



**Universidad  
Andrés Bello®**

UNIVERSIDAD ANDRES BELLO

Facultad de Ciencias de la Rehabilitación

Escuela de Terapia Ocupacional

**Relación entre la Organización Conductual y el Desempeño Ocupacional, en niños de 3 a 5 años con Trastorno del Espectro Autista, evaluados en base al modelo DIR Floortime, en el contexto escolar en la Fundación San Nectario.**

Tesis de pregrado para optar al título de Terapeuta Ocupacional

Autores

Pía Arias Quiroz, Lilián Díaz Jaramillo, Paula Valderrama Marambio

Profesor Guía: Andrea Mira Olivos

Santiago de Chile, 2016

## **AGRADECIMIENTOS**

Queremos agradecer a cada una de las personas que fueron parte de este largo proceso. En primer lugar, a nuestras familias, por el apoyo incondicional, comprensión, y no menos importante, los valores otorgados durante todo nuestro desarrollo, los cuales finalmente se reflejan en nuestras fortalezas como el esfuerzo y la perseverancia.

A nuestro círculo de amistad, por las palabras de ánimo y aliento, por ese abrazo cariñoso y contenedor en los momentos difíciles y en aquellos triunfos y logros obtenidos durante este largo camino.

También a nuestra querida docente guía, Andrea Mira Olivos, quien, gracias a sus conocimientos y competencias, nos permitió enriquecernos desde lo académico, fortaleciendo nuestras habilidades y conocimientos. Destacamos su entrega, compromiso y dedicación en el área infantil, puesto que, nos inspira y motiva a seguir forjándonos profesionalmente en esta área.

A la Fundación San Nectario que nos abrió sus puertas, para desarrollar nuestro trabajo de campo, ya que, gracias a esta institución se logró acceder al grupo de niños a observar. A los padres de los niños por darnos la autorización y consentimiento para poder observar y compartir la realidad de estos.

Finalmente, nuestro profundo agradecimiento a los niños, quienes, con su dulzura y encanto, nos enseñaron a comprender y visualizar la realidad de ellos, desde otra perspectiva.

*“Las personas mayores nunca pueden comprender algo por sí solas, y es muy aburrido para los niños tener que darles una y otra vez explicaciones”*

*(El Principito, Antoine de Saint-Exupéry)*

## ÍNDICE

<b>AGRADECIMIENTOS .....</b>	<b>1</b>
<b>RESUMEN.....</b>	<b>4</b>
<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>5</b>
<b>CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN ...</b>	<b>8</b>
1. Planteamiento del problema.....	8
1.1. Justificación y Viabilidad.....	11
2. Pregunta de Investigación .....	14
3. Objetivos y Supuestos .....	14
3.1. Objetivo General .....	14
3.2. Objetivos específicos.....	14
3.3. Supuesto .....	14
<b>CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>15</b>
1. Trastorno del Espectro Autista.....	15
2. Modelo DIR .....	22
a. Desarrollo Infantil desde el Modelo DIR .....	25
b. Diferencias Individuales y Relacionales .....	28
c. Desarrollo Socio-Emocional .....	30
3. Desarrollo Conductual de un niño entre 3 a 5 años .....	33
4. Desempeño Ocupacional.....	34
5. Contexto Escolar .....	35
a. Contexto escolar y necesidades educativas especiales.....	36
6. Organización Conductual en el Contexto Escolar .....	37
<b>CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO .....</b>	<b>40</b>
1. Diseño Metodológico .....	40
a. Enfoque metodológico: Cualitativo-Fenomenológico .....	40
b. Tipo de Estudio: Exploratorio-Analítico .....	41
c. Técnica Muestral .....	42
d. Limitaciones del Estudio .....	43

e. Instrumentos de Producción de Información.....	44
f. Técnicas de Análisis de Información .....	46
2. Consideraciones Éticas.....	46
<b>CAPÍTULO IV: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>48</b>
1. Análisis de Resultados .....	48
2. Discusión de Resultados .....	52
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>62</b>
<b>CITAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>66</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>70</b>
<b>GLOSARIO .....</b>	<b>78</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>83</b>
Anexo 1: Criterios para clasificar un Trastorno del Espectro Autista.....	84
Anexo 2: Consentimiento Informado .....	86
Anexo 3: Carta de presentación a Fundación San Nectario .....	89
Anexo 4: Cuadro Resumen de Categorías.....	94
Anexos Niño 1 .....	120
a. Entrevista Profesora niño 1 (E-P.).....	120
b. Entrevista TO niño 1 (E-T.O.).....	130
c. Observaciones Niño 1 .....	136
d. Pauta de Observación Niño 1 .....	139

## **RESUMEN**

Los niños con Trastorno del Espectro Autista, presentan dificultades para desenvolverse en 3 áreas importantes de nuestra vida, que son el área social, emocional y comunicativa, las cuales influyen directamente en su desempeño ocupacional. El fin de este estudio se basa en conocer de qué modo se relacionan la organización conductual que presentan los niños con TEA de la Fundación San Nectario, con su desempeño ocupacional en el contexto escolar. Dicho estudio, estará formado por una población de 3 niños, entre 3 y 5 años, con TEA, los cuales serán observados en diferentes ambientes dentro del contexto escolar, como es el contexto aula, sala de integración sensorial y recreo. Además, estas observaciones se complementarán con el relato de profesora y Terapeuta Ocupacional, a través de entrevistas semiestructuradas.

De acuerdo a los resultados del estudio, se puede dar cuenta que no existe una única organización conductual que clasifique o categorice a todos los niños/as bajo un parámetro específico, esto porque no se manifiestan organizaciones conductuales iguales, sino que más bien, cada individuo configurará su conducta acorde a su perfil individual, desarrollo socio-emocional y relaciones. Y, según las demandas que impone el entorno, es decir, según la capacidad del niño de responder a éstas de manera oportuna y eficaz.

**Palabras claves:** TEA, Organización Conductual, Desempeño Ocupacional, Desarrollo Socio-emocional, Diferencias Individuales, Relaciones.

## **INTRODUCCIÓN**

El Trastorno del Espectro Autista (desde ahora en adelante TEA), es un trastorno del neurodesarrollo que afecta áreas sociales, emocionales y comunicacionales del niño y niña. Desde tiempos remotos se ha buscado comprender y dar explicación a las particulares características que presentan estos niños, dando como resultado una serie de investigaciones que enfocan sus resultados hacia la orientación de los padres de niños y niñas que presenten esta condición, informando de qué se trata, cómo se manifiesta y cuál sería la mejor manera de abordarlo, o que buscan de alguna u otra forma encontrar cierta “cura” a esta condición vista como una “enfermedad”. Sin embargo, son escasas o casi nulas aquellas investigaciones que enfoquen su mirada en ver cómo se desenvuelven estos niños y niñas en diferentes contextos de socialización, específicamente en el contexto escolar, siendo éste un proceso fundamental en nuestras vidas, ya que, nos permite adquirir y desarrollar habilidades y competencias para desenvolvernó en nuestro entorno.

Desde la Terapia Ocupacional cobra importancia este tipo de estudio, pues desde la disciplina se busca potenciar la participación de los sujetos en todas las áreas del desempeño ocupacional. Una de éstas es el área educativa, en donde el terapeuta ocupacional interviene cuando el niño presenta dificultades que le impiden alcanzar objetivos académicos esperados en cada etapa escolar, no obstante, no es el único propósito, también es fundamental apoyar en aquellas dificultades no académicas, dentro de las cuales se incluyen habilidades de auto-cuidado, establecer relaciones con pares y/o docentes, participar en actividades de juego, recreación, entre otras.

Es por esto que, para lograr alcanzar habilidades cada vez más complejas, es importante considerar los factores individuales del niño, así como también el contexto en donde aprende y juega día a día. Es importante tener en cuenta el desempeño que tengan los niños en el desarrollo de las distintas actividades curriculares, ya que, dependerá de cómo se comporte y de las relaciones que establezca en el contexto mencionado, puesto

que la interacción de lo social con lo emocional y actitudinal, son esferas que interactúan entre sí, por lo que determinarán el desempeño del sujeto.

Por otra parte, debemos destacar que la terapia ocupacional basa su actuar en la ocupación de la persona. *“La Terapia Ocupacional, usa el término Ocupación, para capturar la amplitud y significado de “la actividad de cada día”. La Terapia Ocupacional está cimentada en la comprensión de que la participación en ocupaciones estructura la vida diaria y contribuye a la salud y al bienestar”* (Navarrete Valdebenito, 2013, pág. 14). Por lo mismo, la importancia del contexto educativo, puesto que, en este contexto el niño se desenvuelve en su rol de estudiante y amigo, así como también se pondrá de manifiesto la principal ocupación del niño en esta etapa que es el juego, ocupación que permite visualizar los tres aspectos fundamentales para esta investigación: *Diferencias Individuales, Diferencias relacionales y Desarrollo Socio-Emocional*.

Desde esta concepción, surge nuestro interés por comprender de qué manera los niños con TEA organizan su conducta para responder a las demandas que exigen las actividades curriculares y el contexto educativo en general. De acuerdo a esto, se utilizará como guía el Modelo DIR, que fue propuesto en la década de los 90' por el psiquiatra infantil, Stanley Greenspan, para comprender aquellos conceptos claves, que desde nuestro punto de vista son constituyentes de la conducta del niño, tales como, las diferencias individuales, desarrollo socio-emocional y relaciones, los cuales se describen y se analizan más adelante, y que nos permiten de cierta manera, conocer la relación que existe entre la organización conductual y el desempeño ocupacional de los niños/as, en el contexto escolar.

Considerar cada uno de estos aspectos, permite tener una visión holística y a su vez integradora del niño, dejando atrás esta visión que busca “normalizar” a los niños con TEA, puesto que hoy en día se propone el concepto de “Neurodiversidad”, donde cada uno de los niños y niñas, poseen una diversidad de cualidades, por lo que el TEA debe ser considerado como una forma más de ser persona y no como una enfermedad. Debido a

que, como condición evolutiva acompaña al niño durante todo su desarrollo, por lo que, es fundamental centrarse en aquellas necesidades de apoyo que requieran los niños y niñas, para favorecer los hitos del desarrollo que le permitan crecer y sentirse seguro consigo mismo y con su entorno.



## **CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

### **1. Planteamiento del problema**

En el presente documento, se abordarán los principales temas para la elaboración del problema de investigación, los cuales se expondrán a continuación.

Uno de los principales puntos que se describirá, es el TEA; por otra parte se revisarán antecedentes relevantes asociados al modelo DIR (Desarrollo, Diferencias Individuales y Relaciones), desde el cual se pretende abarcar un tercer aspecto, la Organización Conductual, y cómo estas se relacionan con el Desempeño Ocupacional de los niños/as con TEA de la Fundación San Nectario en el contexto escolar, puesto que es aquí donde se pretende evidenciar la organización conductual y sus manifestaciones en un niño o niña con TEA, bajo las premisas del modelo DIR.

Para la siguiente investigación, es relevante tener en consideración el concepto de TEA, el cual se comprende bajo el DSM-V, como un conjunto de alteraciones, que comprometen áreas importantes del desarrollo de un niño y que suelen manifestarse en la reciprocidad socioemocional, disminución de conductas comunicativas verbales, así como también conductas restringidas y repetitivas. Si bien, en la actualidad se dispone de métodos diagnósticos y tratamiento para esta condición, éstos son escasos, por lo que se hace necesario responder de forma precoz y oportuna a las señales de alarma presentes desde fases tempranas del desarrollo infantil. Por lo tanto, es fundamental contar con intervenciones que busquen satisfacer las necesidades individuales que precisan los niños con TEA, integrando las diferentes áreas del desarrollo del niño (cognición, lenguaje, motor, y socio-emocional), por medio de apoyos transitorios o permanentes en su contexto cotidiano, tanto para ellos como para sus familias de acuerdo a la etapa del ciclo vital en la que se encuentren, buscando favorecer su independencia y autonomía en las áreas del desempeño ocupacional.

Desde este punto de vista, consideramos importante conocer de qué manera los niños con TEA organizan su conducta, y si ésta facilita su desempeño ocupacional en el contexto escolar. Desde la Terapia Ocupacional es fundamental observar el comportamiento del niño en su contexto cotidiano, ya que es en este escenario en donde el niño/a pone de manifiesto todas sus competencias para responder a las demandas del medio.

Según el modelo DIR, creado por el psiquiatra infantil Stanley Greenspan un niño con TEA, presenta necesidades especiales, con un perfil único, aunque compartan un mismo diagnóstico, por lo que implica un gran desafío, ya que los apoyos brindados deben orientarse a las necesidades individuales y en el contexto en que el niño se desenvuelva, no solo en base a las categorías diagnósticas (Breinbauer, 2006).

Desde el modelo DIR, las diferencias individuales, son aquellas maneras únicas y biológicas con las cuales cada niño recibe, responde y comprende los estímulos, que junto con los estilos relacionales influyen en la adquisición de capacidades socio-emocionales funcionales. Estos tres elementos se verán expresado en las organizaciones conductuales y en sus desempeños ocupacionales (Greenspan, Wieder, & Simons, s.f).

Si un niño no presenta una organización conductual que le permita percibir y prestar atención a los estímulos del medio, repercutirá en la interacción con sus pares, vinculación con el entorno, adquisición de nuevos aprendizajes y en la forma de responder de manera oportuna a las exigencias del contexto. Por lo que, se verá afectado su desempeño ocupacional, ya que éste está directamente influenciado por los aspectos mencionados anteriormente.

El contexto toma un rol fundamental, ya que a partir de éste vamos moldeando nuestro comportamiento, relaciones, rutinas, hábitos, entre otros, que luego pondremos en práctica. Para Piaget, *“el sujeto aprende por medio de un proceso de maduración individual, a través de sus propias acciones y en interacción con la realidad”* (Federación de Enseñanza de CC.OO, 2009, pág. 1). A partir de lo que nos plantea Piaget, podemos

entender que cada acción nos llevará a un aprendizaje específico, ya que, al momento de interactuar con el medio, el niño/a dará paso a la exploración y descubrimiento de nuevas experiencias.

Estas nuevas experiencias se verán expresadas en las áreas del desempeño ocupacional, por lo que, para efectos de esta investigación se verán reflejadas en el contexto educativo. Este contexto forma parte fundamental en la formación integral del niño, tanto en su desarrollo emocional, físico, cognitivo y social, desde los inicios de la etapa escolar. Durante esta etapa, se busca que el niño potencie sus habilidades, desarrolle sus competencias personales, adquiera nuevos aprendizajes y estrategias de vinculación con el medio. Este espacio le brindará mayores oportunidades de exploración e interacción frente a demandas totalmente desconocidas para el niño/a, para luego colocarlas en práctica dentro de su entorno más cercano y finalmente en un futuro mundo adulto. Posteriormente, comienza un proceso de adaptación en el cual se estima que, *“el grado en que el niño se considera comfortable e incluido en el colegio es expresión del éxito en su adaptación (...)”* (Gerrerro Teare, s.f., pág. 1)

Para todos los niños la incorporación al mundo escolar implica un período de adaptación, sin embargo, para los niños con TEA este proceso de adaptación se ve dificultado, ya que su forma de percibir y procesar la información es particular, lo que implica que sus procesos de aprendizaje y vinculación serán diferentes a lo esperado. Además, los padres tienen gran influencia en este proceso de adaptación, ya que sus actitudes en relación a cómo enfrentan y conllevan este proceso, cómo manejan la ansiedad, expectativas, y confianza en las aptitudes de los niños, entre otros; determinarán la forma en cómo los padres transmitirán estos sentimientos a sus hijos, ya sea en forma de angustia, sobreprotección, preocupación excesiva, sensaciones que serán percibidas por éstos pudiendo verse entorpecido los procesos relacionales, con sus padres, cuidadores y/o pares.

## 1.1. Justificación y Viabilidad

Hoy en día, nos encontramos con una serie de investigaciones en torno al TEA, de las cuales, existe escasa bibliografía con respecto al tema en cuestión. *“Como menciona García (1992), a pesar de los avances y de los grandes esfuerzos desarrollados, el estudio del autismo permanece como un tema complejo y continúa produciendo una gran fascinación en muchos que intentan interiorizarse en el diagnóstico e intervención y que tienen intereses tanto teóricos como aplicados”* (García García & Rodríguez Rodríguez, 2016, pág. 168).

Dentro de las investigaciones existentes, hay algunas que se centran en los padres y en el impacto que implica a nivel familiar tener un hijo y/o hermano con esta condición. Debido a las escasas investigaciones, como futuras Terapeutas Ocupacionales consideramos importante aportar con nuevos conocimientos para el quehacer disciplinar. En donde en base a la concepción teórica y práctica del modelo DIR, se observarán las organizaciones conductuales y cómo estas influyen en su desempeño ocupacional. Kay Jann, investigador postdoctoral de la Universidad de California, menciona que los cerebros de niños y adolescentes con TEA podrían presentar formas diferentes de organizarse, que niños o jóvenes sin esta condición (Asociación padres autismo Comunidad Valenciana, 2015).

De ahí que surge el interés de conocer estas diferentes formas de organizaciones conductuales que establecen los niños en el contexto escolar, puesto que es ahí donde se ponen de manifiesto las distintas necesidades educativas y competencias individuales que presentan los niños con TEA.

Frente a este escenario es que la presente investigación busca poder aportar información que contribuya a incrementar el conocimiento teórico, de los padres, cuidadores, docentes y otros profesionales vinculados con el grupo de estudio, casos que presentarán aspectos heterogéneos y cambiantes en su desarrollo infantil.

Desde el punto de vista práctico, la investigación pretende generar un cambio con respecto a la visión que se tiene socialmente sobre el TEA, considerando este como una condición de vida, en donde se ve afectado el modo que una persona percibe el mundo, procesa la información y actúa recíprocamente con otras personas. Por lo que, no estamos frente a una enfermedad, si no que a una forma diferente de percibir y procesar los estímulos del ambiente. Por consiguiente, consideramos importante comprender el concepto de neurodiversidad, dado que supone que un desarrollo neurológico atípico, debe ser reconocido y respetado, considerando las diferencias individuales presentes en cada ser humano sin distinción o condición.

Hoy en día se busca reconocer las distintas habilidades y competencias de cada niño o niña, asumiendo que todos somos distintos, que no tenemos porqué ser iguales al resto, y que cada uno puede desarrollar, adquirir y/o potenciar sus características individuales, por lo que contribuye a un cambio paradigmático en relación al TEA. Desde ahí que, a través de este estudio, se busca comprender que todos poseemos un estilo de procesamiento único y particular, por lo que existirán un sin fin de maneras de observar, interpretar y actuar frente a determinadas experiencias.

Por otra parte, cabe señalar que esta investigación no pretende generar criterios clasificatorios de cuáles comportamientos o conductas son consideradas normales o anormales, si no que desde la neurodiversidad, se pretende observar in situ el comportamiento de cada niño, comprendiendo que no existe una única forma en que el niño organizará su conducta, si no que cada uno tendrá una manera diferente de adaptarse, regularse y por ende comportarse, considerando que su estilo de organización puede facilitar o dificultar su proceso de aprendizaje escolar.

Además, se debe tener en cuenta los factores que influyen en esta adaptación y regulación. Es aquí donde toma relevancia la influencia que tiene el estilo de crianza de los padres, puesto que, esta va a intervenir de manera directa en el comportamiento del niño, ya que será muy distinto tener una crianza autoritaria, en donde se le impone al niño

todo lo que debe hacer y que posteriormente puede generar actitudes o sentimientos de inferioridad, timidez, agresividad, entre otras; a tener una crianza más bien democrática, en donde se busca coherencia y participación de todos los miembros de la familia para llegar a un bien común. Lo que finalmente permitirá en los niños el desarrollo de conductas o sentimientos de confianza, tranquilidad, adecuación, que serán beneficiosos en su desarrollo y en la adquisición de nuevos aprendizajes en la sala de clases (Adaptación al ambiente escolar, 2012).

Es importante entender que en cuanto el niño desarrolle la habilidad de agrupar experiencias, en unidades coherentes desde su comprensión de un yo versus otros emocionales, tendrá más recursos para analizar la realidad, controlar sus impulsos, estabilizar sus estados anímicos, integrar sus pensamientos, sentimientos y conductas, y de planificar el futuro y concentrarse mejor. Estas funciones de la personalidad son esenciales para participar en el contexto escolar, hacer amigos y, más tarde, para trabajar y formar una familia (Una Terapeuta Temprana, 2012).

Es por esto, que conocer las experiencias y realidades de los niños con TEA nos permitirá entender y comprender las distintas modalidades relacionales, manifestaciones emocionales y conductuales, entre otras, desde el actuar de los niños, la voz de los docentes, y el conocimiento de la terapeuta. Si bien las realidades son construidas de forma individual y a través de las interrelaciones que se generen con un otro, estas realidades individuales, serán parte en algún momento del colectivo social.

## **2. Pregunta de Investigación**

- ❖ ¿Cómo se relaciona la organización conductual de niños con TEA de la Fundación San Nectario, con su desempeño ocupacional en el contexto escolar?

## **3. Objetivos y Supuestos**

### **3.1. Objetivo General**

- ❖ Conocer de qué modo se relaciona la organización conductual que presentan niños con TEA de la Fundación San Nectario, con su desempeño ocupacional en el contexto escolar.

### **3.2. Objetivos específicos**

- ❖ Describir las diferencias individuales que presentan los niños con TEA de la fundación San Nectario, en el contexto escolar.
- ❖ Analizar el desempeño ocupacional de los niños con TEA de la Fundación San Nectario, según las características relacionales que establecen en el contexto escolar.
- ❖ Analizar el desempeño ocupacional de los niños con TEA de la Fundación San Nectario, según las características del desarrollo socioemocional que presentan en el contexto escolar.

### **3.3. Supuesto**

- ❖ Se relacionan las organizaciones conductuales de los niños y niñas con TEA de la Fundación San Nectario, con sus desempeños ocupacionales, ya que, si no se logra una organización conductual, no habrá un desempeño ocupacional favorecedor en el contexto escolar. En dicho caso, el niño/a no lograra atender y responder a las demandas y exigencias del contexto, por lo que, su participación e interacción dentro del mismo se verán limitadas.

## **CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO**

### **1. Trastorno del Espectro Autista**

A pesar de las diversas investigaciones realizadas, el TEA sigue siendo un mundo lleno de enigmas, por lo que implica un desafío importante, tanto para las personas que rodean al niño/a, como para los profesionales clínicos, educativos, entre otros. Estos desafíos implican la comprensión, explicación y modos de intervención. De comprensión, ya que resulta difícil entender muchas veces el mundo propio (interno), la desconexión aparente con el entorno y cómo el niño/a establece un vínculo comunicativo. De explicación, ya que, según el o los agentes etiológicos del porqué se desarrolla el TEA aún son inciertos.

A lo largo de la historia se ha intentado dar explicación a esta condición, las primeras teorías durante los años 60', se relacionaban con una causa de origen psicógeno, la cual propone que los padres eran los principales causantes del trastorno de sus hijos, ya que establecían vínculos afectivos empobrecidos con estos. Pasado el tiempo y a raíz de nuevas investigaciones estas teorías fueron quedando atrás, siendo totalmente descartadas. Años posteriores, aun cuando no se consideraba la posibilidad de una etiología genética, ocurrieron dos estudios que cambiaron la perspectiva de los hechos. En primer lugar, se cree que existe una asociación importante entre TEA y algunos trastornos genéticos, como por ejemplo síndrome x frágil, esclerosis tuberosa, entre otras. Por otro lado, otros estudios determinaron que existe una prevalencia de presentar esta condición, en hermanos de niños con TEA, a diferencia de la población en general. A su vez, existen otras hipótesis etiológicas, que se relacionan con la presencia de posibles alteraciones estructurales o funcionales del Sistema Nervioso Central (SNC), estos hallazgos han sido poco consistentes y no han permitido determinar la veracidad de dichas alteraciones anatómicas, puesto que, en algunas personas si se han encontrado anomalías y en más de



una área del cerebro, mientras que en otras personas no se presentan tales alteraciones (Cuxart, 2000).

Actualmente, según la Dra. Elisa Coelho (2013), psiquiatra de la Red Salud UC, se cree que un factor relevante es la vulnerabilidad genética, junto con algunos factores ambientales, como lo es la edad avanzada de los padres (hombre mayor a 40 años y mujer mayor de 35), los partos prematuros con menos de 37 semanas de gestación y el bajo peso al nacer del recién nacido (menos de 2 kilos y medio). Además, se cree que el sistema inmune podría ser un factor determinante en algunas formas o tipos de autismo, pero por el momento, estos antecedentes aún no son claros y suficientes acerca del origen del TEA (Red de Salud UC Christus, 2013).

Y, finalmente, de intervención, ya que, al no existir una causa concreta, se ven limitados los campos de actuación frente a las intervenciones, debido a que existen pocas investigaciones que respalden la eficacia de estas.

El término Autismo etimológicamente proviene del griego, "autos", que significa propio, o uno mismo. Este significado permite darle un sentido metafórico al concepto, donde se puede apreciar al niño/a ensimismado, que pareciera no necesitar de los demás. Lo que conlleva a un exagerado aislamiento y desconexión con el entorno; un mundo propio, al cual es imposible acceder o atraer a nuestro mundo, para lograr un vínculo o comunicación con el niño/a.

El concepto fue utilizado por primera vez por el psiquiatra suizo Eugen Bleuler en el año 1911, donde designa al autismo dentro de los trastornos más severos de la esquizofrenia adulta, definiendo el síntoma autista como una afectación de las funciones mentales más complejas, que se caracterizaban por una conducta de separación de la realidad, donde existía un límite entre las interacciones y evasión del mundo externo (Cuxart & Jané, 1998). Cabe señalar que, el síntoma autista de las personas con esquizofrenia implica “voluntariedad” del aislamiento progresivo con el exterior, sin

embargo, el niño/a con autismo no busca aislarse, sino que sus habilidades de interacción con los demás son distintas a las que se esperan generalmente.

En la década del 40', se fue consolidando el concepto, donde el psiquiatra Austriaco Leo Kanner en 1943, describe por primera vez el Autismo como: *“un grupo de trastornos del desarrollo cerebral, a los que se llama colectivamente el Trastorno del Espectro Autista”* (Instituto Nacional de la Salud Mental, s.f, pág. 1).

El término "espectro" hace referencia a la amplia gama de síntomas, habilidades y niveles de deterioro o discapacidad que pueden tener los niños con TEA. Algunos niños padecen un compromiso leve causado por sus síntomas, mientras que otros presentan grandes dificultades (Instituto Nacional de la Salud Mental, s.f).

Más tarde en 1944 Asperger realiza un estudio llamado “Psicopatía autista de la niñez” coincidiendo con las características descritas por Kanner, la diferencia radica en que Asperger realiza una descripción más amplia, presentando casos que van de serias alteraciones, junto a otros casos que presentan aparentemente un desarrollo normal. Estas alteraciones comportamentales se reflejan en que, ambos señalan que existen dificultades en torno al contacto afectivo, mostrando gestos y expresiones faciales pobres, dificultades en los procesos de adaptación, áreas de interés aisladas y repetitivas, entre otras características, con la excepción que las habilidades comunicativas y cognitivas eran mayores. En la década de los 80' no fueron reconocidas las investigaciones realizadas por Asperger. Un año después de su muerte, Lorna Wing dio crédito por primera vez al síndrome descrito por Asperger y sugirió que esta condición debía ser considerada como una variante del autismo, menos grave, que ocurre en niños con lenguaje y cognición normal (Vargas Baldares & Navas Orozco, 2012).

En 1996, Wing introdujo el concepto “Trastorno del Espectro Autista”. Esta autora, junto a Judith Gould, entiende el autismo como un continuo más que como una categoría fija, donde en un extremo está el desarrollo totalmente normal y en otro aquellos trastornos generalizados del desarrollo más graves, presentando retraso o alteraciones del desarrollo

en tres dimensiones principales: Interacción social, comunicación verbal y no verbal, y flexibilidad de intereses y de conducta; de allí la triada de Wing (Pérez, s.f; InfoTEA, 2011; Ortíz, 2015).

Posteriormente Bettelheim, quien a partir de la teoría de las madres neveras, que formuló en su libro “La fortaleza vacía” en 1967, considera el autismo como una enfermedad de origen cultural, una herramienta del espíritu para luchar contra relaciones sociales poco gratificantes en los ambientes, sobre todo las que se establecen con la madre desde el nacimiento. Visión que fue compartida por el etólogo Niko Tinbergen, que en 1983 defiende que cualquier trauma que pueda influir en la relación primaria de un niño con su madre, puede ser el causante de la aparición del autismo en el individuo (Jodra Chuan M. , 2015).

Estas ideas entregaban a los padres la responsabilidad frente a las alteraciones que presentaban sus hijos, producto de no haberles brindado el afecto necesario, para que se produjera un desarrollo normal. Esto generó en los padres falsas creencias y sentimientos de culpabilidad.

En los años 70’, se dejan atrás aquellas teorías que consideraban el autismo como un trastorno emocional, dando paso a nuevas ideas asociadas a un trastorno neurobiológico, considerándose más como un desajuste cognitivo que afectivo. Posteriormente desde fines de los años 70’, el autismo se comienza a comprender desde una perspectiva evolutiva, lo que implica que el proceso en su conjunto es el que se ve alterado.

Finalmente, la historia del TEA también queda patentada en el abordaje de los manuales diagnósticos de la Asociación Americana de Psiquiatría. En el año 1980, en la tercera edición, se introduce el término llamándolo autismo infantil (DSM-III; 1980). Después lo vuelve a hacer dándole más énfasis a los déficits en la comunicación en la tercera versión revisada de 1987 (DSM-III-TR; 1987). Más tarde, en la cuarta edición de 1994, introducen el síndrome de Asperger como un trastorno dentro de los Trastornos

Generalizados del Desarrollo (DSM-IV; 1994). Y, por último, en el año 2013, se comienza a hablar de Trastornos del Espectro Autista (DSM-V; 2013), (Jodra Chuan M. , 2015).

Dentro de los criterios diagnósticos utilizados actualmente, se encuentra la edición número V del DSM, en este documento, se plantea una serie de criterios que deben cumplirse para confirmar el diagnóstico (**Anexo 1**). En donde se incluye el TEA, dentro de una categoría más amplia denominada “Trastornos del Neurodesarrollo”, puesto que es un trastorno que se manifiesta en los primeros tres años de vida y perdura durante todo el ciclo vital.

Además, para establecer el diagnóstico de TEA, hoy en día, la evaluación es realizada por un equipo multidisciplinario, mediante la aplicación de instrumentos estandarizados, la observación minuciosa del comportamiento del niño/a y la recolección de los diferentes antecedentes entregados por profesionales de la salud, educativos, familiares y/o cuidadores del niño, como características del desarrollo conductual y habilidades funcionales de los infantes.

Aunque la definición del término TEA se establece bajo los criterios del DSM-V, consideramos importante hacer hincapié que nuestra investigación se realizará bajo la comprensión del Trastorno del Espectro Autista, utilizando como fundamento teórico o paradigmático el Modelo DIR.

Debido a los cambios conceptuales en relación al TEA, han existido una gran variedad de modelos de intervención, los cuales en una primera instancia intentaban buscar la cura para poder “normalizar” a los niños con TEA, y así poder llegar a terminar con esta “enfermedad”. Estas intervenciones han tomado un vuelco con el paso de los años, gracias a la evolución de las diversas investigaciones, nuevos enfoques desarrollados a través de estudios y revisiones sistemáticas, han permitido que los modelos de intervención de hoy en día sean más oportunos y eficaces, considerando que estas intervenciones deben ser de manera individualizada y personalizada, teniendo en cuenta los aspectos únicos de cada niño/a.

Estas intervenciones, se clasifican en: intervenciones psicodinámicas, biomédicas y psicoeducativas (Mulas, y otros, 2010). En las primeras intervenciones, se tenía una concepción anticuada y obsoleta del TEA, siendo considerado como un daño emocional, producto de una vinculación pobre con sus progenitores. Sin embargo, no existe evidencia de que el TEA tenga una causa psicológica, por lo que este tipo de intervenciones prácticamente no se utilizan hoy en día. En cuanto a las intervenciones biomédicas, estas intentaban buscar la “cura” a los síntomas o manifestaciones de una posible “enfermedad”, por medio de un tratamiento farmacológico.

Actualmente ninguno de los estudios existentes en relación a los tipos de intervención, demuestra ser más idóneo que otro. Sin embargo, sí existe consenso en que estas intervenciones deben considerar las diferencias individuales, y se deben adecuar al entorno del sujeto. *“Dado la extrema heterogeneidad de los Trastornos del Espectro Autista y otros Trastornos del neurodesarrollo, los tratamientos eficaces para individuos con trastornos del espectro autista con toda probabilidad se beneficiarían de un enfoque en la medicina personalizada que tome en cuenta las diferencias individuales, características etiológicas y fenotípicas”* (Autism Research Institute, 2014, pág. 19).

Es por esto, que las intervenciones más oportunas son las que integran y combinan diferentes técnicas de base conductista, las cuales son llevadas a cabo en ambientes estructurados y/o organizados, además debe incorporar dentro de ellas a la familia, ya que, es en estos tipos de tratamientos en donde se han adquirido resultados positivos en relación a la adquisición de nuevas habilidades en el desarrollo de los niños con TEA (Ministerio de Salud, 2011).

Hoy en día se llevan a cabo intervenciones ligadas al área Psicoeducativa, las cuales pretenden comprender desde una visión integral que el TEA, como condición de vida, no requiere de apoyos o tratamientos enfocados en la resolución o cura de manifestaciones, sino que más bien, se pretende hacer entrega al niño/a de las herramientas necesarias para

que en un futuro logre un desempeño lo más satisfactorio posible en sus actividades cotidianas.

Dentro de las intervenciones Psicoeducativas encontramos técnicas conductuales, en donde se destaca el Modelo ABA (“Applied Behavioral Analysis-Análisis del comportamiento aplicado”), el cual busca la adquisición de habilidades adaptativas y espera facilitar la reducción de conductas problemáticas, mediante refuerzos positivos y la eliminación de las no deseadas (Ministerio de Ciencias e Innovación, 2009).

Por otra parte, existen intervenciones basadas en Terapias, como las centradas en la comunicación, sensoriomotoras, basadas en la familia y algunas intervenciones combinadas; donde se trabajan dificultades específicas, en relación a las habilidades sociales y de comunicación.

Finalmente tenemos las intervenciones Evolutivas (DIR-FloorTime, Responsive Teaching, Relationship Development Intervention), las cuales buscan estimular técnicas sociales y comunicativas, desarrollar habilidades funcionales y motoras, para favorecer la vinculación positiva y significativa con un otro, buscando desarrollar habilidades que faciliten el desempeño en actividades cotidianas, en ambientes estructurados.

En esta investigación nos enfocaremos en el DIR, modelo de desarrollo basado en las diferencias individuales, relaciones y desarrollo socio-emocional (Mulas, y otros, 2010).

Estas diferencias individuales pueden ser percibidas desde etapas muy tempranas de su desarrollo, en los primeros meses de vida. Otros pueden presentar manifestaciones cercanas a los 24 meses o después, sin embargo, estas características de inicio temprano perdurarán durante toda la vida. *“En los estudios se ha observado que entre un tercio y la mitad de los padres de niños con TEA notaron un problema antes de que el niño cumpliera su primer año y cerca del 80 al 90% vio problemas hacia los 24 meses de edad”* (Centro para el Control y Prevención de Enfermedades, 2016, pág. 1). Con esto, damos cuenta que es una condición que tiene un inicio temprano y que perdura a lo largo de la vida, y debido

a sus manifestaciones heterogéneas se caracteriza por presentar una amplia gama de características individuales.

A partir de lo ya mencionado, es importante considerar el concepto de neurodiversidad, término históricamente joven y que se atribuye a Judy Singer, socióloga australiana, quien lo utiliza por primera vez en el año 1998, dando a conocer que este término, actúa como guía en el escenario educativo, social y terapéutico (López Astorga, 2010). En definitiva, el concepto de neurodiversidad, nos dará los lineamientos para comprender que el ser humano está compuesto por una serie de características que nos diferencian los unos de los otros (Droguett Villalobos, y otros, 2013), por lo que, cada niño es un ser único en el mundo, con habilidades propias para percibir, explorar y comprender su entorno.

Es aquí, donde se establece una conexión con la visión que tiene el modelo DIR sobre el TEA, el cual bajo los términos de la neurodiversidad se comprende como una forma más de ser persona. Es por esto que, *“Debemos esforzarnos por comprender que no todos procesamos la información de la misma manera, ni damos el mismo peso a lo social, o que, simplemente, existen diversas maneras de ver el mundo: ni mejores ni peores, distintas”* (Rodríguez Giralt, 2013, pág. 1).

## **2. Modelo DIR**

En la década de los 90', el psiquiatra infantil y psicoanalista norteamericano, Stanley Greenspan propone un cambio paradigmático en la forma de evaluar, comprender e intervenir en niños que presenten necesidades especiales, en las áreas de relación y comunicación. Este cambio propone que todos los niños que presenten un trastorno en el desarrollo, tienen un perfil único, aunque compartan el mismo diagnóstico, por lo que se hace necesaria la intervención de un equipo multidisciplinario, que ayuden a comprender este perfil. (Breinbauer C., 2006; Abelenda & Casals Hierro, 2012).

Esta nueva visión, también les otorga un rol protagónico a los padres y considera el afecto un motor fundamental en el desarrollo infantil de los niños/as, por lo que conocer el estilo de interacción y modos de vinculación afectiva de la familia, es esencial para el desarrollo socio-emocional del niño/a.

Las ideas existentes históricamente antes de la propuesta llevada a cabo por Greenspan, sostenían que: (Abelenda & Casals Hierro, 2012)

1. El desarrollo evolutivo se estudia en áreas diferenciadas (cognitiva, motora fina y gruesa, lenguaje y socio-emocional) que en última instancia se consideran entrecruzadas.
2. El papel protagonista del diagnóstico, se basa en el DSM, a la hora de plantear un plan terapéutico.
3. La intervención está dirigida principalmente al desarrollo de habilidades cognitivas, de lenguaje y, sólo en caso de observarse dificultades, también de destrezas motoras.

Para Piaget, el principal motor que impulsaba las áreas de desarrollo, era la función cognitiva. Posteriormente, Greenspan hace referencia a que las etapas del desarrollo evolutivo se encuentran comandadas por la denominada área socio-emocional o afectiva, la cual funda e impulsa las otras áreas del desarrollo infantil, requiriendo, por lo tanto, ser entendido no sólo en sus distintos componentes (cognitivo, motor, lenguaje, socioemocional) sino, en cómo el niño integra funcionalmente estos aspectos del desarrollo a medida que va creciendo, de manera de desarrollar habilidades funcionales.

De acuerdo con lo anterior se desarrolla el “modelo DIR”, el cual se compone de tres aspectos fundamentales en la comprensión y estimulación del desarrollo infantil.

**D (Desarrollo):** La D, hace alusión al desarrollo de las capacidades socio-emocionales funcionales. Estas habilidades descritas por Greenspan, se relacionan con la interacción, la comunicación y el pensamiento. Dentro de ellas se encuentran, regulación e interés por el mundo, vinculación, comunicación intencional, comunicación para la



resolución de problemas, ideas simbólicas y pensamiento lógico (Abelenda & Casals Hierro, 2012).

**I (Diferencias Individuales):** La I, hace alusión a las diferencias individuales que cada niño aporta al momento de interactuar. Estas diferencias individuales implican aspectos o condiciones biológicas, y también se suman otros aspectos tales como, rango de expresividad emocional (miedo, placer, alegría, enfado, curiosidad, dependencia, otros), desarrollo del lenguaje (desarrollo de habilidades de expresión y comprensión en cada una de las etapas del desarrollo socio-emocional funcional), diferencias en el procesamiento (auditivo, lenguaje, viso-espacial, regulación y procesamiento sensorial), elementos que hacen únicos a cada persona (Abelenda & Casals Hierro, 2012, pág. 58).

**R (Relaciones):** La R, hace alusión a los patrones relacionales que establecen los adultos para adaptarse al perfil individual del niño, y así potenciar su desarrollo. Por lo que, es importante identificar los estilos relacionales que establecen los adultos (depresivo, sobre protección, sobre involucración, desapegado, hostil o agresivo, etc.) y los niños (cauteloso, opositor, aislado, ensimismado, impulsivo, etc.) y si estos estilos son o no favorecedores para su desarrollo (Abelenda & Casals Hierro, 2012, pág. 58).

El modelo DIR, es un marco global que permite a los distintos profesionales, padres y educadores, construir un programa adaptado a los desafíos y fortalezas únicas del niño. A menudo incluye, además de Floortime (técnicas de suelo), diversos ejercicios y por lo general de resolución de problemas, lo que implica una intervención multidisciplinaria (Greenspan S. , s.f.). Floortime es una técnica específica que se utiliza en el modelo DIR, que sigue los intereses del niño naturales emocionales, y al mismo tiempo, desafía al niño hacia un mayor dominio de las capacidades sociales, emocionales e intelectuales. Las interacciones lúdicas que se generan con los niños/as, tienen lugar en el suelo, incluyendo conversaciones e interacciones en otros lugares. Hace hincapié en el rol fundamental de los padres y otros miembros de la familia, debido a la importancia de sus relaciones emocionales con el niño/a.

### **a. Desarrollo Infantil desde el Modelo DIR**

De acuerdo a lo planteado por el Modelo DIR, se comprende el desarrollo infantil del niño con TEA, como una condición con un perfil individual, en donde existen manifestaciones de gran variabilidad. Estas se ven expresadas en la dificultad con la que el niño recibe, procesa la información, y como establece interacciones sociales que permitan elaborar significados compartidos.

Greenspan menciona que, la pieza clave para lograr el desarrollo infantil es construir una conexión entre afecto y conducta comunicativa, que le permita al niño/a expresar emociones, deseos e intereses. Establecer una unión entre emociones y gestos comunicativos, es una habilidad que surge desde edades tempranas, donde esta interacción emocionalmente significativa, con padres o cuidadores, sirve de base para el desarrollo infantil (Breinbauer, 2006). Por lo que, posteriormente se irán adquiriendo de manera progresiva, competencias funcionales más complejas en el ámbito socioemocional y cognitivo, como: **(ver imagen 1)**

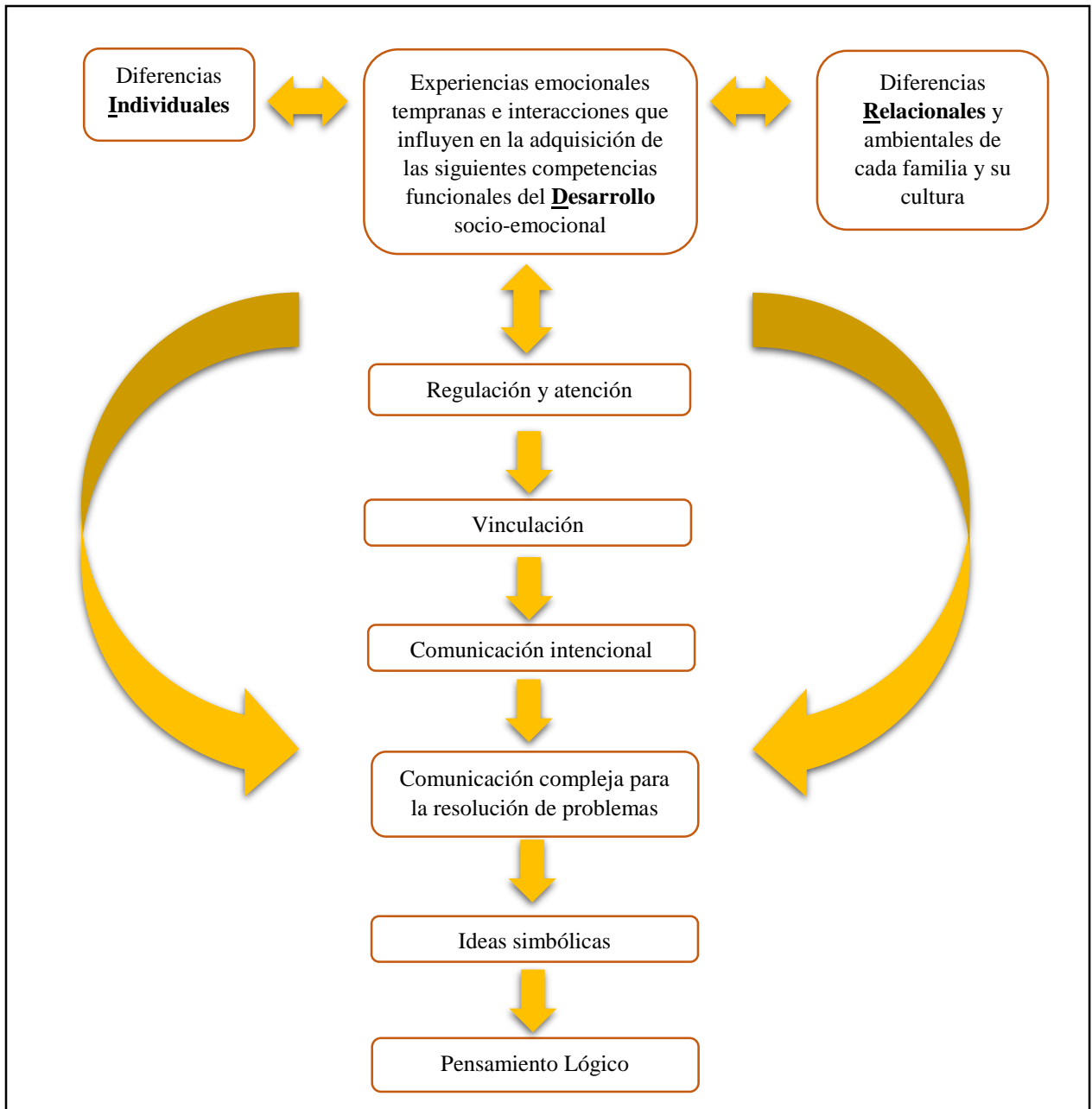
- ❖ **Regulación e interés por el mundo (0-3 meses):** Capacidad del niño/a de estar alerta, calmado y atento a la información de su entorno social (y de aprendizaje). En definitiva, cómo el niño/a modula y procesa las sensaciones, las que serán importantes para el desarrollo de esta etapa.
- ❖ **Vinculación afectiva (2-7 meses):** Capacidad de mantenerse en interacciones placenteras con otro (cuidador), para fomentar habilidad de relacionarse.
- ❖ **Comunicación intencional (3-10 meses):** Capacidad del niño/a de interactuar con propósito, comienza una comunicación en dos vías con diálogos que son considerados como aperturas y cierre de círculos. (1. El

niño muestra intencionalmente interés por algo, 2. El adulto responde al niño y 3. El niño asiente con la cabeza o emite algún sonido).

- ❖ **Comunicación compleja (9-18 meses):** Capacidad del niño/a de comunicarse usando secuencias complejas de gestos y palabras para resolver problemas o satisfacer necesidades.
- ❖ **Ideas simbólicas (18-30 meses):** Capacidad del niño/a de crear representaciones de imágenes mentales de ideas y emociones expresadas a través del juego y el lenguaje. Cada símbolo es una idea.
- ❖ **Pensamiento lógico (30-48 meses):** Capacidad del niño/a de crear puentes entre ideas, emociones y resolución de problemas, para transformarlos en lógicos y basados en la realidad. Se logra responder a las preguntas ¿Qué?, ¿Por qué?, ¿Dónde? y ¿Quién? (Abelenda & Casals Hierro, 2012).

Estas competencias funcionales más complejas, están determinadas e influenciadas por las características individuales, que determinan los estilos de interactuar del niño/a, y también los diversos patrones relacionales que establecen los adultos o cuidadores significativos con éste, los cuales pueden favorecer o dificultar el desarrollo infantil del niño/a (Casals Hierro, 2014).

❖ **Imagen 1:**



Fuente Imagen: Breinbauer, C. (2006). Fortaleciendo el desarrollo de niños con necesidades especiales: Introducción al Modelo DIR y a la terapia Floortime o Juego Circular. *Revista de la Asociación Peruana de Psicoterapia Psicoanalítica de Niños y Adolescentes* (11), 4.

De acuerdo al esquema anterior, es importante tener en cuenta que esta estructura propuesta, puede producirse de manera oportuna en el desarrollo infantil, siempre y cuando exista una conjugación entre las diferencias individuales y estilos relacionales. Sin embargo, debemos considerar que este desarrollo, obedece a una programación interna del niño/a, lo que implica que se expresarán características variables entre uno y otro, por lo que, el desarrollo no solo estará determinado por la genética del niño, sino que también por las experiencias sociales y emocionales que el niño vivenciará a lo largo de su vida, lo que se conoce como desarrollo socio-emocional.

### **b. Diferencias Individuales y Relacionales**

Se comprenderá por diferencias individuales al conjunto de características que constituyen al sujeto y permiten diferenciarlo de los demás, desde el Modelo DIR se define como *“las maneras únicas y biológicas con las cuales cada niño recibe, responde y comprende las sensaciones tales como el sonido, el tacto, planifica y secuencia ideas y acciones”* (Greenspan S. , s.f., pág. 1). Estos elementos formarán parte del perfil individual del niño, y permitirán comprender aquellas habilidades o dificultades que presentará al momento del aprendizaje. Estas diferencias pueden ser agrupadas en tres niveles:

- ❖ **Registro de la información:** Se relaciona con aquellas características propias que posee el niño para percibir a través de los diferentes canales sensoriales, los estímulos provenientes del medio externo. Estos estímulos serán modulados y procesados, para posteriormente generar una respuesta emocional y conductual. *“Por ejemplo, un niño/a puede presentar hiper-reactividad táctil, sentir un profundo desagrado al tocar ciertas texturas ofrecidas en la educación pre-escolar (ej: plasticina, goma de pegar) y negarse a trabajar con ellas, lo cual puede ser malinterpretado como una conducta oposicionista-desafiante al no entender el perfil sensorial del niño/a al cual él o ella está reaccionando como mecanismo de protección”* (Breinbauer, 2006, pág. 5).

- ❖ **Procesamiento de la información:** Comprendida como aquella sucesión de fases, en donde se transforma el estímulo registrado en una señal informativa con contenido emocional y cognitivo. Este proceso puede variar según las diferencias individuales que presenten los niños/as “*en cómo procesan dicha información, influido en parte por las variaciones individuales a nivel de registro, así como por las variaciones individuales a nivel de decodificación de la información*” (Breinbauer, 2006, pág. 6).
  
- ❖ **Registro atingente de la información recibida:** Esta última fase corresponde a la capacidad del niño de ir organizando la información registrada para lograr una respuesta atingente y coherente, en donde se requerirán habilidades emocionales, cognitivas, motoras, sociales, entre otras (Breinbauer, 2006). Finalmente, la respuesta que se entregue tiene que ver con la capacidad del niño de generar una respuesta adaptativa a los diferentes estímulos.

Cabe destacar que las diferencias individuales en un niño con desarrollo típico, pueden pasar desapercibidas muchas veces, o no interferirán en el desarrollo de su vida diaria. En cambio, en niños con TEA tomarán un rol importante, tanto en la adquisición de nuevos aprendizajes como en sus modos relaciones.

Muchos de estos modos relacionales, estarán influenciados por factores biológicos, por lo que, es importante entender que los procesos de desarrollo y maduración cerebral estarán definidos por agentes genéticos y por la experiencia, por ejemplo, “*las interacciones afectivas entre la madre y el bebé influyen en el desarrollo de los sistemas de regulación cerebral, responsables a su vez de la regulación de la conducta, cognición y afectos del bebé*” (Mira Olivos, 2009, pág. 3). Es por esto que, las interacciones tempranas y el estilo de apego que establezcan las principales figuras de cuidado repercutirán directamente en el desarrollo del infante.

Desde el modelo DIR, estos modos relacionales cobran gran importancia, principalmente en aquellos vínculos que se establezcan con los padres y/o adultos responsables, quienes interactúan a diario con un niño/a con TEA, pues, estas relaciones pueden influir de manera positiva o negativa en el óptimo desarrollo del niño/a (Greenspan S. , s.f.) y en la experiencia de adquirir nuevos aprendizajes y/o habilidades. Sabemos que los niños/as son como “recipientes vacíos” que cada día aprenden de todas aquellas experiencias recibidas desde el mundo exterior, las cuales serán facilitadas por las relaciones que estos establezcan, que finalmente les permitirá obtener y desarrollar conductas comunicativas cada vez más complejas (Brincar., 2011).

También, destaca la importancia que tienen las interacciones del niño con adultos significativos para él, ya que, sostiene que *“Los niños aprenden y desarrollan entendimiento de su mundo exterior a través de sus relaciones”* (Professional Child Development Associates, 2015, pág. 1), siendo estas esenciales para la construcción de relaciones interpersonales. Es por esto que, es importante comprender aquellos patrones relacionales que establece el niño con el adulto significativo (padre, abuela, profesora, otros), que a través de la influencia del medio físico y social en el cual se desenvuelva el niño/a, permitirán ir moldeando cada proceso que estos vivencien.

De acuerdo a lo anterior, es de gran importancia potenciar y favorecer el desarrollo de un estilo relacional positivo entre el niño/a y los adultos significativos, ya que este, permitirá impulsar aspectos emocionales propios del menor, que le brindaran finalmente, la seguridad interna y la obtención de un buen desarrollo socio-emocional.

### **c. Desarrollo Socio-Emocional**

El desarrollo socio-emocional, se entenderá como: la capacidad de un niño de comprender los sentimientos de los demás, controlar sus propios sentimientos, comportamientos, y relacionarse con otros. Este es un proceso progresivo, dinámico, y complejo a la vez, donde el individuo desde edades tempranas comienza a tener experiencias emocionales y sociales, las cuales, en edades posteriores determinarán la

configuración individual de su comportamiento. También, es de carácter evolutivo, es decir, se inicia en el nacimiento, ya que, la primera interacción social que se crea, es con sus padres; en donde, responde emotivamente a los estímulos del adulto. Estas habilidades desde la infancia se van integrando a medida que el niño crece, y se van desarrollando a lo largo del ciclo vital. Es importante tener en cuenta, que un desarrollo socio-emocional exitoso, requiere de un apego positivo con el adulto significativo, puesto que este vínculo genera la confianza y seguridad que el niño necesita para adquirir las habilidades implicadas en el desarrollo socio-emocional. *“Entre ellas las más importantes son la capacidad de: Identificar y comprender sus propios sentimientos, interpretar y comprender con exactitud el estado emocional de otras personas, manejar emociones fuertes y sus expresiones de una forma constructiva, regular su propio comportamiento, desarrollar la capacidad para sentir empatía por los demás, y establecer y mantener relaciones”* (Centro Mid-Sate de Orientación Fundamental para los Primeros, 2009, pág. 1). Estas habilidades son necesarias para que los niños adquieran otro tipo de habilidades básicas, tales como, *“cooperación, seguir instrucciones, demostrar control propio y prestar atención”* (Centro Mid-Sate de Orientación Fundamental para los Primeros, 2009, pág. 1), las cuales, permiten interactuar con otros y responder asertivamente a las exigencias de un determinado contexto.

Por otra parte, es importante tener en cuenta de qué manera se manifiesta este desarrollo socio-emocional en las edades de interés. Entre los 3 y 5 años el niño/a no es capaz de regularse por sí solo frente a situaciones que generan estados emocionales intensos. Por lo que, generalmente necesitan de la ayuda de un otro para lograr calmarse, ya sea mediante objetos o la contención misma del adulto, tanto física como emocional. Lo anterior, tiene directa relación con la adquisición y desarrollo de habilidades cognitivas, ya que éstas, están influenciadas por las propias experiencias sociales y emocionales del niño, lo que finalmente permitirá la construcción de la personalidad y la interacción con otros, ya sean éstos, adultos o los mimos pares (Maciques, 2013).



Del mismo modo, el desarrollo infantil se considera un proceso continuo de cambios y sucesión de fases que cada día se irán complejizando. Esto no solo ocurre en niños con un desarrollo típico, sino que incluso en niños que no presentan un desarrollo esperado para su edad, también se esperan cambios en su día a día. Además, este desarrollo se considera un proceso progresivo, ya que requiere de la organización de las funciones biológicas y psicosociales, para ir avanzando progresivamente en la adquisición de competencias, que le permitan al niño satisfacer sus múltiples necesidades (Schlack, s.f.). Por ejemplo, los bebés utilizan su llanto o risa para conseguir la atención del adulto o cuidador, y que éste responda a sus necesidades. Esto lo hace, ya que, a través de sucesivas experiencias el bebé ha aprendido que una conducta u otra logran respuestas concretas en los adultos. Estas conductas se aprenden por condicionamiento, como lo plantea Burrhus Frederic Skinner, en su teoría del condicionamiento operante, ya que el niño asocia cierto comportamiento a una respuesta o estímulo determinado (Teorías del Aprendizaje, s.f.).

Otra forma en que los niños aprenden una conducta, es por medio de la imitación, donde los niños observan nuestra forma de actuar e imitan el tipo de conducta de los adultos significativos para ellos (Educa Peques, 2014).

Con la adquisición de nuevas conductas el niño irá comprendiendo que estas le serán útiles para desenvolverse en su entorno. En primera instancia estas conductas serán manifestadas dentro del entorno familiar, pero cuando el niño/a inicie la etapa de vinculación con sus pares, tendrá que colocar en práctica lo aprendido en el hogar y desarrollar nuevas estrategias para interactuar. Por lo mismo, es importante tener en cuenta el desarrollo infantil, puesto que las conductas son adquiridas a lo largo de este desarrollo y se manifiestan durante el mismo.

### **3. Desarrollo Conductual de un niño entre 3 a 5 años**

Piaget, plantea cuatro etapas de desarrollo infantil, en donde pone en evidencia todas las habilidades que vamos adquiriendo a medida que comenzamos a crecer. A partir de la descripción que realiza el autor, tanto de los aspectos biológicos y cognitivos del desarrollo infantil, es posible clarificar e identificar cómo se irá moldeando la conducta de los niños y niñas (Triglia, s.f).

Durante los 3 a los 4 años el niño comienza a formar relaciones fuera del núcleo familiar, empieza a jugar con otros niños, a preocuparse por estos e interactuar de manera afectiva. Sin embargo, se encuentra bajo la dependencia y orientación de sus padres.

El niño habla de manera inteligible, utilizando 2 o 3 oraciones; comienza a realizar preguntas sobre todo lo que les rodea, sigue instrucciones simples y juega imaginativamente con muñecas, animales y personas (Centros para el control y la prevención de enfermedades, 2009).

Entre los 4 a los 5 años, el niño es cada vez más creativo con los juegos de imaginación, mostrando gran interés por interpretar los roles de la vida real, le gusta jugar más con otros niños que solo, describe lo que le gusta e interesa. Comienza a realizar muchas preguntas, en donde se interesa por palabras nuevas y su significado. Puede relatar cuentos con una secuencia lógica.

El proceso vincular que se establece durante el juego, exige organizaciones y reorganizaciones de las relaciones que se tejen entre las personas involucradas. Implica además acomodaciones de los ámbitos simbólicos, afectivos, e interactivos.

Esta interacción con sus pares, se verá favorecida por los estilos relacionales que el niño/a establezca con sus padres o figuras de cuidado, por lo que, estas primeras relaciones socioemocionales deben ser estables, para que actúen como agente protector y de resiliencia ante el proceso de desarrollo infantil, permitiendo la interacción y vinculación social de manera adecuada, con los adultos y pares. Así como también, le permite al niño

organizar su conducta en las diferentes áreas del desempeño ocupacional (Psinapsis humanas S.A.S Centro para infancia, familia y sociedad, 2011).

#### **4. Desempeño Ocupacional**

Es importante tener en cuenta que en el desarrollo del desempeño ocupacional influyen tres aspectos fundamentales, hablamos de: Diferencias individuales, desarrollo socio-emocional y relaciones; mismos aspectos que configuran la organización conductual, tema que se abordará más adelante.

Para entender el término de Desempeño Ocupacional, primero es importante hacer alusión al concepto de Ocupación. Ésta será entendida como *“grupos de actividades y tareas de la vida diaria, nominadas, organizadas, y a las que se les da un valor y significado por los individuos y la cultura. Incluye los ámbitos de auto-cuidado, ocio y productividad”* (Simó Algado & Urbanowski, 2006, pág. 12).

Por lo que, el Desempeño Ocupacional se entenderá como *“La habilidad de percibir, desear, recordar, planificar y llevar a cabo roles, rutinas, tareas y pasos, con el propósito de lograr el auto-mantenimiento, la productividad, el placer y el descanso, en respuesta a las demandas del ambiente interno y/o externo”* (Castro & Orudea, 2005, pág. 2). Del mismo modo Alicia Trujilla, lo define como *“el actuar de las personas en ambientes específicos, proceso durante el cual la persona se motiva, inicia y completa distintas ocupaciones, interviniendo capacidades personales, exigencias ocupacionales y demandas ambientales”* (UNIPAMPLONA, s.f, pág. 1).

Ambas citas hacen referencia a que el desempeño ocupacional se relaciona con la capacidad personal para desarrollar ocupaciones significativas para el sujeto, en donde se despliegan diferentes competencias personales, para sortear las demandas del medio. De acuerdo a esto, cabe mencionar que el desempeño ocupacional no es un proceso estático,

si no que se verá influenciado por las características personales, el entorno, y el tipo de ocupación, lo que hará que este se convierta en un proceso dinámico.

Zanni, Bianchin y Marques (2009), clasifican el Desempeño Ocupacional en tres componentes: Dentro del primero se encuentra las áreas del desempeño ocupacional, dentro de ellas están las Actividades básicas de la vida diaria o AVDb; Actividades instrumentales de la vida diaria o AVDi; y las actividades de diversión o recreación. En el segundo componente se encuentran funciones asociadas a áreas sensorio-motoras, cognitivas y psicológicas, y de habilidades psicosociales, las cuales son necesarias para el desempeño de las tareas cotidianas. El tercer componente lo constituye el contexto del desempeño ocupacional, el cual hace referencia a los aspectos temporales y ambientales, que influirán en el desarrollo de las ocupaciones (Castro & Orudea, 2005).

Los diferentes componentes que se mencionaron anteriormente, suelen ponerse en evidencia en distintos contextos cotidianos, sin embargo, para efectos de la presente investigación, el más relevante es el Contexto Escolar, puesto que es allí donde los niños y niñas pasan la mayor parte del tiempo, ejecutando diferentes competencias y habilidades requeridas para tener un óptimo desempeño ocupacional.

## **5. Contexto Escolar**

El contexto escolar es una de las áreas del desempeño ocupacional. En esta área, independiente de la etapa escolar en la que se encuentre el niño/a, no solo se ponen en juego las capacidades de los individuos, sino que también el contexto en el cual se desarrollen las actividades, será determinante en su desempeño. En este sentido, es que el medio puede establecer exigencias y/o disponer recursos que irán interfiriendo en la configuración de sus desempeños ocupacionales (Mella Díaz, Araneda Quevedo, Ormazabal García, Salinas Gómez, & Sepúlveda Prado, s.f).

Cuando los niños con TEA comienzan a acercarse a la edad escolar, una de las grandes problemáticas para los padres o cuidadores es el tema de la integración escolar en los sistemas actuales de la sociedad. En la gran mayoría de los casos, los niños con TEA y sus familias son segregados y excluidos de este sistema actual por “no cumplir con la norma” (UNICEF, 2012). Es por lo anterior, que los padres o figuras de cuidado deben comenzar una ardua búsqueda en relación a las instituciones que estén mejor preparadas para “aceptar” a un niño/a con TEA, y permitiendo que se desenvuelva de la mejor manera posible, en un ambiente grato y sin diferenciación con sus pares.

De aquí surge la necesidad de contar con instituciones que presenten un tipo de educación especializada para todos aquellos niños y niñas que requieran de procesos de aprendizaje que respondan a sus necesidades, ya que como se menciona en párrafos preliminares, no todos cumpliremos o responderemos de la misma forma a los parámetros educativos esperados.

#### **a. Contexto escolar y necesidades educativas especiales**

Los niños/as con TEA presentan retos importantes en el proceso educativo. Es por esto, que es de suma importancia tener en consideración que los apoyos que se otorguen deben orientarse a las necesidades individuales y también al contexto en el que el niño/a se encuentre, sea este escuela especial o integración a la educación común (Ministerio de Educación de Chile, 2010).

Aquellos retos importantes, se entenderán como las Necesidades Educativas Especiales, que están referidas a *“aquel que precisa ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, y contribuir al logro de los fines de la educación”* (EducarChile, 2011, pág. 1). Por lo que, al no ser brindados estos apoyos, los niños verían limitadas sus oportunidades de aprendizaje y desarrollo.

Para aplicar estrategias pedagógicas es imprescindible contar con los medios adecuados, siendo fundamental, además, que los profesores y las familias incrementen la colaboración mutua con el fin de consolidar los aprendizajes para el logro de una funcionalidad, autonomía e independencia adecuada a sus características y contexto (Ministerio de Educación de Chile, 2010).

Una vez que el niño/a acceda a la institución que cuente las estrategias pedagógicas y curriculares necesarias, se comienzan a generar una serie de interacciones con las figuras de autoridad, pares y el mismo entorno que rodea al niño/a. Para que surjan estas interacciones el niño/a debe desarrollar habilidades, que en su conjunto moldearan su conducta y comportamiento, los cuales le permitirán enfrentarse de manera esperada a las diversas circunstancias que el ritmo y sistema escolar les impone, esto finalmente le entregará al niño/a las herramientas necesarias para expandir su mundo personal y relacional.

## **6. Organización Conductual en el Contexto Escolar**

Por lo general, muchos niños alrededor de los 3 años inician su etapa pre-escolar, posteriormente a la edad de los 5 años comienza la etapa preparatoria para el ingreso a la escuela, por lo que se espera que el niño haya adquirido las habilidades y competencias necesarias para enfrentar nuevos desafíos.

De acuerdo a lo planteado por el Modelo DIR para que un niño adquiriera progresivamente en su desarrollo habilidades cognitivas, motoras, sensoriales, lingüísticas y sociales requiere de una organización conductual. Arnold Gesell-Amatruda, propone 5 áreas o aspectos del desarrollo del ser humano que están orientadas a lograr una conducta lo más óptima posible.

En primera instancia se habla de una conducta adaptativa, la cual comanda la organización de los diferentes estímulos provenientes del mundo externo, lo que le

permitirá al niño/a ir moldeando todos aquellos aprendizajes basados en experiencias simples. Luego, está la conducta motriz gruesa, que principalmente se orienta a las reacciones posturales que mantiene el niño/a frente a los diversos estímulos; de igual forma se hace referencia a una conducta motriz fina, que requiere de la precisión empleada para la manipulación de un objeto. Por otra parte, también se menciona la conducta del lenguaje, la que abarca toda forma de comunicación ya sea verbal o no verbal, además se incluye la imitación y comprensión de lo que se expresa. Finalmente aparece la conducta personal social, la cual se refiere a la actitud que toma el infante ante las circunstancias de la vida, que se influyen por la cultura, pero que tiene un componente lleno de factores intrínsecos que van moldeando el comportamiento. Es así como estos 5 aspectos y su desarrollo de manera integral, irán formando una base para organizar el comportamiento y la conducta de los niños/as. (Estudio del psicoanálisis y psicología, s.f)

Por lo tanto y de acuerdo a los 5 aspectos mencionados previamente, se comprenderá la organización conductual desde el modelo DIR como aquellas características que nos permiten identificar, clasificar, registrar, modular y procesar la información que recibimos, y así poder responder de manera eficaz a las demandas que exige el medio. Estos aspectos que permiten organizar la conducta se ven influenciados por las distintas esferas que propone el modelo, es decir, depende de las diferencias individuales, el desarrollo socioemocional, y por último de las relaciones que se van estableciendo, puesto que son estos aspectos los que se verán involucrados en el niño a la hora de organizar su conducta.

Esta organización conductual requiere de un proceso madurativo socio-emocional que paralelamente es regulado desde la niñez.

Desde nuestra concepción y edades muy tempranas, vamos aprendiendo diferentes modalidades de comportamiento que son moldeadas de acuerdo a la enseñanza que nos entregan nuestras figuras de cuidado y a través de nuestras características biológicas, personalidad, valores, actitudes, percepción, motivación y experiencias (Psicología de las

organizaciones, s.f), estas se irán integrando por medio de un proceso largo y complejo de aprendizaje. Por lo cual, con el tiempo se adquieren herramientas intelectuales y prácticas para adaptarnos al medio en el cual nos vamos desarrollando. Así como también, se verá influenciado por los componentes del sistema organizacional, como la cultura, valores, creencias, entre otros.

Por otro lado, es importante entender el perfil individual de cada niño, ya que existen maneras únicas y propias para, recibir, procesar, y comprender los estímulos del entorno. Estas diferencias individuales, se conforma a través de los modos relacionales que establece el niño con su entorno, así como también dependerá de su desarrollo socio-emocional. Aspectos que constituyen las organizaciones conductuales, y que además se debe tener en cuenta a la hora de observar el desempeño ocupacional, ya sea este favorecedor o no, en su aprendizaje.

Que el niño tenga una conducta y comportamiento organizado, le permite prestar atención a las demandas del contexto escolar, respondiendo a estas de manera adecuada y teniendo una conducta auto-regulada. La autorregulación se entiende como *“el proceso formado por pensamientos auto-generados, emociones y acciones que están planificadas y adaptadas cíclicamente para lograr la obtención de los objetivos personales”* (Panadero & Alonso Tapia, 2014, pág. 1). Esto finalmente no sólo le ayudará al niño/a con TEA a prestar atención a su entorno, sino que también será un facilitador para el aprendizaje de sus pares.

Este panorama ideal, cambia cuando las interacciones que establece el niño/a con sus pares y/o figuras de autoridad, se conforman bajo conductas disruptivas, las cuales van a alterar las dinámicas del contexto escolar y que finalmente va a entorpecer la enseñanza y aprendizaje de los niños/as con TEA, desfavoreciendo la adquisición e incorporación de habilidades y estrategias que le permitan desenvolverse de mejor manera en la sociedad actual en la cual están inmersos (Greenspan, Wieder, & Simons, s.f; Ramírez, 2005).



## **CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO**

### **1. Diseño Metodológico**

El diseño de la investigación, “*se refiere al plan o estrategia concebida para obtener la información que se desea*” (Oficina de Integridad de Investigación, s.f, pág. 1), es decir, serán aquellas actividades coordinadas e interrelacionadas que deberán realizarse para responder la pregunta de la investigación (Campbell, Shadish, & cook, 2002).

#### **a. Enfoque metodológico: Cualitativo-Fenomenológico**

Para dar respuesta a los objetivos de la siguiente investigación, se ha seleccionado un enfoque metodológico cualitativo-fenomenológico, en donde LeCompte (1995) refiere que, la mayoría de los estudios cualitativos están preocupados por el entorno de los acontecimientos, y centran su indagación en aquellos contextos naturales, o tomados tal y como se encuentran, en donde los seres humanos se implican e interesan, evalúan y experimentan directamente (Herrera, s.f). Esto implica aproximarse al entorno cotidiano y natural de los participantes para recabar información acerca de sus propias experiencias, y desde ahí comprender las realidades vivenciales y sociales, con la finalidad de producir nuevos conocimientos. Lo que en definitiva permitirá, describir y analizar de manera objetiva las características organizacionales de las conductas del grupo observado, y junto a ello conocer si existe relación con su desempeño ocupacional (Rodríguez Gómez, Gil Flores, & García Jiménez, 1996).

De esta manera, la investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones. Por tanto, al abordar la realidad del grupo estudiado y su contexto natural, se comprende al sujeto desde una perspectiva holística, por lo que no se persigue reducir el objeto de estudio a variables, sino que se transforma en un todo significativo para la investigación (Martínez M., 2006).

Este estudio de carácter cualitativo se utilizará junto con el enfoque fenomenológico, ya que las premisas de este enfoque persiguen la misma finalidad del estudio cualitativo, en donde se busca comprender la realidad desde la perspectiva de los propios participantes, para explicar la naturaleza de distintos fenómenos (Trejo Martínez, 2012). La Fenomenología proviene del griego “phainómeno”, lo que aparece, y logos, tratado, es un método que consiste en la captación por la conciencia no sólo de cualidades sensibles al contacto con el exterior, sino también de la aprensión intuitiva de esencias inteligibles. Implica el estudio en profundidad de cómo aparecen las cosas en la experiencia (Herrera, s.f).

Por lo que, el método fenomenológico no parte del diseño de una teoría, sino del mundo conocido, del cual hace un análisis descriptivo en base a las experiencias compartidas, necesita métodos de estudios que permitan observar al ser humano como un ente indivisible, singular y único en el mundo, que vive, siente y percibe de manera individual y propia (Correa, Campos, Carvajal, & Rivas, 2013). Además, trata de eliminar las perspectivas subjetivas del investigador, de excluir lo teórico y de prescindir de la tradición, para que el investigador pueda acercarse a las cosas en su contexto natural (Del Canto, 2012).

Es pertinente utilizar este enfoque metodológico, puesto que se pretende conocer y analizar las organizaciones conductuales de los niños y niñas con TEA de la Fundación San Nectario, en su contexto natural, en este caso el contexto escolar, donde se ponen de manifiesto las distintas habilidades, estrategias y competencias que desplegará el niño o niña, ya sea para interactuar con sus pares, profesores, figuras de autoridad y/o demandas del medio.

#### **b. Tipo de Estudio: Exploratorio-Analítico**

Dicho lo anterior, nuestro estudio será de tipo Exploratorio-Analítico, por un lado, exploratorio, puesto que el tema a investigar posee una baja fundamentación teórica, por lo que se entiende que esta investigación *“tiene como objetivo examinar un tema*

*desconocido, poco estudiado o novedoso. Además, sirven para familiarizarnos con fenómenos relativamente desconocidos y ofrecen la base para otros estudios”* (Rusu, s.f, pág. 11). Para Hurtado (1996) este tipo de investigación consiste en la aproximación a un evento poco conocido. Le permite al investigador familiarizarse con las situaciones y los contextos para abrir camino hacia otro tipo de investigación más compleja. Para que una investigación sea exploratoria no basta con que el tema sea poco conocido (esa es una condición necesaria pero no suficiente), *“se requiere además que el objetivo sea realmente explorar (...)”* (Hurtado de Barrera, 2010, pág. 48)

Por otra parte, será de tipo Analítico, debido a que, a partir de un fenómeno en particular, se realiza una descripción y comprensión del mismo. Este tipo de estudios no pretende explicar, sino más bien dar a conocer, describir, e interpretar, la realidad a partir de la experiencia de los propios actores. Según Hurtado (1996) la investigación analítica pretende encontrar pautas de relación internas en un evento para llegar a un conocimiento más profundo de éste, que la mera descripción. Para ello se vale de las matrices de análisis, que proporcionan los criterios que permiten identificar esas pautas de relación. La investigación analítica intenta desentrañar lo que está más allá de lo evidente (Hurtado de Barrera, 2010).

El análisis implica la observación, descripción y comprensión de un hecho en particular. Por lo que se vuelve fundamental conocer las causas del fenómeno y objeto que se estudiará para comprender el fenómeno en su esencia. *“Este método nos permite conocer más del objeto de estudio, con lo cual se puede: explicar, hacer analogías, comprender mejor su comportamiento y establecer nuevas teorías”* (Ruiz, 2006).

### **c. Técnica Muestral**

El diseño muestral será de selección por conveniencia (conocida también como selección intencionada), la cual se entiende como la elección de los participantes, cuyo método no es aleatorio, sino que se elige a los participantes dada sus características, las que son similares a las de la población objeto (Casal & Mateu, 2003).

Bajo este tipo de selección de muestra, se estima que participaran dentro del estudio alrededor de seis niños con TEA, de 3 a 5 años, pertenecientes a la Fundación San Nectario, en la ciudad de Santiago de Chile.

Existen criterios de inclusión y exclusión que facilitarán el cumplimiento de los objetivos, los cuales se presentan en la siguiente tabla muestral:

<b>Tabla muestral</b>	
<b>Criterios de Inclusión</b>	<b>Criterios de Exclusión</b>
Niños y niñas con TEA	Niños y niñas con TEA que presenten otros diagnósticos asociados
Niños y niñas pertenecientes a la Fundación San Nectario	Niños y niñas que no pertenezcan a la Fundación San Nectario
Niños y niñas de 3 a 5 años	Niños y niñas menores de 3 años y mayores de 5 años

Consideramos para esta investigación esas edades, puesto que se pretende observar a los niños/as en la etapa preescolar, ya que en esta etapa los niños comienzan a introducirse en el contexto escolar, establecen las primeras relaciones sociales y configuran su organización conductual, las cuales estarían en coherencia con su etapa del desarrollo.

#### **d. Limitaciones del Estudio**

Cabe destacar, que en un comienzo se pretendía observar a 3 niños y 3 niñas entre 3 a 5 años de edad, sin embargo, existieron limitaciones, ya que, en el horario en que se realizó el trabajo de campo, el curso seleccionado no contaba con mujeres, solo con hombres. Se logró llegar al acuerdo de poder observar a 3 niñas de otro curso, sin embargo, por la inasistencia a clases por parte de las niñas no coincidimos en los horarios. Además,

los consentimientos informados de las niñas no fueron firmados por los padres de éstas. Por lo que finalmente la muestra se reduce a 3 niños, de 3 a 5 años en la etapa preescolar de la Fundación San Nectario.

#### **e. Instrumentos de Producción de Información**

Para la producción de información se utilizará un guion de entrevista semiestructurada para docente y terapeuta ocupacional de los niños que participaran en el estudio. *“Taylor y Bogan (1986) entienden la entrevista como un conjunto de reiterados encuentros cara a cara entre el entrevistador y sus informantes, dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que los informantes tienen respecto a sus vidas, experiencias o situaciones”* (García Hernández, Martínez Garrido, Martín Martín, & Sánchez Gómez, s.f, pág. 6). A partir de esto, las entrevistas, nos permitirán obtener información relevante sobre la vida o experiencia de los participantes, lo que permitirá comprender diferentes fenómenos (Garrido M., s.f).

De acuerdo a esto, la modalidad de entrevista utilizada será de carácter semiestructurada. Este tipo de entrevista, es *“aquella donde existe un margen de libertad, para formular las preguntas y respuestas”* (Ruiz Medina, 2011, pág. 170), lo que, le otorgara la libertad al investigador para introducir asuntos o preguntas adicionales. También permite, obtener mayor información sobre temas que vayan surgiendo a lo largo de la entrevista, y que tengan relevancia para el investigador (Oocities, s.f). Por consiguiente, se construye un guion de entrevista tanto para docente, como para terapeuta ocupacional, abordando los principales contenidos a investigar.

Para complementar, se utilizará una pauta de observación, instrumento que *evalúan dimensiones que reflejan los supuestos teóricos que tienen los investigadores”* (García, Godoy, Milicic, Rosas, & Scharager, 2008, pág. 80) . Es así como esta pauta nos permitirá ordenar la información recolectada, no con el fin de clasificar o categorizar a los niños, sino que con el objetivo de plasmar y dejar un registro de lo visualizado de forma clara y

ordenada. La pauta de observación seleccionada "*Niveles de desarrollo funcional y emocional*" propia del modelo DIR, tiene por finalidad observar con qué frecuencia se manifiestan ciertas características en la conducta del niño, dividiéndolo en niveles según los hitos esperados para cada edad. Es importante mencionar que la pauta de observación se encuentra originalmente en inglés, por lo que, para efectos de este estudio fue traducida y modificada, agregando aspectos relevantes a observar en la muestra seleccionada.

También, utilizaremos el método de observación no participante. Marshall y Rossman (1989) definen la observación como "la descripción sistemática de eventos, comportamientos y artefactos en el escenario social elegido para ser estudiado". Así mismo, la observación se puede entender como un proceso que beneficia al investigador sobre la temática a abordar, dado que "*faculta a los investigadores a aprender acerca de las actividades de las personas en estudio en el escenario natural*" (Kawulich, 2005, pág. 1). Se utilizará esta técnica, ya que se pretende observar de qué manera los niños organizan su conducta en la sala de clases e integración sensorial, y como esta se relaciona con su desempeño ocupacional. A través de estas observaciones el investigador tiene la posibilidad de poder describir las experiencias observadas, proporcionando información de los participantes de forma objetiva en el contexto observado.

Finalmente, para llevar a cabo el proceso de producción de información se utilizará, el cuaderno de campo. "*El concepto de diario o cuaderno de campo está históricamente ligado a la observación participante y es el instrumento de registro de datos del investigador de campo, donde se anotan las observaciones (notas de campo) de forma completa, precisa y detallada*" (Comisión de prácticas, Universidad Zaragoza, s.f, pág. 1). Este método cobra importancia a la hora de investigar, ya que nos otorga un registro detallado de lo observado y las reflexiones que surgen durante todo el proceso. Lofland y Lofland (1984) formulan, como regla general, que estas notas se deben hacer lo más inmediatamente posible (Flick, 2004). Por lo que este registro inmediato, deberá contar con antecedentes relacionados con el tema abordado, tales como: fechas, visitas,

conversaciones con los investigadores, las opiniones del orientador, etc. (MOSTRATEC, 2016).

#### **f. Técnicas de Análisis de Información**

El análisis de contenido es una técnica que se utiliza para interpretar los registros recabados a través de los instrumentos utilizados, ya sea transcripción de entrevistas, discurso de los padres, pautas de observación, entre otros. Krippendorff define el análisis de contenido como *“una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto”* (Andréu Abela, s.f, pág. 3).

Definición que hace referencia al contexto, por lo que los resultados obtenidos deben ser justificados en función de éste. En definitiva, el investigador social puede reconocer el significado de un acto situándolo dentro del contexto social de la situación en la que ocurrió (Andréu Abela, s.f).

De acuerdo a esto, se utilizará el análisis de contenido por categorías. La categorización según Bardin (1996 2ªed. 90), *“es una operación de clasificación de elementos constitutivos de un conjunto por diferenciación, tras la agrupación por analogía, a partir de criterios previamente definidos”* (Andréu Abela, s.f, pág. 15)

Por lo que, el análisis de contenido por categorías nos permitirá ordenar y clasificar elementos que distinguen o agrupan las características del grupo de estudio.

## **2. Consideraciones Éticas**

Durante la realización de esta investigación se abordarán las principales implicancias éticas, así como también se especificarán los beneficios y riesgos a los cuales se enfrentarán los participantes al involucrarse en este proceso investigativo.

En cuanto a los beneficios, se debe precisar que este estudio no retribuye a los participantes, si no que los beneficiarios de sus aportes serán los investigadores, ya que este estudio contribuirá al conocimiento teórico y práctico del tema a investigar, así como también, para futuras intervenciones.

Uno de los principales riesgos presentes en toda investigación, es el revelar la identidad de los participantes, por lo que, para resguardar los derechos de los niños, docente y terapeuta ocupacional, se considerarán los principios éticos. Por una parte, se contemplará el principio de No-maleficencia, procurando resguardar la identidad de los participantes. Así mismo, se considera el principio de Autonomía, puesto que serán los padres y/o tutores, quienes darán su consentimiento, para que sus pupilos sean partícipes de la investigación, al igual que la docente y terapeuta ocupacional entrevistadas.

Cabe destacar que toda información derivada de los participantes del estudio, así como su identificación será conservada en estricta confidencialidad, por otro lado, es fundamental considerar que los resultados obtenidos sólo serán utilizados para fines académicos.

De acuerdo a lo descrito anteriormente, es que los participantes recibirán una copia íntegra y escrita del consentimiento informado, en el cual se explicitan todas las condiciones del estudio de manera clara y objetiva (**Anexo 2**).



## **CAPÍTULO IV: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN**

### **1. Análisis de Resultados**

En este apartado se pretende dar a conocer el análisis producto de las entrevistas realizadas, a la educadora y terapeuta ocupacional, de las observaciones realizadas a los niños a través de las pautas de observación, en contexto de aula y sala de integración sensorial.

Para llevar a cabo el proceso de investigación y trabajo de campo, fue necesario acceder a las dependencias de la Fundación San Nectario, esto se logró, gracias a la autorización de las entidades correspondientes (**Anexo 3**), y también, bajo el consentimiento informado firmado por cada apoderado, con el fin de iniciar el estudio. El poder ingresar a la institución nos brindó la oportunidad de observar a los niños en su contexto cotidiano, específicamente en el contexto escolar, es decir, en la sala de clases, sala de integración sensorial y recreos.

Lo mencionado anteriormente nos permitió visualizar distintos aspectos de interés para el estudio, otorgando una visión más clara del comportamiento de los niños en su contexto natural y habitual, así como también, su desempeño durante las actividades curriculares. Todo esto se complementó con la información obtenida a través de las entrevistas realizadas a la profesora y terapeuta ocupacional.

La información recabada a través de los instrumentos de investigación, fue de carácter homogéneo, es decir, los relatos de las personas entrevistadas coincidían entre ellos y concuerdan estrechamente con lo observado en cada visita. Esto nos permitió poder relacionar los datos obtenidos con los objetivos de investigación planteados, lo que facilitó el desarrollo del cuadro de categorías. De este modo, estas categorías lograron ser una guía y dar cuenta a la respuesta de la pregunta de investigación.

Las categorías coinciden a conceptos relevantes que estudia el modelo DIR, modelo que fue utilizado para la comprensión y desarrollo de este estudio, tales como, conducta, relaciones, intereses, comunicación, desarrollo socio-emocional, entre otros. Aspectos que constituyen el perfil individual de cada niño, siendo características que permiten diferenciarlo entre un niño y otro, puesto que cada uno de ellos tiene una construcción socio-histórica y emocional que configurará su conducta y por consiguiente determinará su actuar en la sociedad.

A continuación, se describen las categorías desarrolladas y las subcategorías de las mismas (**Anexo 4**).

La primera categoría descrita es la **CONDUCTA**, la que se entenderá como toda información referente al comportamiento del niño ante diversas situaciones. En la misma, se evidenciaron diferentes subtipos tales como, *conducta pasiva*, en donde el niño se manifiesta de forma tranquila, sin romper los esquemas propuestos por el contexto y manteniendo sus rutinas, pero tampoco involucrándose mayormente con el resto de las personas que lo rodea. *Activa*, en la cual se observa un niño participativo y dinámico, que interactúa con todo aquel que esté presente en su alrededor. *Agresiva*, que demuestra reacciones de irritabilidad en circunstancias donde el niño no consigue lo que quiere o los resultados de su desempeño no son los esperados por sí mismo, siendo afectado no solo él, sino que en algunas situaciones puede perjudicar a sus pares y/o adultos cercanos. *Disruptivas*, que evidencia un comportamiento del niño en donde se altera la atmósfera de convivencia, muchas veces limitando su participación e interacción. *Inflexible*, referente a una estructura rígida, que no se acostumbra a los cambios. Finalmente, *Estereotipadas*, en donde se observa una conducta repetitiva, sin cambios, con rutinas definidas. De lo anterior se puede destacar que existe predominio de una conducta pasiva en los niños observados.

Otra categoría que se destaca es el **DESEMPEÑO**, comprendido en cómo el niño percibe, planifica y ejecuta actividades, con el propósito de responder a las demandas del

ambiente o de otros. Dentro del mismo se describen cinco subcategorías, ***atención focalizada***, la que demuestra que el niño es capaz de mantenerse en una actividad, sin distraerse con los estímulos proveniente del entorno (La ***atención*** se considera un elemento central para el desempeño de los niños). ***Atención selectiva***, en donde el niño es capaz de seleccionar el estímulo al cual focalizará su atención. ***Desempeño independiente***, el cual manifiesta la capacidad del niño de realizar todas las actividades planteadas por sí mismo, sin requerir de la ayuda de un otro para concretarla. ***Desempeño guiado***, se refiere a aquella guía, ya sea verbal o no verbal por parte de un otro, para que el niño logre realizar una actividad. ***Intereses***, corresponde a todo aquello que desencadena goce en el niño o que llamen la atención del mismo, demostrado a través de sonrisas, gesticulaciones, verbalizaciones, entre otras.

La siguiente categoría sería **COMUNICACIÓN INTENCIONADA**, la que se entiende cómo el niño expresa sus necesidades e inquietudes, a través de círculos de comunicación, con el objetivo de ser interpretadas por el receptor. Dentro de ésta, encontramos subcategorías como ***comunicación verbal***, siendo ésta toda aquella expresión oral que va dirigida hacia un otro a través de las palabras o ***comunicación no verbal***, que corresponde a aquella expresión corporal y/o gestual, que le permite al niño transmitir un mensaje, sin la necesidad de emitir alguna palabra.

También es importante mencionar y destacar el tipo de vínculo que establecen los niños con los demás, ya sea con sus pares o adultos, es por esto, que la siguiente categoría se denomina **RELACIONES**, la cual hace referencia a cómo el niño interactúa con otros. Así mismo, dentro de ella se distinguen subcategorías como, por ejemplo, el ***vínculo afectivo***, que se caracteriza por una cercanía acogedora del niño con un otro, ya sea un adulto o sus pares. ***Vínculo distante***, que corresponde a una relación lejana, distante o donde no se ve relación con un otro. Por otro lado, está la ***selectividad***, que es aquella donde el niño elige con quien establecer una relación, siendo estas preferentemente figuras

cercanas para ellos; y también la *instrumentalización*, en donde el niño utiliza a un otro para conseguir y/o satisfacer sus necesidades ante la realización de una acción.

Estas relaciones no solo se desarrollarán con el mundo social, sino que también con aquellos estímulos provenientes del entorno, lo que se interpretará como la categoría de **RELACIÓN CON ESTÍMULOS SENSORIALES**, haciendo alusión a todo lo referente a sensaciones que el niño busque para satisfacer sus necesidades. Dentro de la cual existen diferentes tipos de subcategorías, ya sea, *táctil*, que corresponde a todo estímulo que puede tocar con sus manos; *visual*, aquel estímulo que es recibido principalmente por la vista; *vestibular*, el cual es percibido a través del movimiento y equilibrio; *propioceptivo*, aquel estímulo que el niño percibe a través del cuerpo, por medio del contacto corporal; *auditivo*, estímulo que recibe el niño a través del canal auditivo. Además de estas subcategorías se incorpora la de *Hiperresponsividad*, la que se comprende como una respuesta evitativa o de rechazo ante determinados estímulos provenientes del medio.

Otra categoría sería la **EXPRESIÓN DE EMOCIONES**, teniendo relación en cómo el niño manifiesta o exterioriza sus sentimientos. Esto es relevante en cuanto a conocer la forma en como el niño logra expresar sus emociones, lo cual fue evidenciado a través de lo observado y en las respuestas de las entrevistas realizadas. Dentro de la misma se destaca el *aplanamiento afectivo*, que se comprende como la pobre o nula reacción emocional del niño ante las situaciones de la vida. La *alegría*, corresponde a aquel sentimiento de satisfacción y goce; *tristeza*, que es producido por un evento desfavorable, que puede desencadenar llanto y un sentimiento de insatisfacción; *rabia*, caracterizada por el enojo, representativa de una sensación de impotencia y/o frustración; el *miedo*, manifestado como temor, desconfianza, inseguridad o angustia, ante un evento considerado como peligroso; y el *desagrado*, que se produce ante situaciones que disgustan al niño.

Finalmente, la última categoría hace referencia a los diferentes métodos de **REGULACIÓN**, esta será entendida como: todo lo referente a cómo el niño logra

calmarse, luego de un episodio que lo intranquilece. Cabe destacar que tanto en lo manifestado por las entrevistadas, como lo observado en el trabajo de campo, esta regulación no se manifiesta como una “autorregulación”, sino que el niño necesita de agentes externos para lograr calmarse. Dicho lo anterior, las subcategorías comprenderán la *contención física*, que corresponde a aquella regulación que le entrega un otro al niño, mediante la utilización del cuerpo, y la *contención mediante objetos*, haciendo alusión a aquella regulación que se logra por medio de la utilización de un objeto reconocido y significativo para el niño.

Las categorías mencionadas, nos permiten comprender cómo es el comportamiento y respuesta de los niños, frente a las diversas demandas que implican las actividades curriculares y el propio contexto educativo, y con qué frecuencia se evidencian las mismas.

Algunos de los aspectos observados, tienen directa relación con lo descrito en la literatura, en cuanto a las manifestaciones de un niño con TEA, no obstante, también se logra dar cuenta, de que no todos manifiestan estas características con la misma frecuencia e intensidad, por tanto, el desempeño del niño con TEA puede ser directamente proporcional a la magnitud de estas características, es decir, si el niño presenta un comportamiento inflexible, presentará dificultades para adaptarse a alguna actividad propuesta que no sea de su agrado, puesto que focalizará su atención en aquello que desea, por lo que, su desempeño se verá limitado.

## **2. Discusión de Resultados**

En este apartado, se profundizará en los hallazgos mencionados anteriormente, pretendiendo explicar el porqué de éstos, y relacionarlos directamente con el objeto de estudio y la importancia del mismo.

En primer lugar, para comprender cómo se genera esta organización conductual, es importante conocer y describir aquellos aspectos que la constituyen, según el modelo DIR estos son: desarrollo socioemocional, diferencias individuales y relaciones. Por lo que, a continuación, se analizarán cada uno de ellos y cómo influyen en su Desempeño Ocupacional, en el contexto escolar.

Las **Relaciones** que establecen los niños observados pueden ser vistas desde 4 aspectos, vínculo afectivo, vínculo distante, vínculo selectivo e instrumentalización. En general, tanto en el relato de las entrevistadas como en la observación directa de los niños en los diferentes contextos, no existe una vinculación con sus pares, por lo que se categoriza como una vinculación distante. “...no se logra vincular, nada ni en la sala de clases ni en integración. No hay contacto visual, nada” (E-P.), es una de las frases que se destaca dentro de las entrevistas, lo que refuerza de cierta manera con lo descrito en la literatura sobre los niños con TEA, en donde se menciona que:

*“Tienen dificultad en las relaciones sociales, juegan de manera aislada con actividades de auto estimulación en lugar de compartir su tiempo con otros”*

(Etapas Infantiles, s.f., pág. 1)

La conducta de estos niños muestra un ensimismamiento, lo que se refiere a que muchas veces el niño tiende a jugar solo, no dejando entrar a un otro de su misma edad a este mundo (Orellana Ayala, 2012), lo que se deja ver en la entrevista como “...él todavía no acepta que otro se incluya en su juego” (E-T.O.).

Distinto es el caso de los adultos, ya que, se observa que sí hay una relación más afectiva, en donde los niños buscan los abrazos y contención. Ante la necesidad de aquello, se dirigen directamente a los adultos para manifestarlo, “Constantemente busca que lo tomes en brazos y que estés con él” (E-P.). Dentro de la búsqueda constante del niño hacia el adulto, se utiliza con mayor frecuencia la expresión no verbal como medio de comunicación, “Responde a órdenes visuales gestuales, por ejemplo: estirar los brazos

*para que venga hacia ti*” (E-T.O.). Es importante mencionar que este vínculo con adultos, se da sólo con adultos del círculo del niño, como padres, profesores y terapeuta.

Un punto importante a destacar dentro de las relaciones es la **Comunicación**, ésta generalmente se da con el adulto, más que con los pares y se caracteriza por ser escasa, asociada a balbuceos, vocalizaciones, gritos, llantos, y a la vez por medio de una comunicación no verbal, “(...) si, él trata de mirarte a los ojos, no todo el rato, pero si busca mirarte, así como a ratos espontáneos y cortitos, pero si busca el contacto” (E-P.). Lo anterior demuestra que, por medio del contacto visual, el niño comienza a abrir círculos de comunicación con el adulto, siendo estos no más de tres. Desde el modelo DIR, se habla:

*“Que un adulto puede ayudar a un niño a ampliar sus círculos de comunicación al ponerse a su nivel de desarrollo, y a partir de ahí fortalecer sus habilidades”*

(PANAACEA, s.f., pág. 1)

Sin embargo, la comunicación no solo es relevante para comunicar necesidades básicas, sino que también es importante para la **Expresión de Emociones** relacionadas al *Desarrollo Socio-Emocional* del niño, destacando que los niños con TEA presentan dificultad para manifestar estas emociones, caracterizándose por una falta de expresión facial y gestual, “...es muy poco expresivo facialmente. Siempre está así (realiza mímica), así como serio, enojado. A no ser que esté haciendo su actividad, por ejemplo, favorita, o cuando mira las ruedas de los autos y se auto-estimula visualmente, él aletea y ahí sonrío. Es el único momento que yo lo he visto sonreír, pero que él sonría de una manera social o con agrado por la interacción con otro no... no.” (E-T.O.). Esto no quiere decir que no sean capaces de sentir estas emociones, sino que, existe una dificultad en el reconocimiento y expresión de éstas. Lo que se conoce como:

*“Carencia de habilidades afectivo-perceptuales básicas que son necesarias para relacionarse con otras personas, no son capaces de “leer” los sentimientos que otras personas manifiestan a través de expresiones faciales, o de indicaciones orales con la voz, debido a que presentan un déficit en la comprensión de las emociones”*

(Maseda Prats, 2013, pág. 55).

Al ser las emociones un aspecto relevante dentro de las relaciones sociales, es importante comprender de qué manera se va dando esta interacción entre emociones y relaciones, puesto que, ambas se desarrollan de manera conjunta. Si bien la expresión de emociones en niños con TEA, se espera que se manifieste a través de un aplanamiento afectivo, en el estudio se logró visualizar, que los niños participantes, expresan sus emociones a través del llanto, sonrisas, golpes y expresiones corporales, sin embargo, las que más se destacan son la alegría *“Emocionalmente él es como alegre, tranquilo, no tiene estos cambios bruscos de humor, no, por lo general está tranquilo, anda alegre, si necesita algo pide brazos, te guía y te indica, pero no es lábil, esas cosas no”* (E-P.). Así como también el desagrado, *“Cuando no logra hacer lo que él quiere, o uno no le pasa lo que él desea, ahí se frustra, pero la frustración le dura todo el día. Cómo que se enoja, ya, llora, se tira al piso, hace como harto escándalo, se le pasa, pero se le pasa mmm 10 minutos y al rato vuelve. Como que intenta hacerlo de nuevo y vuelve (...) y está todo el día tratando de conseguir lo que no se le dio y así como llorando a cada rato”* (E-P.).

Lo anterior, no quiere decir que ellos identifiquen diferentes estados emocionales en otros, o compartan sus estados emocionales con sus pares o adulto, por otra parte, logra existir relación causal entre situación y emoción. *“...sí, sonrío, pero no sonrío hacia un otro, sonrío hacia sí mismo y hacia el objeto y aleteo (...). Ante el desagrado, los gritos”* (E-T.O.). Esto, concuerda con lo mencionado en la literatura, donde se hace referencia a que:



*“La mayoría de los niños con autismo muestran diferencias en la comprensión emocional. Los niños con autismo no suelen mostrar empatía con el rostro de las personas”*

(Etapa Infantil, s.f., pág. 1)

Además, se pudo conocer de qué manera los niños manejan de forma apropiada sus emociones, lo que se entiende como, **Regulación Emocional**, ante situaciones de estrés y/o disconfort. Se pudo constatar que una de las formas para lograr ésta regulación emocional es mediante el contacto físico, como por ejemplo abrazos, ser mecido, entre otras, lo que es mencionado por educadora y terapeuta, *“Te busca para que lo contengas, se acerca a ti y te toca. Si tú te acercas y tiendes tus brazos, él busca contención y logra calmarse”* (E-P.). Esto tiene relación directa con el tipo de vínculo establecido con el adulto significativo que logra contener al niño, puesto que, si este vínculo no existiera el niño no se acercaría al adulto buscando contención, o éste no lograría calmarse en sus brazos.

Otra forma de Regulación emocional observada, es la que se logra mediante la utilización de objetos, tales como chupete, música, uso de pictogramas para anticipar situaciones, entre otras; por otro lado, esta regulación se logró antes de los 5 minutos. Es importante mencionar que esta regulación emocional es de carácter externa, puesto que no se manifiesta como autorregulación, los niños observados lograron calmarse ante la angustia por una contención física o a través de un objeto otorgado por un adulto a cargo, ya sea profesora o terapeuta, pero no por sí solos. *“...bueno nosotras como estamos todos los días con él, cuando necesita algo o está llorando o quiere brazos, nos busca y nos toca las piernas y nos pide... Ahora si hay alguien que él no conoce, no le molesta, pero no la busca”* (E-P.).

Estas características mencionadas anteriormente, permiten dar cuenta cuales son los aspectos constituyentes de la **Conducta** del niño, cualidades que diferencian a un niño de

otro, lo que según este estudio comprenderemos como “*Diferencias Individuales*”. Estas diferencias individuales, también se verán expresadas en el interés inusual que presentaban los niños, en diferentes objetos del entorno, como por ejemplo en objetos que ruedan, y en sensaciones de origen vestibular “*Si, lo movimientos vestibulares para él son lo máximo. Y cuando está descompensado, por lo general se calma, tomándolo en brazos y moviéndolo*” (E-P.). A su vez, se observaron manifestaciones heterogéneas en sus conductas sensoriales, las que suelen considerarse como hiporesponsividad o hiperresponsividad:

*“Por ejemplo, algunos niños al percibir determinados sonidos no responden y en cambio otros son extremadamente sensibles a ciertos sonidos considerados por la mayoría como sonidos suaves”*  
(Ortiz Huerta, 2014, pág. 3)

Lo que suele darse frente a estímulos auditivos, visuales, táctiles, olfativos y/o gustativos, definidas como **Relación con estímulos sensoriales**. Con mayor frecuencia los niños mostraron una respuesta evitativa, de baja tolerancia, o hipersensibilidad, lo que se ve reflejado tanto en el discurso de la educadora como terapeuta, “*Le molestan ruidos cotidianos, sobre todo los llantos o gritos, respondiendo negativamente a sonidos fuertes o inesperados*” (E-T.O.). Esto desencadena muchas veces conductas autoagresivas, como golpearse la cabeza, o manifestaciones del rechazo que generan estos estímulos a través del llanto, “*No le gustan los sonidos fuertes, por ejemplo, cuando se cae algo, o gritos de sus compañeros, se irrita o enoja, o se autoagrede (muerde)*” (E-P.).

Cabe destacar que, a pesar de responder a ciertos estímulos del ambiente de manera exagerada, la conducta de los niños observados, comúnmente se caracterizaba por ser una conducta pasiva, es decir, mantienen un comportamiento tranquilo, sin exacerbaciones, donde no influye el entorno físico y humano en esta conducta, no manifiestan conductas afectivas ni agresivas. Según lo referido por la educadora, se evidencia que muchas de las frases plasmadas en las entrevistas dan cuenta de una conducta pasiva, como, por ejemplo:

*“Es pasivo, no se arriesga mucho, tiende a deambular dentro de la sala, explora, pero no se arriesga”* (E-P.). Sin embargo, cabe mencionar que esta conducta no es mantenida, sino que, cuando suceden eventos aislados que implique romper con los esquemas, ya sea, intereses del niño o la rutina propuesta en el contexto escolar, como cambios en las actividades, los niños reaccionan de determinada forma, *“... él empieza a colocarlos por color los legos, ya, suponte tú que empiece a hacer, amarillo, rojo, azul, ya... entonces tú vas y le pones otra que es verde, se queda y ¡ahhh!... te la saca y él pone otra del color que corresponde”* (E-T.O.). Se gatillan conductas disruptivas, en donde, tanto terapeuta como educadora hacen referencia a *“...su conducta es bastante disruptiva en general. Como que él tiende a llorar mucho, a tirarse al suelo, a no querer seguir con la norma. Aún está en esa etapa de probar, probar hasta donde puedo, hasta donde me dejan”* (E-P.). Por lo que, queda de manifiesto que ambas conductas son las que más se reiteran en el cotidiano de los niños observados.

Por otro lado, en cuanto al **Desempeño** del niño en los diferentes contextos observados, se pudo constatar que está directamente relacionado con sus intereses, ya que, si la actividad es del interés se presenta una atención focalizada que permite tener un desempeño de manera independiente, es decir no requiere de un otro para desarrollar la actividad propuesta. Lo anterior se expresa en la literatura como:

*“Según el contexto o situación, debemos considerar los deseos y necesidades, que de manera positiva impulsan al ser humano a reaccionar; al relacionarlo con el aprendizaje, permite afirmar que el alumno aprende cuando lo desea y siente necesidad de hacerlo”*

(Ferro T., 2005, pág. 1)

Por lo que, el niño en primera instancia selecciona su interés, y posteriormente atiende a las demandas de esta actividad de interés, esta atención le permite al niño idear, planificar y ejecutar las tareas implicadas, teniendo un desempeño independiente. Lo anterior se evidencia en una de las frases mencionadas *“Entonces, por ejemplo, en la sala*

*de integración, el primer día que lo llevaron, había unos legos muy grandes y formó un túnel y él pasaba por el túnel. Acá, si tú le pasas legos, él forma, así como casas, puentes, trata de formar aves, trata de formar animales en plastilina. No le salen perfecto ni nada, pero lo hace...*” (E-P.). Es decir, la atención se dirige hacia un propósito o meta, no obstante, si esta actividad es detenida temporalmente y luego retomada, o es realizada en paralelo a otras, el desempeño se ve dificultado, ya que, su atención se ve interrumpida, lo que se asociaría también a una conducta inflexible y/o dificultad para adaptarse a los cambios.

De igual manera sucede con el desempeño guiado, en donde educadora refiere: *“No realiza nada de manera independiente, por muy simple que sea. Requiere guía física para realizar algo que se le ha pedido. De igual forma se le comunica, o se le muestran pictogramas, imágenes referidas a la rutina del aula, entre otras. Pero él requiere guía física para realizar la actividad”* (E-T.O.). Lo anterior se ve reflejado en la observación de los participantes, puesto que cuando se realizan actividades que no son del agrado o interés del niño (actividades que se establecen curricularmente), estos no mantienen la atención, por lo que, la docente debe recurrir a brindar la guía o apoyo tanto físico como emocional, para que el niño logre explorar, atender y responder a las demandas de la rutina escolar, *“Pero en las actividades tú tienes que guiarlo, él no hace cosas en forma independiente, es como mano a mano...porque su desarrollo motor es como bajito (...)”* (E-P).

De lo anterior, concluimos que también existe una relación directa entre el desempeño ocupacional y el desarrollo socio-emocional de los niños observados, puesto que dependerá bastante del estado emocional del niño, el resultado de la realización de rutinas, actividades, entre otras.

En cuanto a la pregunta de investigación planteada *¿Cómo se relaciona la organización conductual de niños con TEA de la Fundación San Nectario, con su desempeño ocupacional en el contexto escolar?*, se puede inferir que la organización

conductual si tiene directa relación con el desempeño ocupacional en el contexto escolar, puesto que, esta organización conductual se va manifestando en las diversas esferas que constituyen al sujeto como un ser holístico, es decir, no solo se expresará a través de aspectos biológicos, sino que se verá involucrada en la esfera relacional, emocional y características individuales conocidas como el perfil propio y único de cada niño. Por lo que, el desempeño ocupacional se verá afectado ya sea negativa o positivamente por estas organizaciones conductuales. Negativamente haciendo referencia a que esta organización conductual no es favorecedora, porque el niño no logra regularse y/o adaptarse a las diferentes circunstancias, por tanto, no focalizará su atención en las actividades a desarrollar, tanto en la sala de clases, como en el área recreativa o de intervención terapéutica, también, porque ésta conducta disruptiva irrumpe tanto en su desempeño como en el de los demás.

Por otro lado, positivamente cuando se evidencia una buena regulación emocional, el niño logra percibir, procesar y responder a las actividades propuestas, también, una buena interacción con pares y/o adultos, la misma interacción que favorece en el aceptar la guía o ayuda que puedan prestar los demás, para facilitar el desempeño. Cabe destacar que esto se observa no solo en un niño con desarrollo típico “esperado”, sino que también en aquellos niños que presentan necesidades educativas especiales.

Se puede destacar, además, que el desempeño ocupacional se vincula directamente con las relaciones que establecen los niños, las cuales, se observaron principalmente con los adultos significativos, es decir, padres, profesora y T.O. Estas relaciones, permiten que el niño comience a explorar un mundo nuevo, específicamente en la etapa preescolar, aquella etapa inicial de nuevos aprendizajes, pero, siempre de una manera guiada, ya sea de manera verbal, con contacto físico o mediante pictogramas, lo cual, le permitirá anticiparse ante las diversas situaciones prontas a vivir, esto porque los niños con TEA presentan dificultades para explorar el mundo externo por iniciativa propia, debido a las limitaciones que se presentan en la comunicación e interacción social (Jodra Chuan M. ,

2015). El hecho de que no haya mayor vinculación entre pares limita de cierta forma el cómo el niño se irá desarrollando en contextos de socialización a medida que va creciendo.

## **CONCLUSIONES**

Este estudio nos brindó la oportunidad de conocer de manera cercana la realidad de un grupo de niños con TEA que se encuentran en etapa preescolar. Al hablar de realidad, nos referimos a la oportunidad de haber accedido a la dinámica escolar. Ésta última invita al niño a potenciar y desarrollar sus diversas competencias y habilidades, manifestando sus aptitudes, comportamiento, y emociones; y a su vez fomentando la socialización con sus pares y adultos.

La observación en contexto educativo, recreativo e interventivo, nos permitió acceder a un entorno familiar, habitual y natural para ellos, y no menos importante, ya que, el ingreso a una institución educativa se convierte en un proceso que enfrenta al niño a nuevas experiencias, por lo que le exige determinadas habilidades y competencias, entendiendo que, a su vez le brindará las herramientas necesarias para ir alcanzando desafíos cada vez más complejos.

Bajo las premisas del modelo DIR, se entiende que la organización conductual se logra según tres aspectos, uno de ellos las diferencias individuales. Estas diferencias individuales fueron observadas durante el transcurso del trabajo de campo y se describieron anteriormente, sin embargo, es importante mencionar que cada niño presentará un perfil individual, es decir, características propias, que no se igualan a la de los demás, lo que en su conjunto se denominan diferencias individuales. Estas son relevantes, puesto que, durante las observaciones los niños las manifestaron con total naturalidad, y demostrando que, aunque tengan características muy parecidas, cada uno presenta aspectos que los hacen únicos, por lo que, finalmente su conducta dependerá de los factores internos y externos de cada niño.

Al igual que las diferencias individuales, nos encontramos con otro aspecto que son las relaciones, las cuales son establecidas por todas las personas con un entorno cercano. En el caso de los niños/as con TEA, estas relaciones serán desarrolladas minuciosamente,

con personas significativas que formen parte de un núcleo más bien restringido. Como se describe anteriormente, en las relaciones que establecen los niños observados predomina el vínculo con los adultos, no así con sus propios pares, lo que da cuenta de la dificultad que se presenta a la hora de interactuar en espacios comunes, como lo es la sala de clases, sala de integración sensorial y recreo, mostrándose muchas veces ensimismados en su propio mundo, lo que limita la interacción con un otro.

Por otro lado, nos encontramos con un tercer aspecto, el desarrollo socio-emocional, el cual se irá conjugando gracias a estas diferencias individuales y relaciones, que dentro del estudio demostró que al igual que estas últimas, irá colocando en jaque al niño/a, a través de las diversas experiencias vividas con sus pares y/o adultos significativos en el día a día en el contexto escolar. Es por esto que al poder visualizar in situ las conductas de los niños, sus modos de relaciones e interacciones con los otros, de qué manera juegan durante el recreo, o de qué manera responden a las tareas asignadas, favoreció la comprensión del porqué y cómo se va incrementando este desarrollo socio-emocional, que poco a poco permitirá en el niño expandir sus competencias para desenvolverse en el contexto escolar y posteriormente en otros contextos.

Si bien los tres aspectos anteriores fueron parte fundamental del estudio, es necesario no olvidar uno de nuestros propósitos como terapeutas ocupacionales, en donde, comprendemos la relación existente entre aquellos aspectos mencionados y el desempeño ocupacional de los niños. Este desempeño estará directamente influenciado por los componentes del modelo DIR, configurando su organización conductual dentro de los distintos contextos en los cuales se desenvolverá el niño en cuestión. Por ejemplo, una de las habilidades que se destaca en los resultados del estudio, es la capacidad de **Autorregulación**, predominando la falta de ésta, puesto que, se evidenció que los niños no lograron autocontrolarse frente a situaciones de estrés o que les provocaran discomfort, provocando a su vez un bajo nivel de alerta, lo que repercutirá en la atención del niño, por lo que presentará dificultades para interactuar, actuar y responder a las demandas del medio.



Se considera la autorregulación, como un proceso necesario para favorecer el desempeño del niño, ya que, esta autorregulación influirá en la organización de la conducta, porque sin ella el niño no lograra prestar la atención que se debe para la realización de actividades, así como también, no logrará participar de las actividades curriculares, teniendo una conducta poco favorecedora para el contexto escolar, manifestándose muchas veces en una conducta disruptiva, en donde se altera el desempeño del niño y del resto del grupo escolar.

Esto nos llevó a entender que no existe una única organización conductual o una organización conductual esperada, ya que, esta se va configurando gracias a la construcción del sujeto, involucrando sus intereses, relaciones, emociones, regulación emocional, vivencias tempranas, tipos de apego, autonomía, capacidad de adaptarse a los diversos contextos, entre otros, por lo tanto, no se manifiestan organizaciones conductuales iguales, sino que más bien, cada individuo configurará su conducta acorde a su perfil individual, desarrollo socio-emocional y relaciones. Y, según las demandas que impone el entorno, es decir, según la capacidad del niño de responder a éstas de manera oportuna y eficaz.

Ahora bien, desde la Terapia Ocupacional, se realizarán intervenciones desde los tres aspectos mencionados, por lo que, desde la disciplina esta investigación apunta a la comprensión del niño con TEA desde el punto de vista de la neurodiversidad, entendiendo que éste a lo largo de su desarrollo manifestará sus diferencias individuales, por lo que, se pretende llegar a la comprensión de la conducta del niño, como un conjunto de comportamientos, que pueden o no contribuir en la percepción y respuesta de los diferentes estímulos del entorno, por tanto, esta conducta no siempre será favorecedora para el desempeño ocupacional del niño.

Es por esto que dentro de las futuras intervenciones es fundamental incorporar esta nueva mirada o concepto, con el objetivo de visualizar al sujeto desde la integralidad lo que favorecerá el proceso de intervención, ya que, se comprenderá al niño como sujeto

único, otorgándole un proceso interventivo personalizado, según sus características y necesidades. Cabe destacar que ésta concepción no solo se reduce al trato de niños con TEA, si no que podría ser aplicado en cualquier niño sin distinción alguna.

Según todo lo visto y desarrollado durante el estudio, creemos que es relevante dar pie a que los lectores se interesen en la realización de nuevas investigaciones sobre el tema, abordando no solamente el TEA como un trastorno del neurodesarrollo, sino que, como se manifiesta en esta investigación, desde la neurodiversidad, desde la individualidad de cada persona, ahondando en los diferentes ámbitos de actuación del niño o niña, o de los jóvenes con TEA, considerando siempre a este como una condición y no como una enfermedad.

Lo mencionado anteriormente, invita a los lectores a desarrollar futuras investigaciones ahondando en la comprensión de la organización conductual, y en cómo responder frente a las dificultades que conlleva ésta, con el objetivo de reinsertar al niño en un sistema escolar regular.

Finalmente, es importante considerar que no se debe esperar que los niños con TEA respondan de una única forma a las demandas del contexto escolar, ni que aprendan a la misma velocidad o forma. Por lo que, las diferentes necesidades educativas que presenten los niños con TEA, deben ser consideradas como un desafío para implementar nuevas estrategias que logren responder a las diferencias individuales, considerando la diversidad como una fortaleza que favorezca la metodología de nuevos aprendizajes.

## **CITAS BIBLIOGRÁFICAS**

Andréu Abela, J. (s.f). Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada. Recuperado el Junio de 2016, de <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>

Autism Research Institute. (2014). Comorbilidades médicas en lostrastornos del espectro autista. Autism Research Institute. Recuperado el Junio de 2016, de <http://www.generationrescue.org/assets/Blog-Images-2/MedicalComorbiditiesinAutism2014SPANISH.pdf>

Breinbauer, C. (2006). Fortaleciendo el desarrollo de niños con necesidades especiales: Introducción al Modelo DIR y a la terapia Floortime o Juego Circular. Revista de la Asociación Peruana de Psicoterapia Psicoanalítica de Niños y Adolescentes(11), 1-12. Recuperado el abril de 2016, de [http://kulunka.org/wp-content/uploads/2013/12/doc\\_23.pdf](http://kulunka.org/wp-content/uploads/2013/12/doc_23.pdf)

Castro, D., & Orudea, M. (2005). Modelo de Desempeño Ocupacional (Australia): Definición de conceptos. Universidad Mayor, Terapia Ocupacional. Recuperado el Junio de 2016, de <http://espaniol.occupationalperformance.com/wp-content/uploads/sites/5/Definicion.pdf>

Centro Mid-Sate de Orientación Fundamental para los Primeros. (2009). Comprendiendo el Desarrollo Socio-Emocional de los Niños de Edad Temprana. Boletín Informativo, 1, 3. Recuperado el noviembre de 2016, de <http://ecdc.syr.edu/wp-content/uploads/2013/01/Spanish-Social-Emotional-Development-bulletin1.pdf>

Centro para el Control y Prevención de Enfermedades. (24 de Junio de 2016). Trastorno del espectro autista (TEA). Signos y Síntomas. Recuperado el Junio de 2016, de <http://www.cdc.gov/ncbddd/spanish/autism/signs.html>

Comisión de prácticas, Universidad Zaragoza. (s.f). Prácticas grado de Psicología. Guía para la elaboración del diario de Campo. Universidad de Zaragoza, Facultad de Ciencias Sociales y humanas. Recuperado el Junio de 2016, de <http://fcs.unizar.es/wp-content/files/Gu%C3%ADa-Diario-de-Campo.pdf>

EducarChile. (26 de Agosto de 2011). EducarChile. Recuperado el Junio de 2016, de Las Necesidades Educativas Especiales: <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=210659>

Etafa Infantil. (s.f.). El autismo y el desarrollo social. Recuperado el diciembre de 2016, de Etafa Infantil: <https://www.etapainfantil.com/autismo-desarrollo-social>

Federación de Enseñanza de CC.OO. (Noviembre de 2009). Temas para la Educación. Revista digital para profesionales de la enseñanza, 1-2. Recuperado el Junio de 2016, de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd6448.pdf>

Ferro T., M. J. (2005). Motivación, expectativas y metas implicadas en el desempeño estudiantil en la clínica odontológica. 43(1). Recuperado el Noviembre de 2016, de Acta Odontológica Venezolana:

García García, M. D., & Rodríguez Rodríguez, L. (25 de Enero de 2016). Aproximación al autismo. 167-170. Recuperado el Junio de 2016, de Publicaciones Didácticas: <http://www.seindor.com/publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/articulo/067041/articulo-pdf pag168>.

García Hernández, M. D., Martínez Garrido, C. A., Martín Martín, N., & Sánchez Gómez, L. (s.f.). La Entrevista. Recuperado el Junio de 2016, de [http://www.uca.edu.sv/mcp/media/archivo/f53e86\\_entrevistapdfcopy.pdf](http://www.uca.edu.sv/mcp/media/archivo/f53e86_entrevistapdfcopy.pdf)

García, M. R., Godoy, C., Milicic, N., Rosas, R., & Scharager, J. (2008). Diseño, Construcción y Evaluación de una Pauta de Observación de Videos para Evaluar Calidad del Desempeño Docente. *Psykhé*, 17(2), 79-90. Recuperado el diciembre de 2016, de <http://www.scielo.cl/pdf/psykhe/v17n2/art07.pdf>

Gerrerro Teare, A. (s.f.). Desarrollo del niño durante el periodo escolar. Recuperado el Junio de 2016, de Escuela Medicina Pontificia Universidad Católica de Chile: <http://escuela.med.puc.cl/paginas/publicaciones/manualped/desspsicesc.html>

Greenspan, S. (s.f.). StanleyGreenspan. Recuperado el diciembre de 2016, de ¿En qué consiste el Modelo DIR®/Floortime™?: <https://www.stanleygreenspan.com/ppt/Que%20es%20DIR%20Floortime.pdf>

Hurtado de Barrera, J. (2010). Guía para la comprensión holística de la ciencia. Recuperado el Junio de 2016, de <http://aprenderlyx.com/tipos-de-metodologia-de-investigacion/>

Instituto Nacional de la Salud Mental. (s.f). Guía para padres sobre el Trastorno del Espectro Autista. Guía. Estados Unidos. Recuperado el Junio de 2016, de [http://www.nimh.nih.gov/health/publications/espanol/gu-a-para-padres-sobre-el-trastorno-del-espectro-autista/a\\_parents\\_guide\\_to\\_asd\\_sp\\_508cl\\_145253.pdf](http://www.nimh.nih.gov/health/publications/espanol/gu-a-para-padres-sobre-el-trastorno-del-espectro-autista/a_parents_guide_to_asd_sp_508cl_145253.pdf)

Kawulich, B. B. (Mayo de 2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 6(2). Recuperado el Junio de 2016, de La Ob: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/466/998>

Maseda Prats, M. (2013). El autismo y las emociones: La teoría de la Mente en los niños/as autistas. Su afectación dentro del ámbito emocional. Universidad de Barcelona, Barcelona. Recuperado el Noviembre de 2016, de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/48217/6/El%20autismo%20y%20las%20emociones.pdf>

Mira Olivos, A. (2009). La Importancia de las Relaciones Tempranas y el Apego en los Niños con Necesidades Especiales. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, 0(9), 1-10. doi:10.5354/0717-5346.2009.52

Navarrete Valdebenito, M. (2013). Propuestas para la Acción en Terapia Ocupacional. Universidad Central de Chile, Escuela de Terapia Ocupacional, Santiago. Recuperado el diciembre de 2016, de [http://www.ucentral.cl/prontus\\_ucentral2012/site/artic/20140812/asocfile/20140812173222/contexto\\_2014.pdf](http://www.ucentral.cl/prontus_ucentral2012/site/artic/20140812/asocfile/20140812173222/contexto_2014.pdf)

Oficina de Integridad de Investigación. (s.f). Diseño de Investigación. Recuperado el Junio de 2016, de [http://ori.hhs.gov/education/products/sdsu/espanol/res\\_design.htm](http://ori.hhs.gov/education/products/sdsu/espanol/res_design.htm)

Ortiz Huerta, H. (18 de Mayo de 2014). Terapia de Integración Sensorial en Niños con Trastorno de Especto Autista. *TOG*, 11(19), 2-3. Recuperado el Noviembre de 2016, de <http://www.revistatog.com/num19/pdfs/original5.pdf>

PANAACEA. (s.f.). DIR-Floortime (Developmental Individual Difference Relationship Model): Modelo basado en el Desarrollo, las Diferencias Individuales y las Relaciones. Recuperado el diciembre de 2016, de Panacea.org: <http://www.panaacea.org/espectro-autista/intervencion/listado/dir-floortime/>

Panadero, E., & Alonso Tapia, J. (2014). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Psicología educativa: revista de los psicólogos de la educación*, 20(1). Recuperado el Mayo de 2016, de <http://pse.elsevier.es/es/teorias-autorregulacion-educativa-una-comparacion/articulo/S1135755X14000037/#bib0255>

Professional Child Development Associates. (2015). PCDAteam. Recuperado el diciembre de 2016, de DIR®/Floortime: <http://pcdateam.org/2015/DIR-Floortime%20spanish.pdf>

Rodríguez Giralt, I. (17 de Octubre de 2013). EXPDEM. Recuperado el Junio de 2016, de Acción política y vida independiente: <https://expdem.net/2013/10/17/el-concepto-de-neurodiversidad/>

Ruiz Medina, M. I. (2011). Políticas Públicas en Salud y su Impacto en el Seguro Popular en Culiacán, Sinaloa, México. Universidad Autónoma de Sinaloa, Facultad de Contaduría

y Administración, Sinaloa. Recuperado el junio de 2016, de <http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2012/mirm/indice.htm>

Rusu, C. (s.f). Metodología de la Investigación. Recuperado el Junio de 2016, de [http://zeus.inf.ucv.cl/~rsoto/cursos/DII711/Cap4\\_DII711.pdf](http://zeus.inf.ucv.cl/~rsoto/cursos/DII711/Cap4_DII711.pdf)

Simó Algado, S., & Urbanowski, R. (Febrero de 2006). El Modelo Canadiense del Desempeño Ocupacional I. Resvista Gallega de Terapia Ocupacional(3), 1-27. Recuperado el Junio de 2016, de <http://www.revistatog.com/num3/pdfs/ExpertoI.pdf>

## **BIBLIOGRAFÍA**

Abelenda, J., & Casals Hierro, V. (2012). El Modelo DIR-Floortime: Un abordaje relacional e interdisciplinar para las dificultades de relación y comunicación. *Norte de Salud Mental*(44), 54-61. Recuperado el Mayo-Junio de 2016, de <http://centrocrece.es/wp-content/uploads/2014/06/Modelo-DIR-Floortime-Abordaje-Relacional-.pdf>

Adaptación al ambiente escolar. (16 de Octubre de 2012). *Adaptación escolar infantil*. Recuperado el Junio de 2016, de Blogspot: <http://adaptacionescolarinfantil.blogspot.cl/2012/10/factores-que-influyen-en-la-adaptacion.html>

American Psychiatric Association. (1980). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (3ª ed.). Washington DC.

American Psychiatric Association. (1987). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (3ª, text revised ed.). Washington DC.

American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4ª ed.).

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5ª ed.). Washington DC.

Andréu Abela, J. (s.f). *Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada*. Recuperado el Junio de 2016, de <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>

Asociación Mundial de Educadores Infantiles. (s.f.). *WAECE*. Recuperado el mayo de 2016, de El desarrollo del niño de 0a 6 años: <http://www.waece.org/desarrollo/1.php>

Asociación padres autismo Comunidad Valenciana. (30 de Octubre de 2015). *APACV*. Recuperado el Junio de 2016, de Noticias científicas sobre el Autismo: <http://apacv.org/noticias-cientificas-sobre-el-autismo-octubre-2015/>

Autism Research Institute. (2014). *Comorbilidades médicas en lostrastornos del espectro autista*. Autism Research Institute. Recuperado el Junio de 2016, de <http://www.generationrescue.org/assets/Blog-Images-2/MedicalComorbiditiesinAutism2014SPANISH.pdf>

Benito Valderas, M. (enero de 2011). El Autismo de Leo Kanner. *Innovación y experiencias educativas*(45), 1-8. Recuperado el abril de 2016, de [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_38/MONICA\\_BENITO\\_2.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_38/MONICA_BENITO_2.pdf)

Breinbauer, C. (2006). Fortaleciendo el desarrollo de niños con necesidades especiales: Introducción al Modelo DIR y a la terapia Floortime o Juego Circular. *Revista de la Asociación Peruana de Psicoterapia Psicoanalítica de Niños y Adolescentes*(11), 1-12. Recuperado el abril de 2016, de [http://kulunka.org/wp-content/uploads/2013/12/doc\\_23.pdf](http://kulunka.org/wp-content/uploads/2013/12/doc_23.pdf)

Brincar. (2011). *Modelo DIR/FLOORTIME Basado en el Desarrollo, Diferencias Individuales y las Relaciones*. Recuperado el diciembre de 2016, de Brincar x un autismo feliz: <http://www.brincar.org.ar/archives/643>

Campbell, D., Shadish, W., & Cook, T. (2002). *Tipo de Estudio y diseño*. Recuperado el Junio de 2016, de [http://www.saludinvestiga.org.ar/pdf/tutorias/Articulo1\\_Tipo\\_de%20estudio\\_diseno.pdf](http://www.saludinvestiga.org.ar/pdf/tutorias/Articulo1_Tipo_de%20estudio_diseno.pdf)

Casal, & Mateu. (2003). *Slideshare*. Recuperado el Junio de 2016, de Slideshare

Casals Hierro, V. (2014). *Un aproximación integradora en el tratamiento de niños con Necesidades Especiales: Buscando el potencial de cada niño y cada familia*. Madrid. Recuperado el mayo de 2016, de [http://centrocrece.es/wp-content/uploads/2014/06/introductorio-DIR-floortime\\_2.pdf](http://centrocrece.es/wp-content/uploads/2014/06/introductorio-DIR-floortime_2.pdf)

Castro, D., & Orudea, M. (2005). *Modelo de Desempeño Ocupacional (Australia): Definición de conceptos*. Universidad Mayor, Terapia Ocupacional. Recuperado el Junio de 2016, de <http://espaniol.occupationalperformance.com/wp-content/uploads/sites/5/Definicion.pdf>

Centro Mid-State de Orientación Fundamental para los Primeros. (2009). Comprendiendo el Desarrollo Socio-Emocional de los Niños de Edad Temprana. *Boletín Informativo*, 1, 3. Recuperado el noviembre de 2016, de <http://ecdc.syr.edu/wp-content/uploads/2013/01/Spanish-Social-Emotional-Development-bulletin1.pdf>

Centro para el Control y Prevención de Enfermedades. (24 de Junio de 2016). Trastorno del espectro autista (TEA). *Signos y Síntomas*. Recuperado el Junio de 2016, de <http://www.cdc.gov/ncbddd/spanish/autism/signs.html>

Centros para el control y la prevención de enfermedades. (2009). *Indicadores del Desarrollo: Aprenda los signos, reaccione pronto*. Recuperado el mayo de 2016, de [http://www.cdc.gov/ncbddd/actearly/pdf/parents\\_pdfs/ltsae\\_booklet\\_milestonemoments\\_span-readerspreads\\_web-ready\\_7.22.11.pdf](http://www.cdc.gov/ncbddd/actearly/pdf/parents_pdfs/ltsae_booklet_milestonemoments_span-readerspreads_web-ready_7.22.11.pdf)

Comisión de prácticas, Universidad Zaragoza. (s.f). *Prácticas grado de Psicología. Guía para la elaboración del diario de Campo*. Universidad de Zaragoza, Facultad de Ciencias Sociales y humanas. Recuperado el Junio de 2016, de <http://fcs.h.unizar.es/wp-content/files/Gu%C3%ADa-Diario-de-Campo.pdf>

Correa, S., Campos, H., Carvajal, A., & Rivas, K. (1 de Junio de 2013). *Investigación Cualitativa. Tipo Fenomenológica*. Recuperado el Junio de 2016, de Hilanasuskys.blogspot: <http://hilanasuskys.blogspot.cl/2013/06/investigacion-cualitativa-tipo.html>

Cuxart, F., & Jané, M. C. (1998). Evolución conceptual del término "Autismo": Una perspectiva histórica. *Revista de Historia de la Psicología*, 19(2-3), 1-19. Recuperado el abril de 2016, de [https://ddd.uab.cat/pub/artpub/1998/132911/revhis\\_a1998v19n2p369.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/artpub/1998/132911/revhis_a1998v19n2p369.pdf)

Cuxart, F. (2000). *Causas del autismo*. Recuperado el Junio de 2016, de <http://www.autisme.com/autisme/documentacio/documents/Causas%20del%20autismo.pdf>



Del Canto, E. (2012). *Investigación y Métodos Cualitativos: Un abordaje teórico desde un nuevo paradigma*. Valencia. Recuperado el Junio de 2016, de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n40/art09.pdf>

Droguett Villalobos, F., Fonseca Urra, A., Muñoz Vásquez, C., Paredes Sierra, P., Vergara Jiménez, T., & Yañez Reyes, C. (27 de Julio de 2013). *Neurociencia Criticas*. Recuperado el Junio de 2016, de Neurodiversidad versus Neurotípicos. Espectro Autista desde una mirada Psicosocial: <http://neurocienciacriticas.blogspot.cl/2013/07/neurodiversidad-versusneurotipicos.html>

Educa Peques. (2014). *Educapeques*. Recuperado el mayo de 2016, de Portal de la Educación Infantil: <http://www.educapeques.com/escuela-de-padres/la-conducta-de-los-ninos-como-la-aprenden-y-como-modificarla.html>

EducarChile. (26 de Agosto de 2011). *EducarChile*. Recuperado el Junio de 2016, de Las Necesidades Educativas Especiales: <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=210659>

Estudio del psicoanálisis y psicología. (s.f). *Estudio del psicoanálisis y psicología*. Recuperado el Junio de 2016, de Los cinco campos de la conducta (Arnold Gesell- Amatruda): <http://psicopsi.com/cinco-campos-de-la-conducta>

Etapa Infantil. (s.f.). *El autismo y el desarrollo social*. Recuperado el diciembre de 2016, de Etapa Infantil: <https://www.etapainfantil.com/autismo-desarrollo-social>

Federación de Enseñanza de CC.OO. (Noviembre de 2009). Temas para la Educación. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 1-2. Recuperado el Junio de 2016, de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd6448.pdf>

Ferro T., M. J. (2005). Motivación, expectativas y metas implicadas en el desempeño estudiantil en la clínica odontológica. *43(1)*. Recuperado el Noviembre de 2016, de Acta Odontológica Venezolana: [http://www.actaodontologica.com/ediciones/2005/1/motivacion\\_expectativas\\_metas\\_implicadas\\_desempeno\\_estudiantil.asp](http://www.actaodontologica.com/ediciones/2005/1/motivacion_expectativas_metas_implicadas_desempeno_estudiantil.asp)

Flick, U. (2004). *Introducción de la Investigación Cualitativa*. Madrid, España. Recuperado el Junio de 2016, de <http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/files/2013/03/INVESTIGACIONCUALITATIVAFLICK.pdf>

Foster M., J. (s.f.). *Escuela de medicina PUC*. Obtenido de <http://escuela.med.puc.cl/paginas/publicaciones/manualped/probcond.html>

García García, M. D., & Rodríguez Rodríguez, L. (25 de Enero de 2016). Aproximación al autismo. 167-170. Recuperado el Junio de 2016, de Publicaciones Didácticas: [http://www.seindor.com/publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/articulo/067041/articulo-pdf\\_pag168](http://www.seindor.com/publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/articulo/067041/articulo-pdf_pag168).

García Hernández, M. D., Martínez Garrido, C. A., Martín Martín, N., & Sánchez Gómez, L. (s.f). *La Entrevista*. Recuperado el Junio de 2016, de [http://www.uca.edu.sv/mcp/media/archivo/f53e86\\_entrevistapdfcopy.pdf](http://www.uca.edu.sv/mcp/media/archivo/f53e86_entrevistapdfcopy.pdf)

García, M. R., Godoy, C., Milicic, N., Rosas, R., & Scharager, J. (2008). Diseño, Construcción y Evaluación de una Pauta de Observación de Videos para Evaluar Calidad del Desempeño Docente. *Psykhé*, 17(2), 79-90. Recuperado el diciembre de 2016, de <http://www.scielo.cl/pdf/psykhe/v17n2/art07.pdf>

Garrido M., J. M. (s.f). *Diseño de Investigación Cualitativa en Educación*. Recuperado el Junio de 2016, de <http://ocw.pucv.cl/cursos-1/investigacion-de-la-practica-pedagogica/materiales-de-clases-1/actividades/apunte-2>

Gerrerro Teare, A. (s.f). *Desarrollo del niño durante el periodo escolar*. Recuperado el Junio de 2016, de Escuela Medicina Pontificia Universidad Católica de Chile: <http://escuela.med.puc.cl/paginas/publicaciones/manualped/desspsicesc.html>

Gobierno de Navarra. (2011). *El desarrollo psicológico del niño de 3 a 6 años*. Recuperado el Junio de 2016, de <http://dpto.educacion.navarra.es/publicaciones/pdf/desarrollo.pdf>

González Ortiz, M. J. (2015). *Transtorno del espectro autista: Una perspectiva pedagógica dirigida al profesorado*. Tesis, Universidad de Cantabria. Recuperado el abril de 2016, de <http://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/7777/GonzalezOrtizMarinaJosefa.pdf?sequence=1>

Greenspan, S. (s.f). *ICDL*. Obtenido de <http://www.icdl.com/espanol>

Greenspan, S. (s.f). *StanleyGreenspan*. Recuperado el diciembre de 2016, de ¿En qué consiste el Modelo DIR®/Floortime™? : <https://www.stanleygreenspan.com/ppt/Que%20es%20DIR%20Floortime.pdf>

Greenspan, S., Wieder, S., & Simons, R. (s.f). *El niño con necesidades especiales. Promoviendo el desarrollo emocional e intelectual*. Recuperado el Junio de 2016, de <http://pse.elsevier.es/es/teorias-autorregulacion-educativa-una-comparacion/articulo/S1135755X14000037/#bib0255>

Herrera, J. (s.f). *La Investigación cualitativa*. Recuperado el Junio de 2016, de <https://juanherrera.files.wordpress.com/2008/05/investigacion-cualitativa.pdf>

Hurtado de Barrera, J. (2010). *Guía para la comprensión holística de la ciencia*. Recuperado el Junio de 2016, de <http://aprenderlyx.com/tipos-de-metodologia-de-investigacion/>

InfoTEA. (6 de Mayo de 2011). *Info TEA* . Obtenido de <http://info-tea.blogspot.cl/2010/10/es-lo-mismo-hablar-de-tgd-y-tea.html>

Instituto Nacional de la Salud Mental. (s.f). Guía para padres sobre el Trastorno del Espectro Autista. *Guía*. Estados Unidos. Recuperado el Junio de 2016, de

[http://www.nimh.nih.gov/health/publications/espanol/gu-a-para-padres-sobre-el-trastorno-del-espectro-autista/a\\_parents\\_guide\\_to\\_asd\\_sp\\_508cl\\_145253.pdf](http://www.nimh.nih.gov/health/publications/espanol/gu-a-para-padres-sobre-el-trastorno-del-espectro-autista/a_parents_guide_to_asd_sp_508cl_145253.pdf)

Jodra Chuan, M. (2015). *Cognición temporal en personal adultas con autismo: Un análisis experimental*. Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Madrid. Recuperado el diciembre de 2016, de <http://eprints.ucm.es/30717/1/T36153.pdf>

Jodra Chuan, M. (Madrid de 2015). *Cognición Temporal en Personas con Autismo: Un Análisis Experimental*. Obtenido de <http://eprints.ucm.es/30717/1/T36153.pdf>

Kawulich, B. B. (Mayo de 2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 6(2). Recuperado el Junio de 2016, de La Ob: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/466/998>

López Astorga, M. (2010). Neurodiversidad y razonamiento lógico. La necesidad de una nueva perspectiva en las investigaciones sobre el autismo. *Revista Educación Inclusiva*, 3(2). Recuperado el Junio de 2016, de <http://www.ujen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/10-6.pdf>

Maciques, E. (29 de enero de 2013). *Autismo Diario*. Recuperado el noviembre de 2016, de Desarrollo Infantil y particularidades en los TEA Parte III: <https://autismodiario.org/2013/01/29/desarrollo-infantil-y-particularidades-en-los-tea-parte-iii/>

Martínez M., M. (2006). La Investigación Cualitativa (Síntesis Conceptual). *Revista de Investigación en Psicología*, 9(1), 127. Recuperado el Junio de 2016, de [http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion\\_psicologia/v09\\_n1/pdf/a09v9n1.pdf](http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v09_n1/pdf/a09v9n1.pdf)

Maseda Prats, M. (2013). *El autismo y las emociones: La teoría de la Mente en los niños/as autistas. Su afectación dentro del ámbito emocional*. Universidad de Barcelona, Barcelona. Recuperado el Noviembre de 2016, de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/48217/6/EI%20autismo%20y%20las%20emociones.pdf>

Mella Díaz, S., Araneda Quevedo, K., Ormazabal García, A., Salinas Gómez, N., & Sepúlveda Prado, R. (s.f). *Desempeño Ocupacional Escolar de jóvenes con Síndrome de Asperger que asisten al sistema de educación regular*. Recuperado el Junio de 2016, de [https://www.google.cl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwil\\_fO\\_1ebNAhUEHJAKHSMfAbAQFggaMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.tecnovet.uchile.cl%2Findex.php%2FRTO%2Farticle%2Fdownload%2F17781%2F18562&usg=AFQjCNHNQT\\_szzMg1Vf8DSzz5HZq-ZUtw](https://www.google.cl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwil_fO_1ebNAhUEHJAKHSMfAbAQFggaMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.tecnovet.uchile.cl%2Findex.php%2FRTO%2Farticle%2Fdownload%2F17781%2F18562&usg=AFQjCNHNQT_szzMg1Vf8DSzz5HZq-ZUtw)

Ministerio de Ciencias e Innovación. (2009). *Evaluación de la eficacia de las intervenciones psicoeducativas en los Trastornos del Espectro Autista*. Instituto de Salud Carlos III, Instituto de investigación para enfermedades raras. Madrid: IIER. Recuperado el mayo de 2016, de [http://www.fespau.es/autismo-tea/Evaluacion\\_de\\_la\\_eficacia\\_IPTEA.pdf](http://www.fespau.es/autismo-tea/Evaluacion_de_la_eficacia_IPTEA.pdf)

Ministerio de Educación de Chile. (2010). *Manual de apoyo a docentes: Educación de estudiantes que presentan Trastornos del Espectro Autista*. Unidad de Educación Especial, Santiago. Recuperado el Junio de 2016, de <http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201404031020530.ManualTrastornoEspectroAutista.pdf>

Mira Olivos, A. (2009). La Importancia de las Relaciones Tempranas y el Apego en los Niños con Necesidades Especiales. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, 0(9), 1-10. doi:10.5354/0717-5346.2009.52

Mira, A. (s.f.). DIR-Floortime Etapas del Desarrollo. Santiago.

MOSTRATEC. (2016). *Muestra Brasileña de ciencias y Tecnología*. Recuperado el Junio de 2016, de Cuaderno de Campo: <http://www.mostratec.com.br/es/edicion-actual/desarrolle-su-proyecto/cuaderno-de-campo>

Mulas, F., Ros-Cervera, G., Millá, M. G., Etchepareborda, M. C., Abad, L., & Telléz de Meneses, M. (2010). Modelos de intervención en niños con autismo. *Revista Neurológica*, 80-81. Recuperado el mayo de 2016

Navarrete Valdebenito, M. (2013). *Propuestas para la Acción en Terapia Ocupacional*. Universidad Central de Chile, Escuela de Terapia Ocupacional, Santiago. Recuperado el diciembre de 2016, de [http://www.ucentral.cl/prontus\\_ucentral2012/site/artic/20140812/asocfile/20140812173222/contexto\\_2014.pdf](http://www.ucentral.cl/prontus_ucentral2012/site/artic/20140812/asocfile/20140812173222/contexto_2014.pdf)

Oficina de Integridad de Investigación. (s.f). *Diseño de Investigación*. Recuperado el Junio de 2016, de [http://ori.hhs.gov/education/products/sdsu/espanol/res\\_design.htm](http://ori.hhs.gov/education/products/sdsu/espanol/res_design.htm)

Oocities. (s.f). *Capítulo III Marco Metodológico*. Recuperado el Junio de 2016, de Oocities: <http://www.oocities.org/es/griseldagonzalezv/sem/MarcoMetodologico.htm>

Orellana Ayala, C. E. (24 de Julio de 2012). *Autismo Diario*. Recuperado el Noviembre de 2016, de Signos tempranos en niños con autismo: <https://autismodiario.org/2012/07/24/signos-tempranos-en-ninos-con-autismo/>

Ortiz Huerta, H. (18 de Mayo de 2014). Terapia de Integración Sensorial en Niños con Trastorno de Espectro Autista. *TOG*, 11(19), 2-3. Recuperado el Noviembre de 2016, de <http://www.revistatog.com/num19/pdfs/original5.pdf>

PANAACEA. (s.f). *DIR-Floortime (Developmental Individual Difference Relationship Model): Modelo basado en el Desarrollo, las Diferencias Individuales y las Relaciones*. Recuperado el diciembre de 2016, de Panacea.org: <http://www.panaacea.org/espectro-autista/intervencion/listado/dir-floortime/>

Panadero, E., & Alonso Tapia, J. (2014). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Psicología educativa: revista de los psicólogos de la educación*, 20(1).

Recuperado el Mayo de 2016, de <http://pse.elsevier.es/es/teorias-autorregulacion-educativa-una-comparacion/articulo/S1135755X14000037/#bib0255>

Perez, D. A. (s.f). *Trastorno del Espectro Autista (TEA)*. Obtenido de <http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/30496/1/TEA.%20Trastorno%20del%20Espectro%20Autista.pdf>

PERSUM. (s.f.). *PERSUM*. Recuperado el mayo de 2016, de Clínica de psicoterapia y personalidad: <http://psicologosoviedo.com/problemas-que-tratamos/adolescentes/bebes#INTELECTUAL>

Professional Child Development Associates. (2015). *PCDAteam*. Recuperado el diciembre de 2016, de DIR®/Floortime: <http://pcdateam.org/2015/DIR-Floortime%20spanish.pdf>

Psicología de las organizaciones. (s.f). *Apuntes de Psicología*. Recuperado el mayo de 2016, de <http://www.psicocode.com/resumenes/2organizaciones.pdf>

Psinapsis humanas S.A.S Centro para infancia, familia y sociedad. (2011). *Documento de referentes conceptuales y orientaciones metodológicas para el fortalecimiento del vínculo afectivo, los lenguajes expresivos y la promoción de la resiliencia familiar desde la primera infancia*. Medellín, Colombia. Recuperado el mayo de 2016, de [http://publications.iom.int/system/files/pdf/documento\\_referentes\\_conceptuales.pdf](http://publications.iom.int/system/files/pdf/documento_referentes_conceptuales.pdf)

Ramírez, M. A. (2005). Padres y desarrollo de los hijos: practicas de crianza. *Estudios pedagogicos*, 31(2), 167-177. Recuperado el Junio de 2016, de [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052005000200011](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052005000200011)

Red de Salud UC Christus. (2013). Trastornos del espectro autista (TEA): Los ecos del silencio. *Revista Salud UC*. Recuperado el abril de 2016, de [http://redsalud.uc.cl/ucchristus/MS/RevistaSaludUC/MenteSana/trastornos\\_espectro\\_autista.act](http://redsalud.uc.cl/ucchristus/MS/RevistaSaludUC/MenteSana/trastornos_espectro_autista.act)

Rodríguez Giralt, I. (17 de Octubre de 2013). *EXPDEM*. Recuperado el Junio de 2016, de Acción política y vida independiente: <https://expdem.net/2013/10/17/el-concepto-de-neurodiversidad/>

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Recuperado el Junio de 2016, de [http://metodosdeinvestigacioninterdisciplinaria.bligoo.com.co/media/users/10/528344/files/53953/INVESTIGACION\\_CUALITATIVA\\_Rodriguez\\_et\\_al.pdf](http://metodosdeinvestigacioninterdisciplinaria.bligoo.com.co/media/users/10/528344/files/53953/INVESTIGACION_CUALITATIVA_Rodriguez_et_al.pdf)

Ruiz Medina, M. I. (2011). *Políticas Públicas en Salud y su Impacto en el Seguro Polpular en Culiacán, Sinaloa, México*. Universidad Autónoma de Sinaloa, Facultad de Contaduría y Administración , Sinaloa. Recuperado el junio de 2016, de <http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2012/mirm/indice.htm>

Ruiz, R. (2006). *Historia y Evolución del pensamiento Científico*. México. Recuperado el Junio de 2016, de <http://www.eumed.net/libros-gratis/2007a/257/7.1.htm>

- Rusu, C. (s.f). *Metodología de la Investigación*. Recuperado el Junio de 2016, de [http://zeus.inf.ucv.cl/~rsoto/cursos/DII711/Cap4\\_DII711.pdf](http://zeus.inf.ucv.cl/~rsoto/cursos/DII711/Cap4_DII711.pdf)
- Schlack, L. (s.f). Recuperado el Junio de 2016, de Desarrollo Neurologico Infantil: <http://escuela.med.puc.cl/paginas/publicaciones/manualped/dessneurolinf.html>
- Simó Algado, S., & Urbanowski, R. (Febrero de 2006). El Modelo Canadiense del Desempeño Ocupacional I. *Revista Gallega de Terapia Ocupacional*(3), 1-27. Recuperado el Junio de 2016, de <http://www.revistatog.com/num3/pdfs/ExpertoI.pdf>
- Teorías del Aprendizaje. (s.f). *Teorías del aprendizaje*. Recuperado el Junio de 2016, de Blogspot: <http://teoriadaprendizaje.blogspot.cl/p/skinner.html>
- Tesis de Investigación. (30 de Junio de 2011). *Políticas Públicas en Salud y su Impacto en el Seguro Popular en Culiacán, Sinaloa, México*. Universidad Autónoma de Sinaloa, Facultad de contaduría y administración, Sinaloa. Recuperado el junio de 2016, de Blogspot: <http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2012/mirm/indice.htm>
- Trejo Martínez, F. (2012). Fenomenología como método de investigación: Una opción para el profesional de enfermería. *11*(2), 98-101. Recuperado el Junio de 2016, de <http://www.medigraphic.com/pdfs/enfneu/ene-2012/ene122h.pdf>
- Triglia, A. (s.f). *Psicología y Mente*. Recuperado el Junio de 2016, de Las 4 etapas del desarrollo cognitivo de Jean Piaget: <https://psicologiaymente.net/desarrollo/etapas-desarrollo-cognitivo-jean-piaget#>
- Una Terapeuta Temprana. (noviembre de 2012). *Una Terapeuta Temprana*. Recuperado el abril de 2016, de Blogspot: [http://unaterapeutatemprana.blogspot.cl/2012\\_11\\_01\\_archive.html](http://unaterapeutatemprana.blogspot.cl/2012_11_01_archive.html)
- UNICEF. (2012). *La Inclusión de Niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista en las Escuelas en la ciudad de México*. Recuperado el Junio de 2016, de [http://www.unicef.org/mexico/spanish/mx\\_19I-La\\_inclusion\\_de\\_NN\\_con\\_transtorno.pdf](http://www.unicef.org/mexico/spanish/mx_19I-La_inclusion_de_NN_con_transtorno.pdf)
- UNIPAMPLONA. (s.f). *Linea de Investigación*. Recuperado el Junio de 2016, de unipamplona.edu: [http://www.unipamplona.edu.co/unipamplona/portallIG/home\\_59/recursos/01general/15082012/1inea.jsp](http://www.unipamplona.edu.co/unipamplona/portallIG/home_59/recursos/01general/15082012/1inea.jsp)
- Vargas Baldares , M. J., & Navas Orozco, W. (2012). Autismo Infantil. *Cúpula*, 44-58. Obtenido de <http://www.binasss.sa.cr/bibliotecas/bhp/cupula/v26n2/art5.pdf>
- Villegas Otárola, M. (24 de febrero de 2016). *Autismo: Del Código de Barras a una Condición Evolutiva Diversa*. Recuperado el diciembre de 2016, de Autismo Chile: <http://www.autismochile.org/autismo-del-codigo-de-barras-a-una-condicion-evolutiva-diversa/>

## **GLOSARIO**

**Alegría:** Sentimiento de placer producido normalmente por un suceso favorable que suele manifestarse con un buen estado de ánimo, la satisfacción y la tendencia a la risa o la sonrisa.

**Aplanamiento afectivo:** Pobre reacción por abatimiento o pérdida de la vida emocional, de manera que el individuo se torna indiferente ante el bienestar propio o de los demás.

**Atención focalizada:** Habilidad para enfocar la atención a un estímulo determinado (actividad), y permanecer en ella.

**Atención selectiva:** Capacidad para seleccionar, de entre varios posibles estímulos, la información relevante a procesar, inhibiendo la atención a unos estímulos mientras se focaliza la atención en otro.

**Círculos de Comunicación:** Proceso de comunicación bidireccional entre dos o más personas, que implica la apertura y cierre del mismo.

**Comunicación Intencionada:** Acción de comunicar o comunicarse, por lo que, mediante la transmisión de señales, el niño expresa sus necesidades, inquietudes, ya sea con lenguaje verbal o corporal, es decir, el niño a través de un gesto o vocalización, comienza a abrir un círculo.

**Comunicación no verbal:** Proceso de comunicación en el que existe un envío y recepción de mensajes sin palabras, es decir, mediante gestos, contacto visual, imágenes, entre otros.

**Comunicación verbal:** Tipo de comunicación en la que se utilizan signos en el mensaje, es decir, lenguaje oral, por lo que lo principal es la transmisión de sonidos y verbalizaciones, entre un emisor y receptor.

**Conducta:** Comportamiento manifestado por el niño en diversos contextos.

**Conducta activa:** Manera participativa de comportarse en una situación determinada o en general.

**Conducta agresiva:** Manera de atacar o provocar, ya sea de forma física o verbal, el entorno, pares, adultos y/o hacia uno mismo

**Conducta disruptiva:** Comportamiento del niño que altera el orden establecido y altera la participación de los demás.

**Conducta estereotipada:** Patrones de movimientos repetitivos, que forman parte de la conducta del niño.

**Conducta inflexible:** Que no se adapta a los cambios ni a las diversas situaciones o circunstancias, es más bien rígida.

**Conducta pasiva:** Comportamiento del niño que se caracteriza por ser tranquilo, sin interrumpir el orden, ni participación de otros.

**Contención física:** Acción de contener al niño mediante el contacto físico, que logra calmarlo y regularlo ante situaciones de estrés.

**Contención mediante objetos:** Objetos, que logran regular y calmar al niño ante situaciones de estrés.

**Contexto Escolar:** Área del desempeño ocupacional, que representa el marco en el que se desenvuelven los actores educativos.

**Desagrado:** Contrariedad que siente una persona por algo que le disgusta, expresión de rechazo.



**Desarrollo socio-emocional:** Habilidades que se desarrollan evolutivamente, a través del desarrollo social que permiten comprender las propias emociones y la de los demás,

**Desempeño:** Todo lo referente a cómo el niño percibe, planifica y ejecuta, actividades, con el propósito de responder a las demandas del ambiente o de otros.

**Desempeño guiado:** Todo lo referente a cuando el niño necesita de la, guía, visual, verbal o por imitación de un adulto, para responder a las demandas del ambiente u/o actividad.

**Desempeño independiente:** Todo lo referente a cuando el niño realice una actividad sin ayuda de un otro.

**Desempeño Ocupacional:** Habilidad de percibir, desear, recordar, planificar y llevar a cabo roles, rutinas, tareas y pasos, con el propósito de lograr el auto-mantenimiento, la productividad, el placer y el descanso, en respuesta a las demandas del ambiente interno y/o externo.

**Diferencias Individuales:** Características propias de cada niño que se manifiestan a la hora de interactuar con otros.

**Estímulo auditivo:** Todo lo percibido a través de la audición.

**Estímulo propioceptivo:** Todo lo referente a un estímulo percibido de manera corporal.

**Estímulo táctil:** Todo lo percibido a través de las manos.

**Estímulo vestibular:** Todo lo referente a movimientos de vaivén, balanceos, etc.

**Estímulo visual:** Todo lo percibido a través de la vista.

**Expresión de Emociones:** Forma en que se manifiestan, ocultan o regulan las diferentes reacciones afectivas.

**Hiperresponsivo:** Actitud del niño que se manifiesta mediante el rechazo, o evitación a ciertos estímulos.

**Intereses:** Conveniencias, necesidades o actividades de goce o que llamen la atención del niño.

**Instrumentalización:** Emplear al adulto como instrumento para el logro de un fin.

**Miedo:** Sensación de angustia provocada por la presencia de un peligro real o imaginario.

**Modelo DIR:** Modelo de intervención de abordaje relacional e interdisciplinar para las dificultades de relación y comunicación. Sus siglas corresponden a: D (Desarrollo socioemocional), I (Diferencias individuales), R (Relaciones). Se caracteriza principalmente por la utilización de la técnica Floortime, que hace alusión a terapia en suelo (traducción en inglés: tiempo de suelo).

**Organización Conductual:** Aquellas características que nos permiten identificar, clasificar, registrar, modular y procesar la información que recibimos y así responder de manera eficaz a las demandas del medio.

**Pre-escolar:** Adjetivo que se emplea para denominar a la etapa del proceso educativo que antecede a la escuela primaria (enseñanza básica).

**Rabia:** Sensación de impotencia y/o frustración, que se manifiesta con palabras, gritos y ademanes bruscos y violentos.

**Regulación emocional:** Capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc.

**Relaciones:** Tipos de vínculos que el niño desarrolla con pares y/o adultos.

**Trastorno del Espectro Autista (TEA):** Trastorno del Neurodesarrollo, que se manifiesta dentro de los 3 primeros años de vida y perdura durante toda esta. Se caracteriza por la presencia de deficiencias persistentes en la comunicación e interacción social y patrones de comportamientos restringidos y repetitivos.

**Tristeza:** Sentimiento de dolor anímico, pena y/o disconfort producido por un suceso desfavorable que suele manifestarse con un estado de ánimo pesimista, la insatisfacción y la tendencia al llanto.

**Vínculo afectivo:** Demostración de afecto/cariño con otros, ya sea a través de abrazos, besos, sonrisas, etc.

**Vínculo distante:** Tipo de relación no armoniosa, distante, o sin vínculo.

**Vínculo selectivo:** Relación que el niño establece sólo con personas conocidas y/o significativas.

# **ANEXOS**

### **Anexo 1: Criterios para clasificar un Trastorno del Espectro Autista**

A. Deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Las deficiencias en la reciprocidad socioemocional.</li><li>2. Las deficiencias en las conductas comunicativas no verbales utilizadas en la interacción social.</li><li>3. Las deficiencias en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones.</li></ol>
B. Patrones restrictivos y repetitivos de comportamientos, intereses o actividades, que se manifiestan en dos o más de los siguientes puntos o por los antecedentes	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Los movimientos utilizados de objetos o habla estereotipados repetitivos</li><li>2. Insistencia en la monotonía, excesiva inflexibilidad de rutinas o patrones ritualizados de comportamiento verbal o no verbal</li><li>3. Intereses muy restringidos y fijos que son anormales en cuanto a su intensidad o foco de interés</li><li>4. Hiper o hiporreactividad a los estímulos sensoriales o interés inhabitual por aspectos sensoriales del entorno</li></ol>
C. Los síntomas están presentes en las primeras fases del periodo de desarrollo (Pero pueden manifestarse totalmente hasta que la demanda social supera las capacidades limitadas o pueden estar enmarcadas por estrategias aprendidas en fases posteriores de la vida).	

D. Los síntomas causan deterioro clínicamente significativo en lo social, laboral u otras áreas importantes del funcionamiento habitual.

E. Estas alteraciones no se explican mejor por la discapacidad intelectual (Trastorno del desarrollo intelectual) o por el retraso global del desarrollo. La discapacidad intelectual y el Trastorno del Espectro Autista con frecuencia coinciden; para hacer diagnósticos de comorbilidades de un Trastorno del Espectro Autista y discapacidad intelectual, la comunicación social ha de estar por debajo de lo previsto para el nivel general de desarrollo.

*\*La gravedad se basa en deterioros de la comunicación social y en patrones de comportamientos restringidos y repetitivos*

## Anexo 2: Consentimiento Informado



**Universidad  
Andrés Bello®**

Universidad Andrés Bello

Facultad de Ciencias de la Rehabilitación

Escuela de Terapia Ocupacional

Consentimiento Informado

### **Explicación del estudio**

El estudio que lleva por nombre *“Relación entre la Organización Conductual y el Desempeño Ocupacional, en niños de 3 a 5 años con Trastorno del Espectro Autista, evaluados en base al modelo DIR Floortime, en el contexto escolar en la Fundación San Nectario”*. Pretende conocer de qué manera los niños con TEA organizan su conducta, y si ésta facilita su desempeño ocupacional en el contexto escolar. Desde la Terapia Ocupacional es fundamental observar el comportamiento del niño en su contexto cotidiano, ya que es en este escenario en donde el niño/a pone de manifiesto todas sus competencias para responder a las demandas del medio.

Por lo que esta investigación tiene por objetivo *“Conocer de qué modo se relacionan la organización conductual que presentan niños con TEA de la Fundación San Nectario, con su desempeño ocupacional en el contexto escolar”*

El estudio incluirá a un número total de 3 niños y 3 niñas entre 3 a 5 años con TEA, pertenecientes a la Fundación San Nectario, los cuales serán observados dentro de la sala de clases, sala de integración sensorial, y en contexto recreativo.

Durante el desarrollo del trabajo de campo, se pretende utilizar métodos de obtención de información cualitativos como; observación participante, para conocer cómo son las organizaciones conductuales de los niños en el contexto de la sala de clases y recreos. Por lo que, se procurará no perturbar el ambiente cotidiano de los niños. Además de la observación participante, se incluirán algunas entrevistas semi-estructuradas, para conocer a través del discurso de profesores y terapeuta ocupacional, sus percepciones acerca del desarrollo funcional y socio-emocional de los niños.

En cuanto a los beneficios, se debe precisar que este estudio no retribuye a los participantes, si no que los beneficiarios de sus aportes serán los investigadores, ya que este estudio contribuirá al conocimiento teórico y práctico del tema a investigar, así como también, para futuras intervenciones.

En relación a los riesgos, esta investigación no producirá ningún riesgo para los participantes, ya que, los resultados que se obtengan de la investigación, solo serán utilizados para fines académicos, así como también se resguardará la identidad de los niños y niñas, padres y/o tutores, docentes y dirección educativa, participantes de la investigación.

### **Autorización**

Yo \_\_\_\_\_, RUT \_\_\_\_\_ declaro conocer el propósito del trabajo que están desarrollando los estudiantes de quinto año de la carrera de Terapia Ocupacional de la Universidad Andrés Bello, en la asignatura Seminario de Título y autorizo a los estudiantes: Pía Ignacia Arias Quiroz, Rut: 18.664.195-7 Lilián Constanza Díaz Jaramillo, Rut; 18.172.920-1 y Paula Ignacia Valderrama Marambio, Rut: 18.487.243-9; a utilizar la información entregada exclusivamente para fines académicos.



Las estudiantes se comprometen a proteger la identidad individual posterior a la recolección de información, y a no divulgar los datos personales en otros espacios o medios no autorizados en éste documento.

El trabajo de campo será realizado durante el 2° semestre del año 2016. Bajo la supervisión de la docente guía temática Andrea Mira Olivos.

Firman las partes:

\_\_\_\_\_ Persona que autoriza

\_\_\_\_\_ Estudiante 1

\_\_\_\_\_ Estudiante 2

\_\_\_\_\_ Estudiante 3

Santiago, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

### **Anexo 3: Carta de presentación a Fundación San Nectario**



Santiago, Junio, 2016

Dirección Fundación San Nectario

Presente:

En esta oportunidad nos dirigimos a ustedes, con el fin de poder ver la posibilidad, de acceder a la fundación y a usuarios de la misma, para efectuar nuestro trabajo de campo, correspondiente al Seminario de Título, el cual se denomina “*Relación entre la Organización Conductual y el Desempeño Ocupacional, en niños de 3 a 5 años con Trastorno del Espectro Autista, evaluados en base al modelo DIR Floortime, en el contexto escolar en la Fundación San Nectario*”, el cual tiene por objetivo, “*Conocer de qué modo se relacionan la organización conductual que presentan niños con TEA de la Fundación San Nectario, con su desempeño ocupacional en el contexto escolar*”. Dicho seminario está bajo la supervisión de la docente guía Andrea Mira Olivos.

Las alumnas a cargo de este proyecto, son estudiantes regulares de quinto año de la carrera de Terapia Ocupacional de la Universidad Andrés Bello, Pía Ignacia Arias Quiroz, Rut 18.664.195-7, Lilián Constanza Díaz Jaramillo, Rut 18.172.920-1; y Paula Ignacia Valderrama Marambio, Rut 18.487.243-9.

Durante el desarrollo del trabajo de campo, se pretende utilizar métodos de obtención de información cualitativos como; observación participante, para analizar el comportamiento del niño en el contexto de la sala de clases y sala de integración sensorial y contexto recreativo, procurando no perturbar el ambiente cotidiano de los niños. Además

de la observación e interacción con los niños/as, se incluirán algunas entrevistas semi-estructuradas, para conocer a través del discurso de profesores y terapeuta ocupacional, sus percepciones a cerca del desarrollo funcional y socio-emocional de los niños.

Toda información que se obtenga en este trabajo de campo, será de carácter confidencial, y de uso exclusivo para fines de estudio e investigación. Por ende, cada participante, en este caso padres y profesores, deberán firmar un consentimiento informado, en el cual se explicitará el modo de llevar a cabo el trabajo de campo, el cual fue mencionado anteriormente.

Por lo anterior, solicitamos el ingreso al centro y acceso a los participantes de la investigación, durante los meses de agosto-octubre, los días viernes, en horario a convenir con la institución.

Esperamos contar con su colaboración para poder realizar el trabajo de campo del seminario de título.

Agradeciendo de antemano su colaboración y disposición, saluda atentamente,

Pía Ignacia Arias  
Quiroz  
Rut 18.664.195-7

Lilián Constanza Díaz  
Jaramillo  
Rut 18.172.920-1

Paula Ignacia  
Valderrama Marambio  
Rut 18.487.243-9.

Andrea Mira Olivos  
Secretaria Académica  
Escuela Terapia Ocupacional  
Facultad Ciencias de la Rehabilitación  
Campus Casona. C5

**Anexo 4: Cuadro Resumen de Categorías**

Categorías	Subcategorías	Frases
<p><b>1.0</b> <b>CONDUCTA</b> (toda información referente al comportamiento del niño)</p>	<p><b>1.1 Pasiva</b> (todo lo referente a una conducta tranquila)</p> <p><b>1.2 Activa</b> (todo lo referente a una conducta participativa)</p> <p><b>1.3 Agresiva</b> (todo lo referente a una conducta de agresión física/verbal hacia entornos, pares, adultos y/o si mismo)</p>	<p>1.1.1 “Es pasivo, no se arriesga mucho, tiende a deambular dentro de la sala, explora, pero no se arriesga”.</p> <p>1.1.2 “...su comportamiento es como un bebé, por eso le decimos guagua...”.</p> <p>1.1.3 “Es bien respetuoso como de su... porque se sientan a comer y hay varios niños que quitan colación de otro, él no. Él se mantiene en su puesto y come su comida, su colación. Incluso cuando es colación compartida y se colocan cosas al medio, hay que ponerle a él, en su espacio, porque o sino tampoco saca”.</p> <p>1.1.4 “No es disruptivo, no es un chico que se ande encaramando, gritando, no. Es súper tranquilo”.</p> <p>1.1.5 “...es como pasivo y... es que no busca nada que... no, es como pasivo, o sea si tú no te acercas a él o buscarlo, él puede estar en ese cojín (señalando) toda la mañana”.</p> <p>1.1.6 “Es que es como una rutina, porque es como un... el caminar por lo general es en semicírculo y el columpio... siempre es el mismo</p>

	<p><b>1.4 Disruptivas</b> (todo lo referente a una manifestación de conducta que altere el orden en general y dificulte la participación)</p> <p><b>1.5 Inflexible</b> (todo lo referente a una conducta rígida, sin cambios)</p> <p><b>1.6 Estereotipadas</b> (todo lo referente a conductas repetitivas)</p>	<p> columpio, que es el que está al medio, y el balancearse todo el rato. Y si anda deambulando en el patio, también es en círculos”.</p> <p>1.1.7 “Generalmente es tranquilo, le gusta explorar”.</p> <p>1.1.8 “...en general él tiene conductas autistas bien marcadas”.</p> <p>1.1.9 “Yo diría que de todos los que están aquí, él es que más conductas así netamente de niños con síndrome autista”.</p> <p>1.1.10 “...pero es tranquilo en general, pero siempre tiene que estar con algo, cajitas de jugo, o algo, tiene que tener un objeto...”.</p> <p>1.1.11 “Él se mantiene aislado, a él le gusta estar sólo”.</p> <p>1.1.12 “Es como bien activo en general...”.</p> <p>1.2.1 “bien alegre en general...”.</p> <p>1.2.2 “Bueno, J. es un niño activo, sin embargo, tiene el cuidado de pasar por debajo de las cosas”.</p> <p>1.3.1 “No le gustan los sonidos fuertes, por ejemplo, cuando se cae algo, o gritos de sus compañeros, se irrita o enoja, o se autoagrede (muerde)”.</p> <p>1.3.2 “...se comienza a tirar al suelo y a dar cabezazos contra el suelo”.</p> <p>1.3.3 “...si él se puede pegar en la cabeza, se tira al suelo... te digo, pueden ser episodios bien, bien llamativos...”.</p>
--	--	--

		<p>1.4.1 “todavía está con problemas de conducta en el sentido que se frustra rápidamente, hace pataletas todavía...”.</p> <p>1.4.2 “...tiene una conducta bien disruptiva aún”.</p> <p>1.4.3 “...su conducta es bastante disruptiva en general. Como que él tiende a llorar mucho, a tirarse al suelo, a no querer seguir con la norma. Aún está en esa etapa de probar, probar hasta donde puedo, hasta donde me dejan”.</p> <p>1.4.4 “...entonces, claro, al final cae en el juego de entre más escándalo hay, más premios hay, por lo mismo hay que ir trabajándolo...”.</p> <p>1.4.5 “A nivel conductual, es como bien disruptivo él”.</p> <p>1.4.6 “Tiene también hartas conductas, conductas catastróficas... con un grado de rigidez muy importante”.</p> <p>1.4.7 “...ya no tiene esas conductas catastróficas cuando terminamos las sesiones...”.</p> <p>1.4.8 “O sea, cuando hay pataletas es con todo... no te agrade eso sí”.</p> <p>1.5.1 “...es como bien rígido, en el sentido de qué si la actividad no le interesa, no tiene algo que a él le llame la atención, él no hace la actividad, no se va a acercar”.</p>
--	--	--

		<p>1.5.2 “Es más inflexible, más rígido en sus conductas...”.</p> <p>1.5.3 “Tanto corporal como cognitivamente... es un niño muy rígido, le cuesta mucho hacer cambios de ambientes, de personas... en general de actividad, perseverante”.</p> <p>1.5.4 “...Si tú quieres ir... ponte tu él empieza a colocarlos por color los legos, ya, suponte tú que empiece a hacer, amarillo, rojo, azul, ya... entonces tú vas y le pones otra que es verde, se queda y ¡ahhh!... te la saca y él pone otra del color que corresponde”.</p> <p>1.6.1 “...tiene esta estereotipia que es así (realiza movimiento), todo el rato está tocándose las orejas, moviéndolas”.</p> <p>1.6.2 “Presenta conductas estereotipadas, como aleteos, pero de forma ocasional”.</p> <p>1.6.3 “...su actividad, por ejemplo, favorita, o cuando mira las ruedas de los autos y se auto-estimula visualmente, él aletea y ahí sonrío”.</p> <p>1.6.4 “... aleteaba, esta estereotipia. Tú le sacabas una pelota... ¡AAAAAH!”.</p> <p>1.6.5 “Muy estereotipado...”.</p>
--	--	--

<p><b>2.0 DESEMPEÑO</b> (todo lo referente a cómo el niño percibe, planifica y ejecuta, actividades, con el propósito de responder a las demandas del ambiente o de otros)</p>	<p><b>2.1 Atención Focalizada</b> (capacidad del niño para permanecer en una actividad)</p> <p><b>2.2 Atención Selectiva</b> (capacidad del niño de seleccionar el estímulo al cual focalizará su atención)</p> <p><b>2.3 Desempeño Independiente</b> (todo lo referente a cuando el niño realice una actividad sin ayuda de un otro)</p>	<p>2.1.1 “...no está en nivel de atención tipo hoja-mesa. Está en un nivel de suelo”.</p> <p>2.1.2 “Permanece en actividades, pero por tiempos cortos. Estará unos 5 - 10 minutos a reventar en la actividad, pero que también es parte de su edad”.</p> <p>2.1.3 “Tienen que ser ruidos, así como muy agudos para que se distraiga, sino no...”.</p> <p>2.1.4 “Cuando son actividades que tienen así relación con el computador, por ejemplo, que tenga que ver un video o algo así, se mantiene bastante rato”.</p> <p>2.1.5 “Y si uno intenta algo con los juguetes, plasticinas, se centra en lo que él está haciendo, no en lo que tú le vas mostrando...”.</p> <p>2.1.6 “...mira, es que en general, si son estímulos de su interés, no hay nada ni nadie que lo pueda sacar de ahí”.</p> <p>2.1.7 “es que él persevera en las actividades”.</p> <p>2.2.1 “Cuando tú lo tienes en brazos, él te mira, sonrío y ahí un puede hacer juegos, pero juegos cortitos, tampoco es que permanezca mucho rato mirándote o atento...”.</p>
--	---	--



	<p><b>2.4 Desempeño Guiado</b> (todo lo referente a cuando el niño necesita de la, guía, visual, verbal o por imitación de un adulto)</p> <p><b>2.5 Intereses</b> (todo lo referente a actividades de goce o que llamen la atención del niño)</p>	<p>2.2.2 “Su atención es selectiva, depende del interés, si es que logra permanecer en ella, con mayor tiempo”.</p> <p>2.2.3 “La atención es más bien selectiva, según interés, por ejemplo, en actividades en donde muestres videos, él se puede mantener sentado, sin embargo, son períodos cortos los que se puede mantener en una silla. En no está a nivel de hoja-mesa, está más bien a un nivel de suelo”.</p> <p>2.2.4 “Es condicionante según los intereses, es más bien selectivo. Pero, su atención es selectiva, depende también del interés que muestre frente a la actividad para que logre permanecer en ella. Lo que implica, que no siempre se mantendrá sentado en la silla, sino que depende de la actividad. Logra entender órdenes visuales y orales. Se distrae fácilmente por estímulos visuales”.</p> <p>2.2.5 “es como bien rígido, en el sentido de que, si la actividad no le interesa, no tiene algo que a él le llame la atención, él no hace la actividad, no se va a acercar”.</p> <p>2.2.6 “si hay cosas visuales, eso sí, con eso se distrae al tiro”.</p> <p>2.2.7 “...si hay ruido, música o algo, si va a ir a mirar. Si estamos en alguna actividad y entra alguien, él al tiro le toma atención a lo que está pasando en el entorno”.</p>
--	---	---

		<p>2.3.1 “...él es creativo en sus juegos...porque si tú le pasas legos, él forma cosas que ve...”.</p> <p>2.3.2 “Entonces, por ejemplo, en la sala de integración, el primer día que lo llevaron, había unos legos muy grandes y formó un túnel y él pasaba por el túnel. Acá, si tú le pasas legos, él forma, así como casas, puentes, trata de formar aves, trata de formar animales en plastilina. No le salen perfecto ni nada, pero lo hace...”.</p> <p>2.3.3 “...además él tiene esos intereses también en... en... ponte tú, en identificar números, asociar los animales con los ruidos, con la hematopeya, los puede nominar, ese tipo de cosas hace”.</p> <p>2.3.4 “El desempeño de J. es bueno, o sea, él hace las actividades. Los días que anda bien, súper bien, sigue las instrucciones, hace las actividades, necesitas guiarlo en algunas cosas, pero bien”.</p> <p>2.3.5 “...en educación física, el J., como que destaca, porque hace todas las cosas físicas súper bien... y las imita y corre y las disfruta, porque se ríe, le gusta. Si, esa yo creo que es su clase favorita”.</p> <p>2.3.6 “Es creativo, se destaca del resto por lo mismo, logra anticiparse. Busca la manera de resolver problemas, sino puede, busca al adulto”.</p>
--	--	---

		<p>2.3.7 “Siempre se encuentra planificando y elaborando estrategias, por lo que antes de pedir ayuda al adulto, intenta resolver problemas que se le presentan, si no puede, busca al adulto”.</p> <p>2.3.8 “Tiene muy buen desempeño, es el que tiene mejor rendimiento de su curso, logra idear, planificar y ejecutar, en cambio el resto no lo hace. Lo considero óptimo, ya que, J. presenta gran potencial cognitivo. Logra elaborar situaciones más complejas y utilización más funcional de los juguetes. Explora con propósito, buscando su función. Principalmente como juego de encajes, rompecabezas, en los cuales logra permanecer”.</p> <p>2.3.9 “...logra seguir, siempre y cuando este dentro de lo que a él le interesa, logra seguir actividades de forma independiente, pero tiene que ser algo de su interés...”.</p> <p>2.3.10 “Logra entender órdenes visuales y orales...”.</p> <p>2.4.1 “...en las clases él se sienta, no se mantiene todo el rato sentado, pero se sienta un buen rato, deja que uno lo guíe en las actividades, participa, participa dentro de lo que él es capaz de participar”.</p> <p>2.4.2 “Trabaja un rato, de ahí se va a dar una vuelta, pero si ahí, uno lo vuelve a sentar, él vuelve a trabajar”.</p>
--	--	--

		<p>2.4.3 “Pero en las actividades tú tienes que guiarlo, él no hace cosas en forma independiente, es como mano a mano...porque su desarrollo motor es como bajito...”.</p> <p>2.4.4 “...él se desempeña bien, pero su desempeño es bajito, ósea, que él tiene 4 años, pero mentalmente se nota que es una guagua, tendrá 1, 2 con suerte, pero él se desenvuelve bien en la sala, ósea logra seguir las actividades cuando uno se las va guiando”.</p> <p>2.4.5 “...en trabajo en sala, trabaja harto por imitación, no necesita tanto la guía de un adulto, guiarle la mano, no. Basta con que él vea el ejercicio o actividad una vez y lo trata de seguir en forma independiente”.</p> <p>2.4.6 “Muy estereotipado, eeh... con escasa funcionalidad, te digo, estamos trabajando bastante lo que es emm... darles una utilización funcional a los elementos de juego, pero él como te digo, imagínate, paso casi todo un semestre de este tema de mirar, vestibular. Y ahora está buscando...”.</p> <p>2.4.7 “No realiza nada de manera independiente, por muy simple que sea. Requiere guía física para realizar algo que se le ha pedido. De igual forma se le comunica, o se le muestran pictogramas, imágenes referidas a la rutina del aula, entre otras. Pero él requiere guía física para realizar la actividad”.</p>
--	--	---

		<p>2.4.8 “...sigue las instrucciones, hace las actividades, necesitas guiarlo en algunas cosas, pero bien”.</p> <p>2.4.9 “Hace actividades por imitación, por ejemplo, logra seguir circuito en clase de educación física”.</p> <p>2.4.10 “Evita ordenar, sin embargo, logra realizarlo, pero requiriendo guía física”.</p> <p>2.4.11 “Cómo te digo, o sea, con esa imagen, la verdad es que ya, incluso estamos ya en el proceso de ir retirando la imagen. Ya ha logrado ir adquiriendo el tema de su rutina, que sabe que eso termina, que hay un tiempo...”.</p> <p>2.5.1 “...le encantan y son de su interés las actividades de pintura...”.</p> <p>2.5.2 “La mamá dice que en la casa tiene unos cuentos chiquititos, los libritos de cuentos, que nadie le puede tocar su cuento, que él lo ordena en hileras...”.</p> <p>2.5.3 “Le gusta mucho todo lo que es construcciones, con lego, con plasticinas, en especial lo que es puentes. Construir puentes para él, es como su máxima alegría. Le gusta mucho los materiales escolares, pintar, las temperas, los lápices, pero para rayar en todas partes, no sólo en una hoja, sino que paredes, mesa, lo que pille”.</p>
--	--	--

		<p>2.5.4 “Lo que más le gusta hacer es trabajar con el masking...”.</p> <p>2.5.5 “Las plasticinas también le gustan mucho...”.</p> <p>2.5.6 “...le gustan los materiales escolares...”.</p> <p>2.5.7 “Los puentes... y la música... hay una canción que tiene él muy pegada, que es una canción en inglés, que se llama “mami finger”, mami finger, mami finger, Where are you? ... esa canción, la tiene muy pegada”.</p> <p>2.5.8 “...se interesa principalmente por actividades que impliquen el uso de útiles escolares”.</p> <p>2.5.9 “Lo que más le gusta es utilizar útiles escolares, y construir en sala de integración, ya sea puentes o torres con cubos. Idear circuitos, los cuales, el después debe pasar”.</p> <p>2.5.10 “A E., lo motivan los objetos y eeh los objetos que giran en general”.</p> <p>2.5.11 “...tiene intereses muy restringidos, en general está referido a los objetos que giran”.</p> <p>2.5.12 “...nos ha costado poder ampliar su campo de intereses”.</p> <p>2.5.13 “...le gustaba agrupar objetos. Ponte tú, las mismas pelotas de la piscina de pelotas no las pesca, no se mete a la piscina de pelotas... los agrupaba y las dejaba las pelotas, así como en un círculo...”.</p>
--	--	---

<p><b>3.0</b> <b>COMUNICACIÓN INTENCIONADA</b> (todo lo referente a cómo el niño expresa sus necesidades, inquietudes, ya sea con lenguaje verbal o corporal, abriendo círculos de comunicación)</p>	<p><b>3.1 Comunicación Verbal</b> (todo lo referente a la expresión oral)</p>	<p>3.1.1 “Él está balbuceando, pero balbucea como guagua...”.</p> <p>3.1.2 “...tiene un poco de lenguaje”.</p> <p>3.1.3 “...Eeh, que haga uso del lenguaje, o sea, que te diga, no sé, algo, que empiece a cantar canciones de lo que quiere, por ejemplo, cuando quiere colación, empieza a cantar la canción de la colación”.</p>
	<p><b>3.2 Comunicación No verbal</b> (todo lo referente a la expresión corporal)</p>	<p>3.1.4 “...él tiene un lenguaje que no es espontáneo, pero logra repetir, logra nominar elementos, pero esa cosa como mecánica de los números, animales, cosas así”.</p> <p>3.1.5 “O sea, él trata de llamar la atención mediante el grito...Si, es lo que más hace. Él grita y grita fuerte”.</p> <p>3.2.1 “Entonces mostrándole la foto de que va, a su sala, y le mostramos todas las personas significativas también...”.</p> <p>3.2.2 “...si necesita algo pide brazos, te guía y te indica...”.</p> <p>3.2.3 “Lo que, si él trata de mirarte a los ojos, no todo el rato, pero si busca mirarte, así como a ratos espontáneos y cortitos, pero si busca el contacto”.</p> <p>3.2.4 “Mantiene un poco de contacto visual...”.</p> <p>3.2.5 “Responde a órdenes visuales gestuales, por ejemplo: estirar los brazos para que venga hacia ti”.</p>

		3.1/3.2“...si hay que anticiparlo de que vamos a trabajar afuera y no en la sala. Como que hay que anticiparle más que nada los espacios donde se va a hacer la actividad”.
<b>4.0 RELACIONES</b> (todo lo referente a como el niño interactúa con otros)	<b>4.1 Vínculo afectivo</b> (todo lo referente a la demostración de afecto/cariño con otros, ya sea a través de abrazos, besos, sonrisas, etc.)	4.1.1 “J. es un niño alegre, regalón, risueño. Disfruta del contacto físico, es muy de piel, le encantan los abrazos y besos”.
	<b>4.2 Vínculo Distante</b> (todo lo referente a un tipo de relación no armoniosa, distante, o sin vínculo)	4.1.2 “...es que emocionalmente, él es como bien cercano, porque le gusta estar al lado de uno, le gusta que uno esté mirando lo que hace. Entonces cuando él hace algo lo muestra... entonces él es como bien cercano...”.
	<b>4.3 Selectivo</b> (todo lo referente a cuando el	4.1.3 “Antes tenía muy bajo contacto visual, ahora al ir trabajando esas habilidades, logra responder más a los estímulos del medio y se vincula más familiares”.
		4.1.4 “Constantemente busca que lo tomes en brazos y que estés con él”.
		4.1.5 “Ahora te busca, mantiene conexión visual, disfruta del contacto físico, y pide ser tomado en brazos y que juegues con él”.
		4.1.6 “Bueno él me conoce y se anticipa, sabe que va a sala de integración, pide brazos altiro”.
		4.1.7 “...como su vínculo era muy pobre, a través del juego ha funcionado muy bien. Logramos el vínculo a través de miradas, sonrisas, disfruta



	<p>niño interactúa solo con conocidos, adultos o solo pares)</p> <p><b>4.4 Instrumentalización</b> (todo lo referente a cuando el niño utiliza al adulto para conseguir sus necesidades)</p>	<p>del contacto físico, de los abrazos y besos. Cuando quiere algo te busca y guía, hacia el objeto”.</p> <p>4.1.8 “...le gusta, que lo tomen en brazos todo el tiempo. O que estés con él, no sé, si estas en el suelo, pero con el ahí encima”.</p> <p>4.1.9 “...el que sea capaz de contactarse con la gente, que sea así más de... acogedor, porque eso le facilita el trabajo...”.</p> <p>4.1.10 “Él busca abrazar, que uno lo acurruque, le de cariño”.</p> <p>4.1.11 “...es que ahí, por ejemplo, cuando tú lo tienes en brazos, él te mira, sonrío y ahí uno puede hacer juegos”.</p> <p>4.1.12 “Claro, porque le gustan los mismos objetos, pero es como que él se lo quita al E., el E. se lo quita a J.... pero eso es como toda la interacción que tienen”.</p> <p>4.1.13 “El otro que le llama bastante la atención es el profesor de educación física, el Daniel. Él ve al profesor y lo mira y lo busca... si...”.</p> <p>4.1.14 “Y él E., se acerca si a los papás...”.</p> <p>4.1.15 “...disfruta de la interacción con el otro...”.</p> <p>4.1.16 “...logró un vínculo bien rico fijate...”.</p> <p>4.2.1 “...si tú estás al otro lado de la sala, él no va a ir al otro lado de la sala a buscarte para que tú lo ayudes...”.</p>
--	--	--

		<p>4.2.2 “...no hay vinculación con sus compañeros”.</p> <p>4.2.3 “Con los adultos, muy poco. Por eso te digo que a pesar de que él tiene varias habilidades, yo diría que el vinculo que alcanza con las personas es bajo...”.</p> <p>4.2.4 “...no se logra vincular, nada ni en la sala de clases ni en integración. No hay contacto visual nada”.</p> <p>4.2.5 “...Pero frente a otras situaciones, no existe acercamiento, ni contacto visual, nada. Es como si no existieran”.</p> <p>4.2.6 “...no hay interacción con sus compañeros, no los busca, no... a no ser que estén gritando”.</p> <p>4.2.7 “No, o sea él hace como su parte, pero no... si hay alguien sentado al lado tampoco, a menos que haya alguien que lo tiree, él se corre, pero no hay una interacción...”.</p> <p>4.2.8 “...anda buscando el jugar, pero un juego sólo, no busca compañeros para jugar”.</p> <p>4.2.9 “No los pesca. No, no hay una relación con ellos”.</p> <p>4.2.10 “...que él logre relacionarse con otros adultos, que no sea tan cerrado... porque si llega alguien extraño a él no le molesta, entonces no hay una limitación en eso”.</p>
--	--	---

		<p>4.2.11 "...si a él le gusto algo que tiene un compañero, va y se lo quita, se lo quita, se lo quita, todo el rato".</p> <p>4.2.12 "No interactúa con un compañero, no lo invita".</p> <p>4.2.13 "No, no hay... no los busca... porque incluso, con el E., que tienen como gustos en común, a veces los sentamos juntos, pero no hay una interacción entre ellos".</p> <p>4.2.14 "...porque tampoco los busca si se enojan o algo para pegarles o gritarles, no, no, él se dirige como a los objetos...".</p> <p>4.2.15 "...No. Y si los chicos, por ejemplo, gritan o se descompensan, él tampoco los va a mirar. No es como los otros que se acercan, porque les llama la atención... él no, sigue en lo que está no más".</p> <p>4.2.16 "Hay que guiarlo. O sea, en el fondo, nosotras guiamos la interacción entre ellos".</p> <p>4.2.17 "...con el E. es como con el que tiene gustos parecidos, pero no juegan".</p> <p>4.2.18 "E. se vincula menos con uno, entonces te deja entrar menos...".</p> <p>4.2.19 "...que él sonría de una manera social o con agrado por la interacción con otro, no... no".</p> <p>4.2.20 "...pero él no te mira tampoco".</p> <p>4.2.21 "...él todavía no acepta que otro se incluya en su juego".</p>
--	--	---

		<p>4.2.22 “Al E. yo no lo veo disfrutar nada, nada con otro”.</p> <p>4.2.23 “Y no acepta la inclusión de otro en el juego...”.</p> <p>4.2.24 “...como él no se vinculaba mucho...”.</p> <p>4.3.1 “...Busca solo a los adultos”.</p> <p>4.3.2 “...bueno nosotras como estamos todos los días con él, cuando necesita algo o está llorando o quiere brazos, nos busca y nos toca las piernas y nos pide... Ahora si hay alguien que él no conoce, no le molesta, pero no la busca”.</p> <p>4.3.3 “sí... debe ser conocido para él”.</p> <p>4.3.4 “Con los adultos... si los busca. Cuando anda con sueño o quiere algo, pide brazos o lo indica, pero sus compañeros no. Para lo único que de repente, si un compañero tiene algo que él quiere, él va y se lo quita, pero no hay una intención de pedir”.</p> <p>4.3.5 “...no es con todos, es con los que él siente más cercano”.</p> <p>4.3.6 “Tengo que sacarlo yo, sacarlo la profe, sacarlo con los que él ya reconoce como persona que es parte de mi mundo”.</p> <p>4.4.1 “...instrumentalizando a un adulto”.</p>
--	--	--

		<p>4.4.2 “Sólo como instrumentalizar, si tiene alguna dificultad. Y tú tienes que estar cerca, si no, no”.</p> <p>4.1/4.3“si él anda bien, anda buscando a los adultos para llevarlos al juego o para dar vueltas con él, para deambular o pide brazos de repente, cuando está cansado, quiere dormir...”.</p> <p>4.2/4.3“Inicia juegos, pero el sólo”.</p> <p>4.2/4.4“Si, pero te saca. Eres un objeto más digamos...”</p>
<p><b>5.0</b> <b>RELACIÓN CON ESTÍMULOS SENSORIALES</b> (todo lo referente a sensaciones que el niño busque para satisfacer necesidades)</p>	<p><b>5.1 Estímulo táctil</b> (todo lo referente a un estímulo que sea percibido a través de las manos)</p> <p><b>5.2 Estímulo visual</b> (todo lo referente a un estímulo que sea percibido a través de la vista)</p>	<p>5.1.1 “Mira algo que le gustó mucho a J., en una actividad que una vez hicimos que fue con masas...”.</p> <p>5.1.2 “Que le gusta, por ejemplo, trabajar con la pintura...”.</p> <p>5.1.3 “...disfruta el contacto del agua con las manos”.</p> <p>5.2.1 “...si hay cosas visuales, eso sí, con eso se distrae al tiro”.</p> <p>5.2.2 “Y a la estimulación visual...”.</p> <p>5.2.3 “Corre ahí, corre mirando hacia la ventana, con mirada lateral y rápido...”.</p> <p>5.2.4 “...las cosas que giran y estimulación visual principalmente...”.</p> <p>5.3.1 “...le gusta el movimiento, pero no de forma arriesgada...”.</p>

	<p><b>5.3 Estímulo vestibular</b> (todo lo referente a un estímulo que involucre movimientos de vaivén)</p> <p><b>5.4 Estímulo propioceptivo</b> (todo lo referente a un estímulo que sea corporal)</p> <p><b>5.5 Estímulo auditivo</b> (todo lo referente a un estímulo que sea percibido a través de la audición)</p>	<p>5.3.2 “...a veces se balancea en los columpios”.</p> <p>5.3.3 “Disfruta del movimiento de ser mecido, es como una guagua. Le gusta el contacto físico, que lo muevas, beses, hagas cosquillas...”.</p> <p>5.3.4 “En el recreo por lo general se balancea en el columpio, es lo que más busca, el estar ahí en el columpio”.</p> <p>5.3.5 “Si, lo movimientos vestibulares para él son lo máximo. Y cuando esta descompensado, por lo general se calma, tomándolo en brazos y moviéndolo”.</p> <p>5.3.6 “...ni siquiera tiene un juego así con un objeto fijo, porque es más que nada el deambular y si hay algo para balancearse... el balancearse”.</p> <p>5.4.1 “Constantemente busca ser apretado, ser mecido, no solo cargado, por ejemplo, cuando tú lo tienes en brazos el salta, para que tú lo muevas. Respondiendo a estímulos afectivos”.</p> <p>5.4.2 “...le agradan las cosquillas, los juegos bruscos, el experimentar con tempera, con masa”.</p> <p>5.4.3 “...lo que más busca es a uno, pero para que lo tomen en brazos...”.</p> <p>5.4.4 “...le gusta que lo tomes en brazos, que tu juegues...”.</p>
--	---	--

	<p><b>5.6 Hiperresponsivo</b> (todo lo referente a estímulos que el niño rechaza o evita)</p>	<p>5.5.1 “...le gusta mucho la música”.</p> <p>5.5.2 “Incluso a J., tú, llegas harto con la música...”.</p> <p>5.5.3 “...bueno también ocupamos la clave auditiva”.</p> <p>5.6.1 “Mojarse, le carga mojarse”.</p> <p>5.6.2 “Él trabaja y al tiro pide... si no empieza a llorar y a desesperarse. No le gusta ensuciarse... o mojarse, porque se moja la polera o algo y se la saca al tiro”.</p> <p>5.6.3 “Le molesta estar sucio...”.</p> <p>5.6.4 “No le gusta que lo toquen...”.</p> <p>5.6.5 “...evitando ciertas texturas”.</p> <p>5.6.6 “Hemos probado con temas masas, texturas y tampoco es algo que a él le agrade ni le llame la atención...”.</p> <p>5.6.7 “...todo lo que tiene que ver más con sistema vestibular, para él es una dificultad, no, no es agradable...”.</p> <p>5.6.8 “rechaza completamente los columpios”.</p> <p>5.6.9 “Todo lo vestibular lo rechaza...”.</p> <p>5.6.10 “No soporta calcetines, ni zapatos...”.</p> <p>5.6.11 “Evita los ruidos...”.</p>
--	---	--

		<p>5.6.12 “Le molestan ruidos cotidianos, sobre todo los llantos o gritos, respondiendo negativamente a sonidos fuertes o inesperados”.</p> <p>5.6.13 “Le molestan ruidos fuertes y teme a las alturas”.</p> <p>5.1/5.3“Le gusta que lo tomes en brazos, y que lo mezan...”.</p> <p>5.1/5.2/5.3/5.4“Disfruta que su cuerpo esté en movimiento, disfruta de estímulos visuales como ver videos, y táctiles. Le gusta sentir las texturas de todo lo que esté a su alrededor. Por eso, es de su gusto andar descalzo, sentir con sus pies el suelo”.</p> <p>5.1/5.2/5.3/5.4/5.5“Frente a juegos como te digo, que impliquen movimientos, que estés con él y sea mecido. También tocar diferentes texturas, jugar con masas, explorar lo que hay en el entorno, pero todo, a través de los sentidos, táctil, auditivo, vestibular, entre otros”.</p> <p>5.3/5.4“...le encanta, es ser mecido, busca constantemente que lo tomen en brazo todo el tiempo y que realices movimientos bruscos con él, en brazos, por ejemplo, dar vueltas, o dar saltitos, a los cuales responde con carcajadas, ya que, disfruta de estas sensaciones”.</p> <p>5.3/5.4“...Le gusta jugar conmigo, y que lo mueva bruscamente, que le haga cosquillas o acaricie”</p>
--	--	---



<p><b>6.0</b> <b>EXPRESIÓN DE EMOCIONES</b> (todo lo referente a cómo el niño manifiesta o exterioriza sus sentimientos)</p>	<p><b>6.1 Aplanamiento afectivo</b> (todo lo referente a la falta de expresión emocional)</p> <p><b>6.2 Alegría</b> (todo lo referente a una expresión de goce y satisfacción)</p> <p><b>6.3 Tristeza</b> (todo lo referente a un sentimiento de disconfort, pena, acongojado, etc.)</p> <p><b>6.4 Rabia</b> (todo lo referente a la expresión de una sensación de</p>	<p>6.1.1 “...es muy poco expresivo facialmente. Siempre está así (realiza mímica), así como serio, enojado. A no ser que esté haciendo su actividad, por ejemplo, favorita, o cuando mira las ruedas de los autos y se auto-estimula visualmente, él aletea y ahí sonríe. Es el único momento que yo lo he visto sonreír, pero que él sonría de una manera social o con agrado por la interacción con otro, no... no”.</p> <p>6.1.2 “... siempre está con esa misma cara de complicado. Él está, así como: algo está pasando... tiene como esa cara de preocupación”.</p> <p>6.2.1 “...no presenta cambios de humor, siempre verás un niño contento...”.</p> <p>6.2.2 “...comúnmente no presenta cambios bruscos de ánimo. Siempre lo verás muy alegre y sonriendo”.</p> <p>6.2.3 “Emocionalmente él es como alegre, tranquilo, no tiene estos cambios bruscos de humor, no, por lo general está tranquilo, anda alegre, si necesita algo pide brazos, te guía y te indica, pero no es lábil, esas cosas no”.</p>
--	--	---

	<p>impotencia y/o frustración)</p> <p><b>6.5 Miedo</b> (todo lo referente a una expresión de inseguridad y/o angustia)</p> <p><b>6.6 Desagrado</b> (todo lo referente a la expresión de una sensación de rechazo, disgusto y/o agresión)</p>	<p>6.3.1 “Mediante llanto o se tira el pelo. Cuando no logra algo se tira el pelo, pero ahí uno tiene que adivinar lo que quiere, empezar por descarte, igual que una guagua”.</p> <p>6.4.1 “...cuando no se encuentra bien, se auto-agrede, o sea se tira el pelo”.</p> <p>6.5.1 “Si es un estímulo sonoro fuerte, se asusta y llora...”.</p> <p>6.6.1 “Excepto cuando un compañero grite, como le desagradan los ruidos fuertes, puede ir donde el compañero y pellizcarlo”.</p> <p>6.6.2 “...empieza a llorar y a gritar altiro. Si uno le dice J. anda a cualquier cosa, no...”.</p> <p>6.6.3 “Le molesta estar sucio, si bien le encantan y son de su interés las actividades de pintura, luego de pintar llora por sus manos sucias, sin embargo, disfruta el contacto del agua con las manos”.</p> <p>6.6.4 “Cuando no logra hacer lo que él quiere, o uno no le pasa lo que él desea, ahí se frustra, pero la frustración le dura todo el día. Cómo que se enoja, ya, llora, se tira al piso, hace como hartito escándalo, se le pasa, pero se le pasa mmm 10 minutos y al rato vuelve. Como que</p>
--	--	--

		<p>intenta hacerlo de nuevo y vuelve... y está todo el día tratando de conseguir lo que no se le dio y así como llorando a cada rato”.</p> <p>6.1/6.4“tiene súper poca expresión emocional...Él lo que más muestra es rabia, esa sería como su expresión emocional, es como lo más común...”.</p> <p>6.2/6.3“Generalmente expresa emociones a través de lenguaje no verbal, como llanto o sonrisas”.</p> <p>6.2/6.3“...es como bien lábil emocionalmente él. O sea, hay días que está súper bien y contento, hay otros que se enoja a cada rato, que se frustra rápidamente, que se pone un poquito más llorón... Eeh... y otros días que no, que es pura risa, anda cantando, quiere jugar con adultos. Es como bien cambiante”.</p> <p>6.2/6.3“Frente a estímulos que sean de su agrado ríe y muestra placer, por ejemplo, cuando lo meces y tomas en brazos. Cuando se golpea, no logra algo o frente algún ruido fuerte, llora o se tira el pelo”.</p> <p>6.2/6.6“...sí, sonrío, pero no sonrío hacia un otro, sonrío hacia sí mismo y hacia el objeto y aletea... ahí salen las estereotipias... frente a estados emocionales más de agrado, hay estereotipias. Ante el desagrado, los gritos”.</p> <p>6.2/6.3/6.4“cuando le da risa, se ríe a carcajadas, se ríe, se ríe, se ríe...o cuando se enoja, llora, grita... él lo hace”.</p>
--	--	--

		<p>6.2/6.3/6.4“es como bien explosivo...tú notas altiro cuando está enojado, frustrado, si está triste. Si está contento anda riéndose... es bien expresivo en eso”.</p> <p>6.4/6.6“Por lo general está con un tono afectivo un poquitito más irritable siempre...”.</p> <p>6.4/6.6“...es bien irritable. O sea, yo, veces que lo haya visto sonreír desde principio de año hasta ahora... mmm... si es que, una o dos”.</p> <p>6.5/6.6 “...cuando alguien grita o hay ruidos muy fuertes, él se tapa altiro las orejas, él va y lo rasguña o trata de pellizcarlo...”.</p>
<p><b>7.0</b> <b>REGULACIÓN</b> (todo lo referente a cómo el niño logra calmarse, luego de un episodio que lo intranquilice)</p>	<p><b>7.1 Contención física</b> (Se comprende como aquella acción de acoger, proteger y/o consolar, a través de abrazos u otros)</p> <p><b>7.2 Contención mediante objetos</b> (todo objeto)</p>	<p>7.1.1 “Principalmente a través del contacto físico, es contenido físicamente por un adulto. Logra calmarse dentro de los 5 minutos”.</p> <p>7.1.2 “Te busca para que lo contengas, se acerca a ti y te toca. Si tú te acercas y tiendes tus brazos, el busca contención y logra calmarse”.</p> <p>7.1.3 “Si lo tomas y lo abrazas, logra calmarse y rápidamente no más allá de 5 minutos”.</p> <p>7.1.4 “Qué estímulos lo regulan al J... es más que nada el balanceo, empezar a moverse, tomarlo en brazos, empezar a mecerlo... ese tipo de cosas lo calman”.</p> <p>7.1.5 “se calma cuando uno le da su espacio. Se irrita o frustra, frente al cambio de una actividad, sin embargo, logra adaptarse rápidamente,</p>

	<p>materializado que logre regular al niño)</p>	<p>logrando calmarse en menos de 5 minutos, a veces solo, otras veces requiere contención física, siendo tomado por un adulto”.</p> <p>7.1/7.2“...lo tomamos en brazos y lo mecemos un poco, lo movemos o el poder empezar a masajearlo de a poquito... y el chupete funciona maravillosamente”.</p> <p>7.2.1 “...usa chupete. En la casa lo usa bastante, con eso él, cuando se descompensa, logra calmarse harto”.</p> <p>7.2.2 “...si tú pones música, él empieza a bailar, igual lo puede calmar”.</p> <p>7.2.3 “...hay pocas cosas que lo regulan. Entonces, lo que más nos ha resultado como estrategias para la regulación, es el tema de la anticipación mediante imágenes”.</p> <p>7.2.4 “le regulan... el tener estos objetos, por ejemplo, si va a trabajar, que estos objetos estén cerca de él... está regulado... por ejemplo si tiene, 2 o 3 cajas y hay que ir a trabajar, él se lleva las 2 o 3 cajas... si las cosas deben estar ahí al lado de él”.</p>
--	---	--

## **Anexos Niño 1**

**Nombre:** J.

**Edad:** 4 años

**Escolaridad:** Pre-básico 3<sup>a</sup>

### **a. Entrevista Profesora niño 1 (E-P.)**

Entrevista es realizada en la sala de clases, junto a la profesora y ayudante. Los niños que asistieron el día de hoy se encontraban en sesión de Terapia Ocupacional.

**Paula:** Bueno, la idea es que usted me vaya contando sobre J., sus datos más relevantes, y a partir de eso, yo le iré haciendo unas preguntas más específicas.

**Profesora:** Ok, ningún problema. Bueno, J. es un exquisito, tiene 4 años cumplidos en enero. Llegó a la escuela en marzo.

**Profesora:** Hoy no lo mandaron por el frío.

**Paula:** Es que estaba muy helado

**Profesora:** Si, además J. es crónico igual, ha estado hospitalizado varias veces este año, entonces como que lo cuidan hartito.

**Profesora:** Ya, ¿te sigo contando?

**Paula:** si

**Profesora:** Mira, J. tiene un hermano gemelo.

**Paula:** Ya

**Profesora:** El hermano va a una escuela de lenguaje, pero por un tema de la “r”, porque un día vino y súper bien (sonríe). El J. viene hartito a clases, cuando él falta ha sido por exámenes o porque ha estado hospitalizado, porque como es crónico, siempre tiene bronquitis así obstructivas, neumonitis, que se yo. También tiene asociado un problema a la cadera, que toma un medicamento que será por toda la vida, no me acuerdo el nombre técnico ahora, pero está en la carpeta.

**Paula:** Ya, ahí lo revisamos

**Profesora:** Es como una hiperplasia o algo así. Eeh, su comportamiento es como un bebé, por eso le decimos guagua (ríe). Ya. Él está balbuceando, pero balbucea como guagua, así como ba ba, bu bu bu, cosas así. Mantiene un poco de contacto visual, le agradan las cosquillas, los juegos bruscos, el experimentar con tempera, con masa. Eeh ¿Qué más de J.? (Consulta a ayudante) ...Bueno su caminar es como el de un bebé de 1 año, así como un tronquito, muy tieso, no tiene mucha flexibilidad. Las alturas no le gustan, le dan miedo. Cada vez que uno lo sube, no sé, por ejemplo, aquí (señalando mesa para niños) para ponerle un zapato o ahí en ese mueble que es muy chico, él se afirma muy fuerte, porque no le gusta, no le agrada. Eeh, come de todo. Hasta el minuto no hemos encontrado algo que no él no coma. Es bien respetuoso como de su... porque se sientan a comer y hay varios niños que quitan colación de otro, él no. Él se mantiene en su puesto y come su comida, su colación. Incluso cuando es colación compartida y se colocan cosas al medio, hay que ponerle a él, en su espacio, porque o sino tampoco saca.

**Paula:** ¿No saca?

**Profesora:** No

**Paula:** Ya

**Profesora:** Entonces hay que hacerle como un platito para que él tenga ahí en su espacio

**Paula:** OK

**Profesora:** ¿Qué más del J. Javi? (consulta a ayudante)

**Javiera:** El chupete

**Profesora:** Ah bueno, usa chupete. En la casa lo usa bastante, con eso él, cuando se descompensa, logra calmarse hartito.

**Javiera:** Pero acá ya no lo está usando

**Profesora:** No, acá ya no lo usando, porque lo usaba y babeaba mucho, entonces quedaba todo mojado.

**Javiera:** Los gritos también

**Profesora:** Si... cuando alguien grita o hay ruidos muy fuertes, él se tapa al tiro las orejas. Y si persiste, por ejemplo, que haya un niño que este gritando mucho, que este descompensado, él va y lo rasguña o trata de pellizcarlo...

**Paula:** ¿Cómo para que se calle?

**Profesora:** Como para que se calle (afirma). Y él también cuando no se encuentra bien, se auto-agrede, o sea se tira el pelo

**Javiera:** O se pega

**Profesora:** O se pega (afirmando)

**Javiera:** Lo de los calcetines

**Profesora:** No soporta calcetines ni zapatos. Todo el día se los saca. Él quiere andar a pie, a pata pela. Entonces lo que nosotras hacemos, le colocamos estas calcetas tipo pantuflas y con la autorización de la mamá le ponemos un scotch, para que no se lo saque (muestra como afirman calcetas a las piernas con scotch)

**Paula:** Para evitar que se lo saquen...

**Profesora:** Pero por él andaría todo el tiempo descalzo

**Paula:** ¿Y en la casa como es eso?

**Profesora:** También, es lo mismo. La mamá también le coloca un scotch, ahí el único problema si es que el hermanito, su gemelo, según él le duele y se lo saca (ríe)

**Javiera:** Usa pañales

**Profesora:** Si, usa pañales, no tiene control de esfínter... Mmm, ahora está a dieta, porque estaba con un poquito de sobrepeso y por el problema de su cadera lo pusieron a dieta... Eeeh, tiene esta estereotipia que es así (realiza movimiento), todo el rato está tocándose las orejas, moviéndolas. Mmm, que más... Porque, por ejemplo, en las clases él se sienta, no se mantiene todo el rato sentado, pero se sienta un buen rato, deja que uno lo guie en las actividades, participa, participa dentro de lo que él es capaz de participar. No es disruptivo, no es un chico que se ande encaramando, gritando, no. Es súper tranquilo

**Javiera:** No toma la cuchara solo



**Profesora:** Aah no, si come la jalea, pero se le cae, a la mitad del camino se le cae. Toma más líquidos, pero con bombilla. No toma del vaso.

**Paula:** No toma del vaso solo...

**Profesora:** No, porque o sino se chorrea, toma con bombilla... Mmm, ¿qué más?... Espérame que estoy pensado... En el recreo por lo general se balancea en el columpio, es lo que más busca, el estar ahí en el columpio

**Javiera:** Todo lo que es movimientos vestibulares

**Profesora:** Si, lo movimientos vestibulares para el son lo máximo. Y cuando esta descompensado, por lo general se calma, tomándolo en brazos y moviéndolo (realiza movimiento) ...Mmm, la familia... los papas son unos papas muy preocupados, en todo lo que pueden ellos ayudan, si uno los cita. Son papas que como recibieron el diagnostico hace relativamente poco tiempo, son papas que continuamente están pidiendo como orientaciones o que podemos hacer o muy atentos. El J. se empezó a pegar hace poco, entonces cuando se empezó a golpear, altiro escribieron: "*tía se está golpeando, que podemos hacer*" Son papas como ansiosos, pero una ansiedad manejable. No una ansiedad que los desborde.

**Paula:** Ya...

**Profesora:** Mmm, no sé qué más, no se me ocurre... si llega gente nueva, por ejemplo, a la sala o algo, no, o sea no es que se acerque altiro, pero no le molesta, no es algo que lo descompense, que haya mucha gente en la sala, no.

**Paula:** ¿Y se distrae fácilmente?

**Profesora:** Eeeh, ¿se distrae fácilmente? (le pregunta a Javiera) ... No es que, es como bien centrado en lo que a él le gusta, no es que ande mirando para todos lados buscando, lo que más busca es a uno, pero para que lo tomen en brazos

**Javiera:** Sí

**Profesora:** Si, eso le gusta, que lo tomen en brazos todo el tiempo. O que estés con él, no sé, si estas en el suelo, pero con el ahí encima

**Paula:** Estar como contenido

**Profesora:** Si. Si incluso los papas dicen que, bueno el J. con el cual más se da es con el papá, pero porque el papá tiene este juego de levantarlo, zamarrearlo, como ese tipo de juegos.

**Paula:** Ya, entonces voy a partir con el guion en sí

**Profesora:** Ok

**Paula:** Y si hay algo que ya se comentó, lo saltamos no más.

**Paula:** ¿Cómo describiría usted a J.?

**Profesora:** Como lo describiría... lo describiría, así como un niño cariñoso, simpático... eeh dócil y participativo de las cosas que se le van presentando...

**Paula:** ¿Algo más?

**Profesora:** Alegre, súper alegre... se ríe, se ríe, se ríe, todo el rato... por eso todos andan: “el J., el J...”

**Paula:** ¿Qué es lo que más le gusta hacer a J. dentro del contexto sala de clases?

**Profesora:** Por lo general le deambular, más que otra cosa. No hay como un objeto así, que yo diga algo le gusta, no... Deambular y a veces en ocasiones hojea cuentos, pero no es algo que haga siempre. Si no que siempre es deambular, estar tocándose los pies

**Paula:** y ¿Qué cosas evita hacer?

**Profesora:** Los ruidos

**Paula:** ¿Ruidos en general?

**Profesora:** Los ruidos fuertes. Por ejemplo, el grito, cuando cae algo, una silla no sé, ese tipo de ruidos como fuertes...

**Profesora:** (Le pregunta a Javiera) ¿Qué más... de las texturas no hay nada que no...?

**Javiera:** No...

**Profesora:** No, porque si se ensucia no tiene problema, no. Es como esas cosas

**Paula:** ¿Cómo describiría la conducta del niño/a en la sala?

**Profesora:** Eeh, la conducta es como pasivo y... es que no busca nada que... no, es como pasivo, ósea si tú no te acercas a él o buscarlo, él puede estar en ese cojín (señalando) toda la mañana.

**Paula:** ¿Cómo es la atención del niño/a frente a una actividad?

**Profesora:** Permanece en actividades, pero por tiempos cortos. Estará unos 5 - 10 minutos a reventar en la actividad, pero que también es parte de su edad. Pero en las actividades tú tienes que guiarlo, el no hace cosas en forma independiente, es como mano a mano... porque su desarrollo motor es como bajito...

**Paula:** Y por ejemplo para pasar de una actividad a otra, tiene alguna dificultad o se adecua... (¿Cómo es la transición del niño/a de una actividad a otra?)

**Profesora:** No, lo que pasa, es que nosotras igual los vamos anticipando, pero si tú le sacas la hoja y le pones otra cosa, no, no hay dificultad... Lo único que lo descompensa, es cuando uno de los niños... otros se descompensan, ahí sí, sino no. A no ser cuando tiene hambre... como ahora está a dieta, por ejemplo, cuando tiene hambre, si, empieza como a llorar, a tratar de pellizcar, a como... a buscar.

**Paula:** Y por ejemplo cuando se le dan las ordenes, no sé, J. haz esto o se le muestra algo que debe hacer (¿Cómo es la respuesta del niño/a frente a distintas órdenes? (orales, visuales))

**Profesora:** No, hay que guiarlo

**Paula:** ¿Siempre hay que guiarlo?

**Profesora:** Siempre hay que guiarlo, sí. No, no hace nada de forma independiente, por muy simple que sea, no.

**Paula:** Y emocionalmente, como ve al niño usted. ¿Cómo reacciona emocionalmente el niño/a frente a las diferentes actividades programadas en la sala de clases?

**Profesora:** Emocionalmente él es como alegre, tranquilo, no tiene estos cambios bruscos de humor, no, por lo general está tranquilo, anda alegre, si necesita algo pide brazos, te guía y te indica, pero no es lábil, esas cosas no.

**Paula:** ¿Cómo es la expresión de emociones del niño/a?

**Profesora:** Mediante llanto o se tira el pelo. Cuando no logra algo se tira el pelo, pero ahí uno tiene que adivinar lo que quiere, empezar por descarte, igual que una guagua

**Paula:** Ya

**Profesora:** Es como ya, tendrá hambre, tendrá esto...será esto otro

**Paula:** ¿Y pasa lo mismo cuando esta alegre, cuando son cosas más satisfactorias para él?

**Profesora:** Si, se ríe, se empieza a reírse no más. Lo que si el trata de mirarte a los ojos, no todo el rato, pero si busca mirarte, así como a ratos espontáneos y cortitos, pero si busca el contacto.

**Paula:** Como para que sepan lo que le está pasando...

**Profesora:** Si

**Paula:** ¿Qué estímulos regulan al niño/a en la sala de clases?

**Profesora:** Por lo general nosotros lo tomamos en brazos y lo mecemos un poco, lo movemos o el poder empezar a masajearlo de a poquito... y el chupete funciona maravillosamente (ríe)

**Paula:** ¿Qué estímulos desregulan al niño en la sala de clases? Además de esto de que sus compañeros se descompensen...

**Profesora:** Si ... ¿Que más lo desregula? (pregunta a Javiera)

**Javiera:** ¿Con que se regular?

**Profesora:** Se desregula...

**Javiera:** lo desajusta... Con los ruidos...

**Profesora:** No, más que nada es como con sensaciones, así como, no se po, de hambre o por ejemplo cuando el agua está muy helada y no se quiere lavar las manos, no pero no son como detalles, no es nada...Hasta el minuto no hemos encontrado nada así que vea o que toque que lo desregule... no

**Paula:** Nada específico aún...

**Profesora:** No

**Paula:** ¿Y se distrae fácilmente con los ruidos externos? (¿Cómo responde el niño/a antes los diversos estímulos provenientes del entorno?)

**Profesora:** No, con los ruidos externos no. Tienen que ser ruidos, así como muy agudos para que se distraiga, sino no... Por ejemplo, con el grito de al lado, tiene que estar harto rato para que el empiece a distraerse...

**Paula:** Y usted como profesora ¿Cómo observa el desempeño del niño aquí en la sala?

**Profesora:** Es que él se desempeña bien, pero su desempeño es bajito, ósea, que él tiene 4 años, pero mentalmente se nota que es una guagua, tendrá 1, 2 con suerte, pero él se desenvuelve bien en la sala, ósea logra seguir las actividades cuando uno se las va guiando, tampoco está, así como angustiado porque ande los otros niños

**Paula:** Nada específico

**Profesora:** No, nada especial... no, los otros tienen más... (ríe)

**Paula:** ¿Cuáles son las fortalezas que ve en J.?

**Profesora:** Que fortalezas veo... eeh... la fortaleza que veo es como el que no se angustie fácilmente... esa es una fortaleza para él. El que acepte experiencias nuevas, el que se capaz de contactarse con la gente, que sea así más de... acogedor, porque eso le facilita el trabajo... y bueno la fortaleza de sus papas... sus papas ahí que están apoyando, haciendo lo que uno les dice, entonces eso yo creo que es un tremendo apoyo para él.

**Paula:** Y en cuanto al juego ¿Cómo describiría el juego del niño?

**Profesora:** Es que no tiene... ni siquiera tiene un juego así con un objeto fijo, porque es más que nada en deambular y si hay algo para balancearse... el balancearse. Porque incluso en la sala de integración, que esta la piscina de pelotas, que a todos los niños les gusta, él costo mucho meterlo ahí, por el ruido de las pelotas... sumergirse... ahora ya se mete, pero hubo que ir haciéndolo como aproximación, porque le molestaba las pelotas.

**Paula:** Y de lo que ve usted en la deambulación, en el balanceo en el columpio ¿Cómo lo ve?

**Profesora:** Es que es como una rutina, porque es como un... el caminar por lo general es en semicírculo y el columpio... siempre es el mismo columpio, que es el que está al medio, y el balancearse todo el rato. Y si anda deambulando en el patio, también es en círculos

**Paula:** Ya ... Y el balanceo en el columpio ¿es siempre un mismo ritmo o va cambiando?

**Profesora:** Generalmente, es como un mismo ritmo... por que se pone de guatita, se impulsa con el pie... y si uno lo sienta en las piernas, igual ahí le gusta balancearse... el problema ahí después es pararse uno... no quiere que uno pare.

**Paula:** Bueno, entonces no tiene preferencia por algún juego específico o en especial

**Profesora:** No, no... La mamá dice que en la casa tiene unos cuentos chiquititos, los libritos de cuentos, que nadie le puede tocar su cuento, que él lo ordena en hileras y todo, pero acá no lo ha hecho nunca... con nada

*Se interrumpe por un momento la entrevista, ya que llegan los niños luego de la sesión con T.O*

**Paula:** ¿Cómo es la interacción del niño/a con sus pares?

**Profesora:** Eeh no, no hay interacción con sus compañeros, no los busca, no... a no ser que estén gritando

**Javiera:** Para pegarles (ríe) o para rasguñar

**Profesora:** Si no, no... es como que no existieran

**Paula:** Entonces tampoco hay una vinculación emocional por parte de ellos

**Profesora:** No, nada... Incluso el saludo, que están las fotos, no

**Paula:** Y cuando hay actividades grupales... Tampoco ¿Cómo se relaciona el niño con sus pares?

**Profesora:** No, ósea él hace como su parte, pero no... si hay alguien sentado al lado tampoco, a menos que haya alguien que lo tiree, él se corre, pero no hay una interacción...

**Paula:** No es que los busque... para jugar tampoco...

**Profesora:** No, nada... Busca solo a los adultos

**Paula:** ¿Cómo es la interacción del niño/a con los profesionales? (profesores, T.O, etc.)

**Profesora:** Si, por ejemplo, bueno nosotras como estamos todos los días con él, cuando necesita algo o está llorando o quiere brazos, nos busca y nos toca las piernas y nos pide... Ahora si hay alguien que él no conoce, no le molesta, pero no la busca

**Paula:** Debe ser alguien conocido para él...

**Profesora:** si... debe ser conocido para él.

**Paula:** ¿Cómo se vincula emocionalmente el niño/a con los profesionales? (profesores, T.O, etc.)

**Profesora:** El busca abrazar, que uno lo acurruque, le de cariño

**Paula:** Bueno, esas son las preguntas como en general que tenemos... ¿Algo más que quiera agregar?

**Profesora:** Ok, a medida que te vaya surgiendo algo, me vas diciendo no más, no hay problema... ya

**Paula:** ¿Y se relacionan con todos los profesionales aquí lo niños?

**Profesora:** Mmmm... Con los de trans más que nada, que son fonoaudiólogo, Terapeuta Ocupacional y Psicólogo... pero no otras profes... aah y hay profé de arte-terapeuta y educación física... ellos son los profesores con los que... los profesionales que se relacionan con ellos. Por ejemplo, ahora en terapia, son los únicos que se los llevan solos, en otras áreas siempre estoy yo o la Javi o las dos, como son pequeños le cuesta más el vínculo... nosotros trabajamos con todo el enfoque del movimiento que es de jean van dijk, que los separa por estadios y ellos están en el primer estadio, que es de nutrición, entonces es importante que haya una figura de apego constante.

**Paula:** ¿Me dijo que llego en enero de este año?

**Profesora:** ¿El J. Llego en marzo y en enero cumplió los 4

**Paula:** Ok...Bueno eso sería por ahora, a medida que vayamos observando al niño irán surgiendo más preguntas... En teoría el viernes deberían venir mis compañeras.

**Profesora:** Aah perfecto... ahí yo creo que van a estar todos

**Paula:** Si, y ahí ojalá puedan verlo

**Profesora:** Mira algo que le gustó mucho a J., en una actividad que una vez hicimos que fue con masas... y se rio, se rio, se rio, todo el rato que jugo con masa se rio mucho, de hecho, yo lo grabe (muestra grabación)

*Una vez mostrado el video se termina la entrevista, dejando abierta la posibilidad de hacer nuevas preguntas...*

## **b. Entrevista TO niño 1 (E-T.O.)**

### **1. ¿Cómo describiría a J.?**

J. es un niño alegre, regalón, risueño. Disfruta del contacto físico, es muy de piel, le encantan los abrazos y besos.

Le gusta que lo tomes en brazos, y que lo mezan. Si pudiera estar con TO arriba del columpio, es de mayor agrado para él.

Constantemente busca ser apretado, ser mecido, no solo cargado, por ejemplo, cuando tú lo tienes en brazos el salta, para que tú lo muevas. Respondiendo a estímulos afectivos.

Yo podría decir, que se encuentra en una etapa de juego sensorio motor inicial de 6-8 meses.

Anticipa, presenta permanencia del objeto, sin embargo, su nivel cognitivo no permite ir más allá.

Responde según actividad de interés. Por ejemplo, se logra conectar con TO, lo que le permite hacer más cosas. Antes tenía muy bajo contacto visual, ahora al ir trabajando esas habilidades, logra responder más a los estímulos del medio y se vincula más con familiares.

Su atención es selectiva, depende del interés, si es que logra permanecer en ella, con mayor tiempo. Por ejemplo, en actividades, en sala de clases que muestran videos, logra mantenerse sentado. Sin embargo, no está en nivel de atención tipo hoja-mesa. Está en un nivel de suelo.

Responde a órdenes visuales gestuales, por ejemplo: estirar los brazos para que venga hacia ti.

Logra abrir círculos de comunicación, a través de miradas, contacto físico, para solicitar cosas de interés.

Sigue órdenes simples más toma que dame. Desentendiendo del interés, o sea, no tiene problemas de cambiar de una actividad a otra, mientras esta no sea de su interés.



## **2. ¿Qué evita o no le gusta?**

No evita nada, más bien le gusta explorar, le gusta el movimiento, pero no de forma arriesgada, por ejemplo, te podría decir que evita las alturas. Siempre explora, pero a nivel de suelo. Aaaaah también evita andar con calcetines y zapatos, si él pudiese andar descalzo, mejor para él. También, no es que evite realizar actividades dirigidas, es que sencillamente no las realiza.

No le gustan los sonidos fuertes, por ejemplo, cuando se cae algo, o cuando gritan sus compañeros, se irrita, enoja, o se auto agrede (muerde), o va directamente a golpear al niño que está gritando, dándole pellizcos o cuando no le dan algo en específico.

## **3. ¿Qué cosas le gustan?**

Disfruta que su cuerpo esté en movimiento, disfruta de estímulos visuales como ver videos, y táctiles. Le gusta sentir las texturas de todo lo que esté a su alrededor. Por eso, es de su gusto andar descalzo, sentir con sus pies el suelo. Al andar descalzo, se conversó con la madre para comprarle calcetines antideslizantes y muchas veces anda con esos calcetines en vez de zapatos, ya que, se ha intentado ponerle los zapatos, pero se los saca con frecuencia.

Otra cosa que se han podido observar en él, que muchas veces o en la sala de integración o en sala de clases, tiende a la estimulación genital en el suelo, acostado boca abajo. Frente a la orden de “eso no se hace”, no existe respuesta por parte de él, de igual forma se le comunica. Pero frente a esta conducta debe ser levantado del suelo; sin embargo, no se irrita, continúa en lo que estaba haciendo, o deambulando, qué es lo que, frecuentemente hace.

Una de las cosas que le encanta, es ser mecido, busca constantemente que lo tomen en brazo todo el tiempo y que realices movimientos bruscos con él, en brazos, por ejemplo, dar vueltas, o dar saltitos, a los cuales responde con carcajadas, ya que, disfruta de estas sensaciones. Pero en verdad es bien selectivo, no es que, se dé o pida brazos de cualquier

adulto. El adulto debe ser conocido para él, por ejemplo, las educadoras de su curso, TO, o sus padres; no pide brazos de cualquier adulto.

#### **4. ¿Cómo se regula?**

Principalmente a través del contacto físico, es contenido físicamente por un adulto. Logra calmarse dentro de los 5 minutos. Te busca para que lo contengas, se acerca a ti y te toca. Si tú te acercas y tiendes tus brazos, él busca contención y logra calmarse.

#### **5. ¿Cómo es la conducta el niño/a durante la sesión?**

Es pasivo, no se arriesga mucho, tiende a deambular dentro de la sala, explora, pero no se arriesga. Explora a nivel de suelo, en una superficie estable, que le brinde seguridad. No se irrita, frente algún cambio de actividad, o si le quitas un juguete, por ejemplo.

Constantemente busca que lo tomes en brazos y que estés con él, como te decía si pudieras estar en el columpio con él, mejor para él.

#### **6. ¿Cómo observa el desempeño del niño en la sesión?**

Buena, ha tenido un gran avance, ya que, como él no se vinculaba mucho, fue uno de los principales objetivos que me propuse, trabajando en base al modelo FloorTime. Lograr un vínculo, una cercanía, una conexión, a través de juego. Por ejemplo, antes no fijaba la mirada, si tú estabas no le importaba, con sus padres tampoco había mucha interacción. Ahora te busca, mantiene conexión visual, disfruta del contacto físico, y pide ser tomado en brazos y que juegues con él. Se ha logrado gran conexión.

#### **7. ¿Cómo es la atención del niño/a frente a una actividad?**

La atención es más bien selectiva, según interés, por ejemplo, en actividades en donde muestres videos, él se puede mantener sentado, sin embargo, son períodos cortos los que se puede mantener en una silla. Él no está a nivel de hoja-mesa, está más bien a un nivel de suelo.

**8. ¿Cómo es la transición del niño/a de una actividad a otra?**

Buena, no presenta cambios de humor, siempre verás un niño contento. Si cambias la actividad, rápidamente se olvida y comienza otra. No presenta cambios bruscos de ánimo, para nada. Es bien alegre y risueño.

**9. ¿Cómo describiría el juego del niño?**

Está a un nivel de suelo, más sensorial, lo podría definir como juego tipo sensorio motor de 6 a 8 meses. Disfruta del movimiento de ser mecido, es como una guagua. Le gusta el contacto físico, que lo muevas, beses, hagas cosquillas. No se interesa por juguetes, ni por explorar su función. no presenta juego cooperativo con otros, nada. Es un juego muy sensorial.

**10. ¿Tiene preferencia ante algún juego especial? ¿Cuál?**

Frente a juegos como te digo, que impliquen movimientos, que estés con él y sea mecido. También tocar diferentes texturas, jugar con masas, explorar lo que hay en el entorno, pero todo, a través de los sentidos, táctil, auditivo, vestibular, entre otros.

**11. ¿Cómo es la respuesta del niño/a frente a distintas órdenes? (orales, visuales)**

Mira frente a una orden verbal, no existe mayor respuesta. No realiza nada de manera independiente, por muy simple que sea. Requiere guía física para realizar algo que se le ha pedido. De igual forma se le comunica, o se le muestran pictogramas, imágenes referidas a la rutina del aula, entre otras. Pero él requiere guía física para realizar la actividad. Si bien, la sala de integración permite libertad de explorar, guardar sería una orden; y en ese caso él requiere guía física para ir recogiendo cada objeto y dejarlo en su lugar.

**12. ¿Cómo es la expresión de emociones del niño/a?**

Frente a estímulos que sean de su agrado ríe y muestra placer, por ejemplo, cuando lo meces y tomas en brazos. Cuando se golpea, no logra algo o frente algún ruido fuerte, llora o se tira el pelo.

Si lo tomas y lo abrazas, logra calmarse y rápidamente no más allá de 5 minutos. Pero es raro verlo así, comúnmente no presenta cambios bruscos de ánimo. Siempre lo verás muy alegre y sonriendo.

**13. ¿Cómo responde el niño/a antes los diversos estímulos provenientes del entorno?**

Si es un estímulo sonoro fuerte, se asusta y llora. Por ejemplo, si hay algún compañero que grite, lo irrita. Pero en general responde bien, explora bastante el entorno, se interesa por tocar y mirar todo.

**14. ¿Cómo es la interacción del niño/a con sus pares? (ante una sesión grupal)**

No interacciona con sus pares.

**15. ¿Cómo se vincula emocionalmente el niño/a con sus pares? (en sesiones grupales).**

No interactúa con ellos, por ende, no se logra vincular, nada ni en la sala de clases ni en integración. No hay contacto visual nada, Excepto cuando un compañero grite, como le desagradan los ruidos fuertes, puede ir donde el compañero y pellizcarlo. Pero frente a otras situaciones, no existe acercamiento, ni contacto visual, nada. Es como si no existieran.

**16. ¿Cómo es la interacción del niño/a con usted?**

Bueno él me conoce y se anticipa, sabe que va a sala de integración, pide brazos al tiro. Le gusta jugar conmigo, y que lo mueva bruscamente, que le haga cosquillas o acaricie.

**17. ¿Cómo se vincula emocionalmente el niño/a con usted?**

Me he basado bajo el modelo Floortime. Como su vínculo era muy pobre, a través del juego ha funcionado muy bien. Logramos el vínculo a través de miradas, sonrisas, disfruta del contacto físico, de los abrazos y besos. Cuando quiere algo te busca y guía, hacia el objeto.

### **c. Observaciones Niño 1**

#### **Comportamiento:**

Es pasivo, se aísla, mantiene estereotipias, manifiesta conductas obsesivas, fijaciones con objetos y conductas auto agresivas frente a enojo.

No presenta respuestas consistentes de atención y acción conjunta.

No se relaciona con pares, si con adultos.

#### **A) Comportamiento en Sala TO**

Hora 9:30-10:00

Ingresa y se adapta al contexto, reconoce que al inicio debe sacarse zapatos y ponerse calcetines, siendo reforzada esta conducta por TO.

No evita contacto físico, es de piel, abraza adulto.

Durante sesión, explora el ambiente, escogiendo columpio, en el cual, se mantiene gran parte de la sesión.

Fija mirada en tratante y sonríe, sin embargo, instrumentaliza.

Emite sonidos como (o, i)

Conductas estereotipadas (se toca orejas])

Si TO desaparece un objeto o juguete no lo busca.

Todos los objetos, le gusta hacerlos girar

Se cae y llora, recuperándose de la angustia rápidamente, con contención del adulto.

Reconoce cuando finaliza sesión y se dirige a ponerse zapatos.

#### **B) Comportamiento en Aula**

Hora 10:00-10:30

Contexto: 7 alumnos de un total de 8 que conforman el curso en total, y 2 educadoras diferenciales.

J. durante actividad de presentación de imágenes y video expuesto en computador, se mantiene sentado en la silla, durante toda la actividad.

Miraba video de manera inconsistente.

Gran parte de sus compañeros durante actividad presentaban conductas disruptivas y desadaptativas, dentro del aula, tales como, saltar arriba de la mesa, acostarse en el suelo, gritar y correr, entre otras. A pesar de tal escenario, J. siempre se mantuvo en su puesto, el contexto no interfirió en su conducta.

**Profesora refiere:**

Que J. no explora el entorno solo, se mantiene en su lugar, no es desordenado.

Le gusta ser tomado en brazos.

Cuando se enoja, se auto agrede golpeándose en la cabeza o llora.

**C) Comportamiento en contexto recreativo**

Hora 10:30-11:00

Se observa en actividad de juego “El luche”

Durante actividad debe ser guiada físicamente, para realizar la actividad.

Le gusta el contacto físico, abrazos y besos.

Busca al adulto, para ser tomado en brazos y jugar, saltando junto a él.

No interactúa con pares.

En contexto libre de juego:

Sale con calma de la sala a la indicación de la profesora.

No se dirige a juegos que se encuentran en el patio.

Tarda en explorar.

Se dirige a columpios, pero no juega. Dando vueltas solo durante todo el recreo, alrededor del patio, sin intencionalidad.

No atiende a su nombre, no fija mirada.

Profesora le tiende los brazos, y pasa gran parte del recreo en sus brazos.

**Comunicación verbal y no verbal:**

No se comunica de forma verbal, dificultad para mantener contacto visual, escasa expresión gestual, presenta vocalizaciones aisladas. Se observa escaso inicio de situaciones de interacción, sin embargo, llama la atención del adulto por medio del llanto, logrando manifestar estados emocionales básicos.

Se expresa preferentemente a través de gestos y sonidos.

Recibe información preferentemente por vía auditiva con apoyo visual.

Logra con apoyo físico seguir órdenes relativas a la rutina de aula, a través del reconocimiento de fotografías y material concreto.

**Flexibilidad cognitiva e intereses:**

J. participa en actividades por cortos períodos de tiempo, muestra preferencia por actividades más sensoriales como columpiarse, presenta juegos repetitivos y conductas estereotipadas, como aleteo de orejas.

**Vías por las cuales explora el medio:**

Auditivo, visual, Táctil, vestibular y propioceptiva.



**d. Pauta de Observación Niño 1**

**Nombre:** J. (4 años)

**Fecha:** 09/09/2016

**Niveles de desarrollo funcional emocional**

<b>Nivel 1: Atención conjunta y regulación</b>	<b>Siempre</b>	<b>A veces</b>	<b>Nunca</b>	<b>No bajo presión</b>	<b>No observado</b>
Muestra interés en diferentes sensaciones por más de 3 segundos	✓				
Se mantiene en calma y concentrado por más de 2 minutos.	✓				
Se recupera de la angustia dentro de los 20 minutos	✓				
Muestra interés en pares (no sólo en objetos inanimados)			✓		
Muestra interés en adultos.		✓			
Muestra respuesta evitativa frente a ciertos estímulos			✓		
Explora el ambiente (muestra interés por objetos)		✓			

**Observaciones/Comentarios:** Muestra mayor interés por estímulos vestibulares, le gusta que lo abracen y tomen en brazos.

<b>Nivel 2: Vinculación y Asociación</b>	<b>Siempre</b>	<b>A veces</b>	<b>Nunca</b>	<b>No bajo presión</b>	<b>No observado</b>
Responde cuando alguien inicia una interacción con el (con una sonrisa, fruncir el ceño, alcance, la vocalización, u otro)		✓			

Responde con placer a la interacción del otro		✓			
Responde cuando alguien inicia una interacción con él, con curiosidad e interés asertivo (por ejemplo, mediante el contacto visual)			✓		
Se anticipa ante un objeto que se muestra y a continuación se retira (por ejemplo, sonrisas o balbucea mostrando interés)			✓		
Se logra vincular con pares y/o adultos		✓			
Se disgusta cuando un otro no responde al juego		✓			
Logra seguir la rutina de la sala de clases	✓				
Logra realizar la tarea o actividad propuesta en la sala de clases	✓				
Logra focalizar su atención en una actividad.	✓				
Se enfada y protesta cuando se siente frustrado	✓				
Se recupera de la angustia dentro de los 15 minutos con ayuda de un adulto	✓				

**Observaciones/Comentarios:** Logra seguir actividades propuestas, con mayor permanencia cuando estas son de interés, por ejemplo, videos.

<b>Nivel 3: Comunicación con propósito</b>	<b>Siempre</b>	<b>A veces</b>	<b>Nunca</b>	<b>No bajo presión</b>	<b>No observado</b>
Responde a los gestos del adulto a través de gestos intencionales (como por ejemplo gestos, vocalizaciones, miradas, extiende brazos)		✓			
Muestra intención comunicativa con adultos y/o pares (abre al menos 1 círculo)		✓			
Es capaz de mostrar las siguientes emociones:					
✓ Cercanía (por ejemplo, mediante un abrazo)		✓			
✓ Placer y emoción (mediante la sonrisa y goce, o llevándose un juguete a la boca)		✓			
✓ Curiosidad (por ejemplo, tocando o explorando juguetes)	✓				
✓ Se enoja o protesta (por ejemplo: gritando, lanzando juguetes o botando la comida)					✓
✓ Miedo (por ejemplo: dando la espalda, o llorando ante la presencia de extraños)		✓			
Se recupera de la angustia dentro de los 10 minutos, en un espacio social.	✓				

**Observaciones/Comentarios:** abre círculos con contacto visual y tocando al otro.

