Education as a curricular component in initial teacher training and, more specifically, operationalized teaching practices with families in this context

Keywords: Autism; Intellectual disabilities; Special education; Educational intervention.

PRÁTICAS DE ENSINO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL COM FAMÍLIAS, CRIANÇAS E JOVENS NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

RESUMO

Este estudo teve como objetivo geral verificar se uma proposta de intervenção educativa breve com famílias foi suficiente para garantir a aprendizagem de comportamentos específicos com crianças/jovens com TEA e/ou DI. O estudo teve como objetivo específico verificar se uma intervenção educativa breve com duração de sete semanas, aplicada por universitários em formação inicial, foi suficiente para modificar a percepção da família, em relação ao desenvolvimento da criança/jovem. Participaram 9 famílias, 11 crianças/jovens e 10 universitários em formação inicial. Foi utilizada uma entrevista semiestruturada com a família para derivar os objetivos de ensino que foram aplicados durante a intervenção. Foi realizada a caracterização da família, reaplicação da entrevista ao final da intervenção (a fim de comparar a percepção da família em relação ao desenvolvimento da criança e jovem) e questionário de validade social, realizado com a família, criança e jovem. Os dados mostraram satisfação dos participantes, além de comprovar a importância do estudo com práticas baseadas em evidências na formação inicial de professoras. A intervenção educativa breve, estruturada em sete semanas, modificou a percepção da família em relação ao desenvolvimento das crianças e jovens. O estudo gerou reflexão sobre a Educação Especial enquanto componente curricular na formação inicial de professoras e, mais especificamente, operacionalizou práticas de ensino com as famílias nesse contexto.

Palavras-chave: Autismo; Deficiência intelectual; Educação Especial; Intervenção educativa.

INTRODUCCIÓN

La Educación Especial vista desde una perspectiva inclusiva como modalidad escolar transversal que va desde la primera infancia hasta la educación superior (Brasil, 2008), involucra a la primera infancia, la juventud, la vida adulta y el envejecimiento. La relación familia-escuela en este contexto se vuelve fundamental para maximizar las

oportunidades de enseñanza en colaboración con la institución escolar (Benítez & Domeniconi, 2014).

Según la Declaración de Salamanca (Unesco, 1994), la implicación de la familia en las actividades escolares de sus hijos genera una colaboración activa en los procesos de toma de decisiones, especialmente aquellas relacionadas con las condiciones de enseñanza de los niños con autismo, discapacidad intelectual (DI) y otras condiciones (Unesco, 1994). Un ejemplo de esto fue el estudio de Benítez y Domeniconi (2014), que tuvo como objetivo gestionar y analizar cada rol que se le asignaba al docente titular de aula, a los docentes de educación especial e inclusiva y a los padres de familia. De esta manera, se visibilizaron actividades que contemplaron la enseñanza de la lectura y la escritura para estudiantes con autismo y discapacidad intelectual insertos en la educación regular. Cada uno de los involucrados fue instruido a trabajar con una consigna específica, con el fin de desarrollar diferentes estrategias para alcanzar los objetivos docentes.

En el estudio antes mencionado, se asignó al profesor titular la tarea de leer oralmente a los alumnos de la clase, a los padres se les asignó la tarea de utilizar libros de historia y los profesores de educación especial e inclusiva adaptaron el currículo complementario, con el objetivo de enseñar palabras aisladas. Todas las actividades tuvieron un ambiente natural para la aplicación de los objetivos de enseñanza, además los materiales también incluyeron un contexto natural, dichas prácticas tenían el objetivo agregado de incrementar las posibilidades de enseñanza de manera inclusiva, a través del entrelazamiento de la metacontingencia en un ambiente natural.

Según Glenn (1988), cuando los agentes educativos llevan a cabo un entrelazamiento de relaciones, el reflejo de esta acción se puede observar en el desempeño del estudiante. Esto permite estructurar las relaciones, donde el docente titular de aula realiza una tarea, con orientación sobre cómo realizarla, junto con el docente de Educación Especial adaptando la misma tarea a la especificidad de cada estudiante, y a su vez, el estudiante intenta realizar esta tarea en casa, pudiendo solicitar el apoyo por parte de sus cuidadores.

De esta manera, cuando se completa la tarea solicitada y se entrega al docente titular, el impacto de las relaciones entrelazadas puede incrementarse en el futuro, con un comportamiento de mayor frecuencia por parte de los docentes del aula titular, de los docentes de educación especial con las adaptaciones necesarias y de los padres de familia en auxiliar cada vez más al estudiante cuando solicite ayuda. El estudio de la metacontingencia propuesto por Glenn (1986) contribuye al análisis de la organización, estructura y funcionamiento de la Educación Especial desde una perspectiva inclusiva. La premisa del estudio es la identificación y delimitación de la unidad de análisis, diferenciando las contingencias operantes, que tienen consecuencias propias, de las relaciones de contingencia establecidas entre una clase de operantes y una consecuencia a largo plazo (Martone, 2008).

Martone (2008) describe las relaciones de contingencia como contingencias conductuales entrelazadas entre dos o más individuos que generan un producto agregado y un entorno externo seleccionado. Estas contingencias pueden producir estabilidad o cambios en contingencias de comportamiento entrelazadas, permitiendo así la evolución de su cultura. Martone (2008) aporta un punto importante sobre el estudio de Glenn (1988), vinculado a la cuestión de la alfabetización. Esta práctica dilucida el entrelazamiento de relaciones, en relación con el número de personas involucradas en un comportamiento conjunto en pro de una práctica cultural. Lo más interesante en relación con este comportamiento, es que muchas de estas personas que conforman el entrelazamiento no han tenido o nunca tendrán contacto directo, sin embargo, cuando cada individuo involucrado se mantiene por la contingencia individual y juntos construyen una contingencia entrelazada, producen un producto agregador.

Desde la perspectiva de la actuación de diferentes actores sociales, Andalécio et al. (2019) realizaron una intervención con duración de cinco años con un niño diagnosticado con autismo, en ambientes hogar-escuela. Todos los involucrados en el estudio recibieron una formación siguiendo la orientación de profesionales en el campo de la intervención conductual para realizar las actividades conjuntamente con el niño en ambos ambientes donde se desarrolló la intervención. Al igual que el estudio

de Guimarães et al. (2021), destaca la relevancia de las contingencias en las prácticas docentes efectivas científicamente comprobadas, al establecer la formación de profesionales para realizar programas de enseñanza con niños con autismo, con el fin de mantener las habilidades ya adquiridas y aprender nuevas habilidades en reuniones con profesionales debidamente capacitados.

Las prácticas basadas en evidencia han apoyado sistemáticamente el aprendizaje de niños con TEA y/o DI y pueden usarse en el contexto escolar y en el hogar. Por lo tanto, es necesario fundamentar e identificar prácticas docentes que potencien la forma de aprender del estudiante (Steinbrenner et al, 2020). El primer paso es identificar y detallar claramente lo que se propondrá a los estudiantes. En cuanto a los retos comportamentales, se trata de especificar las conductas que el estudiante debe lograr al finalizar la enseñanza y los criterios que se utilizarán para ilustrar que el estudiante realmente ha aprendido. Para discutir estos objetivos, se utiliza un concepto que se puede llamar comportamiento objetivo. Este concepto demuestra que la enseñanza debe realizarse a partir de la definición de conductas que constituirán los objetivos a alcanzar a través de la enseñanza. A partir de este supuesto, se pueden identificar contenidos específicos (qué se enseñará) y recursos (mediante qué medios se llevará a cabo la enseñanza) (Heiklain y Carmo, 2013).

En segundo lugar, es esencial conocer lo más posible sobre el estudiante: (a) cuál es su repertorio conductual en tareas específicas en diversas áreas del desarrollo humano (es decir, lo que ya sabe hacer (pre-test), en relación a lo que se pretende alcanzar en los objetivos didácticos, (b) cuáles son sus intereses y gustos en el aprendizaje, y utilizarlo cuando sea necesario como reforzador, (c) contexto social en el que se encuentra inserto el estudiante y qué retos se espera que cumpla a través de la intervención (Heiklain y Carmo, 2013).

El uso del conocimiento descrito por Henklain y Carmo (2013) puede favorecer las prácticas educativas en el contexto de la formación inicial de maestras. Pereira y Gioia (2010) señalan que para analizar la posibilidad de que el profesor planifique condiciones de enseñanza y, por tanto, cambie la conducta de su alumno, es necesario comprender, en primer lugar, qué controla la conducta del profesor. Además, la

historia personal y las variables del entorno escolar tienen una importancia crucial en la forma en que el docente conduce su proceso de enseñanza. Esto se refiere a una cuestión planteada anteriormente en relación a la formación docente, que al igual que la del estudiante, tiene problemáticas: se desconoce su repertorio inicial; se le presenta una gran cantidad de información con la que tiene dificultades para lidiar; la formación tiene un carácter puramente verbal, que acaba desarrollando el repertorio verbal y no la capacidad de enseñar y disponer contingencias reforzantes. La formación docente, por tanto, no prioriza reflexionar su comportamiento como resultado observado en sus estudiantes (Pereira y Gioia, 2010). Pero a lo largo de este estudio se expondrá que es posible promover el conocimiento y la práctica de la práctica basada en la evidencia aunque sea en un breve período.

En el estudio de Silva y Mendes (2022), que tuvo como objetivo discutir la importancia de tener una cultura inclusiva en las escuelas, para lo cual es necesaria la participación efectiva de todos: dirección escolar, docentes, familia, estudiantes, profesionales especializados y la comunidad en general. Para construir la identidad de una escuela y una cultura en vías de colaboración, con el fin de ampliar prácticas que permitan el acceso al aprendizaje a todos los estudiantes, los autores señalan que el trabajo desarrollado colaborativamente contribuye positivamente a las prácticas pedagógicas y trae la importancia del Diseño Universal del Aprendizaje (DUA), el cual tiene como objetivo maximizar el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes en el aula regular, sirviendo como una gran herramienta de apoyo en las estrategias pedagógicas.

Por otro lado, Torres y Mendes (2018) presentan un punto de vista, tan relevante y que sigue siendo una realidad en las escuelas, de que existe un rezago en la formación inicial docente en relación a una base desde la perspectiva de educación especial. Educación, especialmente para trabajar con el Público Objetivo de Educación Especial (PAEE). En su estudio, los autores traen la investigación que realizaron en el Proyecto Político Pedagógico (PPP) en las universidades públicas, especialmente en las carreras de licenciaturas en ciencias exactas, y la falta de preparación pedagógica para atender los retos de los estudiantes que pertenecen al PAEE, ya que además de

mantener su matrícula en la educación regular, la inclusión de estos estudiantes es garantizar posibilidades de permanencia en una educación de calidad considerando la formación de docentes de educación regular.

La formación docente aún no garantiza el conocimiento necesario de los estudiantes sobre las leyes y derechos del PAEE, y esto lleva a reflexionar sobre los problemas que se presentan en relación a la política en la formación docente desde la perspectiva de la educación inclusiva. Así como Oliveira et al. (2022) discuten en su investigación la cuestión de los componentes de la Educación Especial e Inclusiva en la formación inicial docente en el área de ciencias exactas, especialmente en docentes de Química de una institución educativa federal.

Señalando la necesidad de cambiar la formación inicial docente, incorporando en su estudio los deseos de los estudiantes de Química, relacionando la cuestión de la brecha en los componentes curriculares en las carreras de graduación. Resaltando la importancia de tener una base en la perspectiva inclusiva en la formación inicial docente, especialmente la formación necesaria para cumplir con el PAEE. La formación va más allá de la asignatura obligatoria de Lengua de Signos Brasileña (LIBRAS), ya que el PAEE abarca a personas con discapacidad física, intelectuales, visuales, del desarrollo global y altas capacidades.

Así, dada la relevancia de las prácticas educativas basadas en la ciencia en la formación docente en Educación Especial, la hipótesis que surgió del estudio se refirió al establecimiento de prácticas con las familias para la formación inicial de los futuros docentes. El objetivo general del estudio fue comprobar si una intervención educativa breve propuesta con familias era suficiente para garantizar el aprendizaje de conductas específicas con niños/jóvenes con TEA y/o DI. El estudio tuvo como objetivo específico comprobar si una intervención educativa breve de siete semanas de duración, aplicada por estudiantes universitarios en formación inicial, era suficiente para cambiar la percepción de las madres y padres, que se ofrecieron voluntariamente a participar en la intervención, y si todavía se percibía implicación. mayor entre las madres, en relación con el desarrollo del niño/joven

METODOLOGÍA

Para el estudio participaron de la propuesta 9 familias (11 participantes, ya que P1 y P2 son hermanos, al igual que P5 y P7). Los criterios de selección de familias fueron el interés de la familia en participar, así como la valoración o hipótesis de la condición de autismo y/o discapacidad intelectual. Para el análisis de los datos, se seleccionaron familias que participaron de al menos cinco intervenciones en la universidad, de un total de 14. La Tabla 1 caracteriza a los participantes del estudio

Tabla 1 - Caracterización de los participantes del estudio

	Edad	Diagnóstico médico o hipótesis diagnóstica.	Escolaridad	Familia
<i>Educación Infantil</i>				
P1	5a	TEA con DI	-	Madre
P2	5a	TEA con DI	-	Madre
<i>Enseñanza fundamental</i>				
P3	7a	TEA	3° año	Madre
P4	8a	TEA	3° año	Madre
P5	9a	TEA	4° año	Madre
P6	9a	TEA	4° año	Madre
P7	11a	TEA	5° año	Madre
P8	11a	TDAH y autismo en investigación	6° año	Madre y padre
P9	12a	TEA y TDAH	7° año	Madre
P10	14a	TEA y DI	9° año	Madre
<i>Enseñanza media completa</i>				
P11	18a	TEA	Medio completo	Madre

Fuente: Datos de investigación elaborados por las autoras (2022)

Materiales y situación

El estudio se desarrolló en el contexto de una universidad pública, ubicada en la región metropolitana de São Paulo. Se utilizaron los siguientes materiales:

- El documento “Padres como coterapeutas: formación en habilidades sociales como recurso adicional” (Pinheiro et al, 2002) con la discusión de los pasos a

discutir en relación con el comportamiento del niño/joven en el grupo de madres, con instrucciones sobre cómo observar e intervenir en las conductas de sus hijos, elogiarlos al realizar una nueva tarea, reforzar positivamente buenas actitudes. El grupo de madres fue un espacio dedicado a la voz de la familia, sobre el tema que consideraron útil para el momento actual, como lo es en la postpandemia, cuando regresaron las clases. Otros temas que abordaron fueron los procesos que enfrentaron ante el diagnóstico de su hijo y los impactos que sintieron en el ámbito social, familiar y profesional

- Protocolo de registro de los objetivos de enseñanza para cada habilidad que contiene una descripción paso a paso para aplicar el objetivo de enseñanza, consejos que pueden usarse para ayudar al niño o joven a dar una respuesta correcta, materiales necesarios para aplicar la actividad.
- Cuaderno de actividades en casa que contiene instrucciones sobre objetivos de enseñanza aplicada, observación y registro de conductas: disciplina (si se siguieron las reglas establecidas), *engagement* (adherencia a las actividades propuestas) y cooperación grupal (participación en el trabajo grupal), y pautas para que la familia trabajará en casa con el niño/joven, dando continuidad a los objetivos docentes aplicados en la intervención por parte de los estudiantes de pregrado.
- Entrevista semiestructurada compuesta por el guion de la escala de comportamiento adaptativo Vineland-3 (Sparrow et al, 2016) consta de 195 preguntas divididas en cinco partes: comunicación, actividades de la vida diaria, socialización, habilidades motoras e internalizantes. Las preguntas buscan comprender si el examinado tiene habilidades como: hacer el nudo de un zapato, nombrar palabras, escribir oraciones, jugar con otros niños, entre muchas otras. Para cuantificar las habilidades, el responsable debe clasificar la habilidad del examinado con una puntuación de 0, 1 o 2, siendo 0 cuando no puede realizar esa habilidad, 1 cuando realiza la acción pocas veces y cuando se necesita un estímulo para hacerlo y 2 cuando puede hacerlo realmente bien.

- Cuestionario de validez social para las familias, niños y jóvenes con preguntas sobre su propio desarrollo durante las intervenciones, si les gustó ir a la universidad y realizar reuniones para alcanzar los objetivos docentes, si el involucramiento con la familia cambió después de asistir a las prácticas con los estudiantes de la universidad, si hubo alguna sugerencia de actividades a realizar.
- Documento conteniendo explicaciones escritas sobre el funcionamiento del trabajo y un cronograma de las siete semanas de intervención firmado por el investigador y la familia, confirmando su consentimiento para participar en el estudio.

Variables de estudio

En el Estudio, la variable independiente fue la intervención propuesta en siete semanas involucrando a familiares, niños, jóvenes y docentes en la formación inicial. La variable dependiente fue la percepción de la madre respecto al desarrollo del niño o joven antes y después de la intervención, además, se analizó el desempeño (número de respuestas correctas) en las tareas trazadas en los objetivos docentes deliberados con la familia, así como el análisis de validez social desde la perspectiva de la familia y del niño/joven expuesto a la variable independiente. El Estudio implicó un diseño experimental comúnmente utilizado en investigaciones en Educación Especial que se refirió al análisis de un solo sujeto del tipo A-B-A (evaluación del repertorio de entrada, intervención, reevaluación).

PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO PARA LA RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS.

El Cuadro 2 muestra el procedimiento metodológico del estudio. El período de cuatro horas semanales se distribuyó en dos días de intervención, conteniendo dos horas cada día.

Cuadro 2 -Procedimiento metodológico del Estudio

Período (4h semanales)	Función y descripción
1º Semana	Evaluación del repertorio de inputs del niño/joven, mediante la aplicación de la Escala

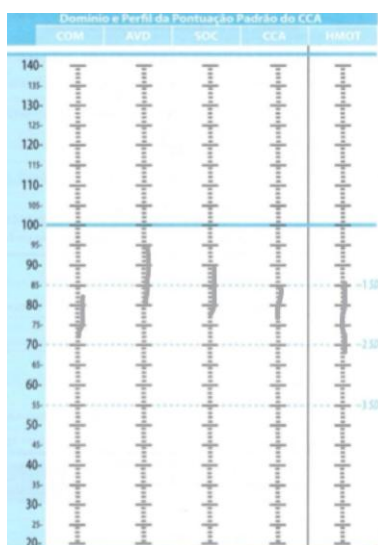
	<i>Vineland-3</i> con las madres, en formato de entrevista, mientras los niños y jóvenes jugaban o realizaban juegos con universitarios.
2° Semana	Análisis de datos por parte del equipo y establecimiento de objetivos docentes para la intervención con madres, niños y jóvenes. Los objetivos se definieron con familias y jóvenes. Poco después se realizó la definición de objetivos docentes por competencia (área de desarrollo), aplicación de la línea base de objetivos docentes individualizados.
3° Semana	La familia presentó el análisis de los datos recopilados hasta el momento y verificó los registros en el entorno residencial por parte de la familia. Los objetivos de enseñanza personalizada se aplicaron con niños/jóvenes.
4° Semana	Con la familia se realizó la misma actividad que la semana anterior y poco después se inició el Grupo de Madres con la investigadora para escuchar los retos y reflexiones sobre los temas de interés a discutir. Se presentó el documento de Pinheiro et al. (2002) como base para la conducción del grupo. Con niños/jóvenes la aplicación se realizó de forma similar a la semana anterior. En la semana 4, los estudiantes de pregrado reflexionaron sobre los puntos de control del Diseño Universal para el Aprendizaje para proponer actividades grupales, que se basaron en el reto individual junto con el grupo.
5° Semana	Un grupo de madres discutió el paso 1 del folleto (comportamiento inapropiado en los niños) y el paso 2 (cómo enseñar el comportamiento apropiado). Otro tema planteado por las madres fue la situación de la familia ante el diagnóstico. Con niños/jóvenes se aplicaron los objetivos de la enseñanza individualizada y en grupos reducidos.
6° Semana	Con la familia, presentación de análisis de datos, en relación al número de oportunidades y éxitos docentes, así como verificación de registros en el ámbito residencial por parte de la familia, la investigadora volvió a los pasos 1 y 2 para profundizar en las explicaciones de los pasos 3 (proponer un objetivo de enseñanza por parte de la familia) y 4 (elogiar el comportamiento de los niños) con sus madres. Con niños/jóvenes – aplicación de objetivos de enseñanza a través de la tutoría entre pares.
7° semana	Grupo de madres – Reaplicación de <i>Vineland-3</i> y reanudación de los pasos discutidos para cerrar el grupo con retroalimentación de las familias sobre el proceso de intervención realizado por estudiantes de pregrado. Con niños/jóvenes reaplicación de la evaluación inicial de objetivos docentes. Los estudiantes de pregrado entregaron por correo electrónico a la familia el portafolio que contiene todas las actividades realizadas durante el período.

Fuente: Datos de investigación elaborados por las autoras (2022)

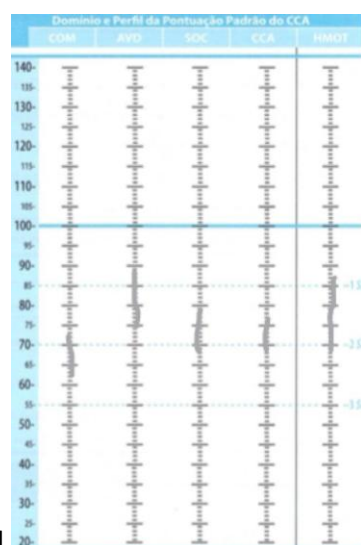
ANÁLISIS Y RESULTADOS

La Figura 1 muestra los resultados de las entrevistas realizadas en las semanas 1 (pre – con todas las madres, en el color gris) y 7 (post – con P3, P5, P6, P7, P8, P10 y P11, en el color negro). La reevaluación no se realizó con madres que, por cualquier motivo, no pudieron participar en las últimas semanas de la intervención.

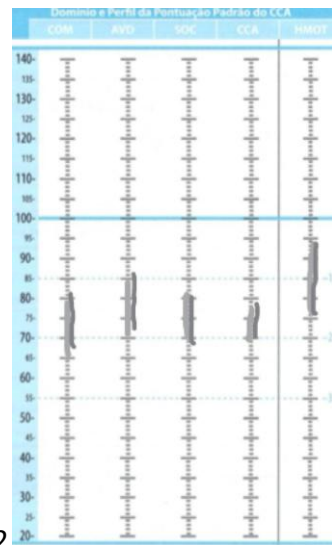
PRÁTICAS DE ENSEÑANZA EN EDUCACIÓN ESPECIAL CON FAMILIAS,
 NIÑOS Y JÓVENES EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE



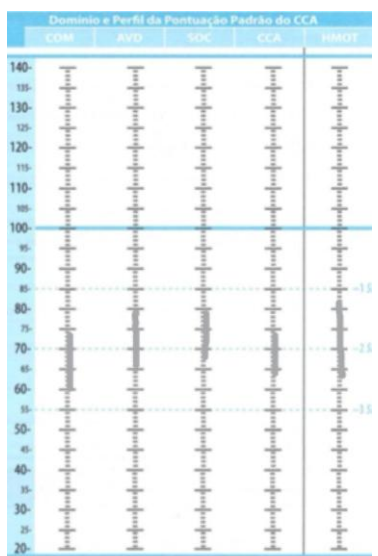
P1



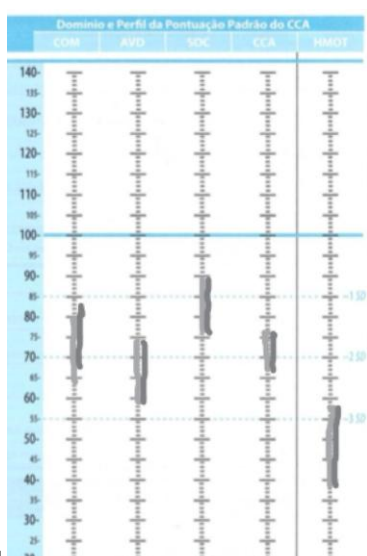
P2



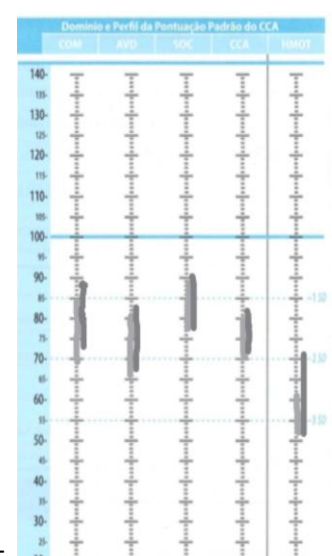
P3



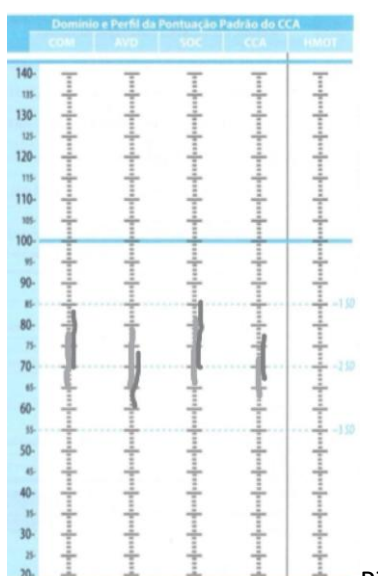
P4



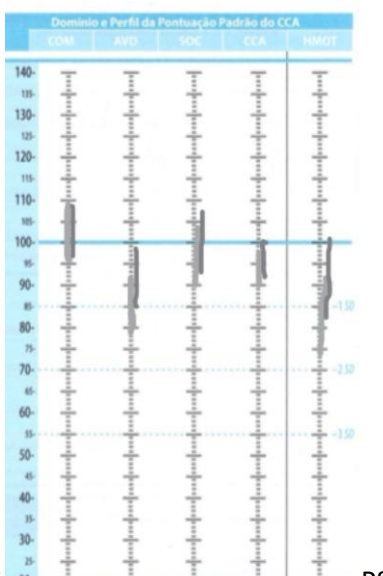
P5



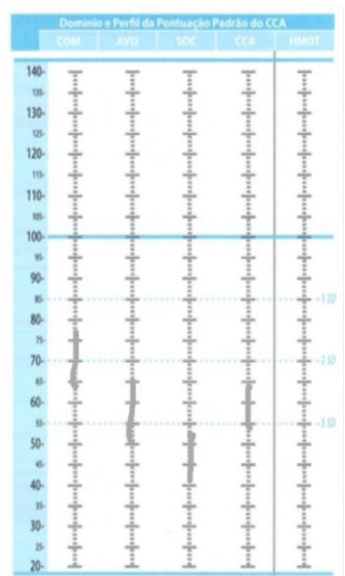
P6



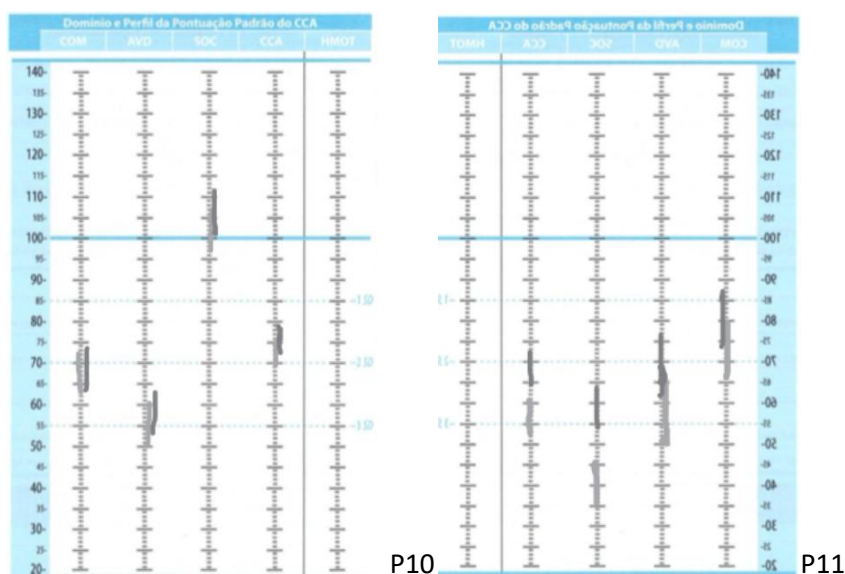
P7



P8



P9



Fuente: Elaborado por las autoras (2022)

Al iniciar la intervención, fue posible observar el comportamiento de los involucrados: la participación de la familia estuvo compuesta mayoritariamente por madres y uno padre, hubo mayor participación de las madres porque las situaciones de las familias eran diversas: madres solteras, madres que estaban desempleadas y tenían un horario que les permitía ser acompañadas durante el tiempo de intervención, además la mayoría de ellas durante la entrevista inicial dijeron que la pareja estuvo poco involucrada en las terapias y seguimiento del niño, tanto por el horario de trabajo como por las dificultades para aceptar el diagnóstico y las demandas del niño.

Algunas familias habían recibido recientemente el diagnóstico de autismo de su hijo, algunas ya realizaban tareas desde hacía tiempo, sin embargo, todas buscaban el mismo objetivo, de buscar recursos y estrategias de mediación que les pudieran auxiliar para ayudar a sus hijos en el proceso de inclusión escolar, todas ellas fueron de ayuda durante el periodo de intervención, desde la realización de las entrevistas, participación efectiva en las tareas en relación a la implementación del objetivo docente, implicación en el grupo de madres y ayuda a los estudiantes en formación inicial para comprender los retos de los niños/jóvenes.

Después de evaluar las habilidades desde la perspectiva de las madres, se realizó el análisis de datos y se delinearón y validaron los objetivos docentes con las madres y

jóvenes participantes del proyecto. En el Cuadro 3 se describen los objetivos docentes establecidos en los programas para cada participante.

Cuadro 3 -Descripción de objetivos docentes establecidos por competencias

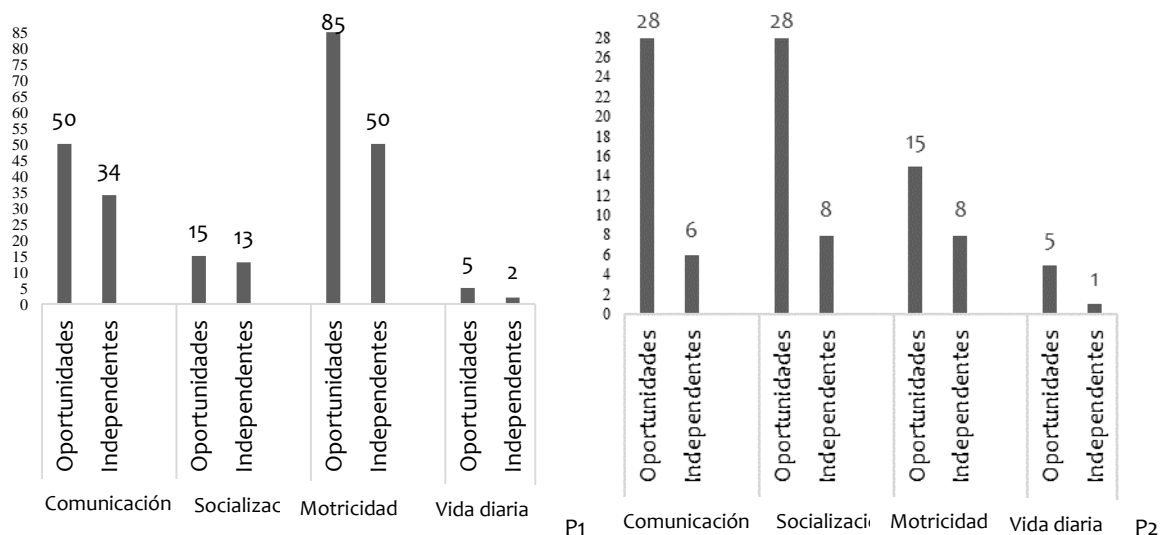
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11
Socialización											
Reconoce emociones	X			X							
Hace contacto visual diciendo el nombre		X									
Comparte el juguete		X									
Invita a otro niño a jugar juntos			X			X					
Expresa emociones			X	X							
Presenta comportamiento mímico					X						
Identifica emociones a través de libros							X		X		
Responde sobre las cosas que le gustan o no le gustan							X				
Participa en conversaciones que no le interesan							X				
Transita de una actividad a otra								X			
Sigue las reglas de principio a fin								X			
Pregunta sobre sus emociones mientras juegan									X		
Identifica mensajes subliminales en anuncios										X	
Habla en parejas durante 30 minutos											X
Chatea con 3 o más personas durante 30 minutos											X
Comunicación											
Sigue 2 instrucciones no relacionadas	X		X						X		
Identifica causa y efecto	X										
Identifica izquierda	X							X	X		
Identifica derecha	X							X	X		
Responde fecha de cumpleaños	X		X						X		
Responde su nombre		X									
Responde preguntas cotidianas			X								X
Responde sí y no				X							
Juega a los opuestos				X							
Cuenta una historia familiar					X						
Presta atención a una historia de 15 minutos						X					
Escribe textos con personajes							X				
Escribe su nombre								X			
Dice la dirección de su casa									X		
Escribe en el diario de forma independiente										X	
Escribe en el diario con copia										X	
Escribe un dictado										X	
Habla de libros y películas											X
Establece su propia rutina y habla sobre ella											X
Suma números										X	
Motoras											
Sostiene el lápiz correctamente	X					X	X				
Dibuja líneas rectas usando una regla	X		X	X	X		X		X		
Escribe la letra de su propio nombre	X										
Colorea usando 2 o más colores		X	X	X		X			X		
Atrapa la pelota		X									

Recorta formas simples			X				X	X	X		
Ata el cordón de su zapato			X					X	X		
Identifica las formas			X								
Dibuja líneas rectas sin usar regla				X							
Juega a enroscar tornillos				X							
Corre fácilmente sin caerse					X						X
Baja las escaleras alternando los pies										X	
Lanza la pelota											X
Vida diaria											
Cuenta con objetos pequeños	X										
Ata el nudo del zapato		X			X						X
Organiza juguetes				X							
Establece metas a corto plazo					X						
Combina monedas para obtener un valor								X		X	
Informa los contactos de emergencia								X			
Identifica la parte delantera/trasera de la ropa									X		
Hace una llamada telefónica										X	
Comprende las señales que indican peligro											X

Fuente: Elaboración propia (2022)

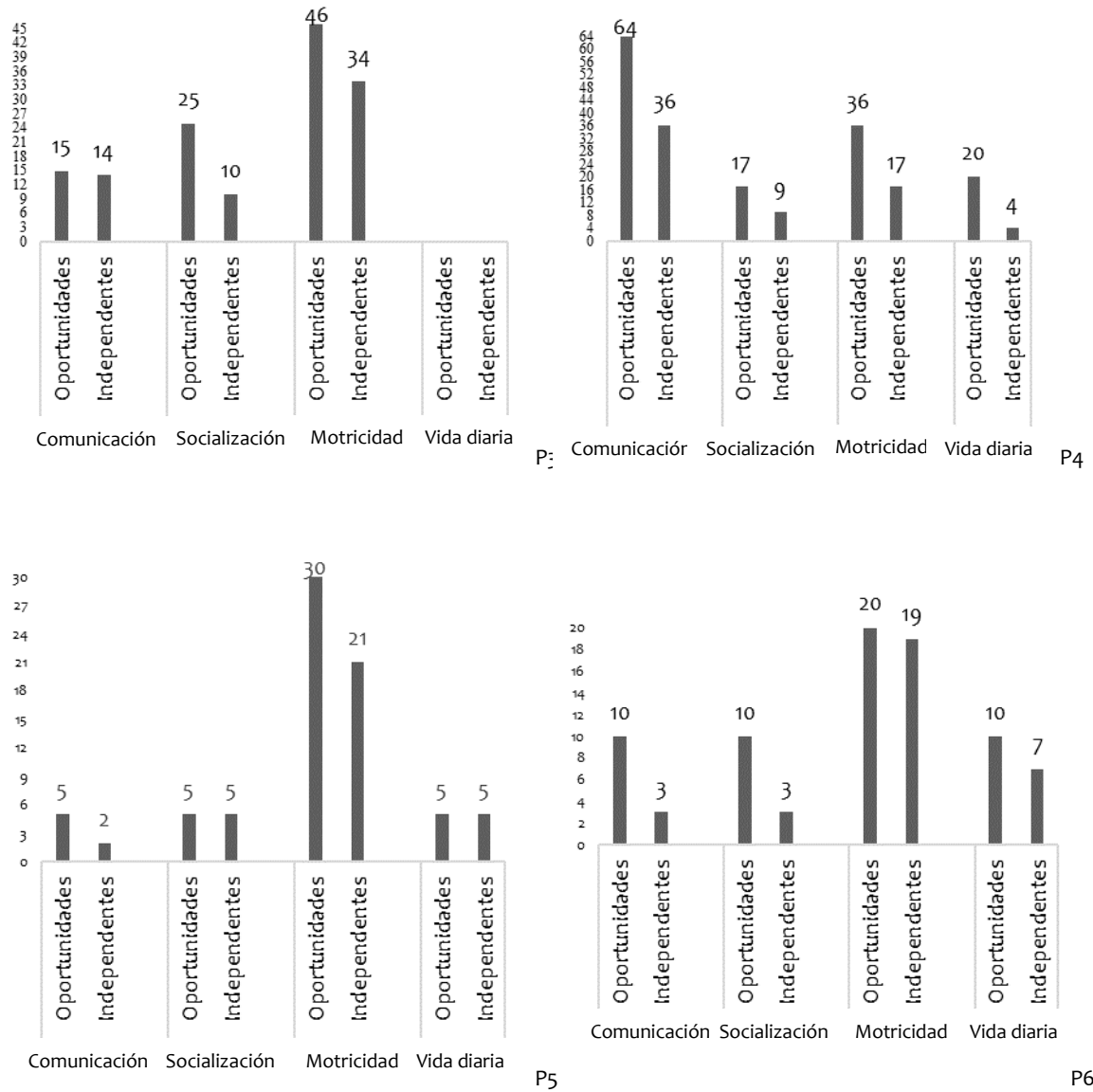
Las Figuras 2, 3 y 4 muestran el número total de oportunidades de enseñanza brindadas por estudiantes universitarios a niños y jóvenes y las respuestas independientes dadas por los participantes, en todos los objetivos de enseñanza por área.

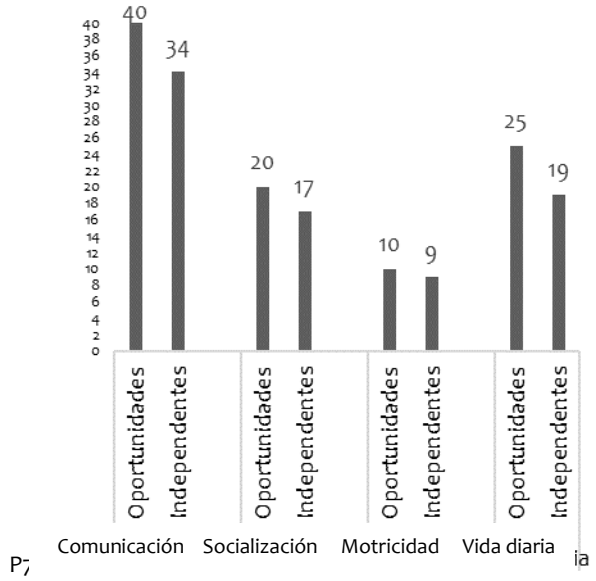
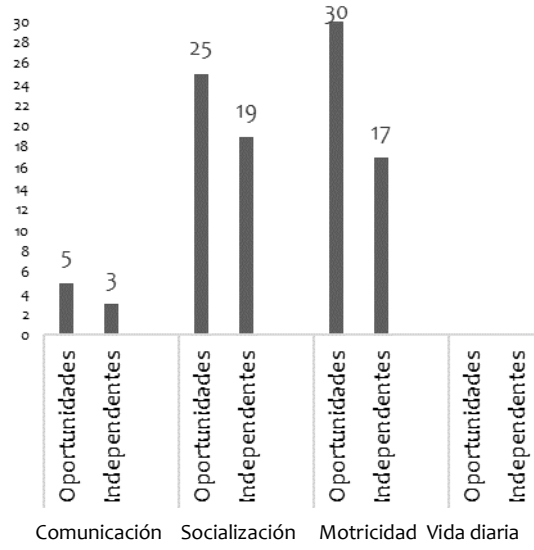
Figura 2 - Desempeño de P1 y P2, ambos matriculados en educación infantil.



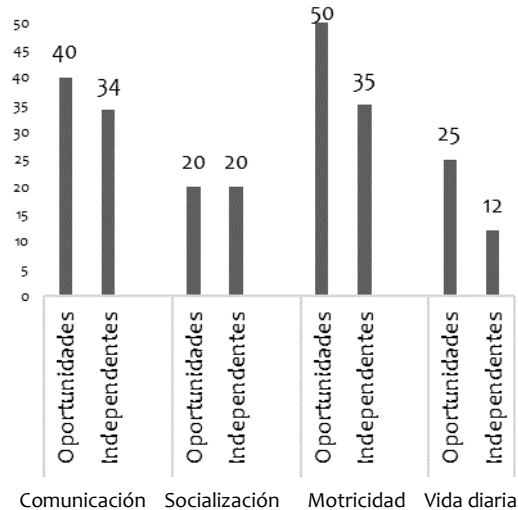
Fuente: Elaboración propia, número de oportunidades de enseñanza y respuestas independientes dadas por P1 y P2 en la intervención.

La Figura 3 muestra el desempeño de los estudiantes matriculados en la escuela primaria.

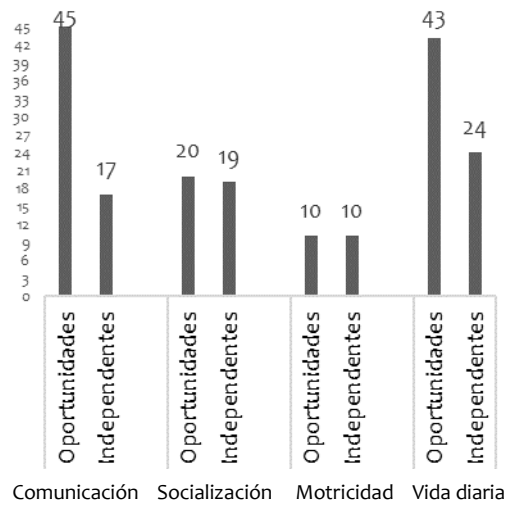




P8



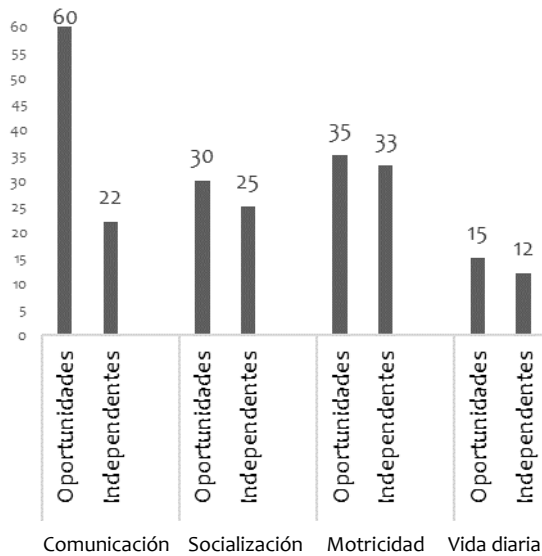
P9



P10

Fuente: Elaboración propia, número de oportunidades de enseñanza y respuestas independientes dadas por P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9 y P10 en la intervención.

La Figura 4 muestra el las puntuaciones de los estudiantes matriculados en la escuela secundaria.

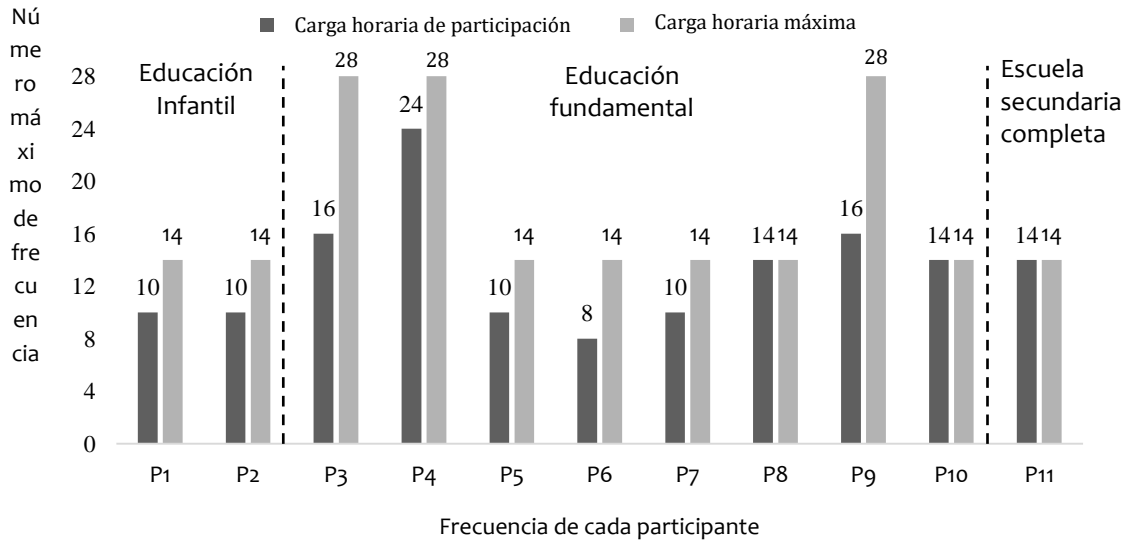


P11

Fuente: Elaboración propia, número de oportunidades de enseñanza y respuestas independientes dadas por P11 en la intervención.

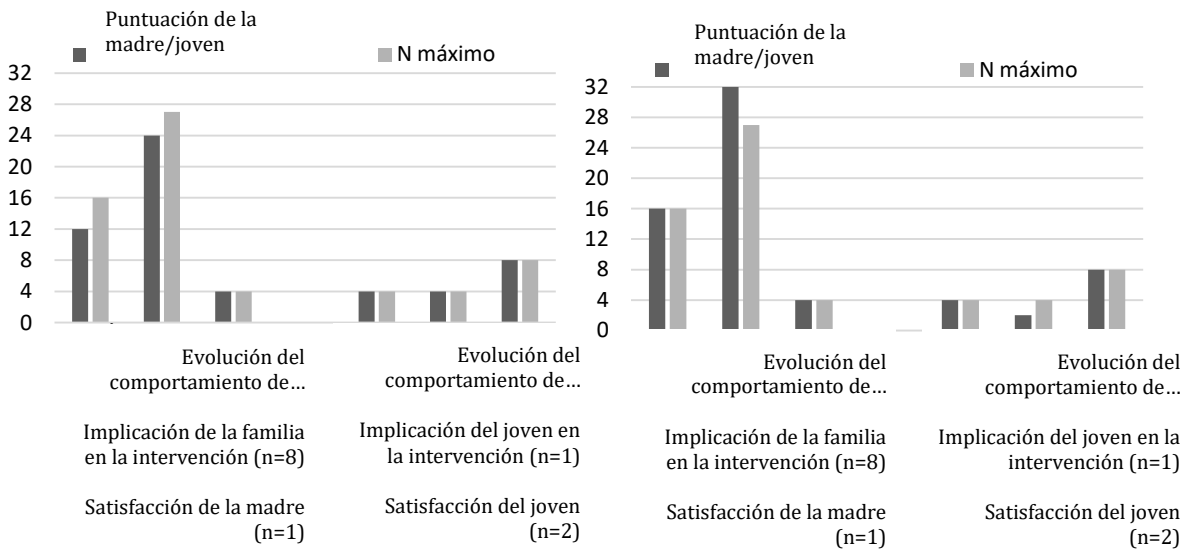
La Figura 5 muestra el total de horas de intervención que cada familia comprometió en el proyecto, variando desde 14 horas totales (lo que significaba una vez por semana, por dos horas) hasta un máximo de 28 horas totales (lo que significaba dos veces por semana, por dos). horas cada uno).

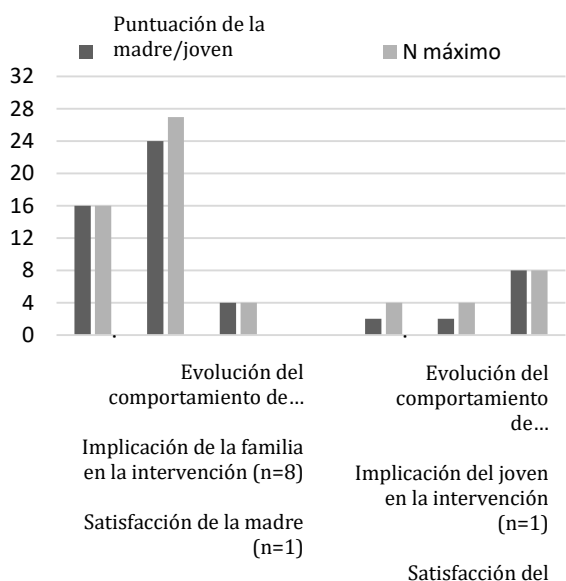
Figura 5 - Horas totales de participación en la intervención



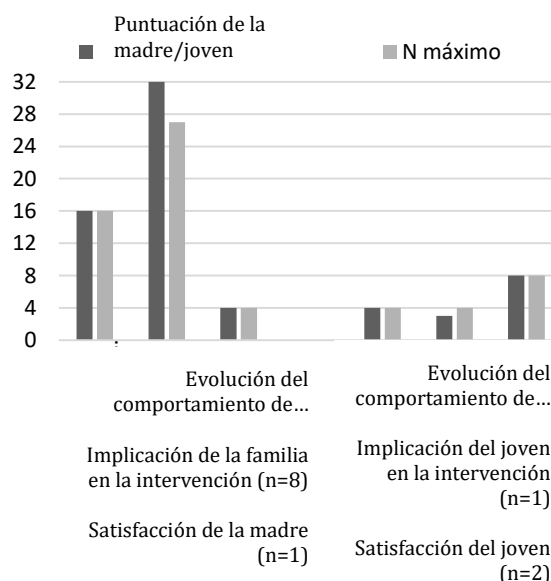
Fuente: Análisis de frecuencia de participantes elaborado por los autores (2022)

La Figura 6 representa las gráficas de validez social, con respuestas dadas por niños/jóvenes y sus tutores. **Figura 6 - Gráficos de validez social**

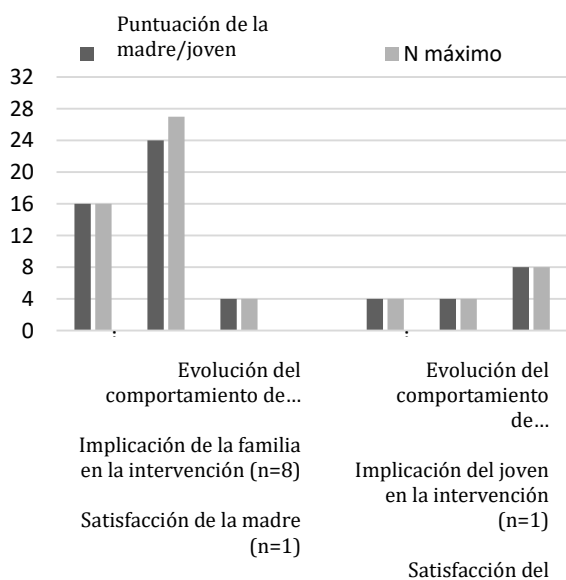




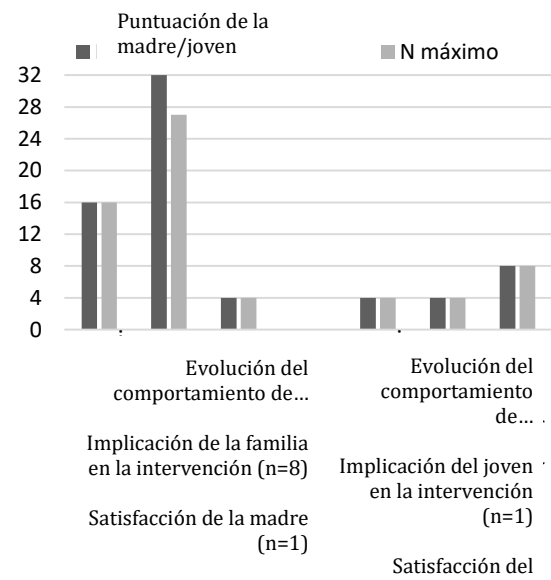
P6



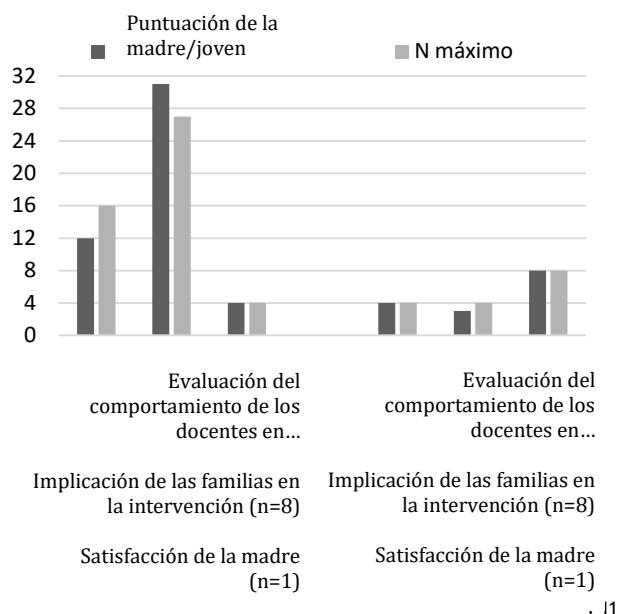
P7



P8



P10



Fuente: Gráficos con la validez social dada por niños/jóvenes y sus tutores elaborados por los autores (2022)

La búsqueda de un ambiente acogedor, con una enseñanza inclusiva posibilita el desarrollo. Al final del proceso, las madres dieron retroalimentación positiva, con la intención de continuar con los estudios de caso, debido al éxito alcanzado en las relaciones entrelazadas que se construyeron y mantuvieron durante la intervención.

Los estudiantes en formación inicial tuvieron en un primer momento algunas inquietudes, especialmente sobre cómo establecer una relación con un estudiante con discapacidad, planificar propuestas y obtener resultados positivos. Las preguntas del docente en formación inicial fueron consideradas como parte natural del proceso, ya que las materias en general no permiten el acceso a las prácticas propiamente dichas y estaban más enfocadas a discusiones teóricas o análisis de casos a través de la discusión, sin considerar la práctica misma con las familias, niños y jóvenes con discapacidad.

La participación de estudiantes universitarios en la formación inicial en cursos de pregrado mostró que las prácticas basadas en evidencia fueron fundamentales para cambiar las percepciones de las madres sobre el desarrollo de niños y jóvenes. Al final del estudio, los estudiantes de pregrado resaltaron su visión reformulada sobre la Educación Especial. Los conceptos presentados y la práctica vivida traen reflexión sobre la práctica de educar, que requiere planificación estructurada y prácticas

efectivas por parte del profesional de la educación. Así, aunque la intervención se consideró breve, favoreció, por un lado, el cambio en la percepción de la madre sobre el desarrollo y, por otro, la actitud social de los universitarios más favorable a la inclusión, a partir de la intervención con las familias. y centrado en niños y jóvenes.

DISCUSIONES

Al analizar los datos obtenidos por los estudiantes, fue posible resaltar los beneficios de la intervención breve que duró siete semanas, subrayando los objetivos de enseñanza con la ayuda de la familia. A pesar de la brevedad de la intervención, cada PEI, junto con las relaciones de metacontingencia en cada caso, fueron notorias los objetivos logrados y los que aún deben continuar desarrollándose. Los niños/jóvenes se miraron a sí mismos en cada intervención, denotando un trabajo que se centró en ellos y sus retos, resultando una intervención asertiva, individual, acogedora e inclusiva.

La estructuración de la intervención educativa en siete semanas, de manera sistemática, utilizando prácticas basadas en evidencia y centradas en las demandas de las familias y jóvenes, resultó útil para su uso en la formación inicial de docentes, considerando el componente curricular de Educación Especial. La educación, en su transversalidad (Brasil, 2008). La familia participó en todos los procesos, tal como lo guía la Declaración de Salamanca (1994); además de estar en el mismo ambiente de la intervención y en un grupo de apoyo a sus propias demandas, ayudó en varias ocasiones cuando los estudiantes necesitaron apoyo en la aplicación del objetivo docente, y complementó dichos objetivos en casa, brindando mayor validez a las propuestas de desarrollo.

Esta experiencia vivida por los estudiantes fue crucial para generar una reflexión con relación a la formación inicial de los estudiantes de Educación Especial e Inclusiva, pudiendo pensar cuán esencial es el papel de la familia en el proceso de intervención y construcción de la educación con el docente, con el fin de promover el desarrollo del niño/joven en la escuela.

La participación de familias, niños y jóvenes demuestra su compromiso de participar en la intervención, buscando orientación para sus hijos. La validez social de la breve intervención de siete semanas, con respuestas de la familia y de niños y jóvenes, fue resultado de todo el trabajo realizado a través de las contingencias establecidas a lo largo de la intervención, y guió el trabajo futuro a desarrollar con la escuela, la familia e intervención fuera del horario escolar, con vistas a completar la escolarización.

Todos los datos recopilados y analizados muestran que la intervención, aunque breve, logró obtener resultados positivos en las habilidades evaluadas por la Escala Vineland-3. Los participantes mostraron un aumento en el interés a lo largo del estudio y no hubo abandono, con base en la Figura 5. El interés de continuar con propuestas de estudio como esta fue validado tanto por las familias como por los niños, jóvenes y estudiantes universitarios. La elaboración de objetivos de enseñanza y sistematización de prácticas a través de conocimientos ya validados en un estudio anterior (Henklain, & Carmo, 2013) favoreció el entrelazamiento de los segmentos sociales que trabajaron en la investigación.

Además, la estructuración y operacionalización de las prácticas docentes con las familias, en la formación inicial de docentes de Educación Especial, aportando experiencia y oportunidad de trabajar en esta área, buscó llenar un vacío identificado en estudios previos relacionados con la formación docente de Educación Especial (Oliveira et al., 2022; Silva, & Mendes, 2022; Torres & Mendes, 2018). Además, el estudio permitió intervenir con familias en situación de vulnerabilidad, que no contaban con apoyo de intervención complementaria en el Sistema Único de Salud (SUS). El estudio presentó su relevancia en aspectos cruciales: formación inicial docente para la equidad y la diversidad, apoyo a familias en situación de vulnerabilidad social, ciencia e investigación en el área de Educación Especial.

REFERENCIAS

Andalécio, A. et al (2019). Efeitos de 5 Anos de Intervenção Comportamental Intensiva no Desenvolvimento de uma Criança com Autismo. **Revista Brasileira De Educação Especial**, 25(Rev. bras. educ. espec., 2019 25(3)), 389–402. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000300003>

Benitez, P., & Domeniconi, C. (2014). Capacitação de agentes educacionais: proposta de desenvolvimento de estratégias inclusivas. **Revista Brasileira De Educação Especial**, 20(Rev. bras. educ. espec., 2014 20(3)), 371–386. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000300005>

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994, Salamanca-Espanha.

Glenn, S.S. (1986). Metacontingencies in: Walden Two. **Behavioral Analysis and social action**, 5, 2-8.

Glenn, S. S. (1988). Contingencies and Metacontingencies: Toward a Synthesis of Behavior Analysis and Cultural Materialism. **The Behavior Analyst** 1988, 11(2), 161-179. doi: [10.1007/BF03392470](https://doi.org/10.1007/BF03392470)

Guimarães, M. S. S. et al (2021). Treinamento de profissionais para implementação de Ensino por Tentativas Discretas a crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista. **Acta Comportamental**, v. 29, p. 81-98, 2021.

Henklain, M. H. O., & Carmo, J. dos S.. (2013). Contribuições da análise do comportamento à educação: um convite ao diálogo. **Cadernos De Pesquisa**, 43(Cad. Pesquisa, 2013 43(149)). <https://doi.org/10.1590/S0100-15742013000200016>

Martone, R.C (2008). **Efeitos de conseqüências externas e de mudanças na constituição do grupo sobre a distribuição dos ganhos em uma metacontingência experimental**. Brasília. Tese de Doutorado. Programas de Pós Graduação em Ciências do Comportamento, Universidade de Brasília.

Oliveira, V. M. B.; Benitez, P. ; Pasian, M. S. . Formação docente inicial e continuada em Química na perspectiva inclusiva. **REIN - Revista Educação Inclusiva**, v. 7, p. 182, 2022.

Pereira, Clarissa Moreira, & Gioia, Paula S. (2010). Formação de professores em análise do comportamento para manejo de comportamentos considerados violentos de alunos. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, 12(1-2), 121-145.

Pinheiro, M. I. S., Del Prette, A., & Haase, V. G., (2002). **Pais como co-terapeutas: Treinamento em habilidades sociais como recurso adicional** (Relatório Técnico Vol. 3, No. 1, pp. 1-42). Belo Horizonte, MG: Universidade Federal de Minas Gerais,

Departamento de Psicologia, Laboratório de Neuropsicologia do Desenvolvimento e Laboratório de Psicologia da Família.

Silva, M. do C. L. da, & Mendes, E. G. (2022). Formação de professores em contextos colaborativos: o desenho universal para a aprendizagem nas aulas de matemática. **Com a Palavra, O Professor**, 7(17), 60–78.
<https://doi.org/10.23864/cpp.v7i17.768>

Sparrow, S. S., et al (2016). **Vineland Adaptive Behavior Scales**, Third Edition (Vineland-3). San Antonio, TX: Pearson.

Steinbrenner, J. R., et al (2020). **Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism**. Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice Review Team.

Torres, J., & Mendes, E. (2019). Formação de professores de ciências exatas numa perspectiva inclusiva. **Revista Insignare Scientia - RIS**, 1(3).
<https://doi.org/10.36661/2595-4520.2018v1i3.10596>

HISTÓRICO

Sometido: 27 de Out. de 2023.

Aprobado: 16 de Jul. de 2024.

Publicado: 03 de Set. de 2024.

CÓMO CITAR EL ARTÍCULO - ABNT:

MARSURA, N.; BENÍTEZ, P.; GRÁCIA, M.; DOMENICONI, C. La formación docente en Educación Especial y el papel de la familia en las prácticas educativas con niños y jóvenes con autismo/discapacidad intelectual. **Revista Lengua, Educación y Sociedad - LES**, V. 28, n.57, 2024, eISSN: 2526-8449.