

Propuesta Metodológica
Diseño de Planificación Diversificada/Ensayo Académico

Planificación Diversificada:

Capacitaciones para familias como apoyo a la escolarización y aprendizaje de matemáticas de estudiantes con TEA de 2° EGB.

**Trabajo final para la obtención del título de
Máster en Educación con mención en Educación Inclusiva**

Andrea Espinoza Sánchez

Coordinador de titulación:

Andrea Bejarano, Mgtr.

Guayaquil, abril del 2022

Índice

Introducción	3
Contextualización	7
Diseño de la planificación diversificada	9
Ensayo académico.....	15
Referencias.....	19

Introducción

La presente propuesta de planificación diversificada surge a raíz de las experiencias personales de la autora que, como madre de un niño con Trastorno del Espectro Autista, encuentra en el sistema educativo una falta de apoyos y recursos para familias que necesitan acompañar la escolaridad de infantes con necesidades educativas especiales. Con base a esas experiencias propone el desarrollo de talleres en el ámbito de la educación no formal, orientados a familias cuyos hijos presentan Trastorno del Espectro Autista y se encuentran cursando 2º de EGB. El objetivo es brindar herramientas a las familias para que puedan contribuir mejor al proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos, siendo guías capacitados en el hogar, específicamente en el área de la lógica matemática.

Se ha demostrado que el aprendizaje de las matemáticas representa un grado de dificultad mayor en los estudiantes con respecto a otras áreas del conocimiento, ya que exige la implicación de diversas áreas cerebrales para procesar la información (operaciones, abstracción, simbología...), por lo que requiere de muchos y diversos estímulos que activen adecuadamente la sinapsis neuronal y poder tener una mejor reacción, asimilación y retentiva.

La simple resolución de un problema en el que intervenga una operación aritmética requiere de habilidades verbales, espaciales, conceptuales, aritméticas, razonamiento... (...) La exposición informativa de un tema (...) provoca (...) una pasiva actividad cerebral y, dado que los estímulos del cerebro son bajos, suele inhibirse la motivación y variables afectivo-sociales, inhibiéndose también las respuestas de acción y reacción mental. (...) Cuando presentamos propuestas desafiantes de obligado esfuerzo intelectual (...) la actividad cerebral aumenta, y aumenta la cantidad de respuestas que se despliegan ante los estímulos percibidos. Se activan las atribuciones, la motivación, la reflexión, la autoestima. El cerebro

consciente registra mucha más información, se mejora la memoria de trabajo y se retiene durante más tiempo. (Fernández, 2010, pp. 1-5)

En el caso de estudiantes con TEA, la dificultad en la asimilación de conceptos matemáticos aumenta, ya que su “su forma de aprender es diferente debido a sus dificultades para la simbolización y la distinta forma que tienen de procesar la información” (Edo, 2018, p.64). Esto se debe a que el autismo es una alteración del neuro-desarrollo que se puede manifestar de distintas formas según la persona, pero que afecta principalmente a la capacidad de comprender y expresar mensajes orales, por lo que los dobles sentidos, metáforas o simbolismos no son formas de comunicación fácilmente comprensibles; a la necesidad de apoyos gráficos para estructurar y decodificar mensajes y las dificultades para la interacción social. También les cuesta adaptarse a los cambios, ya que suelen ser personas que se rigen por estructuras fijas y se les dificultan las reacciones espontáneas (Edo, 2018).

Debido a esto, es importante que los estudiantes con TEA puedan tener un aprendizaje estructurado, en el que se puedan continuar en el hogar los procesos iniciados en el aula. Sin embargo, no siempre las familias disponen de las herramientas técnicas o conceptuales para poder brindar un apoyo adecuado a sus hijos. Es muy fácil que, ante la imposibilidad de aportar respuestas o “soluciones” a las dificultades que presentan sus hijos, aparezca también en los cuidadores la sensación de frustración, estancamiento e incluso la idea de no estar cumpliendo adecuadamente con el rol que se espera de ellos. Estas frustraciones suelen manifestarse en el hogar, especialmente en el momento de ayudar a los niños con las tareas. Inevitablemente esto se convierte en un factor de estrés más para los niños, quienes necesitan de un ambiente adecuado para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los recientes avances en neurociencia ponen de relieve las conexiones entre la emoción, el funcionamiento social, y la toma de decisiones. Estos avances afectan

directamente en materia de educación. Los aspectos de la cognición están directamente relacionados y afectados positiva o negativamente por los procesos de emoción. (...) La capa evolutiva más reciente es la Neocorteza o cerebro reflexivo, que se encarga como parte ‘pensante’ de las funciones cognoscitivas del ser humano. (...) Para que el cerebro reflexivo entre en acción, el sujeto tiene que arrojarse por un estado de comodidad, entendido como la necesidad de sentirse bien y estar seguro de que su supervivencia no corre peligro alguno, y una emoción positiva que deje paso a la actividad de la parte pensante. (Fernández, 2010, pp. 6-7)

Es por eso que en este trabajo se destaca la importancia de centrarse en la capacitación familiar de acuerdo a los conceptos de las Prácticas Centradas en las Familias, con el fin de contribuir a un involucramiento doméstico positivo para el rendimiento académico de los niños y también para fortalecer los vínculos afectivos con sus cuidadores. Sobre los entornos parentales, es importante plantearse:

¿Por qué no volcamos nuestro esfuerzo profesional en hacer competentes esos entornos? Entornos que normalmente, por sí mismos, ya tienen ciertas competencias y cuentan con ricos y variados escenarios contextualizados para el aprendizaje del niño, incluidas habilidades sociales, y con múltiples posibilidades de generalización. (Dunst y Bruder, 1999 como se citó en García-Sánchez et al., 2014)

Sin embargo, así como la familia no puede tener una actitud pasiva ante el desarrollo y asimilación de conocimientos de sus hijos, tampoco se puede caer en una visión que coloque a las familias en el rol de co-terapeutas (lo que les daría una carga de estrés adicional), sino que es importante entender que los cuidadores, así como los niños, tienen también necesidades que deben ser consideradas.

Según estas observaciones, se plantea una estructuración de actividades que responde a la diversificación de los procesos y contenidos de aprendizaje, en los que de acuerdo a los presupuestos teóricos de la andragogía, se hace al adulto partícipe activo en la construcción de sus aprendizajes: se tienen en cuenta las necesidades, tiempos e intereses de los adultos cuidadores, pero también de los niños a los que se busca apoyar y con quienes se pretende negociar. De esta manera, se responde también a los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje, que se estructuran alrededor de tres grupos de redes neuronales: acción y expresión, motivación e implicación y representación de la información. Al respecto, Pastor (2019) expone:

El principio que propone para activar las redes afectivas es «Proporcionar múltiples formas para la implicación». En cuanto a la activación de las redes de reconocimiento, el principio que se formula es «Proporcionar múltiples formas de representación». Y, finalmente, para activar las redes estratégicas, el principio que establece es «Proporcionar múltiples formas para la acción y la expresión». (p. 59)

Se trata de un taller orientado a generar rutinas y estructuras fijas en el hogar, es decir, dar herramientas a los cuidadores para que puedan insertar prácticas regulares en los contextos cercanos de los niños. Se plantea trabajar con cada familia en sus hogares para conocer de primera mano los comportamientos y rutinas que manejan hasta el momento y tomar las consideraciones pertinentes sobre cómo adaptarlas. La duración del taller se estima en unas 6 semanas, según los progresos.

Contextualización

El presente proyecto está orientado hacia el trabajo con los cuidadores de 5 niños de 2º de EGB de la ciudad de Guayaquil (Ecuador) que presentan Trastorno del Espectro Autista en bajo nivel y dificultades importantes en el área de matemáticas. Este grupo de familias pertenece al mismo estrato socioeconómico (C- clase media) y sus hijos asisten a diferentes centros educativos. Las familias participantes son familias nucleares: progenitores e hijos.

En todos los casos, ambos cuidadores trabajan fuera del hogar aunque con jornadas diferentes y deben compaginar las labores domésticas con las responsabilidades laborales. En algunos casos la corresponsabilidad parental no está compartida de manera equitativa y normalmente son las progenitoras quienes asumen la mayor parte del cuidado de los hijos. Sin embargo, en todas las familias, los padres muestran interés por el desarrollo de los hijos y por su desempeño académico, aunque no disfrutan de muchos momentos de esparcimiento y juego con los niños. A pesar de eso, se pueden identificar como fortalezas la voluntad por querer adquirir las herramientas para poder mejorar el entorno familiar y contribuir a un mejor desarrollo de los estudiantes a su cargo. También se destacan vínculos afectivos fuertes, pero que necesitan reforzar algunos aspectos, especialmente en cuanto a la organización del tiempo y espacio doméstico. De igual manera, todas las familias han podido garantizar el acceso a la educación de sus hijos en contexto de pandemia al contar con los recursos necesarios: internet, equipos electrónicos y posibilidad de teletrabajar.

Lo anterior es relevante, ya que la planificación ha sido desarrollada en tiempos de pandemia por motivo del virus Sars-Cov2 (Covid-19). Este aspecto es importante porque las consecuencias para las familias y para el ámbito académico han sido muy negativas: aumento de los niveles de estrés, dificultades económicas, aislamiento y pérdida o deterioro de vínculos afectivos y de la capacidad de socializar, incremento en las cifras de ansiedad y depresión, etc.

En situaciones de desastres, epidemias y otras emergencias humanitarias, se producen cambios bruscos en las dinámicas relacionales, lo cual tiene un impacto importante en la salud mental (en ocasiones, poco abordada por ser menos visible en estadios iniciales). (...) Desde la perspectiva de la salud mental, una epidemia de gran magnitud implica una perturbación psicosocial que puede exceder la capacidad de manejo de la población afectada. Puede considerarse, incluso, que toda la población sufre tensiones y angustias en mayor o menor medida. (Ribot et al., 2020, p.5)

De acuerdo a esto, durante casi 2 años la educación formal y muchos otros empleos han tenido que desarrollarse dentro del hogar en modalidad de teletrabajo. Las familias se han visto forzadas repentinamente a convertir de la mejor forma posible el hogar en un espacio apto para el desarrollo de las clases virtuales, por lo que los niños no han tenido oportunidad de separar mental y físicamente ambos espacios. Es normal ahora que los estudiantes y cuidadores lleguen a asociar también sus hogares con sensaciones de estrés, aburrimiento, desmotivación y tendencia a la distracción. Sin embargo, ahora que las restricciones sanitarias continúan, se debe recuperar la visión de la vivienda y la familia como “una comunidad de amor y de solidaridad insustituible para la enseñanza y transmisión de valores culturales, éticos, sociales, espirituales, esenciales para el desarrollo y bienestar de los propios miembros y de la sociedad” (Scola, 2012 como se citó en Razeto, 2016, p.3). Es por eso que se ha buscado centrar el trabajo de forma presencial en el hogar de cada familia para poder trabajar directamente en el contexto de interés para el que se pretende capacitar a los cuidadores.

Para ayudar a reestructurar estas perspectivas en torno al hogar y a las actividades académicas, se contará con el apoyo de 3 psicopedagogos que se encargarán de realizar las capacitaciones y de llevar el seguimiento de los progresos de cuidadores y niños.

Diseño de la planificación diversificada

El involucramiento de las familias para el presente proyecto es esencial, pero se requiere determinar las necesidades que presentan cada una de ellas para poder brindar un apoyo adecuado en los estudiantes. Es por eso que se desea evaluar los siguientes puntos en cada una de las familias con las que se va a trabajar para poder implementar estrategias adecuadas:

1. Nivel de implicación de los cuidadores en la educación de los niños (seguimiento del rendimiento académico, apoyo en la realización de tareas, etc.)
2. Relación que existe dentro del hogar entre el estudiante y los miembros de su familia.
3. Conocimientos de los cuidadores al respecto de la materia en la que presentan dificultades sus hijos.
4. Dificultades que presentan los niños (cognitivas/académicas y socio-afectivas).

Para evaluar estos puntos se realizará primero una sesión a modo de diagnóstico. Esta y las otras sesiones están pensadas para ser trabajadas involucrando a los niños en ciertos momentos, ya que a pesar de que el trabajo está orientado a los cuidadores, no se puede trabajar con ellos de forma aislada, porque las estrategias que van a aprender y replicar serán aplicadas con los niños y no se los puede dejar fuera de las decisiones importantes si les afectan directamente. Sin embargo, se ha buscado no involucrarlos durante mucho tiempo, ya que puede resultar cansado para ellos.

Las sesiones también están pensadas para permitir el trabajo autónomo de acuerdo a los tiempos de las familias. Es por eso que hay actividades que se pueden realizar sin la presencia del psicopedagogo, siempre y cuando este las deje debidamente explicadas para que se pueda realizar el trabajo en el hogar.

El taller consta de un total de 5 sesiones diferentes, pero la quinta se repetirá dos veces por semana durante 4 semanas, implementando variaciones según sea necesario de acuerdo a las observaciones y resultados.

Desarrollo de planificación diversificada
Asignatura: Matemáticas
Tema: Suma y resta
<p>Objetivos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Describir las rutinas del hogar y comportamiento de los niños en el día a día. 2. Analizar la interacción con los niños a partir de las actividades iniciales.
<p>Resultados de aprendizaje esperados:</p> <p>Los cuidadores enlistarán los puntos fuertes de su interacción con los niños y los que pueden mejorar al finalizar las actividades para conocer qué aspectos deben mantener y cuáles necesitan ser trabajados.</p>
<p>Actividades del día 1:</p> <ol style="list-style-type: none"> <p>1. Entrevista inicial a cuidadores. DUA: 7.2, 9.3</p> <p>Se empezará a trabajar a partir de una entrevista semi-estructurada a los cuidadores en sus hogares para conocer previamente sus rutinas, preocupaciones y las necesidades que consideran que necesitan ser atendidas. Tiempo: 30 minutos.</p> <p>2. Hacemos tareas juntos. DUA: 1.3, 2.5, 3.3, 4.1,</p> <p>Se les brindará una hoja de trabajo acompañada de pictogramas a los estudiantes sobre reconocimiento y distinción de cantidades (mayor, menor o igual) y sumas y restas. Se les entregará también una opción en versión digital para que trabajen en el soporte que les resulte más cómodo. Los cuidadores los ayudarán en lo necesario para realizar las actividades. Tiempo: 30 minutos.</p>

3. Evaluándonos. DUA: 9.3, 7.2,

Luego de reflexionar oralmente sobre lo que han observado en ellos mismos y en los niños, los cuidadores enumerarán los aspectos positivos de su interacción y los que creen que necesitan trabajar. Tiempo: 30 minutos

Medios de evaluación:

La evaluación será cuantitativa y cualitativa, porque los resultados de las actividades realizadas por los niños permitirán conocer las dificultades cognoscitivas que presentan y con la observación sistemática de la interacción entre cuidadores y estudiantes se podrán determinar las necesidades socio-afectivas y aquellos comportamientos y rutinas que necesitan ser reforzados. También ayudará a determinar el nivel de conocimiento de los cuidadores en la materia.

Desarrollo de planificación diversificada
Asignatura: Matemáticas
Tema: Suma y resta
Objetivos:
<ol style="list-style-type: none"> 1. Establecer rutinas claras y definidas (para ellos como cuidadores y para los niños) 2. Comprender que el tiempo de ocio merece igual importancia que las responsabilidades.
Resultados de aprendizaje esperados:
Serán capaces de elaborar horarios entendiendo que las rutinas deben estar combinadas con actividades que permitan el esparcimiento para que se puedan mantener en el tiempo.
Actividades del día 2, 3 y 4:
<ol style="list-style-type: none"> 1. Diseñadores por un día. DUA: 5.2, 8.4, 9.2, 8.3, 4.1

Asignatura: Matemáticas

Tema: Suma y resta

Objetivos:

1. Establecer rutinas claras y definidas (para ellos como cuidadores y para los niños)
2. Comprender que el tiempo de ocio merece igual importancia que las responsabilidades.

Resultados de aprendizaje esperados:

Serán capaces de elaborar horarios entendiendo que las rutinas deben estar combinadas con actividades que permitan el esparcimiento para que se puedan mantener en el tiempo.

Actividades del día 2, 3 y 4:

1. **Diseñadores por un día.** DUA: 5.2, 8.4, 9.2, 8.3, 4.1

A partir de las observaciones del día previo, cuidadores y estudiantes trabajarán conjuntamente en “rediseñar” el hogar para dividir los espacios en zonas diferenciadas para cada actividad o momento: zonas de aprendizaje/espacio de trabajo, área de ocio, etc. Si tienen las posibilidades, pueden dividir el espacio de trabajo según áreas de conocimiento: matemáticas, lenguaje, etc. Esto contribuye a diferenciar y asociar actividades y comportamientos según el espacio en el que se encuentren, es decir, establecer rutinas estructuradas para los niños con TEA.

Trabajarán haciendo un nuevo plano del hogar que puede ser dibujado en papel o realizado en digital. Tiempo: 45 minutos.

2. Organizando nuestro espacio de trabajo. DUA: 8.3, 9.2,

Luego de haber hecho el plano con los nuevos espacios, trabajarán conjuntamente en mover, organizar y decorar cada área según sus gustos, intereses y necesidades. Esto lo pueden realizar en un día diferente, según la disponibilidad del tiempo de las familias. Es la “tarea” conjunta que deben realizar. El psicopedagogo no necesariamente debe estar presente, puede ver el resultado en la siguiente sesión y observar cómo se desempeñan con esa nueva reestructuración espacial. Tiempo: 45 minutos – 1 hora (según necesidades de cada familia, puede ser más).

3. Estableciendo horarios. DUA: 9.1, 9.2, 9.3, 8.3, 8.1, 6.2, 1.3, 7.1

De acuerdo a las responsabilidades de los cuidadores y considerando los intereses del niño en el día a día y lo que debe o quiere hacer cada uno, se enlistarán las actividades por hacer/responsabilidades. El niño puede hacerlo a partir de pictogramas. La idea es compartir, dialogar y negociar. Para el niño se puede insertar una actividad que le guste luego de otra que no le guste tanto para motivarle a finalizar aquello que empieza o que asocie que esas actividades que no le resultan tan agradables se acompañan luego de algo divertido. Según

los acuerdos a los que lleguen, se definirá un horario semanal (el mismo para todas las semanas). Tiempo: 45 minutos.

Medios de evaluación:

En esta ocasión la evaluación es cualitativa. Con la observación sistemática en estos y en los siguientes días de trabajo, se podrá determinar si se pueden mantener las rutinas o si necesitan ser modificadas para dar mejores resultados.

Desarrollo de planificación diversificada

Asignatura: Lógica matemáticas

Tema: Suma y resta

Objetivos:

1. Responsabilizarse de la incorporación de las actividades a la planificación semanal negociada con el niño.
2. Observar los avances del niño en las actividades para notificarlos debidamente.

Resultados de aprendizaje esperados:

Los cuidadores podrán describir y enumerar en un pequeño informe semanal los progresos de los niños y cómo responden a la aplicación de la nueva rutina y horarios. Esta información será compartida con el psicopedagogo que, en colaboración con los cuidadores, adaptarán las medidas pertinentes de ser necesario.

Actividades del día 5:

Se plantean 2 actividades a realizar en la sesión con el fin de que la sesión se repita 2 veces por semana para fomentar la práctica y asimilar los aprendizajes. A medida que se observan progresos, se puede ir aumentando la dificultad de las actividades. La cantidad de semanas de trabajo se irán definiendo según los avances de los niños. Inicialmente se propone arrancar

con 4 semanas de práctica con estas actividades, que serán guiadas por los cuidadores y establecidas en el horario semanal.

1. Sumando con los dedos. DUA: 2.5, 3.3, 4.1, 5.2, 8.2

Los niños dibujarán la silueta de sus manos o la de sus cuidadores en una cartulina y las recortarán. En la parte superior de una cartilla pegarán las manos de cartulina por la base dejando los dedos sin pegar para que puedan ser manipulados. En el resto de la cartilla se colocarán las operaciones matemáticas que los niños deben resolver y lo podrán hacer ayudándose contando los dedos de las manos recortadas. Tiempo: 25-30 minutos el primer día porque deberán dibujar y recortar, el resto de días puede reducirse a 15 minutos de práctica.

2. Operando con caras. DUA: 2.5, 3.3, 4.1, 5.2, 8.2

Se realizarán dibujos de caras sonrientes en las que se aprecien los dientes de los personajes. Se pueden utilizar colores, marcadores o pegatinas para que los niños, usando los dientes del dibujo, puedan sumar y restar y finalmente dar el resultado de la operación. Tiempo: 25-30 minutos el primer día porque deberán dibujar, el resto de días puede reducirse a 15 minutos de práctica.

Medios de evaluación:

Evaluación cuantitativa y cualitativa. A partir de los resultados de las actividades realizadas por los niños se conocerán sus progresos y dificultades y con la observación sistemática e informes/notificaciones de los cuidadores, se podrá saber cómo ambas partes responden a las rutinas.

Ensayo académico

A lo largo del presente trabajo se ha dejado constancia de que cada familia es diferente y es necesario dar respuestas individualizadas de acuerdo a sus contextos y necesidades. Esos contextos diversos son justamente los que hacen no solo que las relaciones al interior de las familias sean distintas, sino también que cada una afronte de manera diferente la realidad de tener un hijo con necesidades específicas de apoyo.

El caso de la autora, quien ha evidenciado la falta de recursos para cuidadores por parte del sistema educativo (específicamente en el caso de niños con Trastorno del Espectro Autista), no es algo aislado localmente. Según Razeto (2016), “la familia y la escuela se necesitan y, sin embargo, no siempre se buscan ni menos se encuentran” (p.3). A pesar de que cada vez son más las investigaciones académicas y las instituciones que consideran las prácticas centradas en la familia como parte de su metodología, no siempre los cuidadores pueden sumarse de forma activa a estas iniciativas.

Aunque muchas veces se realizan programas, actividades y/o seguimientos para involucrar a los cuidadores en el desarrollo académico de sus hijos y en la comunidad educativa en general, esa misma diversidad de la que se ha hablado inicialmente, hace que no todas las propuestas se puedan ajustar a las familias ni mucho menos obtener las mismas respuestas ante las medidas implementadas, ya que no existe “una cultura familiar común” (Martínez-Licona, Infante-Blanco, 2018, p.3) que permita actuar de forma genérica.

Según la teoría, “el involucramiento de la familia en la educación debería desarrollarse tanto en los tiempos y espacios institucionales escolares —en las distintas actividades e iniciativas que la escuela gesta— como en los extraescolares o en los distintos momentos de la vida cotidiana familiar” (Razeto, 2016, p.4). Esta debería ser la situación ideal, sin embargo, la construcción de la llamada “educación inclusiva” es un proceso que

puede resultar sumamente demandante para las familias (Simón y Echeita, 2012), poco acostumbradas (al menos en el contexto ecuatoriano) a las expectativas y dilemas que puede representar la relación con la institución educativa. Además, la realidad en la que vivimos dificulta seriamente poder hacer los ajustes necesarios para cumplir con los roles que se espera dentro de la comunidad educativa, ya que se debe conciliar la vida laboral (normalmente de ambos progenitores) con la vida familiar, como las responsabilidades del cuidado de los hijos y a veces de otros familiares a cargo. Esto es importante, dado que en los últimos años “la responsabilidad del hogar ya no es sólo asunto del género femenino, sino que al hombre le ha tocado empezar a compartir con la mujer la responsabilidad tanto económica como la distribución de las tareas hogareñas” (Gallego, 2012, p.328), por lo que, así como ambos empiezan a ocuparse de las tareas domésticas, también significa que los dos tienen menos tiempo para ellas y esto se complica aún más en el caso de familias monoparentales, quienes no tienen con quién distribuir las responsabilidades.

Si a todo eso se le suma los apoyos en la vida académica de los hijos, es normal que se produzca una incompatibilidad de su estilo de vida con el rol que se espera que desempeñen como buenos cuidadores. Todo eso hace que los cuidadores entren en conflicto y surjan tensiones y frustraciones por sentir que no pueden cumplir con tales funciones. Es por eso que ante la imposibilidad de muchas familias de involucrarse con su presencia en las instituciones, se ha optado por plantear en este trabajo una asistencia directa en los hogares familiares, ya que según Peralta y Arellano (2010) “las personas con discapacidad viven mejor y son mejor atendidas en sus propios hogares, lo cual lleva necesariamente a priorizar la participación de las familias en los procesos de toma de decisiones acerca de los servicios que reciben (...)”. (p.1342)

Se puede decir que se ha decidido diversificar los procesos y contenidos en este taller, teniendo en cuenta estas y otras observaciones que se harán a continuación. El mismo hecho

de llevar los talleres a las casas es una forma de trabajar directamente en el contexto próximo del niño y su cuidador, insertando las nuevas rutinas en su contexto natural, ya que esa creación de rutinas es lo que les permitirá hacer ajustes y adaptaciones (Díaz, 2020).

Se ha buscado capacitar a los cuidadores dándoles herramientas para que logren generar en el hogar rutinas constantes para sus hijos, ya que los niños con TEA necesitan trabajar de forma estructurada por su condición. Los cambios repentinos pueden suponer alteraciones importantes para ellos ya que les cuesta adaptarse (Edo, 2018) y por ese motivo, se ha planteado la última sesión de trabajo para que las actividades se repitan durante un tiempo determinado, variando únicamente el nivel de dificultad según cómo progrese el niño. Según García-Sánchez et al. (2014)

los niños aprenden mejor poco a poco, con experiencias reiteradas, cuando les guía su propia iniciativa y, sobre todo, cuando tienen la oportunidad de hacer y de practicar, una y otra vez, las habilidades aprendidas en el contexto de sus rutinas y actividades diarias, en sus entornos habituales y con las personas que quieren. (p.10)

Además, se ha optado por enseñar a los cuidadores a involucrar a los niños sin una carga excesiva de actividades, ya que de ser así “en los casos en que se dominen los contenidos, se podría interpretar como un «castigo»” (Bueno, 2011, p.94) y las estrategias resultarían contraproducentes. Por esa razón en la planificación y estructuración de los horarios de trabajo para cuidadores-estudiantes, se ha planteado distribuir las actividades menos agradables para los niños seguidas de otras que les resulten llamativas. De esta forma, el hecho de finalizar la tarea anterior recibirá la “recompensa” de algo divertido y como indica Edo (2018), habrá más posibilidades de que con el tiempo repitan ciertas conductas si las asocian a una consecuencia positiva. Según Papalia et al. (2012):

Los niños por lo general aprenden más cuando su buena conducta es reforzada (...). Cualquier cosa que sea el reforzador, el niño debe verlo como una recompensa y recibirlo de manera sistemática después de mostrar la conducta deseada. Con el tiempo, la conducta debe proporcionar un reforzador interno: la sensación de placer o de logro. (p.269)

También se ha mostrado a los cuidadores que los ambientes estructurados no consisten solo en definir horarios, sino también en organizar los espacios y delimitar áreas que los niños puedan asociar con actividades específicas, así como a preparar actividades que permitan la manipulación de objetos y el trabajo con imágenes fácilmente reconocibles que ayuden a los niños con las dificultades que presentan frente a la abstracción y la simbolización. Como indica Pastor (2019)

El objetivo de la enseñanza es que se activen las diferentes redes cerebrales en cada estudiante. Para que se produzca el aprendizaje no basta con motivar, con tener información o con hacer actividades, son fundamentales los tres componentes (las redes afectivas, las de conocimiento y las estratégicas). Si bien estas redes se identifican y aíslan para su estudio y utilización como modelo teórico, en la práctica ha de entenderse que su funcionamiento no es independiente, sino que son parte de un mismo organismo, un mismo proceso complejo y actúan de forma interrelacionada. (p.59)

Se puede decir que el objetivo ha sido en gran medida capacitar a los cuidadores para que puedan apoyar a los niños no solo en tareas de una materia específica, sino en ofrecerles herramientas que les puedan funcionar en diversas áreas del conocimiento. Se ha buscado trabajar de manera que las actividades no se reduzcan únicamente a las habilidades académicas, sino también en tener recursos para desarrollar la autodeterminación a partir del

trabajo estructurado y metódico. Ese trabajo en el que se involucra al cuidador con el niño refuerza, además, los vínculos entre ellos y convierte las sesiones en un proceso que atiende de forma integral las necesidades de los estudiantes y sus familias.

Referencias

- Bueno, A. (2011). La diferenciación curricular desde una perspectiva de inclusión. Conceptos y principios metodológicos generales. *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa* (89-124). SM.
- Díaz Sánchez, C. (2020). Guía básica de Atención Temprana y transformación. CDIAT Asprona-Adapei.
- Edo Claramonte, M. A. (2018). Estrategias y herramientas para enseñar matemáticas a niños con TEA. En Cabero Fayos, I.; Ortega Bort, B. (Ed.), *Innovaciones educativas motivadoras del conocimiento de las matemáticas y las ciencias*. (pp. 63-77). EGREGIUS Ediciones.
- Fernández Bravo, J. A. (2010). Neurociencias y Enseñanza de la Matemática. Prólogo de algunos retos educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51, 1-12.
- Gallego Henao, A. (2012). Recuperación crítica de los conceptos de familia, dinámica familiar y sus características. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 35, 326-345.
- García-Sánchez, F. A.; Escorcía Mora, C. T.; Sánchez-López, M. C.; Orcajada Sánchez, N.; Hernández-Pérez, E. (2014). Atención temprana centrada en la familia. *Siglo Cero*, 45(3), 6-27.
- Martínez-Licon, J.F., Infante-Blanco, A. (2018). Pensamiento y acción en torno a la familia: Modelos y Competencias parentales. ERCOFAN.

- Papalia, D., Feldman, R., Martorell, G. (2012). Desarrollo humano. McGraw Hill Education.
- Pastor, C. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación educativa. Segunda época*, 6(9), 55-66
- Peralta López, F., Arellano Torres, A. (2010). Familia y discapacidad. Una perspectiva teórico-aplicada del Enfoque Centrado en la Familia para promover la autodeterminación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(3), 1339-1362.
- Razeto, A. (2016). El involucramiento de las familias en la educación de los niños. Cuatro reflexiones para fortalecer la relación entre familias y escuelas. *Revista Páginas de Educación*, 9(2), 184-201
- Ribot Reyes, V.; Chang Paredes, N.; González Castillo, A. (2020). Efectos de la COVID-19 en la salud mental de la población. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 19(1).
- Simón, C., Echeita, G. (2012). La alianza entre las familias y la escuela en la educación del alumnado más vulnerable. *Padres y Maestros*, 344, 31-34