

UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA
SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSGRADO
ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PSICOPEDAGOGÍA

Trabajo Final de Graduación para optar por el grado de
Máster en Psicopedagogía

Tema:

Intervención bajo el enfoque “Floortime” del Modelo DIR para el desarrollo de
habilidades cognitivas en niños de 2 años y 3 meses a 3 años y 3 meses del
Kínder Discovery Montessori de la Sabana, San José en el año 2016

Jimena Castro Gross

Setiembre, 2016

Declaración Jurada

Yo, Jimena Castro Gross, alumna de postgrado de la Universidad Estatal a Distancia, declaro bajo la fe de juramento y consciente de las responsabilidades penales de este acto, que soy la autora intelectual del Trabajo Final de Graduación de postgrado titulada: Implementación de estrategias de intervención bajo el enfoque "Floortime" del modelo DIR para el desarrollo de habilidades cognitivas en niños de 2 años y 3 meses a 3 años y 3 meses, realizado en el kínder Discovery ubicado en San José, Costa Rica, por lo que libero a la Universidad Estatal a Distancia de cualquier responsabilidad en caso de que mi declaración sea falsa.

San José, a los treinta días del mes de setiembre del dos mil dieciséis.

Jimena Castro Gross

Cédula 1 1171 0403

Dedicatoria

A mi familia quienes me impulsaron y acompañaron en todo este proceso.

Agradecimientos

A mis compañeras y amigas: Marta y Mariana.

Tribunal Examinador

Dra. Jenny Seas Tencio

Directora del Sistema de Estudios de Postgrado

Dra. Yarith Rivera Sánchez

Directora Escuela de Educación

Msc. Steven Abarca

Director de Tesis

Msc. Linda María Madriz Bermúdez

Lectora Externa

Resumen

Esta investigación surgió de la inquietud generada por la aplicación de enfoques tradicionalistas en educación preescolar, orientados a estimular el aprendizaje de conceptos en los estudiantes, pero restando atención a las habilidades de base que requieren los niños para poder absorber e integrar los conceptos y contenidos que deberán aprender en etapas posteriores de escolarización; así como para poder desarrollar habilidades adecuadas para interactuar con otros, resolver problemas y adaptarse a diferentes ambientes.

La investigación fue de corte cualitativo y tuvo como principal objetivo, observar si los niños participantes (dos grupos de 10 niños cada uno, del kínder Discovery Montessori) mejoraban sus habilidades cognitivas (lenguaje, inteligencia visoespacial, memoria, atención y razonamiento) tras 17 sesiones de intervención bajo el enfoque "Floortime" a nivel grupal, para lo que se utilizaron cuatro instrumentos: entrevistas a docentes, guía de observación y lista de cotejo.

Al finalizar se determinó: que los ambientes restrictivos no logran potenciar el nivel de alerta y las capacidades atencionales; dificultad de las docentes para diferenciar entre un problema conductual y una dificultad de procesamiento sensorial.

Se observó que todos los niños mejoraron sus habilidades cognitivas, lograron identificar mejor las dinámicas y las rutinas, mejoraron su tolerancia a las "transiciones", su capacidad de autorregulación, su atención y sus interacciones.

Palabras claves: Floortime, DIR, habilidades cognitivas, atención, lenguaje, memoria, inteligencia viso-espacial, razonamiento, interacción, Stanley Greenspan, niveles emocionales funcionales, desarrollo, diferencias individuales, relaciones.

Índice

Título	Página
Capítulo 1: Introducción	
1.1 Introducción	10
1.2 Temática de la investigación	11
1.3 Planteamiento del problema	11
1.4 Objetivos	16
1.5 Justificación	16
1.6 Antecedentes	20
1.7 Personas Interesadas	29
1.8 Alcances	30
1.9 Limitaciones	31
Capítulo 2: Marco teórico	
2.1 La visión del desarrollo según el Modelo DIR	33
2.2 Definición del modelo DIR y sus características	35
2.2.1 Definición de Desarrollo	37
2.2.2 Definición de “diferencias individuales”	38
2.2.3 Definición de “relaciones”	39
2.3 Fases o niveles de Desarrollo	40
2.3.1 Regulación e interés por el mundo	42
2.3.2 Relacionarse y desarrollar empatía	43
2.3.3 Interacción bidireccional y con propósito comunicativo	45
2.3.4 Resolución social de problemas, regulación del humor y desarrollo de “yo	46
2.3.5 Construcción de símbolos y uso de palabras e ideas	48
2.3.6 Pensamiento emocional, lógico y percepción de la realidad	49
2.4 Importancia de la emoción y el afecto en la intervención	50

2.5 Terapia de Floortime	52
2.5.1 Definición de Floortime	52
2.5.2 Metas básicas de la terapia Floortime	53
2.5.3 Metas de intervención	54
2.6 Habilidades cognitivas y su importancia	55
2.6.1 Atención	59
2.6.2 Memoria	60
2.6.3 Lenguaje	60
2.6.4 Razonamiento	63
2.6.5 Inteligencia viso – especial	64
2.7 Desarrollo de los niños en edad preescolar e importancia de esta etapa	66
Capítulo 3: Marco Metodológico	
3.1 Enfoque y paradigma de la investigación	72
3.1.1 Enfoque de la investigación	72
3.1.2 Paradigma de la investigación	73
3.2 Alcance temporal del estudio	74
3.3. Tipo de investigación	74
3.4 Contexto de la investigación	75
3.4.1 Características de la institución y ubicación	75
3.4.2 Población de la institución	76
3.4.3 Filosofía del centro educativo	76
3.4.4 Propuesta educativa de la institución	77
3.5 Estrategias de intervención	77
3.6 Participantes	79
3.7 Técnicas de recolección de datos	80
3.7.1 Entrevista en profundidad	81
3.7.2 Observación	82

3.7.3 Observación participante	82
3.8 Instrumentos	83
3.8.1. Guía para la entrevista a profundidad	83
3.8.2. Guía para las observaciones	84
3.8.3 Lista de cotejo	84
3.9 Validación de instrumentos	84
3.11 Análisis	88
3.12 Cuadro de categorías de análisis	89
3.13 Confrontación de la información	93
3.14 Limitaciones	94
Capítulo 4: Análisis e interpretación de resultados	
4.1 Características de desarrollo, sensoriales y de interacción de niños de edad pre-escolar	97
4.1.1 Regulación e interés por el mundo	99
4.1.2 Capacidad de relacionarse y desarrollo de empatía	101
4.1.3 Interacción bidireccional y con propósito comunicativo	104
4.1.4 Resolución social de problemas, regulación de humor y desarrollo del “yo”	105
4.1.5 Construcción de símbolos y uso de palabras e ideas	107
4.1.6 Pensamiento lógico y emocional, percepción de la realidad y construcción de puentes entre ideas	108
4.2 Habilidades de interacción entre niños de edad pre-escolar y sus docentes	110
4.2.1 Repertorio comportamental de los estudiantes	111
4.2.2 Interacción de la docente con los estudiantes	112

4.2.3 Contenidos de aprendizaje del currículo del centro educativo	113
4.3 Habilidades cognitivas fundamentales para el aprendizaje de niños en edad pre-escolar	113
4.3.1 Atención	114
4.3.2 Memoria	115
4.3.3 Lenguaje	118
4.3.4 Razonamiento	121
4.3.5 Ubicación viso – especial	121
4.4 Cambios percibidos después de las intervenciones	123
4.4.1 Atención	123
4.4.2 Memoria	125
4.4.3 Lenguaje	126
4.4.4 Razonamiento	126
4.4.5 Ubicación viso-espacial	127
4.5 Cambios a nivel grupal y de dinámica del aula	129
Capítulo 5: Conclusiones y recomendaciones	
5.1 Conclusiones	132
5.2 Recomendaciones	137
5.2.1. Recomendaciones a instituciones educativas	138
5.2.2. Recomendaciones a docentes	139
5.2.3. Recomendaciones para futuros investigadores	140
Referencias Bibliográficas	141
Anexos	146

Capítulo 1: Introducción

1.1 Introducción

El siguiente documento hace referencia a la aplicación de la terapia de *Floortime* (Tiempo de Suelo o Terapia Circular) del modelo de Desarrollo de las Diferencias Individuales basado en las Relaciones (DIR), en un grupo de niños de 2 años y tres meses a 3 años y tres meses. La terapia Floortime tiene como objetivo seguir los intereses del niño y lograr, por medio del juego, un mundo compartido que potencie el desarrollo de habilidades cognitivas básicas de los niños.

Greenspan y Wieder (2008) explican el modelo DIR, el cual describe una serie de niveles que implican determinadas capacidades básicas (cognitivas, sociales, lingüísticas, motoras, sensoriales, etc.) por las que todo individuo debe pasar para llegar a su completo desarrollo. Estos niveles son los siguientes: regulación e interés por el mundo; relacionarse y desarrollar empatía; interacción bidireccional y con propósito comunicativo; resolución social de problemas; regulación del humor y desarrollo del “yo”; construcción de símbolos y uso de palabras e ideas; pensamiento emocional, lógico y percepción de la realidad; pensamiento triangular y multicausal; razonamiento emocional diferenciado y desarrollo avanzado del “yo” y guía de patrones internos.

Dicho modelo se aplica mediante la terapia Floortime, la cual según Greenspan y Wieder (2008) se enfoca en crear aprendizajes significativos mediante interacciones colmadas de emoción y afecto, las cuales promueven el logro de las capacidades básicas antes mencionadas. Estos mismos autores afirman que médicos e investigadores han venido desarrollando una serie de enfoques basados en enseñar a los niños habilidades fundamentales; por ello, para comprobar las propuestas desarrolladas por los especialistas en la materia y con el interés de observar cómo mediante los intereses intrínsecos del niño se pueden ir desarrollando capacidades fundamentales y básicas para la adquisición de conceptos y su aplicación en la vida cotidiana, surge la idea de

aplicar la terapia de Floortime a dos grupos de niños en edades entre los 2 años y 3 meses a 3 años y 3 meses, para potencializar en ellos el desarrollo de habilidades cognitivas.

1.2 Temática de la investigación

Aplicación de una intervención según el enfoque Floortime como estrategia didáctica para el desarrollo de habilidades cognitivas en niños de 2 años y 3 meses a 3 años y 3 meses de edad.

1.3 Planteamiento del problema

“Actualmente el sistema educativo está en crisis. Las fórmulas exitosas del pasado ya no alcanzan para enfrentar los viejos retos de la sociedad, y menos los nuevos” (Picado, 2006, p.31); es decir, hoy la educación está siendo organizada y planteada desde perspectivas poco funcionales para la realidad actual. Esto es sabido desde la década de los años ochenta, cuando comenzó a percibirse la gran dificultad que iba a presentar el paradigma educativo al afrontar la realidad y necesidad social del momento. Tedesco (1986) ya hablaba de esta temática afirmando que,

es posible sostener que los paradigmas teóricos vigentes en las últimas décadas están mostrando evidentes síntomas de agotamiento en su capacidad explicativa. En este sentido, la teoría educativa estaría enfrentando un serio problema de fertilidad, ya que los aspectos más significativos o más peculiares de la realidad educacional contemporánea caerían fuera del alcance explicativo de las teorías vigentes. (p. 1)

Ahora bien, analizando las opiniones actuales sobre este tema, Luengo, Luzón y Torres (2008) corroboran el pensamiento en el que se ve la necesidad urgente de realizar cambios en el formato educativo; sobre esto mencionan que:

(...) la prioridad para las políticas educativas en la actualidad reside en la mejora del marco institucional para un mejor aprovechamiento de los recursos. Por tanto, no es extraño que durante los últimos años los cuadernos de bitácora de las organizaciones educativas internacionales hayan comenzado a reflexionar, impulsar y motivar reformas educativas en términos de competencias y habilidades relevantes para el individuo. (p.3)

Es decir, la educación, como tema político, busca modificar su proyección, para disminuir o desenfocar la atención a las destrezas puramente académicas y, de este modo, darle prioridad al impulso de destrezas básicas que hagan que las personas discentes puedan formar parte del campo laboral de forma eficiente. Para esto, es necesario utilizar estrategias que permitan al aprendiz ser capaz de pensar de diferentes formas, aprender a analizar, identificar sus propias destrezas y fomentarles el respeto por otras culturas y pensamientos, etc.

Sobre esto, Ibáñez (2006) menciona que existe un gran espacio entre lo que la sociedad necesita y lo que el sistema educativo ofrece, ya que hay una

creciente obsolescencia de los contenidos curriculares de sus programas en relación con el progreso e incremento del conocimiento, y con las necesidades reales de aprendizaje de los estudiantes y de la propia sociedad adulta(...) al desajuste y desfase existente entre la educación ofrecida por el sistema educativo y las necesidades de desarrollo, cambio y transformación de la sociedad...a los crecientes desajustes e inadaptaciones entre educación y empleo, entre la educación otorgada y la educación requerida por empleo... (p.434)

Una vez claras las necesidades antes descritas, surge la inquietud y necesidad por cambiar este paradigma y modificar la estructura escolar, para que las escuelas puedan desarrollar programas orientados a potencializar las habilidades cognitivas de los niños. Para ello, es importante comprender la educación desde otro punto de vista, con el fin de brindar herramientas y métodos adecuados para cada uno de los estudiantes; “Por este motivo, la

metodología de enseñanza debe adaptarse a la diversidad que presentan los alumnos y alumnas en relación al aprendizaje” (Redondo, Vale, Parras, Madrigal y Navarro, 2012, p. 208).

Así pues, el sistema educativo debe enfocarse en el desarrollo de conocimiento, para que los estudiantes que formarán la población adulta impulsadora del desarrollo de la sociedad, apunten a la convivencia pacífica. Para lograr este objetivo de la educación, es necesario en las escuelas,

dar paso a la introducción de la “flexibilización de los recursos humanos” y de la lógica competitiva: (a) hacer frente a los acontecimientos, afrontar situaciones imprevistas y tomar iniciativas, responder de manera pertinente y adecuada, ser responsable y autónomo, movilizar recursos; (b) capacidad de relación y de comunicación, aceptar trabajar conjuntamente con un objetivo común, manejo y destreza de las nuevas tecnologías, evaluar los efectos de las propias decisiones; y finalmente, (c) adoptar una lógica orientada hacia los demás, lo que implica, desarrollar capacidad de empatía, escuchar y comprender las necesidades del otro, autonomía y capacidad de iniciativa, búsqueda de soluciones adecuadas, entre otras. (Luengo, Luzón y Torres, 2008, p. 2)

Este proceso de cambio debe aplicarse en los niños de las escuelas desde edades tempranas, ya que “son muchas las investigaciones de largo plazo que han construido evidencia en torno a los beneficios de la inclusión temprana de los niños y las niñas en programas de cuidado y educación” (Tuñón, 2012, p. 3). En este sentido, si desde los primeros años de escolarización se trabaja con los niños desde un modelo más integral, se verán mayores beneficios a futuro. Al respecto, Tuñón (2012) agrega que las investigaciones realizadas a la fecha han permitido evidenciar diversos aspectos:

(a) los mayores progresos cognitivos, sociales y comportamentales de los niños y niñas que participaron de los programas respecto de sus pares que no lo hicieron; (b) los beneficios prolongados en el rendimiento escolar en los trayectos educativos posteriores que se reconocieron en una reducción de las deserciones escolares y la tasa de repetición; y (c) la mayor propensión al desarrollo de capacidades de lectoescritura de modo temprano.

Ahora bien, lo anteriormente expuesto refleja la necesidad actual de una modificación en las estructuras educativas; sin embargo, en la revisión de la literatura no se logró encontrar alguna herramienta o práctica que brinde una solución como alternativa a esta necesidad; es decir, el sistema educativo no cuenta con un proyecto específico que indique de qué forma y cómo cambiar la manera en que se educa a los estudiantes, de manera que las intervenciones que se están dando, siguen siendo muy conductuales, modelos bajo los cuales se pretende que los niños estén sentados haciendo actividades con hojas de trabajo, cumpliendo con un régimen, haciendo fila, quedándose sentados en el círculo, en etapas tempranas en las cuales los niños aprenden por medio del movimiento y están conociéndose a sí mismos.

De persistir esta situación, el desconocimiento de las nuevas teorías de desarrollo que explican la importancia de respetar las diferencias individuales y de comprender que cada niño tiene su propio ritmo de aprendizaje, provocará que se siga encasillando a todos dentro de un mismo molde, y continuarán los planeamientos educativos que buscan desarrollar habilidades que no son congruentes con lo que debería estar haciendo cada niño, en búsqueda de que aprenden conceptos como colores y símbolos numéricos, pero sin enseñarles a solucionar un problema motor para poder sacar una caja de un armario sin tirar todo, sin desarrollar; por ejemplo, la flexibilidad mental necesaria para no entrar en crisis si no lo visten con la camisa del color que quiere, y sin potenciar la

capacidad de relacionarse con otros niños y de expresar verbalmente las cosas antes de actuar.

Por otro lado, es en la etapa preescolar en la que se asientan las bases de estas habilidades cognitivas y que determinarán el éxito futuro a nivel académico. Lo anterior deja claro que restarle importancia a esta etapa del desarrollo, incrementa la posibilidad de que los niños crezcan sin haber resuelto sus debilidades, con un limitado conocimiento de sí mismos y, por tanto, con deficiencias para desempeñarse con éxito en el ámbito académico.

Teniendo como base la problemática expuesta en los párrafos anteriores y el hecho de que de las intervenciones tempranas son clave para detectar algún problema de desarrollo y poder atenderlo con eficacia, surgió la siguiente interrogante: ¿Qué cambios en cuanto a habilidades cognitivas propias de la edad y modo de relacionarse, podrían producirse en niños 2 años y 3 meses a 3 años y 3 meses a partir de la aplicación de una intervención bajo el enfoque Floortime?

Como respuesta, se consideró que la implementación de una intervención bajo este enfoque, puede ser una posible solución al desconocimiento sobre la importancia de aplicar estrategias de interacción desde un enfoque basado en el desarrollo, ya que intentará documentar los beneficios en el desarrollo de capacidades cognitivas producidos en los niños de una forma novedosa, dirigida a desarrollar destrezas cognitivas fundamentales y no enfocada en modificar conductas o en crear en los niños habilidades meramente académicas; objetivos que son la prioridad actual dentro de los programas educativos.

1.4 Objetivos

Objetivo general de la investigación

Analizar los beneficios que se obtienen al implementar la Terapia Floortime del modelo DIR para identificar habilidades cognitivas en niños de 2 años y 3 meses a 3 años y 3 meses del *Kínder Discovery Montessori* en el 2016.

Objetivos específicos

1. Identificar las características de desarrollo, sensoriales y de interacción que presentan los alumnos de 2 años y 3 meses y 3 años y 3 meses en el aula del *Kínder Discovery Montessori* antes de iniciar el abordaje bajo el enfoque Floortime, para poder compararlas con las características que presentan estos estudiantes luego de las intervenciones.
2. Identificar el tipo de interacción entre docentes y los niños de 2 años y 3 meses y 3 años y 3 meses cuando se realizan las intervenciones bajo el enfoque Floortime en el *Kínder Discovery Montessori*.
3. Determinar si se incrementan o perfeccionan las habilidades cognitivas fundamentales presentes en niños de 2 años y 3 meses a 3 años y 3 meses del *Kínder Discovery Montessori* posterior a las intervenciones bajo el enfoque Floortime.

1.5 Justificación

Existe una necesidad actual de búsqueda de metodologías novedosas que permitan modificar el sistema educativo para captar la atención de los estudiantes y así promover un aprendizaje integral; por lo que se puede considerar la intervención basada en el enfoque Floortime como una nueva

herramienta para lograrlo, ya que fomenta el desarrollo de habilidades necesarias para poder interactuar y desempeñarse de forma adecuada en diferentes situaciones. Con respecto a esto, Rakel (2009) menciona que

(...) hay pruebas razonables en cuanto a la eficacia de esta modalidad. En un análisis del 2003 que se publicó en el *Canadian Journal of Psychiatry* se concluyó que la aplicación de intervenciones de más de 20 h a la semana que son individualizadas, bien organizadas y que se orientan al desarrollo de las destrezas, aumenta en grado importante las tasas de desarrollo de los niños, sobre todo en lenguaje, en comparación con un tratamiento nulo o mínimo. (p. 124)

Por otro lado, existe la creencia de que aquello que los niños adquieren en los niveles preescolares, no hace una gran diferencia en su desarrollo, lo cual trae como consecuencia que no se dé a la educación preescolar la importancia que amerita.

Sobre lo anterior debe ponerse énfasis en que diferentes investigaciones han demostrado que a los tres (3) años edad el 90% del cerebro se ha desarrollado, durante este período las niñas y los niños aprenden más rápido, especialmente cuando reciben amor, afecto, atención y alimentación. Se espera que la organización estructural de los patrones neuronales se vaya desarrollando a partir de experiencias y estímulos, asociados a los sentimientos y las emociones que el entorno le provee, situaciones que determinan el proceso de maduración, la manera de pensar, sentir y comportarnos. (Morrillo, 2009, p. 1).

La cita anterior fundamenta por qué surge el interés de esta investigación desde una justificación orgánica, ya que es en edades tempranas, cuando un individuo logra absorber con mayor facilidad la información, así como cuando es verdaderamente interiorizada, siempre que se acompañe de experiencias que involucren la emoción y el afecto; elementos fundamentales del modelo de DIR.

Así las cosas, la problemática con respecto a cómo se está proyectando la educación, inicia desde la etapa pre-escolar, ya que desde estas edades se están enviando instrucciones equívocas sobre cómo comprender el mundo y cómo interactuar en él. Lo anterior sucede porque el formato tradicional de organización educativa busca los mismos objetivos basados en la normalización de los estudiantes, en contraposición a la formación de niños con un desarrollo integral.

La preocupación sobre el tipo de enfoque que se le da a la educación preescolar, es otro de los elementos que motivó a la realización de este estudio, ya que se consideró que hace falta poder brindar información pertinente y fundamentada teóricamente que permita aceptar otras formas de estrategias educativas que fomenten un tipo de aprendizaje por medio de la experimentación y el descubrimiento propio de debilidades y fortalezas. Al respecto, es preciso decir, que se incluye la información anterior para enfatizar en los grandes beneficios que ha brindado las terapias Floortime en el trabajo con niños y adolescentes para desarrollar habilidades y capacidades verdaderamente significativas y útiles para desenvolverse en la sociedad.

Así pues, considerando la necesidad que existe a nivel educativo de enfocarse en el desarrollo de habilidades específicas de aprendizajes que no determinan el verdadero éxito de una persona una vez que es inmerso en situaciones con cierta demanda social, se hace necesario realizar intervenciones bajo el modelo DIR con su terapia Floortime, como una opción real y factible para aplicar en las aulas. Es necesario iniciar con la implementación de nuevas estrategias para abordar las necesidades actuales y educar personas que puedan ser eficientes en la vida adulta. Para lograr esto, es preciso comenzar desde edades tempranas, en las cuales la retención es más efectiva que en edades posteriores.

Se elige el centro educativo Discovery Montessori ya que al tener como fundamento teórico educativo la filosofía Montessoriana, los niños ya han estado

en contacto con el estímulo constante de desarrollar su independencia y de identificar sus intereses intrínsecos a través de la elección de materiales y de la manipulación libre de los mismos, ya que su filosofía está basada en “la autonomía, la independencia, la iniciativa, la capacidad de elegir, el desarrollo de la voluntad y la autodisciplina” (Velasco, 2010, p. 3).

María Montessori incluye dentro de su teoría importantes principios pedagógicos los cuales deben fundamentar el quehacer de todo docente para que logren desarrollar en los niños el interés por descubrir, aprender, tomar decisiones, entre otras, por medio del ejemplo y propiciando un ambiente sano y enriquecedor. La filosofía Montessoriana, quiere “desarrollar la totalidad de la personalidad del niño, no solo sus facultades intelectuales, sino también sus poderes de deliberación, iniciativa y elección independiente, junto con sus complementos emocionales.” (Mollins, Trilla y otros, 2016, p. 76)

La filosofía Montessori busca desarrollar conocimiento a través de la mediación no de la imposición de contenidos específicos, donde el adulto está para “guiar al niño y darle a conocer el ambiente en forma respetuosa y cariñosa.” (Velasco, 2010, p. 1); este aspecto va de la mano con el modelo DIR y la implementación de estrategias bajo el enfoque Floortime viene a convertirse en un aliado de esta formación a la que están siendo expuestos los niños.

En concordancia, la implementación de intervenciones bajo el enfoque Floortime en grupos de niños de edades 2 años y 3 meses a 3 años y 3 meses se plantea como parte de este proceso renovador de la educación, ya que como metodología novedosa busca que cada niño sea respetado y expuesto a experiencias que le permitan desarrollar las destrezas necesarias para entender

el mundo y ser parte de él, así como habilidades cognitivas básicas para aprendizajes posteriores y más complejos.

En un entorno educativo como el actual, que desde los primeros niveles se centra en que el niño simplemente aprenda conceptos muchas veces descontextualizados y reproduzca patrones; intervenciones bajo el modelo DIR, con su terapia Floortime, brindan una base teórica que sustenta la importancia de exponer a los niños a experiencias de aprendizaje significativas para cada una de sus habilidades y debilidades, de modo que ellos puedan conocerse a sí mismos y, de esta forma, hacer que su capacidad de aprender sea mucho más efectiva; lo que es aún más importante, que los aprendizajes sean oportunos para las necesidades de cada niño y además compatibles con las demandas de la sociedad.

Así las cosas, con esta investigación se espera despertar el interés en los docentes de preescolar por buscar nuevas formas para relacionarse con los alumnos, que comprendan que el ser docente no se basa en lograr que los niños aprendan lo que el adulto quiere o lo que se espera deben saber para determinada edad, sino en que cada niño tiene intereses naturales e intrínsecos y que es labor de del adulto, ayudarles a reconocerlos y obtener de estos nuevos aprendizajes.

Por otro lado, el estudio se justifica en la poca evidencia de un nivel adecuado de conciencia sobre el respeto a las diferencias individuales; por ello, la intervención bajo este modelo pretende ayudar a encontrar maneras para interactuar con los niños de preescolar sin esperar que todos tengan la misma respuesta, crear tolerancia y disponer espacios en donde los niños se puedan regular, en caso de que así lo necesiten. Se pretende ir disminuyendo las barreras entre docentes y familiares y poder trabajar en equipo de forma transparente y natural, para promover una comunicación asertiva entre todos los que participan del proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños.

Ahora bien, ¿qué estudios han logrado demostrar que los postulados expuestos por el modelo DIR y la implementación de una intervención bajo el enfoque Floortime pueden constituirse en una nueva herramienta para interactuar con los niños de este rango de edad, de forma que se desarrolle en ellos mejores capacidades cognitivas que se verán reflejadas en sus interacciones con pares y adultos? En el siguiente apartado, se detallarán las investigaciones localizadas en relación con esta temática.

1.6 Antecedentes

Existen una serie de investigaciones publicadas por diferentes universidades, organizaciones y países con respecto al modelo DIR y la terapia Floortime, que comprueban su eficacia. Asimismo, se encuentran estudios relacionados con intervenciones en las que se tienen en cuenta las características individuales de cada niño para poder abordar con éxito los objetivos de su desarrollo. A continuación se citan algunos de esos estudios:

Amaria Baghdadli, Magali Noyer, y Charles Aussilloux (2007) realizaron un estudio en Francia denominado “Las intervenciones educativas, pedagógicas y terapéuticas propuestas en el autismo.” El objetivo principal de los investigadores fue la elaboración de un inventario de las prácticas educativas y terapéuticas existentes a nivel internacional para personas con autismo de todas las edades, entre las cuales estuvo la terapia Floortime.

Los artículos y documentos analizados por el equipo de trabajo fueron en sí mismos el “objeto de estudio”, de manera que se trabajó exhaustivamente para recolectar la mayor cantidad de artículos y literatura posible. De esta forma, la metodología consistió en la creación de una base de datos estandarizada en la que se ingresaron los documentos y literatura seleccionada, previo análisis crítico. Dicho análisis estuvo basado en el nivel de evidencia que ofrecían los resultados de cada uno de los documentos incluidos en el estudio.

Los hallazgos evidenciaron que el nivel de gravedad de los síntomas de personas con autismo, parece ser un factor que se encuentra asociado a los efectos de la intervención utilizada. En lo que atañe específicamente a la terapia Floortime, los hallazgos indicaron que al aplicar dicha terapia, la evolución es de muy buen pronóstico (58% de niños intervenidos bajo este modelo), mostraron mayor mejoría y avance contra un porcentaje menor de evolución de niños que son intervenidos con algún modelo tradicional (apenas 2%).

En contra posición, entre las limitaciones encontradas por los investigadores, se encuentra que el estudio incluido relacionado con la aplicación de terapia Floortime, no proporcionó evidencia de su eficacia, porque en este no estaban claramente especificados los criterios de inclusión de los participantes, ni tampoco se mencionaban las características que presentaban los niños antes de las intervenciones. Los investigadores encontraron que para futuros estudios sobre el progreso de los niños bajo dichas intervenciones, era necesario incluir un análisis prospectivo.

En el año 2010, Tatiana Betancur Montoya efectuó en Colombia el estudio “La interacción entre niños de 3 a 5 años durante los procesos de socialización”. Su objetivo principal, como lo insinúa el título de su trabajo, fue conocer la dinámica de interacción de los niños de 3 a 5 años durante los procesos de socialización; por ello, el estudio fue de tipo cualitativo descriptivo, y estuvo dirigido a un grupo de 20 estudiantes de preescolar, un docente de la etapa de transición y cuatro padres de familia. Como metodología se utilizó la observación, la entrevista y la encuesta.

El hallazgo más importante de esta investigación, fue que permitió evidenciar la importancia que tienen las interacciones a nivel social en el desarrollo de la

personalidad de los niños, y la influencia que puede llegar a tener el estado de ánimo para un buen desarrollo de todos los procesos de aprendizaje que se viven a esta edad. En esta investigación no se abordó el tema de las habilidades cognitivas que se pueden desarrollar mediante los procesos de interacción.

En 2014, Ortiz desarrolló en Guatemala una investigación denominada “El juego como método para la terapia de integración sensorial en el espectro autista, en niños y niñas del programa terapéutico educativo potenciales de la asociación Guatemala por el autismo”. Este estudio tenía como objetivo determinar el nivel de funcionalidad del juego como metodología para conseguir la integración sensorial en los niños con autismo.

El estudio estuvo dirigido a 7 niños autistas de entre los 2 y 7 años, quienes mostraban déficits en el área de comunicación y también en integración sensorial; para esto, el investigador diseñó un plan de abordaje de acuerdo con el perfil sensorial de cada uno de los niños, así como con sus particularidades. Para observar las respuestas, el investigador aplicó técnicas de observación directa e indirecta, cuestionarios, pruebas diagnósticas y juegos aplicados bajo el enfoque Floortime.

Mediante este estudio, Ortiz (2014) pudo reunir evidencia de la eficacia que cobra el juego -cuando se tienen en cuenta las particularidades de cada niño-, para mejorar el desorden en el procesamiento sensorial. Posterior a sus intervenciones, los niños aumentaron la funcionalidad de la integración sensorial y elevaron considerablemente la conexión de sí mismos con su entorno. No obstante, una limitación de este estudio, es que ningún perfil sensorial fue igual al otro, por esta razón, los planes debieron hacerse de manera individual y no grupal.

Otro de los estudios sobre el tema fue realizado mucho más al sur, específicamente en Chile. Claudia Lorena Alemán Loaiza realizó en 2015 una investigación titulada “Descripción del funcionamiento de la etapa de pensamiento emocional según el modelo DIR, del desarrollo emocional en niños de 31 a 42 meses”. Este estudio tenía como objetivo describir el funcionamiento del pensamiento emocional de niños de entre 31 a 42 meses.

Para hacerlo, Alemán (2015) realizó un estudio de diseño descriptivo de corte transversal con un estudio cuantitativo, en el que incluyó a 120 niños de etapa preescolar. Entre los principales hallazgos de esta investigación se pueden citar los siguientes:

- No existe una diferencia en los comportamientos de niños en el rango de edad estudiado; es decir, todos los niños y niñas de este rango etario presentaron la misma frecuencia de comportamiento en habilidades narrativas y en relaciones semánticas de causalidad.
- Se demostró que las niñas tienen un mejor desempeño en el pensamiento emocional que los niños de ese rango de edad, específicamente en las habilidades narrativas y en relaciones semánticas de causalidad.
- No se presentaron diferencias en el pensamiento emocional según la situación económica.

Como principal limitación de este estudio, se señala que solamente se describió una de las etapas del desarrollo socio emocional basada en el modelo DIR.

En 2015, Sealy realizó una investigación en Estados Unidos llamada: “La calidad de la relación padre-hijo y las capacidades de la función reflexiva de los cuidadores que tienen un hijo con un trastorno del desarrollo de relación y comunicación.” Este estudio controlado tenía como objetivo examinar las capacidades de reflexión de los padres cuidadores que tienen a su cargo niños de entre 2 años a 6 años y 11 meses, con algún trastorno de neurodesarrollo,

así como conocer la percepción que estos padres cuidadores tenían de la relación con sus hijos. Para entender este propósito, es importante aclarar que cuando se habla de “capacidades o funciones reflexivas”, se hace referencia a la capacidad de los padres y cuidadores de observar y analizar las conductas de los niños antes de actuar, partiendo de una comprensión de las razones por las que actúan de la forma en que lo hacen.

Así las cosas, el estudio se realizó bajo el enfoque cualitativo en el que 40 parejas de padres e hijos fueron divididos en dos grupos de 20, uno de los cuales fue intervenido basado en un programa enfocado en el desarrollo, relaciones y diferencias individuales (DIR/FT); el otro grupo, se colocó en una “lista de espera” denominada “grupo psicoeducativo” que fue parte de un grupo basado en el conductismo cognitivo. Las similitudes que compartían eran que se trataba de 40 parejas de padres-hijos de Barbados, que fueron elegidas al azar y que participarían de la intervención por un período de 12 semanas.

Concluidas las 12 semanas, los resultados revelaron que los padres que trabajaron bajo el modelo DIR, mejoraron su función reflexiva, así como la calidad de las relaciones que entablaban con sus hijos en mayor medida que aquellos que trabajaron bajo el modelo conductista cognitivo. Finalmente, el estudio indicó que todos los niños de la investigación recibieron una gran gama de diferentes diagnósticos, incluido el autismo, pero que todos mostraban dificultades en sus habilidades de comunicación, lo cual afectaba profundamente sus relaciones sociales.

Además de las cinco investigaciones anteriormente señaladas, es necesario anotar que en los últimos años se han realizado varias publicaciones sobre estudios relacionados con intervenciones Floortime que identifican la notable mejoría en niños con autismo que recibían este tipo de terapia, algunas de estas

publicaciones han sido desarrolladas en Estados Unidos por los siguientes autores: Solomon, Necheles, Ferch y Bruckman (2014); Casenheiser, Shanker y Steiben (2011); Lal y Chhabria (2013); Pajareya y Kopmaneejumruslers (2011); Dion y Martini (2011)

Solomon, Necheles, Ferch y Bruckman (2007) también en Estados Unidos realizaron una pre y post encuesta del programa *Play and Language for Autistic Younsters Project Home Consultation* (Programa de Consultas para el Hogar: Juego y Lenguaje para jóvenes Autistas). Este programa, basado en el modelo DIR, es usado en 50 agencias a través de 17 estados de Estados Unidos. Su aplicación indica una mejoría notable en los niveles emocionales funcionales de los jóvenes con autismo, mientras que 100% de los padres reportaron satisfacción por ser parte de este proceso.

Otro de los estudios realizados en Estados Unidos también demostró la efectividad de dirigirse al cuidador (Solomon, et. al., 2014; Casenheiser et. al., 2011) y una especial mejoría en las habilidades de respeto de turnos, comunicación de doble vía, comprensión de causa y efecto y pensamiento de los niños que trabajan con este modelo de intervención.

Asimismo, en el 2002, una pre y post prueba controlada que utilizaba un abordaje basado en el desarrollo, las diferencias individuales y las relaciones, fue publicada por Salt, Sellars, Boyd, Coulson y McCool. El estudio evidenció no solo una mejoría significativa en habilidades de desarrollo específicas, sino también propició que los cuidadores reportaran una disminución en el estrés cuando se estaba en tratamiento.

Por su parte, Dionne y Martini (2011) también demostraron una mejoría importante en la comunicación entre padres e hijos utilizando el modelo DIR en

Estados Unidos, mientras que Wieder y Greenspan en el mismo país (1997, 2005) hicieron estudios de casos para documentar cada una de las intervenciones para lograr determinar los cambios manifestados al intervenir bajo el modelo DIR, que se extendieron de 8 a 15 años. Estos estudios fundamentaron los resultados duraderos que tenía el DIR/Floortime en las habilidades individuales de cada niño, así como las conexiones emocionales que las familias lograron desarrollar con el tiempo, utilizando este enfoque.

Más recientemente, el *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology* (Diario de Psicología del Niño y el Adolescente) publicó un artículo llamado “Evidence Base Update for Autism Spectrum Disorder” (Evidencia fundamentada para la actualización del Desorden Espectro Autista) en el que categorizaron el Flooritme como un *Developmental Social Pragmatic Parent Training* (Entrenamiento de desarrollo, social y pragmática para padres) y lo colocaron en el segundo lugar de mayor evidencia, como el entrenamiento con la más probable eficacia en los Estados Unidos (Smith y Ladarola, 2015). Dentro de este artículo también se mencionaron muchos otros estudios de pruebas, lo que demuestra que la investigación con respecto a las intervenciones basadas en el desarrollo está empezando a darse a conocer después de muchos años de práctica.

Como resultado de lo anterior, se hace evidente que en Estados Unidos se ha utilizado el modelo dentro de instituciones educativas donde se han visto resultados positivos, algunos ejemplos son los siguientes:

- *3LPlace. A CommunityforLifelongLearning*: esta institución fue creada para brindar a adultos con autismo y otros trastornos generalizados del desarrollo, un estilo de vida independiente. Este centro utiliza el modelo DIR como su currículo de proyecto para permitirle a estos individuos una transición entre el colegio y la vida adulta. Se basa en una comunidad

donde los residentes reciben una serie de terapias y actividades que les permite continuar con su aprendizaje y obtener un estilo de vida independiente.

- *Laurie Center LADDERS Program*: LADDERS, según sus siglas en inglés, significa Servicios de Aprendizaje y Trastornos del Desarrollo, Evaluación y Rehabilitación. Este programa está ubicado en el Hospital General de Massachusetts y fue diseñado para brindar ayuda a niños, jóvenes y adultos desde el año 1981, utilizando como eje principal de cada terapia el modelo DIR®. En este hospital, se atiende a los pacientes y se les brindan diferentes servicios según sus necesidades. Cada profesional trabaja de forma multi e interdisciplinaria.
- *The CommunitySchool*: esta institución se encuentra ubicada en Decatur, Georgia, Estados Unidos. Su objetivo principal es acoger adolescentes y adultos utilizando el modelo DIR para obtener capacidades, desarrollar potencial y apoyar a los individuos a través de su crecimiento. El centro atiende a los individuos de forma individual o en grupos pequeños para desarrollar y/o mejorar sus capacidades emocionales funcionales. También, forman parte de actividades físicas, especialmente aquellas que involucren ejercicios viso espaciales combinados con actividades motoras que involucren rapidez. El enfoque principal de este centro es promover niveles superiores de desarrollo emocional, social e intelectual.

Ahora bien, así como en Estados Unidos, algunos países de habla hispana cuentan con terapeutas o padres de familia que implementan el modelo DIR. Según el *Interdisciplinary Council of Development and Learning* (ICDL), centro conformado por el Dr. Stanley Greenspan para formar a profesionales en el modelo DIR/Floortime, son Perú, Colombia, Panamá, Argentina, Guatemala, Puerto Rico y Costa Rica; no obstante, dicho modelo no ha podido ser expandido

de la forma esperada ya que los resultados tienden a observarse de forma más paulatina que los modelos basados en modificar conductas específicas.

Adicionalmente a las investigaciones mencionadas, se consideró importante señalar que sobre el modelo DIR y la Terapia Floortime, el Dr. Greenspan y sus colaboradores fundaron el Consejo Interdisciplinario de Trastornos del Desarrollo y del Aprendizaje (ICDL), el cual es una organización sin fines de lucro que busca mejorar la identificación, la prevención y el tratamiento de los trastornos del aprendizaje y el desarrollo. Mediante su investigación, su entrenamiento y sus publicaciones, el ICDL extiende el conocimiento de los procesos del desarrollo y promueve un marco conceptual para comprender y mejorar las intervenciones con niños y adultos con desafíos en la relación, la comunicación y el pensamiento, incluyendo los trastornos del espectro autista.

Así pues, el objetivo de ICDL es difundir y expandir todos los conocimientos que han ido desarrollándose a través de los años, para lo que ofrece programas de entrenamiento, cursos y formación profesional. Asimismo, cuenta con un departamento de apoyo para investigaciones, ya que es de vital importancia realizar publicaciones fundamentadas que permitan darle credibilidad y validez al DIR y al Floortime.

En síntesis, los hallazgos de las investigaciones citadas coinciden en la importancia de tener en cuenta las características individuales del niño para el diseño de intervenciones efectivas para su desarrollo. A su vez, estas investigaciones hacen referencia al lugar preponderante que se le debe otorgar a las relaciones y a las emociones para un correcto desarrollo de las personas.

En este sentido, los datos anteriormente presentados reflejan la clara eficacia del modelo DIR y de que su intervención forma parte de un compendio de nuevas

metodologías o propuestas educativas que buscan desarrollar funciones cognitivas necesarias para el desarrollo de los individuos, y así darle prioridad a otros elementos dentro del currículo educativo; sin embargo, los estudios mencionados, han centrado sus objetivos en la observación de niños con déficits sensoriales y de comunicación, entre otras; mas no han evaluado los alcances que puede tener la aplicación de una intervención bajo este enfoque, en niños con desarrollo regular.

Además, dichos estudios han evaluado el rendimiento de los niños intervenidos únicamente a nivel individual, por lo que faltan estudios que den cuenta de las respuestas que pueden observarse a nivel grupal, cuando se realizan intervenciones bajo el enfoque Floortime, que principalmente se ha centrado en niños con algún tipo de trastorno del desarrollo. A este respecto, si bien Betancur (2010) logró evidenciar la importancia de las interacciones en niños de desarrollo regular dentro de los procesos de aprendizaje, su estudio no contempló las habilidades cognitivas específicas que pueden desarrollarse mediante estas intervenciones y el impacto que sobre ellas puede tener una intervención según este enfoque particular.

1.7 Personas interesadas

Este estudio va dirigido a todas aquellas personas que de una u otra forma influyen en la vida de los niños: docentes, psicopedagogos, psicólogos, trabajadores sociales, miembros de la familia, etc.

Beneficiará, específicamente a los docentes, pues fundamenta el hecho de que el tener mayor libertad en su diario actuar con los niños, les abre las puertas a experimentar diferentes actividades para promover un aprendizaje significativo. Asimismo, les ayudará a entender por qué la emoción y el afecto deben ser dos aspectos primordiales en la interacción con los niños.

A otros profesionales de la educación y de la salud les permitirá aumentar su marco teórico con respecto a la forma en que se debe comprender el desarrollo de los niños y cómo puede fomentar el aprendizaje a partir de los argumentos propuestos por diferentes autores que investigan sobre este modelo.

Finalmente, a los padres de familia y demás personas que de una u otra forma influyen en la vida de los niños, les permiten poder comunicarse de una forma más natural y fluida con los docentes para trabajar en equipo, con el fin de buscar el bienestar de los niños.

1.8 Alcances

Se investigó si la interacción con niños de edades entre los 2 años y 3 meses a 3 años y 3 bajo el enfoque Floortime, puede desarrollar en ellos habilidades cognitivas de forma más efectiva que la tradicionalmente utilizada por el personal docente. En este sentido, las habilidades cognitivas que se esperó se desarrollaran en forma más efectiva fueron las siguientes:

- a. Atención
- b. Memoria
- c. Lenguaje (especialmente habilidades pragmáticas, no de fono articulación)
- d. Razonamiento
- e. Inteligencia viso espacial

Otro de los aspectos investigados está relacionado con el accionar de los niños en el contexto del aula; por ello, se estudió si las intervenciones basadas en el enfoque Floortime, provocaron cambios en la forma de interactuar de los niños participantes con sus pares o bien, con su docente durante las intervenciones realizadas.

El estudio también analizó si las intervenciones bajo el modelo DIR generaron algún cambio en la manera de pensar de los niños que participaron del estudio. Algunos de los aspectos en los que se esperó observar cambios fueron los siguientes:

- a. Forma de resolver un problema
- b. Modo de anticiparse a las actividades que se realizan durante las intervenciones
- c. Tipo de respuestas que brindan a las preguntas que se les formulan

Todo lo anterior, basado en el contexto del aula y durante las intervenciones realizadas bajo este modelo.

1.9 Limitaciones

Como se mencionó en el apartado anterior, la investigación pretendió observar las dinámicas de interacción y modos de pensamiento de los niños participantes de esta, en el contexto del aula y únicamente durante las intervenciones efectuadas bajo el enfoque Floortime.

El estudio no se ocupó de investigar si las docentes conocían o no, las bases de este enfoque ni su forma de aplicación, pese a que sí fue necesario conocer el concepto que estas tenían sobre las distintas habilidades cognitivas (independientemente del enfoque bajo el cual las estuvieran trabajando).

Pese a que fue necesario observar las dinámicas de interacción y el modo de respuesta de los estudiantes participantes antes de la aplicación de las intervenciones, no se investigó ni se profundizó en la forma tradicional de

intervención ni sus resultados o consecuencias en el desarrollo del pensamiento del niño, ni en su forma de relacionarse de acuerdo a un enfoque tradicionalista, a pesar de que sí se indagó sobre los avances que las docentes de los niños participantes observaban después de la aplicación de las intervenciones, en relación con las realizadas mediante el enfoque educativo tradicional.

Tampoco abarcó las interacciones de los niños participantes ni su forma de pensar en contextos fuera de su institución educativa; es decir, en esta investigación no se aplicó ningún instrumento para determinar si las conductas observadas en los niños dentro del aula durante las intervenciones bajo este modelo, se generalizaron a otros ambientes.

Para finalizar, es necesario señalar que este estudio tampoco se ocupó de comparar la velocidad de evolución entre un niño y otro; en otras palabras, no se comparó el ritmo de avance de los niños seleccionados para la intervención.

Capítulo 2: Marco teórico

En las siguientes páginas se abordan los fundamentos teóricos de interés para esta investigación. Para seleccionarlos, se determinó que por la naturaleza de la temática era importante ahondar en los preceptos sobre los cuales se fundamenta el modelo DIR, ya que la investigación se basó en una intervención bajo el enfoque Floortime.

Después de profundizar en la teoría sobre el modelo DIR y sus características, resulta necesario referirse al desarrollo de los niños en edad preescolar y las características que muestran en esta etapa del desarrollo, la importancia que las relaciones tienen para ellos al educarse y lo que usualmente las docentes esperan de estos cuando asisten al kínder.

Asimismo, por ser el objetivo principal de esta investigación determinar si por medio de la intervención bajo el enfoque Floortime, se logran o no desarrollar con mayor facilidad las habilidades cognitivas de los niños, es necesario definir cada una de las habilidades para poder analizar con claridad los aspectos que se irán observando en el análisis de resultados.

2.1 La visión del desarrollo según el Modelo DIR

“El modelo DIR creado por Stanley Greenspan, es un novedoso marco teórico que sostiene los procesos de valoración e intervención con niños con necesidades especiales en las áreas de relación y comunicación y/o Trastornos del Espectro Autista.” (Casals, 2012, p. 54)

Como modelo lo que brinda es una explicación para comprender el desarrollo de los niños, para poder construir estrategias que potencien las fortalezas y logre superar los desafíos que cada niño, de forma individual y única así presente.

Para comenzar, es de suma importancia aclarar que el modelo DIR incluye dentro de su teoría otras metodologías que lo complementan; es decir, no rechaza los aportes o pensamientos de las demás filosofías, al contrario, incluye los aspectos que se consideran valiosos para una estructura adecuada que favorezca la intervención de niños con necesidades especiales, la cual debe tener elementos que puedan ser coordinados entre sí.

Greenspan (2009) considera que las diferencias biológicas individuales, junto con la familia, la comunidad y la cultura y, por medio de las interacciones, ayudan a lograr las capacidades funcionales (fases del desarrollo) en los niños, entre las cuales se encuentran la regulación e interés por el mundo, las relaciones y desarrollo de la empatía, la interacción bidireccional y con propósito comunicativo, la resolución social de problemas, la regulación del humor y desarrollo del “yo”, la construcción de símbolos y uso de palabras e ideas, el pensamiento emocional, la lógica y percepción de la realidad, el pensamiento triangular y multicausal, el razonamiento emocional diferenciado y desarrollo avanzado del “yo” y la guía de patrones internos.

En el modelo DIR, Greenspan y Wieder (2009) explican que el sistema nervioso central se encarga de brindar las capacidades de procesamiento auditivo y lingüístico, del procesamiento viso-espacial, del planeamiento motor y secuenciación y de la modulación sensorial. En cuanto exista algún déficit en esas capacidades, es necesario que los profesionales o encargados promuevan interacciones con experiencias emocionalmente significativas, que le permitan al niño lograr alcanzar estas fases de desarrollo.

Para evaluar el desarrollo funcional de los niños según este modelo, se debe realizar una detección temprana de las siguientes áreas: funcionamiento motor y perceptual, modulación sensorial, procesamiento sensorial, procesamiento auditivo, programas educativos, interacciones con sus pares, historial del

desarrollo, historia familiar, evaluación médica, revisión del funcionamiento actual del niño y las interacciones con los cuidadores o con personas adultas.

Una vez analizado todo este panorama, se puede establecer un criterio de intervención que promueva mejorías en las áreas que el niño pueda presentar algún déficit, de modo que se evalúe dónde se encuentra el niño a nivel de desarrollo de las capacidades funcionales, en cuanto a las diferencias individuales junto con los factores biológicos y en sus interacciones con sus pares y con los adultos, tomando en consideración los patrones familiares (Greenspan, 2004).

Si bien es cierto, existe un componente genético y biológico que puede provocar dificultades en el desarrollo del niño, este modelo insiste en que los retos biológicos se expresan en la forma en que el niño procesa la información, no como los causantes de este desorden.

2.2 Definición del modelo DIR y sus características

El modelo DIR surge de una serie de investigaciones realizadas por médicos y otros profesionales del campo de la salud y educación, con respecto al funcionamiento del sistema nervioso central; en cuanto permite el aprendizaje y desarrollo de los individuos, según sus características particulares.

En este sentido, dicho modelo aporta información valiosa para comprender las conductas de las personas, tratando de explicar que las formas tradicionales de intervención en niños pueden no llenar vacíos importantes que provocan comportamientos atípicos. Greenspan y Wieder (2006) mencionan las investigaciones de Smith, Groen y Winn (2000) y de Shea (2004) con respecto a este enfoque (tradicional) y mencionan que entre sus resultados se demuestra que

(...) si bien esta perspectiva despertó resultados positivos al principio (...) este modelo consigue progresos muy escasos en los niños y muy pocos beneficios sociales o emocionales (...). Además de ello, este modelo no tiene en cuenta la manera única con la que cada niño procesa la información y responde ante las sensaciones (procesamiento sensorial y planificación motora). (p.50)

Así entonces, en la década de los noventa, el Dr. Stanley Greenspan “plantea la necesidad de hacer un cambio paradigmático en la forma de evaluar a niños que presenten dificultades de desarrollo y en el cómo planificar el trabajo terapéutico que ayude a dichos niños a alcanzar su máximo potencial” (Breinbauer, 2010)

En este sentido, el modelo DIR pretende solventar esa necesidad en las estrategias de intervención, en procura de que las áreas del desarrollo (cognición, psicomotricidad y socio-afectividad), como se han visto anteriormente, no sean las únicas que se evalúen ni se trabajen en las escuelas, sino que se incluyan otras dimensiones del desarrollo. Este modelo insiste en la importancia de no encasillar a los niños según su edad, ya que cada uno tiene sus diferencias individuales.

Otra de las particularidades del modelo DIR es que incluye tres premisas para fundamentar los principios que expone. La primera dice que “el lenguaje y la cognición, como las competencias sociales y emocionales, se adquieren a través de las relaciones con los demás, que exigen un intercambio con propósito emocional” (Greenspan y Wieder, 2006, p. 51). Al respecto, se puede decir que el modelo DIR insiste en que el desarrollo del lenguaje y, consecuentemente, el aprendizaje en general, se verá promovido por las relaciones emocionales a las que esté expuesto el niño en su crecimiento. Así entonces, un niño que se desenvuelva dentro de un grupo de personas que le brinde experiencias

emocionalmente significativas, permitirá que su desarrollo lingüístico sea adecuado.

Como segunda premisa, el modelo considera que “cada niño posee capacidades potenciales motoras y sensoriales diferentes” (Greenspan y Wieder, 2006, p. 51). Esto quiere decir que cada niño tiene diferentes formas de procesar la información y de actuar según lo retenido, así entonces serán de complejas o de simples sus actividades, según sus capacidades de procesamiento auditivo y de lenguaje, de procesamiento viso-espacial, de planificación motora y de secuenciación de habilidades. Estas habilidades están íntimamente relacionadas con el procesamiento sensorial del niño, ya que responderá de una u otra forma a partir de cómo procese la información sensorial. Por lo anterior, este modelo insiste en adecuar el espacio en el que se desenvuelve y aprende el niño, para que se sienta cómodo y así pueda desarrollar dichas habilidades con mayor facilidad.

La tercera premisa y de carácter fundamental para este modelo dice que “el progreso en todas las áreas de desarrollo está interrelacionado” (Greenspan y Wieder, 2006, p. 53). A lo largo de la historia, ha prevalecido dentro de los esquemas de evaluación, determinar el desarrollo de un niño de forma separada, tomando en consideración su desarrollo psicomotriz, cognitivo y emocional. Este modelo rechaza esta idea y busca una forma de intervención que logre integrar cada una de estas áreas para que trabajen y se desarrollen unas sobre otras.

Es por estas razones, que el modelo toma el nombre de DIR®, pues por sus siglas en inglés hace referencia al “desarrollo”, “individuo” e “interacción”. Según Greenspan y Wieder (2006),

“desarrollo” se refiere a las seis fases o niveles de desarrollo (...)

”Diferencias individuales” remite a la manera única en la que un niño

procesa la información e “interacción” nos da la clave del aprendizaje que recibe un niño a través de la relación con los demás, una relación que le permite avanzar en su progreso. (p. 53)

Así entonces, se entiende el modelo DIR como un marco teórico novedoso que explica de forma minuciosa cada una de las habilidades o destrezas que un individuo va logrando en todo su desarrollo para ser una persona con un desarrollo cognitivo, sensoriomotor y social adecuado. De este modelo se despliega una técnica de intervención para que aquellos niños que están fuera del rango típico puedan tener oportunidades de interacción adecuadas para lograr estas habilidades y para determinar cuáles son las necesidades específicas cuenta con herramientas de evaluación que brindan la información más sistematizada.

En el próximo apartado se explicará cada uno de estos componentes como fundamento teórico de este modelo, los cuales conforman la estructura de modelo.

2.2.1 Definición de “desarrollo”

Brazelton (2006) explica que históricamente se creía que el desarrollo debía interpretarse o analizarse desde una perspectiva aislada; es decir, se analizaba el desarrollo del niño separando su evolución a nivel motor (gateo, primeros pasos, etc.), lingüístico (balbuceo, primeras palabras, etc.), cognitivo (si lograba realizar torres o si agrupaba correctamente, etc.) y el desarrollo emocional (cuándo saluda, cuándo juega con otros niños), entonces se tenía estas líneas separadas pensando que funcionaban de forma independiente.

El modelo DIR incluye la “D” dentro de su teoría, una nueva forma de entender el desarrollo. Para Greenspan y Wieder (2009) el desarrollo de un niño debe

entenderse a partir de nueve niveles o fases. Los seis primeros se deben considerar fundamentales para un desarrollo funcional-emocional apropiado. La base emocional-funcional de estas fases, intenta dar a entender que el desarrollo de un niño tiene que estar orientado hacia un logro de capacidades emocionales-funcionales, donde sea la emoción la que tome la rienda y guíe el equipo mental con el que el niño va a dirigir su forma de ser. Como primer punto, debe aprender desde la parte más baja, en otras palabras, desde lo más básico para luego, poco a poco, llegara niveles superiores a nivel de pensamiento.

2.2.2 Definición de “diferencias individuales”

La “I” del modelo DIR se refiere a las diferencias individuales; o sea, aquellas capacidades que tiene cada niño para procesar la información. Puede definirse como la forma en que el niño comprende lo que ve, lo que escucha, lo que huele, etc. Puede definirse, entonces, como la forma en que los niños procesan las sensaciones que entran a su cuerpo. Algunos ejemplos de diferencias individuales son la sobrerreacción o la reacción en menor grado, fortalezas y debilidades (por ejemplo procesamiento visual o auditivo) (Greenspan y Wieder, 2009).

El modelo DIR comprende cómo cada niño procesa la información que viene del medio ambiente (sonidos, texturas, movimientos) de forma diferente. Según como asimilen lo que ven, lo que sienten, etc., así reaccionarán ante los estímulos, de manera que se comprende que las conductas inadecuadas pueden ser producto de una reacción ante un determinado estímulo. En este sentido, puede suceder una sobrerreacción o, al contrario, una reacción en menor grado ante un estímulo (generalmente este tipo de situaciones se dan porque el niño no logra modular de forma adecuada la información sensorial) que desate un llanto inexplicable, un alejamiento de las personas, movimientos repetitivos (estereotipos), porque no logran secuenciar, ya que no procesan la información

correspondiente que les permite planear un nuevo movimiento, de forma que se continúa repitiendo el que les es conocido.

2.2.3 Definición de “relaciones”

La “R” en el modelo DIR tiene que ver con la interacción del individuo con sus pares y con otras personas que no están dentro de su rango de edad cronológica. Así pues, la interacción con las demás personas está absolutamente ligada a las otras dos piedras angulares de este modelo, de acuerdo con la etapa del desarrollo en que se encuentre el niño. En este sentido, serán complejas o de sencillas en relación con los círculos de comunicación con quienes le rodean, También, de la forma en la que el niño module las sensaciones y procese los muchísimos estímulos que le rodean, será su contacto y su interés por las otras personas.

Según Greenspan y Wieder (2009) el aprender a relacionarse e interactuar con otros debe ser adaptado a estas diferencias individuales, para no provocar una sobre-reacción que complique la interacción con otras personas. Por esto, el modelo DIR considera indispensable que cada niño se aproxime a interacciones que cumplan con el nivel de desarrollo emocional en que se encuentre el niño.

En el caso de que este no sea colocado en experiencias que cumplan con las expectativas de su nivel dentro del desarrollo funcional emocional, puede que se esté saltando algún punto crítico en las bases de su desarrollo; por lo tanto, es fundamental exponerlo a estas, para permitir interacciones apropiadas.

2.3 Fases o niveles de desarrollo

Las fases o niveles de desarrollo del modelo DIR indican las capacidades de desarrollo emocional-funcional en que se encuentre el niño. Estas fases le permitirán tener un desarrollo integral mediante el cual podrá alcanzar niveles de

desarrollo no emocional, sino también, desde el punto de vista cognitivo, de pensamiento y de madurez.

Estas fases constituyen la pieza central del modelo DIR, pues el progreso del niño se mide a través de estas, mientras que el tipo de tratamiento ayuda a los niños a dominar las fases que les presentan dificultades con el fin de retomar un camino de desarrollo óptimo y de alcanzar el siguiente estadio.(Greenspan y Wieder, 2006, p. 55)

En este apartado se presenta la definición y características de las seis fases del desarrollo propuestas en el modelo DIR; a saber: regulación e interés por el mundo; relacionarse y desarrollar empatía; interacción bidireccional y con propósito comunicativo; resolución social de problemas regulación del humor y desarrollo del “yo”; construcción de símbolos y uso de palabras e ideas y pensamiento emocional, lógico y percepción de la realidad. No obstante, es importante aclarar que el modelo incluye nueve fases en total, sin embargo, para efectos de esta investigación y de la aplicación del modelo por medio de intervenciones bajo el enfoque Floortime, se tomarán en cuenta únicamente las seis primeras etapas, ya que son estas las que determinan el desarrollo de un niño dentro del rango de edad de los estudiantes de la investigación, mientras que las últimas tres, pertenecen a niveles superiores de pensamiento que pueden presentarse en adolescentes y adultos.

Las experiencias emocionales apropiadas durante cada una de estas fases ayudan a desarrollar habilidades cognitivas, sociales, emocionales, lingüísticas y motrices primordiales en el desarrollo del individuo, al igual que un sentido de sí mismo. Al respecto, el sentido de sí mismo funcional para el modelo DIR es de gran importancia, pues llega a formar la base para un futuro aprendizaje, Dicho sentido se construye a través de las millones de interacciones que se dan en primera instancia con los padres de familia. Las sonrisas, las cosquillas, las

constantes preguntas, todas estas pequeñas y más grandes interacciones con las personas que le rodean van formando un concepto de quién es el niño.

Sobre este respecto, Puche, Orozco y Correa (2009) afirman como hecho fundamental que en las primeras fases del desarrollo, los niños responden de manera muy sensible a los comportamientos y actividades de las personas que los rodean. Lo anterior, refuerza la importancia de las características emocionales dentro del entorno en el que el niño se desarrolla.

Ahora bien., estas seis primeras fases forman una “escalera del desarrollo” (*developmental ladder*) para la que, según Greenspan y Wieder (1998, p. 72) cada escalón representa nuevas habilidades que surgen de la fase anterior. Estos escalones son llamados logros o hitos porque cada uno marca un punto más complejo de cambio dentro de la vida de cada niño y son posibles gracias a una crianza amorosa y cariñosa que generalmente previenen de algún problema del desarrollo.

A continuación, se explican de manera detallada las características de cada una de las primeras seis fases del desarrollo según esta teoría. Para ello, es necesario recordar que dentro de esta investigación la importancia recae en esas primeras seis fases iniciales que corresponden a niños, por lo cual no se detallarán las características de las fases siete, ocho y nueve.

2.3.1 Regulación e interés por el mundo

Esta fase involucra todas aquellas reacciones que tiene el niño a partir de sus sentidos y cómo comunica su sentir a través de diferentes movimientos nuevos, según lo que las sensaciones le permitan percibir. Involucra mover la cabeza hacia las voces y hacia las personas, movimientos rítmicos con las personas

importantes en su vida (padres). Para lograr realizar lo esperando, es primordial el afecto para que el niño tenga un verdadero interés por el mundo.

Dentro de esta etapa, las habilidades motoras empiezan a conformarse como movimientos coordinados, ya que el afecto llega a convertirse en sensaciones que incitan al niño a moverse de una forma coordinada para poder volver a ver esa voz que le habla con ternura y cariño. Esto es lo que dentro de la teoría se conoce como SAM, del inglés *Sensory Affect Motor Pattern* o *Afecto Sensorial* que permite un Patrón Motor. Si dentro de esta etapa no existiera afecto, no habría un propósito o razón por el cual mirar los movimientos o escuchar esa voz que le llama la atención.

Las capacidades básicas que se desarrollan en esta etapa son posibles por medio de la experiencia: si esta no es agradable, el niño no tendrá interés en seguirla o continuarla. No obstante, sin la experiencia el cerebro no desarrolla niveles cognitivos, lingüísticos, sociales o emocionales óptimos.

Greenspan y Wieder (2006) explican que en esta fase se desarrolla lo que se conoce como “atención conjunta: para aprender a interactuar socialmente, el niño necesita saber concentrarse, estar tranquilo e interiorizar información a partir de sus experiencias con los demás; de lo que ven, oyen, huelen, tocan y prueban y de su forma de moverse” (p. 57).

2.3.2 Relacionarse y desarrollar empatía

Esta fase ha sido también denominada como “intimar”. Según Greenspan y Wieder (1996) “junto con el interés en el mundo viene un amor especial por el mundo de las relaciones humanas. Pero no cualquier relación. El niño quiere sus cuidadores iniciales o padres” (p. 74). Por esta razón, desde el primer día de

interacción con la gente que le rodea, el niño aprende a distinguir a las personas más importantes, quienes le demuestran afecto y brindan cuidados.

El niño demuestra, entonces, su sentir; es decir, informa a los padres que ellos son lo más importante para él por medio de pequeños movimientos o habilidades como sonrisas o balbuceos. Sobre ello, Greenspan y Wieder (2006) afirman que “Cuando [el niño] ya se interesa por sus verdaderos cuidadores y los ve como personas que le proporcionan placer, así como insatisfacción ocasional, empiezan a fluir las interacciones emocionales y se empieza a forjar un nuevo nivel de inteligencia” (p. 57).

Por esta razón, durante esta etapa, lo primordial es que la relación y esa conformación de empatía sea verdaderamente significativa, por lo que es necesario que cada gesto, cada juego, cada broma se realice por medio de gestos y tonos de voz verdaderamente expresivos, ya que así el niño logrará sentir el deseo de participar en esa relación. El placer que le dan las personas que le rodean, le permite distinguir voces y expresiones faciales que tienen algún significado, y así se va construyendo la habilidad de reconocer patrones y la organización de percepción en torno a categorías que calificará como importantes.

Una metodología de enseñanza centrada en las relaciones, influye positivamente en el desarrollo cognitivo del niño, porque trabaja con base en el interés intrínseco de este; es decir, en aquello que le atrae y que va a hacer que esté más motivado para seguir aprendiendo y, de este modo, desarrollar más capacidades.

Asimismo, una metodología basada en las relaciones, respeta el perfil individual del niño, por lo que evita exponerlo a situaciones incómodas que van a hacer que su experiencia con el aprendizaje sea aversiva; en primer lugar, porque las

experiencias proporcionadas serán adecuadas a su ritmo de aprendizaje y, en segundo lugar, porque dichas experiencias no irán en contra del perfil sensorial del niño, lo cual hará que se sienta cómodo y seguro dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje.

El hecho de que una metodología basada en las relaciones otorgue valor a los aspectos positivos de la interacción social con sus pares, maestros y cuidadores, hace que la experiencia de aprendizaje resulte mucho más provechosa, ya que cuando la persona se siente a gusto y aceptada, se propician aprendizajes efectivos. Sobre ello, Papalia, Wendkos y Duskin (2011) indican que el apego cumple una función muy importante con beneficios a largo plazo, ya que entre más seguro sea el apego de un niño con el adulto que lo cría, más fácil será que el niño logre posteriormente independizarse del adulto.

2.3.3 Interacción bidireccional y con propósito comunicativo

Esta fase va más allá de intimar con el cuidador. Implica una comunicación con este, la cual se desarrolló gracias al afecto recibido durante las primeras fases y que, sin duda alguna, debe continuar para que cada una de las subsiguientes sea verdaderamente óptima. Así pues, cuando existe afecto y se logra intimar, sucede que el niño se percata de que tiene un impacto sobre los otros, pues cuando sonrío, el adulto lo hace de vuelta. Cuando él trata de alcanzar a su padre, el padre trata de alcanzarlo a él. De esta manera, el niño está expresando un sentimiento o una intención a la cual su padre o madre responde. Este es el inicio de una comunicación, lo que indica un diálogo entre el niño y su padre.

Este tipo de diálogo, es lo que dentro del modelo DIR se conoce como círculos de comunicación. Estos círculos de comunicación son esenciales para la interacción entre personas y permite al niño aprender sobre ellos mismos y sobre el mundo. Sin estas experiencias esenciales de comunicación bidireccional, los

niños no pueden formar un sentido de intencionalidad, lo que significa que no pueden iniciar con la formación de un sentido verdadero de quiénes son o bien, entender la lógica del mundo que les rodea.

Según Geenspan y Wieder (2006) esta fase,

(...) marca el principio de su sentido de la realidad, que se basa en distinguir las acciones de los demás de las acciones de uno mismo: un “yo” le hace algo a uno “no yo”. El sentido de la consciencia va creciendo conforme experimenta con su propia identidad e intenciones. (p. 59)

Es justo en esta etapa que el niño comprende el significado de causa y efecto, que de una u otra forma, dirige al niño a la reciprocidad por medio de las interacciones que permiten una comunicación bidireccional. El niño aprende a responder y comprender las señales emocionales de otras personas, y logra diferenciar entre los sonidos y emociones de los demás.

Estas habilidades sociales que se van construyendo durante esta etapa no pueden ser enseñadas, requieren de la experiencia para ser comprendidas; por eso, es necesario que exista constante intercambio de emociones para que el niño aprenda las señales sociales y así saber cómo responder a estas en lugar de memorizar qué hacer.

En resumen, la fase tres introduce una cantidad enorme de procesos cognitivos, lingüísticos, motrices y sensoriales. A medida que el niño va aprendiendo el propósito de una comunicación bidireccional, aprende a autorregularse. Las señales emocionales se utilizan para negociar lo que necesita; o sea, si el niño llora uno se dirige a intentar comprender qué le causa esa insatisfacción mediante el uso de un tono de voz cálida y con afecto se acerca al bebé, mientras que él mismo va indicando con gestos su necesidad.

2.3.4 Resolución social de problemas, regulación del humor y desarrollo de “yo”

La fase cuatro implica una comunicación más compleja, pues mientras el niño va creciendo, el número de círculos de comunicación que se abren y cierran van aumentando rápidamente. Mientras más rápido logre el niño responder a las cosas con un simple gesto, más rápido podrá ligar gestos a respuestas más complejas. Por primera vez, en esta fase, el niño tiene un vocabulario para expresar sus deseos, el cual no está conformado por palabras, sino por gestos que, al conectarlos, puede comunicar pensamientos complejos.

Su vocabulario gestual, entonces, está en crecimiento y le permite expresarse de una forma más compleja, por lo que empieza a ser más creativo. En esta fase, el niño se da cuenta de que no tiene que hacer todo lo que sus padres le dicen, sino que posee la capacidad de agregar elementos a las interacciones que representarán su individualidad.

Con respecto a la resolución social de problemas, esta se refiere a la habilidad que tiene el niño de encontrar, precisamente, una solución a alguna situación que no haya resuelto con anterioridad. Para ello recurre a diversos mecanismos: agarrar de la mano a su padre para que le alcance lo que quiere, entre otras. Este tipo de actividades requieren de una serie de habilidades bastante complejas que implican secuenciación, ubicación viso espacial, patrones sociales, entre otros.

El reconocimiento de estos patrones y la certeza de que estos elementos funcionan conjuntamente se interiorizan antes de que el niño aprenda a hablar. La negociación (o pacto) y el juego con los demás le permiten al niño experimentar los estímulos del mundo y participar de patrones conductuales integrados más amplios. (Greenspan y Wieder, 2006, p. 60)

La regulación del humor y del comportamiento indica esa habilidad que tiene el niño (antes de poder hablar) de negociar con sus padres alguna situación que le esté molestando, por medio de gestos. Así, el niño cuando busca algo o quiere comunicar algo a sus padres, acude al llanto; sin embargo, a esta edad él puede intercambiar señales emocionales que indican a sus cuidadores sus deseos. “Cuando ya es capaz de intercambiar señales emocionales rápidamente con los padres, pueden expresar como se sienten con una señal o gesto antes de que el sentimiento se vuelva demasiado intenso” (Greenspan y Wieder, 2006, p. 60).

Con respecto al desarrollo del “yo”, el modelo indica que el niño cada vez más va logrando solucionar más problemas y construir más círculos de comunicación que le permiten agregar más respuestas a lo que hacía anteriormente. Esas repuestas y esos comportamientos que provienen de sí mismo, que no han sido enseñados, van conformando el “yo”, que se refiere a los patrones construidos por sus propios sentimientos y deseos.

Durante esta cuarta fase también se va desarrollando la habilidad de funcionamiento del mundo físico, lo cual le permite comprender todavía más cómo funciona el mundo. Puede, a su vez, diferenciar entre los múltiples patrones de expresiones emocionales de quienes le rodean. El niño logra analizar los tonos con que le hablan, los significados de las expresiones faciales, los gestos y les da un significado, el cual se fundamenta antes de que pueda hablar.

2.3.5 Construcción de símbolos y uso de palabras e ideas

La quinta fase se refiere a la habilidad que tiene el niño de construir ideas que se desarrollan como primer punto de partida durante el juego. El niño usa juguetes para crear historias y a través de estas experimentar con un rango de intenciones y deseos lo que él siente. Junto con estas ideas que surgen del

juego, se expande el uso de palabras. Al inicio, el niño etiqueta los elementos importantes de su mundo: la gente de la cual depende, su comida favorita, su juguete favorito, etc. Así entonces, el uso del lenguaje deja de ser repetitivo y adquiere un significado importante, ya que el niño aprende nuevas palabras como una forma de solucionar problemas, lo que promueve una intimación más amplia con círculos de comunicación constantes que adquieren un tono emocional.

Eventualmente, a raíz de estas construcciones, el niño es capaz de manipular ideas y usarlas de tal manera que suplan sus necesidades. Esta característica se da gracias a que el desarrollo del niño ha permitido que las capacidades motoras le faciliten la coordinación de sus músculos orofaciales con las competencias intelectuales. “Para entender el lenguaje y usar las palabras, el niño primero debe saber intercambiar señales emocionales complejas, para poder separar las acciones de las percepciones y retener imágenes en la mente” (Greenspan y Wieder, 2006, p. 62).

Finalmente, en esta fase el niño juega a recrear acciones reales o imaginarias, lo cual le permite ser más ágil en razonamiento, en pensamiento y en la resolución de problemas. Entre esta fase y el final de la fase seis, Greenspan y Wieder (2006, p. 63) consideran que el lenguaje y el uso de símbolos crece y alcanza los siguientes niveles:

- Las palabras representan estados físicos: “Me duele el estómago”.
- En lugar de recurrir a las acciones se hace uso de las palabras para transmitir un propósito: “Te pego”.
- Las palabras representan ideas sobre sentimientos generales: “Te odio”. Lo sentimientos están polarizados (todo es bueno o todo es malo).
- Las palabras se utilizan para expresar deseos que pueden implicar diversos factores o razonamientos: “Tengo hambre; ¿qué hay para comer?”.

- Las palabras se usan para representar sentimientos que no están directamente ligados a una acción: “no me hacen caso” o “estoy decepcionado”.

2.3.6 Pensamiento emocional, lógico y percepción de la realidad

Esta fase permite la creación de puentes lógicos entre las emociones y las ideas. Combinando los significados emocionales con las ideas, el pensamiento adquiere un nivel simbólico por medio del razonamiento del porqué el niño se siente de tal manera, conectando los sentimientos unos a otros.

En esta etapa, el niño es capaz de expresar un amplio rango de emociones durante su juego y a través de la experimentación, inicia a reconocer lo que es ella o él, al punto que puede llegar a predecir algunos de los sentimientos. Es durante esta fase que inicia a comprender ciertos conceptos más complejos como espacio y tiempo desde una perspectiva personal y emocional, por ejemplo: “si golpeo a Juan, puede que él me golpee mañana”. La idea de conceptualizar tiempo y espacio y conectarlo con acciones y sentimientos, permite que el niño desarrolle un sentido de sí mismo que logra crear puentes entre las percepciones, ideas y emociones.

Durante esta etapa, el niño es más verbal. Todavía acude a gestos para expresar sus sentimientos, especialmente a aquellos de desagrado o insatisfacción, pero se siente más cómodo comunicando las cosas con palabras. Por esta razón se dice que es en esta fase cuando el “niño mejora su capacidad de conectar los símbolos y de establecer lógica entre ellos, abriendo la puerta al pensamiento y a la reflexión” (Greenspan y Wieder, 2006, p. 64). Comprende, entonces, que una acción lleva a otra y se estabiliza de mejor manera la percepción de espacio y tiempo.

Esta etapa les brinda a los niños la habilidad de conectar las experiencias externas con las internas; es decir, forma un razonamiento lógico entre lo que vive y lo que siente. Esta forma lógica de pensamiento permite la adquisición de nuevos retos que le brindan la oportunidad de desarrollar habilidades más complejas a nivel cognitivo que benefician sus habilidades emocionales, lingüísticas y motrices.

2.4 Importancia de la emoción y el afecto en la intervención

Hasta hace muy poco se ha ido aclarando el panorama de cómo el cariño y la forma de cuidado de los niños, son factores que favorecen o, en su defecto, entorpecen su desarrollo. Puche, et al (2009) afirman lo siguiente sobre la importancia del afecto:

Es necesario recordar que el mundo de los afectos y las emociones está relacionado con los aspectos sociales y no se puede separar de los cognitivos. Podría afirmarse que a lo largo del desarrollo y en el período específico de los doce meses a los tres años, los aspectos socio-afectivos y cognitivos juegan un papel relevante en la comprensión de los objetos, las personas y los eventos. (p.47)

En el modelo DIR® esta cuestión es fundamental, ya que toda su teoría se basa en que los niños logran formar esa escalera emocional a partir de las interacciones con las personas que le rodean, siempre y cuando estas interacciones estén colmadas de emoción, como lo son los gestos exagerados para llamar la atención del niño, los cambios de tono de voz, el uso de ademanes, la imitación de sonidos; y afecto, como abrazos, caricias, ternura y todas las demás muestras de cariño.

La idea de que las emociones pueden guiar el aprendizaje cognitivo puede parecer una idea radical, ya que a través de los años se ha creído que las emociones eran posibles a partir de la razón. “Freud comparó las emociones a

un caballo rebelde, controlado por un ego racional” (Greenspan y Wieder, 1996, p. 110); sin embargo, gracias a los estudios e investigaciones, se ha demostrado que este pensamiento es erróneo, ya que se debe de entender que las emociones son responsables de nuestros pensamientos, guían las acciones y les dan significados a las experiencias, haciéndolas significativas o no.

El modelo DIR considera que las emociones son la clave para convertir cada experiencia en significativa y, a su vez, para propiciar un verdadero aprendizaje, ya sea a nivel cognitivo, motriz o emocional. Como se explicó anteriormente, es a través de las experiencias que los seres humanos adquieren las habilidades y, por medio del afecto, estas experiencias se convierten en más o menos importantes, proporcionando mayores capacidades para aprender.

Abstraer la información de las experiencias emocionales hace que el aprendizaje cognitivo sea posible. Las habilidades cognitivas se logran si la base de desarrollo emocional ha sido bien colocada. En este sentido, el papel principal de las emociones y el afecto en este modelo, es el de guiar todo los procesos que permiten el aprendizaje de una persona, son los que permiten que el niño pueda aprender del mundo y logran que, por medio de la interacción entre la emoción y la cognición, el niño aprenda.

2.5 Terapia de Floortime

La terapia de Floortime es uno de los componentes del modelo de tratamiento DIR®. Dicha terapia se “centra en crear interacciones emocionalmente significativas que le sirvan de aprendizaje al niño y que refuercen las seis fases de desarrollo del paciente” (Greenspan y Wieder, 2006, p. 54). Al respecto, es importante recalcar que aunque este tipo de intervención tiene un enfoque

terapéutico, para efectos del proceso de investigación se tomará este enfoque como guía para interactuar de forma grupal.

2.5.1 Definición de Floortime

Floortime es traducido al español como “Terapia de Tiempo de Suelo” o “Terapia Circular”, y se entiende como una forma de trabajo con niños para ayudarles a subir la escalera de desarrollo, propuesta en la teoría del modelo DIR. Lo que pretende es brindar experiencias significativas para los niños a partir de sus propios intereses y, de esta forma, desarrollar habilidades básicas de dicha escala de desarrollo.

Floortime crea oportunidades para que el niño aprenda esas lecciones críticas del desarrollo. Puede ser implementado, de ambas formas, como un procedimiento y como una filosofía, en la casa, en la escuela, y como parte de las diferentes terapias del niño. (Greenspan y Wieder, 1998, p. 1212)

Para la terapia de Floortime las relaciones con las demás personas son fundamentales, ya que por medio de estas se logra vivir experiencias que promueven su aprendizaje significativo. Sin estas relaciones el niño queda estancado en un crecimiento unilateral sin crear nuevas habilidades, ya que no se le presentan retos que le obliguen a promover la resolución de problemas o la comunicación por algún medio.

Por ello, Floortime se basa en las interacciones por medio del juego y pretende ser espontáneo y divertido. Lo primordial es que la persona que esté interviniendo mediante el Floortime cumpla un papel de compañero activo, donde el niño es quien dirige el juego para jugar con lo que a él o a ella le interese; no obstante, al realizarlo, es primordial que fomente las interacciones constantes para que logre mediar el conocimiento.

La terapia Floortime, entonces, es la actividad básica de desarrollo del modelo DIR, considerada como una técnica específica que debe aplicarse con los niños como mínimo 20 minutos. Puede implementarse durante todas las actividades de la vida diaria, para promover mayor número de interacciones y, por ende, la mejora de las habilidades cognitivas.

2.5.2 Metas básicas de la terapia Floortime

El Floortime busca seguir los intereses naturales del niño y construir niveles mayores de capacidades sociales, emocionales e intelectuales. Las metas generales de esta terapia son dos: seguir la iniciativa del niño y atraer al niño a un mundo compartido. El seguir la iniciativa del niño da una pista de sus verdaderos intereses; una vez conociendo lo que capta su atención y lo que le da seguridad, se puede tener acceso a su vida emocional e intelectual, se logra identificar lo que motiva al niño y promueve el aprendizaje. Así entonces, teniendo conciencia de aquellas cosas que le dan placer y satisfacción emocional al niño, se puede trabajar para adentrarse al mundo del niño y conseguir potenciar las fases de desarrollo.

Por su parte, la segunda meta, atraer al niño a un mundo compartido, no significa hablarle duro para que comparta una mirada o forzarle a volver a ver, sino todo lo contrario. Se refiere a buscar ese interés y a partir de eso involucrarse en su juego para que el niño prefiera estar acompañado que solo. “El niño se siente cercano a la otra persona si ve que esta le respeta y quiere participar en lo que a él le interesa” (Greenspan y Wieder, 2006, p. 183).

Una vez que el niño confía en el adulto, se logra experimentar de un mundo compartido que permite que el niño vaya adquiriendo más habilidades básicas de interacción, comunicación y pensamiento. Este mundo compartido permite la

adquisición de estas habilidades y también el desarrollo de la empatía, la lógica, la creatividad y el raciocinio.

2.5.3 Metas de intervención

El modelo DIR explica las diferentes fases de desarrollo, mientras que el Floortime se convierte en la técnica para lograr las habilidades de cada una de estas fases; sin embargo, los objetivos esenciales no están estrictamente apegados a estas fases, ya que en muchas ocasiones varias de estas se superponen naturalmente mientras los niños van aprendiendo.

Para esta investigación se trabaja con cuatro metas principales: fomentar la atención y la intimidad, lograr una comunicación de doble vía, fomentar la expresión y utilizar los sentimientos e ideas y el pensamiento lógico. Estas metas están relacionadas con las fases del desarrollo propuestas en la teoría del modelo DIR, de la manera que sigue:

- Fomentar la atención y la intimidad (fase del desarrollo 1 y 2): este objetivo entiende que a medida en que los niños aprenden a estar calmados mientras exploran el mundo que les rodea, van también desarrollando un interés en el adulto con quien interactúan, ya que es quien les brinda todas las experiencias nuevas que les agradan o desagradan. Entre los dos se forman un equipo en el que mantienen mutua atención e intiman. La meta del adulto es ayudar al niño a conectarse con él y disfrutar de su presencia.
- Comunicación doble vía (fase del desarrollo 3 y 4): en este objetivo lo que se busca es que el niño logre abrir y cerrar círculos de comunicación; al principio, por medio de sutiles expresiones faciales y con cierto destello especial en los ojos; es decir, un diálogo sin palabras. Estos diálogos sin palabras permiten el desarrollo de interacciones, lógica y resolución de problemas. La tarea del terapeuta consiste en fomentar y motivar al niño a dialogar ayudando al niño

a usar afecto o emociones, sus manos, la cara y todo el cuerpo para expresar deseos, necesidades e intenciones.

- Fomentar la expresión y uso de sentimientos e ideas (fase del desarrollo 5): una vez que el niño logre realizar las habilidades de las metas anteriores, puede iniciar el aprendizaje de la expresión de sentimientos e intenciones en palabras o en juegos de pretensión. La meta real es crear más drama por medio de la cual el niño podrá expresar sus necesidades, sus deseos y sus sentimientos, para luego, poco a poco, hacerlo con palabras.
- Pensamiento lógico (fase del desarrollo 6): en este momento se puede ayudar a unir las ideas del niño con los sentimientos para que logre comprender el mundo desde una perspectiva lógica. El trabajo del adulto es motivar al niño a conectar sus pensamientos con formas lógicas de actuar.

2.6 Habilidades cognitivas y su importancia

Las habilidades cognitivas hacen referencia a cuestiones más profundas y no a conductas aisladas dentro del repertorio de un individuo. “Las funciones cognitivas son los pre-requisitos básicos de la inteligencia que permiten, desde los procesos cognitivos, interiorizar información y autorregular al organismo para facilitar el aprendizaje significativo” (Iafrancesco, G. 2005, p.83)

Iafrancesco (2005) menciona que Reuven Feurstein fue uno de los autores que más énfasis puso a este tema, y quien dedicó la mayor parte de su trabajo a investigar en torno al desarrollo y fomento de las capacidades cognitivas. Él indica que las funciones cognitivas “como actividades del sistema nervioso explican, en parte, la capacidad que tienen las personas para servirse de la experiencia previa en su adaptación a nuevas situaciones.” (Iafrancesco, 2005, p. 83)

El trabajo que tradicionalmente se realiza en preescolar se centra en la enseñanza de conceptos transmitidos en forma aislada, lo que puede tener poco significado para el niño. Lo que normalmente las docentes que trabajan bajo una

metodología tradicional esperan, es que el niño memorice los conceptos y que brinde respuestas rápidas a preguntas sencillas, pero sin darle oportunidad de que razone lo que se le presenta; no obstante, esta fase educativa podría ser más adecuada si se trabajara desde otro enfoque que busque desarrollar habilidades que sean verdaderamente funcionales para que en la vida futura del infante, las habilidades académicas no sean tan difíciles de adquirir y que todos los conceptos y habilidades que vayan siendo aprendidos, tengan para el niño un nivel alto de funcionalidad y puedan trasladarse de este modo a diferentes contextos.

Al respecto, Lacunza, Cotini y Castro (2010) definen las habilidades cognitivas como aquellas que aluden a las distintas capacidades intelectuales que demuestran los individuos al hacer algo. Señalan, además, que estas pueden ser numerosas y variadas, así como verse afectadas por la índole misma de la tarea a realizar, la actitud del sujeto y determinadas variables de contexto. Desde el ambiente escolar, es importante que el docente logre mediar conocimiento a través de experiencias para que el estudiante aprenda (conceptos, habilidades, sensaciones, etc.) de una forma permanente y pueda generalizar ese aprendizaje para poder utilizarlo en cualquier situación y ambiente en que se encuentre.

Sobre esto, Puche et al (2009) ilustran perfectamente de la manera que sigue:

La educación inicial es un proceso permanente y continuo de interacciones y relaciones sociales de calidad, pertinentes y oportunas, que posibilitan a los niños potenciar sus capacidades y adquirir competencias en función de un desarrollo pleno como seres humanos y sujetos de derechos. Como tal, requiere un cuidado y acompañamiento apropiado del adulto que favorezca su crecimiento y desarrollo en ambientes de socialización sanos y seguros. (p.8)

Por su parte, Guerrero, Pomet y Castán (2007) mencionan que “Las habilidades cognitivas son un conjunto de operaciones mentales, cuyo objetivo es que el alumno integre la información adquirida a través de los sentidos, en una estructura de conocimiento que tenga sentido para él” (p. 3). Ahora bien, es importante insistir en que estas habilidades están dirigidas a potencializar destrezas en las personas que les permitan aprender de una forma más eficaz y que no se enfocan en la adquisición de aprendizajes a nivel académico. Algunas de las que más interesan para efectos de este proyecto de investigación son:

- Memoria
- Lenguaje (Habilidades pragmáticas)
- Atención
- Razonamiento
- Habilidades viso - espaciales

Más, ¿qué es lo que hace que sea tan importante estimular la adquisición de estas habilidades dentro de la institución educativa? El hecho de que la institución educativa sea un escenario estructurado y dispuesto para el aprendizaje, hace que sea más fácil lograr la disposición del niño para jugar y aprender, por lo que se saca provecho al uso de mejores y más eficaces herramientas para construir el conocimiento.

Las repercusiones más serias pueden darse a nivel de pensamiento abstracto, en el futuro, hablando específicamente de habilidades académicas, puede resultar mucho más difícil comprender ciertos conceptos abstractos; como por ejemplo, pueden aprender a sumar y restar, pero no lograr aprender a solucionar un problema, ya que para eso se requiere un nivel más profundo de análisis de las distintas situaciones que pueden presentarse en la vida cotidiana.

A nivel social, los niños que carecen de habilidades cognitivas, tienden a frustrarse mucho más fácilmente, tienen dificultades para trabajar en equipo y para pedir ayuda. Por otro lado, muestran bajos niveles de flexibilidad ante los cambios que naturalmente se dan en su entorno.

A continuación se explica cada una de las habilidades contempladas para esta investigación y la importancia de buscar su desarrollo.

2.4.1 Atención

Los procesos atencionales son determinantes para el aprendizaje efectivo del ser humano, especialmente si es niño, porque permite retener información, procesarla en el cerebro, almacenarla y después evocarla para ser utilizada en el momento adecuado. Si un niño no logra poner atención, no logrará retener la información que es importante. Por otro lado, la atención permite al niño discriminar los distintos estímulos que están a su alrededor, lo cual le permite focalizarse para poder reaccionar de forma adecuada a ellos, y seleccionar cuál es el relevante en un momento determinado, por ejemplo responder a quien le está hablando, aunque tenga otros distractores. La atención, además, permite el adecuado procesamiento auditivo que hace posible el seguimiento de instrucciones.

Muchas docentes se esfuerzan porque sus estudiantes pongan atención por largos períodos; sin embargo, en este rango de edad, la calidad de la atención es más importante que la cantidad, ya que si se tiene atención de calidad, la cantidad “vendrá por añadidura” porque al estar motivado ante ese determinado estímulo, buscará mantenerse en este por más tiempo. Un error en el que incurren frecuentemente las maestras, es creer que para que un niño les ponga atención, es necesario que hagan contacto visual; empero, esto no es necesariamente cierto, ya que un niño puede estar comprendiendo una

instrucción sin necesidad de ver a la persona que se la da. Existen casos particulares, como por ejemplo los niños con defensa táctil, que sienten una incomodidad tan grande que no logran concentrarse en lo que se les está tratando de decir, lo que disminuye su capacidad atencional.

Además, la atención de un niño en edad preescolar, se determina por la capacidad de seguir instrucciones verbales de mínimo dos comandos y máximo cuatro. Otro aspecto que ayuda a medir la atención de un niño en este rango de edad, es la capacidad de discriminar un foco de atención bajo muchos estímulos sensoriales. La capacidad de focalizar la atención permite que un niño desde pequeño se percate de lo que sucede a su alrededor, y así pueda aprender del mismo ambiente. “Es el proceso cognoscitivo más básico a nivel de entrada y procesamiento de información y es fundamental para que otros procesos como el aprendizaje, la memoria, el lenguaje y la orientación, entre otros, se lleven a cabo” (Márquez, 2006, p. 1)

Así las cosas, de acuerdo con la teoría del modelo DIR, se pretende manifestar la importancia de trabajar en los niños de edad pre-escolar el desarrollo de capacidades más complejas que les sean útiles para desenvolverse y disminuir la necesidad de llenarlos de información académica (números, letras, símbolos, etc.). Busca, asimismo, crear destrezas para fortalecer las relaciones con otras personas y para esto la atención cumple un papel fundamental. Sobre ello, Márquez (2006) dice que

la atención es de gran relevancia en las relaciones interpersonales y en la adaptación al medio en el que vivimos. Nuestro cuerpo está programado para dirigir la atención hacia estímulos novedosos que en un momento determinado pueden representar peligro o eventos relevantes para el individuo (...) la atención se refiere al hecho de representar una señal relevante ante quienes nos rodean. (p. 1)

2.6.2 Memoria

El desarrollo de la memoria tiene que ver con los procesos que utiliza nuestro cerebro para almacenar y recuperar la información (...) no hay que confundir la memoria con un mero acopio de información. La memoria no es un almacén pasivo de datos, ni se halla aislada del resto del pensamiento. En realidad la memoria consta de una serie de procesos cognitivos que participan de distintas formas en el almacenaje y recuperación de la información. (Sánchez y Serrat, 2003, p. 202).

Los niños no tienen la habilidad de memoria tan desarrollada, ya que “los procesos implicados en la memoria se desarrollan de forma paulatina” (Sánchez y Serrat, 2003, p. 202). Para permitir un desarrollo adecuado de esta, es necesario crear oportunidades de aprendizaje adecuadas. Desde esta perspectiva es fundamental que dentro del espacio escolar se brinden estrategias que promuevan el desarrollo de la memoria, y que los objetivos curriculares estén enfocados en promover habilidades memorísticas (según Kolb y Wishaw, 2006, memoria sensorial, memoria a corto plazo, memoria a largo plazo, memoria declarativa y procedimental, memoria explícita).

2.6.3 Lenguaje

El lenguaje es uno de los actos más complejos del ser humano, ya que involucra la participación de muchas destrezas a la vez (planeamiento motor, decodificación de símbolos, procesamiento auditivo, carga emocional, fonética, fonología, entre otros). El aspecto que se busca observar con mayor atención

para esta investigación es la intención comunicativa, la comprensión y utilización de gestos para expresar sus emociones.

Para Brazelton y Greenspan (2006) “los niños que no dominan la comunicación no verbal tendrán mayores dificultades en la escuela y con los amigos porque todavía están aprendiendo a interpretar las claves no verbales y a descubrir lo que los demás quieren decir realmente” (p. 150). Esto no se refiere únicamente a la capacidad de expresión verbal, sino a la forma en que el niño logra darse a entender usando gestos, expresiones, etc., “Tradicionalmente, cuando se menciona la palabra “lenguaje” se piensa en el verbal; es decir, aquel que emplea palabras; sin embargo, igualmente importante es el lenguaje no verbal” (Márquez, 2006, p. 35).

El lenguaje tiene como propósito ser la herramienta para poder comunicarse y, para poder lograr una fluidez o reciprocidad en este proceso, se deben desarrollar múltiples círculos de comunicación. Para Greenspan (2004) este constante abrir y cerrar círculos de comunicación permite crear una comunicación compartida, lo que genera una complicidad que permitirá ir poco a poco aumentando el interés por interactuar con otros y a la vez complejizando las habilidades lingüísticas.

En este sentido, se puede hablar de que las habilidades pragmáticas están constituidas por los actos que alguien hace para poder comunicarse con otra persona no necesariamente mediante palabras, sino haciendo uso de todo aquello que involucra poder enviar un mensaje adecuadamente y, por otro lado, todo lo que permite poder comprender lo que la otra persona quiere comunicar. Entre estos actos pueden mencionarse las bromas, el lenguaje gestual, las amenazas, la mentira, etc.

Las habilidades pragmáticas permiten llevar una dinámica de interacción adecuada; por ejemplo, gracias a las habilidades pragmáticas, una persona sabe detectar dentro de la conversación cuándo llegó su turno para hablar, en cambio alguien que carece de estas habilidades, interrumpiría a la otra persona antes de que esta termine de hablar o bien, podrían no interpretar que llegó su turno para decir algo y se sentiría desorientada en la conversación.

Particularmente, un niño que no tiene un correcto desarrollo de las habilidades pragmáticas, no es capaz de comprender cuándo alguien lo está felicitando o cuándo alguien lo está regañando; todo esto hace que el niño en cuestión no sepa lo que se está esperando de sí mismo en las distintas dinámicas en las que está inmerso. En el aula esto interfiere seriamente con el proceso de enseñanza aprendizaje, pues el niño no es capaz de seguir instrucciones.

Todo lo anterior podría resumirse de la siguiente manera: sin habilidades pragmáticas el niño no puede interactuar correctamente, y si no puede interactuar, no puede aprender, por lo cual su desarrollo puede verse estancado. Por esta razón, se espera que los niños en edad preescolar sepan esperar su turno, que empiecen a mentir o a esconder las cosas que hacen mal y que se involucren en juegos más complejos mediante el diálogo.

Para que un niño pueda aprender los conceptos y conocimientos que se le intentan transmitir en el preescolar, debe poder tener contacto con la realidad; de este modo, el concepto será verdaderamente comprendido, por ejemplo: el niño no va a poder aprender los conceptos de “mayor” y “menor”, si no tiene contacto concreto con algo que le permita diferenciar entre estos dos conceptos.

2.6.4 Razonamiento

Cuando se habla de razonamiento en niños del rango de edad que se comprende en esta investigación, se basa en un razonamiento muy simple, ya que las capacidades de asociación y simbolismo de niños tan pequeños todavía es sumamente básica. Sobre ello, Cooper (2002) menciona que Donaldson en 1978

descubrió que a los niños les resulta difícil el razonamiento porque solo en raras ocasiones comentan los significados de las palabras, se distraen con facilidad y no siempre seleccionan los términos relevantes para la solución de problemas. Concluye la autora que su nivel de pensamiento deductivo e inferencial depende de si el razonamiento surge de las preocupaciones inmediatas de los niños o si viene impuesto desde el exterior. (p. 48)

Este aporte es valioso ya que se logra observar cómo desde hace varias décadas se habla sobre las capacidades de razonamiento de los niños; sin embargo, enfatiza en la importancia de “ayudarlos (a los niños) a hacer inferencias y a comprender la naturaleza de las distintas disciplinas lo antes posible con el fin de que reconozcan la abstracción del lenguaje” (Cooper, 2002, p. 49).

El modelo DIR con la terapia de Floortime busca exactamente esto: potenciar las capacidades básicas para aprendizajes posteriores, construye bases fuertes para que mientras el niño va subiendo la escala de desarrollo, los nuevos aprendizajes sean más sencillos de interiorizar, comprender y generalizar.

2.6.5 Inteligencia viso – espacial

La habilidad viso espacial puede verse como la capacidad para ubicarse dentro de un espacio, de poder calcular la posición y distancia a la que están los objetos alrededor para poder moverse armoniosamente: “La inteligencia o ubicación visoespacial es “el potencial para reconocer, decodificar y codificar información gráfica y visual para interpretar, desenvolverse y organizar el espacio entendiendo, recordando, explicando y situando objetos, distancia, recorridos y trayectorias” (Escamilla, 2014, p. 69).

A nivel de niños de preescolar se espera que muestren interés por armar cosas con bloques, que sepan cuándo le falta una parte a un objeto, y cuándo falta una parte del cuerpo a una figura. Se espera, además, que sean capaces de saltar obstáculos de forma rápida sin necesidad de ayuda; que sean capaces de solucionar problemas motores como por ejemplo, pensar en la mejor forma de alcanzar un juguete dentro de un armario cuando hay una caja interponiéndose entre él y el carro: “Para llegar a un juguete que no alcanzan, empiezan a utilizar intermediarios, un palo, un gancho, una cuerda u otro objeto que tengan cerca, haciendo uso de coordinaciones más complejas” (Puche et al, 2009, p.46).

La mayoría de docentes incurre en el error de solucionar estas situaciones antes de permitir que el niño piense en una alternativa, cuando lo más recomendable es que guíen al niño para analizar qué sucedería si hacen una cosa u otra como por ejemplo: en lugar de decirle que no se suba a una silla, proceder a preguntarle: “¿Qué es lo que pasa si nos subimos ahí?, ¿Qué creés que podés hacer para que no te caigás?”.

El no desarrollar estas habilidades, puede acarrear problemas futuros a nivel académico, como el no poder ubicar las palabras en el cuaderno o fallas en la coordinación ojo – mano; así como dificultades sociales, ya que sus patrones motores pueden ser torpes y no adecuados para cumplir con un juego de una

determinada edad. Pueden presentar conductas que entorpezcan sus interacciones, ya que tenderán a buscar recostarse en las demás personas, parecer bruscos y golpear sin intención a los otros niños, alejarse del contacto físico con otros, entre otras.

La escala de desarrollo propuesta por Greenspan en 1985 hace referencia continuamente a esta inteligencia o habilidad que van desarrollando las personas, la cual involucra muchísimas destrezas que permiten que esta se desplace, mueva, coordine, etc., todas las partes de su cuerpo de forma armoniosa. Además, le permite comprender todo lo que está alrededor y así tener respuesta adaptativas en diferentes ambientes.

Desde que nacemos se inicia con la evolución de esta inteligencia: un recién nacido que busca el pecho de su madre, donde todas sus habilidades motoras y sus sistemas sensoriales trabajan de forma conjunta para poder alcanzar su objetivo o bien, la capacidad de un niño de alcanzar un objeto que se encuentra detrás de muchos otros sin botar todo, e inclusive el adulto profesional que da una charla en frente de un grupo de personas y se desplaza para captar la atención y utiliza sus manos de forma armoniosa para enfatizar su mensaje.

Es una inteligencia de enorme utilidad y valor para comprender y desenvolverse en el mundo que nos rodea: situar, dirigirnos, orientarnos en los espacios grandes y pequeños, captar las imágenes tridimensionales, ubicar y reconocer la forma, el tamaño, la posición de personas y objetos, de la misma persona y el objeto en distintos lugares y con diferentes posiciones y con diferentes posiciones. (Escamilla, 2014, p. 69)

Particularmente, para esta investigación, es de vital importancia esta habilidad, ya que para la edad en que se encuentran los niños con quienes se trabajará con Floortime, el movimiento es vital para su aprendizaje; el entender su propio

cuerpo y poder controlarlo es fundamental para adquirir nuevos conocimientos. Sobre esto, se pueden citar algunas habilidades que se logran gracias a una inteligencia viso-espacial adecuada. Escamilla (2014) propone:

3. Resuelve rompecabezas sin dificultad.
4. Recuerda colores, tamaños, rostros, objetos y escenarios en diferentes lugares y circunstancias (posiciones, distancias).
5. Tiene en cuenta en sus representaciones aspectos relativos a la forma, color, el tamaño, la proporción, el equilibrio.

2.7 Desarrollo de los niños en edad preescolar e importancia de esta etapa

El desarrollo de los niños de edad preescolar se caracteriza por toda una serie de eventos dramáticos a nivel integral que marcan la transición de la etapa del bebé, hacia una etapa de mayor autonomía y desarrollo de habilidades que promoverán la adquisición de conocimientos y conceptos que enriquecerán su proceso de enseñanza aprendizaje en un futuro.

Toda la serie de cambios por los que atraviesa el niño en esta etapa, modifican al niño y obligan a los adultos a cargo de su cuidado, sea en el hogar o en el centro educativo, a efectuar cambios en su forma de interacción con el pequeño, de modo que el entorno pueda ajustarse eficazmente en función de las necesidades del niño. Sobre esta transición tan importante en la vida de un ser humano, Puche et al (2009) dicen que:

Todas estas conquistas en su conjunto constituyen la transformación del bebé al niño. Los niños están habilitados para iniciar un camino hacia nuevas formas de 'haceres' que les dan una capacidad des-conocida hasta ese momento que es la de actuar por sí mismos, de alcanzar objetos con sus desplazamientos, de secuencialmente realizar y distribuir pasos en las tareas para lograr las metas. Esos nuevos retos requieren otra

disposición de parte de los cuidadores y cuidadoras. Ellos también deben pasar de una actitud protectora a una en la que poco a poco les permiten una mayor autonomía. (p. 42)

Al interactuar con niños es vital tener un conocimiento profundo de lo que puede esperarse o no de ellos en las distintas etapas que atraviesan, a fin de no sobre estimar o subestimar sus capacidades. Amaya (2009) pone énfasis en la importancia de conocer lo que pueden hacer y lo que no pueden hacer los niños según la edad que tengan, para no exigirles ni por encima ni por debajo de sus posibilidades.

Es también importante no perder de vista la “integralidad” de los cambios que se producen a lo largo de toda la etapa de desarrollo en preescolar; en este sentido, se debe tener en cuenta que el niño presenta cambios en todas las áreas de su desarrollo. Tener esto presente, permitirá a los cuidadores estimular correctamente todas las destrezas del niño sin dejar ninguna de lado que posteriormente pueda generar lagunas en su desarrollo. En estas etapas, el pequeño presenta cambios a nivel de comunicación, motricidad (lo cual brinda mayor independencia), percepción y comprensión, entre otras.

Navarrete (s.f.) hace la siguiente distinción de las áreas de desarrollo madurativo hasta los 3 años de edad:

- Área intelecto – cognitiva
- Área de la autonomía adquirida
- Área de motricidad gruesa
- Área de lenguaje
- Área Social y de la conducta
- Área de la motricidad fina

La autonomía es, quizá, uno de los aspectos que presenta mayores cambios debido a que el niño cuenta con un cúmulo de habilidades variadas que le permiten pensar y actuar por sí mismo con mayor seguridad:

En el camino de la autonomía los niños avanzan hacia la independencia. Cuando se acercan a los dos años manifiestan mayor interés en hacer las cosas por sí mismos y en ocasiones se rehúsan a recibir ayuda de sus cuidadores. Este sentido de autonomía muestra la confianza que tienen en sí mismos y sus capacidades. Entre los dos y los tres años buscan hacer muchas cosas por sí mismos y se arriesgan a tomar decisiones, aunque todavía necesitan apoyo. A menudo no aceptan la ayuda de un adulto sólo por poder intentar algo hasta que finalmente lo consiguen, pero otras veces se rinden y la piden con insistencia. (Puche et al, 2009, p.42)

Por otro lado, la acumulación de información y los importantes avances que presentan en cuanto a comunicación, hacen que evolucione hacia formas más complejas de expresión que le permiten una mayor satisfacción de sus deseos y necesidades inmediatas, ya que su lenguaje comunicativo inicialmente caracterizado por gestos, señalamientos y balbuceos, se ve enriquecido con el uso de un vocabulario cada vez más abundante y sofisticado y con la implementación de frases y oraciones. Sobre ello, Amaya (2009) recalca que los niños van cambiando su comportamiento y formas de comunicación según la edad; otros autores respaldan esta idea:

En algún momento del proceso de señalamientos que utilizan para comunicarse, reemplazan a nombrar los objetos y ya no solo usarán las acciones para actuar en el mundo, sino que poco a poco lo harán con el lenguaje. Son ellos quienes dan inicio a la 'conversación', quienes toman la iniciativa e invitan al adulto. Se observa aquí un 'hacer' y 'saber hacer' que se convierte poco a poco en un 'poder hacer'. (Puche et al, 2009, p.44)

Otro aspecto importante que surge durante la etapa preescolar, es la utilización de simbolismos que el niño manifiesta mediante actitudes variadas entre las cuales se puede citar el juego de roles. En esta etapa el niño asume distintas posturas y otorga distintas funciones a los objetos con los que juega. Amaya (2009) señala el interés por los juegos de representar un papel e imaginarse

cosas, como una de las principales características del niño en esta etapa. Lo anterior permite al niño comprender su mundo, otorgar significados y ampliar su visión de las cosas para una mejor y más eficiente interacción consigo mismo y con su entorno.

A nivel de desarrollo del pensamiento, el incremento en el dominio de distintos conceptos, da al niño la posibilidad de apropiarse de su entorno y de descubrir que puede usarlo en su propio beneficio. Este proceso de descubrimiento está, a su vez, cargado de motivación por la experiencia nueva del aprendizaje que contribuye a definir la imagen que el niño tiene de sí mismo y de lo que es capaz de hacer:

Hacia los doce meses los bebés empiezan a hacer uso de “categorías” o “clases de objetos”. Son capaces de agruparlos por sus colores, formas o tamaños y sorprendentemente por características no perceptuales como sus funciones. Ese nuevo ‘saber hacer’ se observa cuando agrupan juguetes, fichas, bolitas, las cosas de su casa, sus prendas de vestir, etc. El uso incipiente de categorías, renueva su manera de aprehender el mundo, amplía su conocimiento y abre nuevas posibilidades en la consolidación de su pensamiento. (Puche et al, 2009, p.45)

Para sintetizar se dirá que la presente investigación parte de:

1. Una metodología basada en las relaciones, potencia la adquisición de habilidades cognitivas en el niño.
2. Para el correcto desarrollo de las habilidades cognitivas en el niño, es importante respetar sus diferencias individuales y su ritmo de aprendizaje.
3. El niño en edades tempranas se caracteriza por experimentar una necesidad constante de movimiento. Esta necesidad debe ser respetada y ser vista como algo a lo que se le saque provecho en lugar de verlo como un obstáculo para el aprendizaje.
4. No debe existir prisa en lograr el aprendizaje de conceptos, antes es importante poder darle al niño libertad para explorar su entorno y para

aprender de sus experiencias respetando su propio ritmo. Bjorklund (2011, citado en Papalia et al) dice que el desarrollo más lento del cerebro humano, brinda beneficios y una mayor plasticidad al cerebro y que esto es una de sus mayores ventajas adaptativas.

5. La base para un eficiente desarrollo académico se fundamenta en el desarrollo de habilidades cognitivas en las etapas de preescolar.
6. Las habilidades cognitivas permitirán aprendizajes futuros eficaces y más duraderos que puedan ser trasladados a situaciones nuevas y que permitan al niño ser capaz de resolver situaciones que se presentan en su cotidianidad.
7. Los niños en edad preescolar cuentan con un mayor repertorio de habilidades a nivel integral que impulsan su autonomía, por lo que es importante que los adultos a cargo conozcan lo que son capaces de dar en esta etapa.
8. Los entornos en los que se desarrollen procesos de enseñanza aprendizaje para niños en edad preescolar, deben adaptarse a sus características, necesidades y etapa del desarrollo que atraviesan, con el objetivo de lograr intervenciones eficientes.

Capítulo 3: Marco metodológico

En el siguiente capítulo se describen detalladamente los procedimientos y técnicas utilizados para dar respuesta al problema de investigación de este estudio. Para ello, se ha incluido cada uno de los pasos realizados para conseguir información concerniente a los objetivos planteados y se ha detallado la secuencia en la que fueron efectuados.

Asimismo, se hace una descripción de los instrumentos contruidos y una reseña sobre el proceso de validación de estos. Además, se brinda una descripción del criterio empleado en la selección de los participantes involucrados en la investigación, quienes van a permitir comprender y verificar la información recopilada.

Esta misma descripción especifica el enfoque de la investigación, el tipo de estudio y su alcance temporal, así como también el contexto y escenario donde se realizó la investigación, las técnicas utilizadas para la recolección de datos y las limitaciones encontradas durante el proceso de investigación.

En este orden de ideas, es necesario mencionar, entonces, que para la realización de esta investigación se inició por concretar un tema de interés, el cual resultó ser las intervenciones bajo el enfoque Floortime, ya que se considera que es una terapia novedosa con gran eficacia para desarrollar en los niños las habilidades necesarias para ser exitosos a nivel general, y no solo académicamente.

Una vez que se seleccionó el tema, se pasó a realizar una revisión exhaustiva de toda la información conceptual con respecto a este tema. Luego, se procedió a elegir la institución idónea para llevar a cabo las implementaciones. Se conversó con la directora de la institución y se llegó a un acuerdo de cómo iba a ejecutarse el proceso. Después de este primer contacto, se procedió a elaborar la estructura de las intervenciones y de su metodología.

Así pues, se contactó al kínder para que proporcionara información relevante con respecto a cada uno de los niños que iban a participar en la investigación y se hizo una revisión de los documentos necesarios para poder iniciar la intervención con dichos niños. Después de ello, se realizaron cuatro sesiones de observación iniciales para recopilar datos tales como: el tipo de población, las interacciones entre niños, entre docentes y entre docentes y niños. Finalmente, se aplicó la entrevista a las docentes, para posteriormente dar inicio con la implementación de actividades bajo el enfoque Floortime a nivel de grupo.

3.1. Enfoque y paradigma de la investigación

3.1.1 Enfoque de la investigación

Según Hernández, Fernández y Baptista (2010) la investigación es “un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno” (p. 4) y como tal, requiere incluir una serie de elementos para poder ser aceptada como un documento veraz y ser utilizado por otros para próximas investigaciones.

El enfoque que se utilizará para esta investigación es el cualitativo, ya que según Darío y Darío (2006) tiene como interés “captar la realidad social a través de las personas que están siendo estudiadas” (p. 27).

El enfoque cualitativo “no parte de supuestos derivados teóricamente, sino que busca conceptualizar sobre la realidad con base en el comportamiento, los conocimientos, las actividades y los valores que guían el comportamiento de las personas estudiadas” (Darío y Darío, 2006, p. 27). Este enfoque permitirá la flexibilidad y la interpretación de la información según el criterio de la investigadora; por medio de un análisis profundo de las interacciones observadas, gracias a que el mismo “riqueza interpretativa, contextualización del ambiente o entorno, detalles y experiencias únicas. También aporta un punto de vista “fresco, natural y holístico” de los fenómenos, así como flexibilidad” (Hernández et al, 2006, p. 17)

3.1.2 Paradigma de la investigación

La dinámica descrita para esta investigación, centrada en la observación de la interacción cotidiana de dos grupos de niños en un entorno que les es común, hace de este estudio un trabajo que se ubique dentro del paradigma naturalista interpretativo.

Se considera oportuno ubicar esta investigación dentro de este paradigma ya que:

En la tradición interpretativa se sustituyen los ideales teóricos de explicación, predicción y control por los de comprensión, significado y acción. Su finalidad no es buscar explicaciones causales o funcionales de la vida social y humana, sino profundizar nuestro conocimiento y comprensión de por qué la vida social se percibe y experimenta tal como ocurre. (Ortiz, 2000, p. 46)

Lo que se busca es analizar y ahondar en un problema específico para poder “c) descubrir categorías y temas esenciales del fenómeno, d) describirlo y e) interpretarlo” (Creswell et al., 2007 y Van Manen, 1990 en Hernández, Fernández y Baptista, 2014); específicamente en la presente investigación se busca indagar en las respuestas y cambios obtenidos tanto en el grupo de niños seleccionados

para la investigación como en las docentes, por medio de una interacción novedosa.

3.2 Alcance temporal del estudio

Los grupos elegidos para participar en la investigación fueron observados e intervenidos simultáneamente bajo una propuesta basada en la terapia Floortime durante un período de tiempo específico que comprendió la ejecución de cuatro sesiones de observación y 17 sesiones de intervención, para un total de 21 sesiones de 40 minutos cada una.

Los grupos seleccionados no serán observados más allá de la finalización de esta investigación, ni tampoco en otros contextos adicionales a su centro educativo, por lo que esta estudio es de corte transversal.

3.3. Tipo de investigación

Basados en la investigación cualitativa, se pasa a identificar su tipo que, dadas sus características, cumple con los elementos para ubicarse como una investigación de tipo fenomenológico, ya que busca identificar los cambios experimentados por los niños y alumnos seleccionados para la investigación. Esto se fundamenta en que con la investigación “se pretende describir y entender los fenómenos desde el punto de vista de cada participante y desde la perspectiva construida colectivamente” (Hernández et al, 2006, p. 712)

Sin duda alguna, su diseño es de tipo fenomenológico, ya que a partir de un tema específico se analizan las experiencias vividas, y cómo estas causaron o no

cambios en las interacciones de los participantes; es decir, “se basa en el análisis de discursos y temas específicos, así como en la búsqueda de sus posibles significados” (Hernández et al, 2006, p. 712)

Leilat (2010) incluye un argumento sumamente válido sobre la fenomenología propuesto por Seiffert (1977) quien indica que este proceso permite la “comprensión vital del hombre mediante una interpretación totalitaria de las situaciones cotidianas vista desde un marco de referencia interno.” (p. 52) Apoyando el criterio que ubica a esta investigación dentro de la fenomenología, ya que la investigadora con sus conocimientos previos sobre el tema y con el sustento teórico, busca interpretar lo observado y vivido en un contexto específico, del cual fue partícipe.

Asimismo, se busca estudiar, según Hernández et al (2010) las estructuras sociales, educativas, de vida cotidiana, símbolos, reglas y normas sociales e interacciones sociales. Esto puede parecer muy amplio; sin embargo, el marco teórico permitirá incluir todos estos aspectos para poder ser analizados posteriormente, por ser el más favorable para los objetivos propuestos, ya que permite una flexibilidad valiosa para el análisis de lo observado durante las sesiones de intervención, pues aunque “comienza con un propósito y la indagación de una o más preguntas, puede variar el orden, es decir, no tienen por qué ser necesariamente lineal o unidireccional, y que incluso los objetivos de investigación, preguntas cualitativas, puede ser revisada cuando sea necesario” (Díaz-Cuesta y Gaona, 2014, p. 369).

3.4 Contexto de la investigación

3.4.1. Características de la institución y ubicación

El proceso de investigación se llevó a cabo en el kínder Discovery Montessori ubicado en la Sabana, en la provincia de San José de Costa Rica. Esta institución tiene 11 años de estar en funcionamiento y utiliza la filosofía Montessori como fundamento didáctico. Por ser un centro educativo privado, se ve obligado a promover mejoras de manera constante en su oferta curricular, para lograr cumplir con las exigencias y demandas del mercado, por lo que la implementación de la investigación bajo un enfoque Floortime fue aceptada con facilidad.

El personal del kínder está integrado por un equipo que busca brindar a los estudiantes las mejores herramientas que logren cubrir todas las necesidades de los niños. Dicho personal está integrado por la directora, la subdirectora, una nutricionista, las docentes y sus respectivas asistentes, un profesor de educación física, una profesora de música y una terapeuta de lenguaje. También, cuentan con un equipo de apoyo externo en caso de necesitarlo, compuesto por una psicóloga, un especialista en conducta, una psicopedagoga y un terapeuta ocupacional especialista en integración sensorial.

3.4.2 Población de la institución

Actualmente, la institución tiene 98 niños, los cuales se organizan en 6 grupos; cada grupo tiene una docente titular y una asistente. Cuando es necesario, el kínder proporciona a una persona más para que asista en casos especiales, ya que el centro educativo es inclusivo; por tanto, dentro de la población estudiantil tiene varios niños con alguna necesidad educativa especial, específicamente Síndrome de Down, Trastorno del Espectro Autista y retraso en el desarrollo psicomotor. Por ello, este servicio se brinda para poder adecuar las actividades a las características de estos alumnos y/o para dar apoyo a las necesidades especiales de los niños y que, de esta forma, tengan una mejor adaptación a las actividades propuestas, así como al plan de estudios.

3.4.3 Filosofía del centro educativo

La institución ofrece un ambiente Montessori cuidadosamente estructurado, seguro y acogedor, en donde los niños tienen la oportunidad de explorar y descubrir por sí mismos el mundo que los rodea, lo que genera bases emocionales, sociales, cognitivas y físicas firmes.

Es importante recalcar, que esta institución está en constante capacitación, por lo que aunque su enfoque base es la filosofía Montessoriana, tienen la flexibilidad y conocimiento para modificar su currículo y adecuarlo a las necesidades de los alumnos. La anterior fue una de las razones por las que se eligió esta institución para la realización de este estudio, ya que el personal consideró beneficioso iniciar un proceso novedoso y evaluar las ventajas y desventajas de este, con el fin de aportar mejores condiciones y formas de intervención de los alumnos.

3.4.4 Propuesta educativa de la institución

El kínder Discovery Montessori ofrece atención a niños de 4 meses a 5 años, ya que actualmente no cuenta con el grupo de preparatoria. Su propuesta educativa está enfocada en la filosofía propuesta por María Montessori y a la educación para la Paz, debidamente certificados por la Panamerican Montessori Society (PMS). Así las cosas, de la filosofía Montessori se apegan a la importancia de los primeros años, ya que:

El período más importante de la vida no es la edad universitaria, sino la primera edad; esto es, el período entre su nacimiento y la edad de los seis años. A ninguna otra edad el niño necesita más de una guía inteligente, y cualquier obstáculo que impida su trabajo creativo, disminuirá la

oportunidad de que éste alcance su perfección. (Tomado de la página oficial del kínder Discovery).

3.5 Estrategias de intervención

Toda docente tiene que tener clara una serie de elementos a considerar para poder planear una clase y establecer el listado de contenidos que desea abarcar en su período lectivo. Estos objetivos requieren de estrategias o formas para poder presentarlos. En el caso específico de pre-escolar la forma en que se presenten los objetivos es fundamental para que los estudiantes verdaderamente interioricen los conceptos.

Según el enfoque educativo que tenga el docente, así serán diseñadas sus estrategias. Por ejemplo, en el caso de los docentes con un perfil cognitivo-conductual, este propone un tema específico y por medio de actividades en las que el alumno participe, se va guiando el aprendizaje. “El modelo cognitivo-conductual propuesto por Beck y Ellis puede entenderse como un método colaborativo, partiendo del supuesto de que la gente o el paciente cambia su manera de pensar más rápidamente si la razón del cambio proviene de su propia introspección” (Hernández y de la Cruz, 2007, p.51).

Lo anterior es solo un ejemplo para poder comprender que, de acuerdo con la forma en que un docente ha sido formado, así serán sus propuestas estratégicas el docente utiliza para poder desarrollar aprendizaje. En este sentido, identificar las estrategias de intervención en los docentes es pilar fundamental para esta investigación, ya que a partir de cómo el docente interactúa con los estudiantes y presenta sus objetivos, se podrá realizar cambios en la intervención y, de esta forma, poder determinar cuál de las dos opciones podría ser la más apta para desarrollar habilidades cognitivas.

Para proseguir, y con base en el propósito de esta investigación, es de suma relevancia definir lo que es una estrategia de aprendizaje. Al respecto, Ortiz (s.f.) dice que “Una estrategia de aprendizaje es un plan general que se formula para realizar una tarea” (p. 8). Con base en esta definición, se efectuó una observación para detectar la forma en que la docente presentaba un objetivo para que los estudiantes pudieran realizarlo. Posterior a esto, se diseñó un plan alternativo que se adaptara a los objetivos del enfoque Floortime, para luego aplicarlo. Asimismo, se determinó de qué forma los niños interiorizaron mejor uno u otro concepto de los presentados como parte de los ejercicios. Durante el proceso también se buscó identificar bajo cuál de los dos enfoques los grupos de niños observados lograron aumentar sus destrezas en cuanto a memoria, lenguaje y razonamiento.

Las estrategias de intervención planteadas, fueron diseñadas para ser dirigidas a los dos grupos que participaron del estudio y se propusieron pensando en el ambiente y en el contexto en el que se aplicaron. A continuación, se nombran algunos de los elementos utilizados durante las intervenciones.

- El uso de actividades de anticipación
- Estructura de las sesiones (cuento, actividad auditiva, actividad visual, actividad para flexibilidad mental)
- Materiales adecuados para la edad: colores, texturas, sonidos
- Cambios en tono de voz
- Uso de gestos y ademanes

3.6 Participantes

Se entiende como participantes a aquellos individuos o grupo de individuos que serán protagonistas para la investigación o que de una u otra forma influyen en el análisis y la formulación de conclusiones. Para los fines de esta investigación,

quienes participaron de esta fueron dos grupos de niños de edades que van de los 2 años y 3 meses a los 3 años y 3 meses. Se eligió esta población puesto que el interés de la investigación era brindar una herramienta novedosa para poder interactuar con niños preescolares y ofrecerles las mejores oportunidades para desarrollar competencias básicas y adecuadas para sus demandas académicas futuras.

Así pues, para poder incluir a los niños dentro del estudio, se pidió a los padres de cada uno que firmaran un “consentimiento informado” en el que se les explicaban los propósitos de la realización del estudio. (Ver anexo 1). Así las cosas, se trabajó específicamente con dos grupos de 10 niños cada uno, en sesiones de 40 minutos. Dentro de los participantes también se incluyó a las docentes (docente principal y asistente) por ser parte importante del proceso educativo de los niños, y para efectos de poder ir proporcionándoles guía y apoyo teórico que les permita trasladar en el futuro, sus nuevos conocimientos a las diferentes actividades que realizan.

Las docentes son sumamente valiosas para esta investigación, ya que serán quienes guíen a los estudiantes hacia esta nueva forma de entrar en contacto con el aprendizaje. Son las encargadas de crear experiencias provechosas para fomentar la adquisición de nuevos conceptos y deben comprender que “el contacto con el mundo y las oportunidades para su exploración, permitirían a los niños ampliar su formación y desarrollar capacidades cognitivas” (Peralta, 2013, p. 21).

Finalmente, se fundamenta la escogencia de esta población en la afirmación de que el kínder: “sería un espacio propicio para que los niños convivan con sus pares y adultos y participen de eventos comunicativos, propiciando una serie de aprendizajes relativos a la convivencia social, además de desarrollar

capacidades de pensamiento que constituyen la base del aprendizaje” (Peralta, 2013, p. 22).

3.7 Técnicas de recolección de datos

“Las técnicas aluden a procedimientos de actuación concreta y particular de recogida de información relacionada con el método de investigación que estamos utilizando” (Campoy y Gómez, 2009, p. 275). Además, “Lo que se busca en un estudio cualitativo es obtener datos (que se convertirán en información) de personas, seres vivos, comunidades, contextos o situaciones en profundidad; en las propias formas de expresión de cada uno de ellos.” (Hernández, et al, 2010, p.p. 409-410)

Con base en lo anterior, para la recolección de datos de esta investigación, se aplicaron diferentes técnicas como una entrevista a profundidad, observaciones (participante y no participante) y bitácoras. Estas técnicas se visualizarán en el proceso de análisis y de comparación que permitirán redactar las conclusiones y recomendaciones.

3.7.1. Entrevista en profundidad

Se consideró que esta técnica era adecuada para este proceso de investigación, ya que aporta información sobre los conocimientos de las docentes y permite analizar y deducir elementos importantes relacionados con el desarrollo de habilidades que se observaron durante el proceso. Además, brinda un panorama amplio sobre el ambiente en el que se va a trabajar.

Sobre ella, Campoy y Gómez (2009) opinan que “Se entiende como los encuentros reiterados cara a cara entre el investigador y el entrevistado, que

tienen como finalidad conocer la opinión y la perspectiva que un sujeto tiene respecto de su vida, experiencias o situaciones vividas” (p. 288). Por estas razones, se realizó una entrevista inicial a cada docente y a cada asistente para tener una perspectiva sobre los conocimientos o conceptos que dominaban y, de esta forma, poder tener una idea de qué tanto se debía mediar a las docentes para facilitar el alcance de los objetivos del programa.

Adicionalmente, se aplicó una segunda entrevista que permitiera conocer la percepción que tenían las docentes participantes del proceso, sobre el desarrollo de las habilidades observadas en los niños, antes de la aplicación de las intervenciones bajo el enfoque Floortime.

3.7.2. Observación

La observación se refiere a una “técnica para la recogida de datos sobre comportamiento no verbal” (Campoy y Gómez, 2009, p. 277); por ello, en el caso de esta investigación, se realizaron observaciones iniciales para poder analizar la dinámica del grupo y las destrezas que cada niño poseía, así como la forma en que estos se desenvolvían e interactuaban con sus pares y con las docentes.

Dicha observación se completó con una guía diseñada específicamente para determinar las capacidades o habilidades de los niños al momento de realizar las intervenciones. Luego de estas observaciones iniciales, se realizaron observaciones finales, utilizando el mismo instrumento para poder realizar una comparación y determinar los cambios sucedidos después del período de aplicación de las sesiones de intervención bajo el enfoque Floortime.

3.7.3. Observación participante

La técnica de observación participante “hace referencia a algo más que una mera observación; es decir, implica la intervención directa del observador, de forma que el investigador puede intervenir en la vida del grupo” (Campoy y Gómez, 2009, p. 277). Para esta investigación se realizaron observaciones participantes para poder ir familiarizando a las docentes con las estrategias utilizadas en el enfoque Floortime.

Las observaciones participantes fueron fundamentales para este proyecto, ya su utilización permitió mediar a las docentes para crear mejores oportunidades de desarrollo de habilidades cognitivas, así como para ir ejemplificando cada uno de los niveles y de las funciones que se deseaba conseguir en los niños, lo cual permitió que fueran ellas mismas quienes las realizaran.

3.8 Instrumentos

A continuación, se describen los instrumentos diseñados y utilizados para la recolección de datos en esta investigación.

3.8.1. Guía para la entrevista a profundidad

Se confeccionó una primera entrevista que contempló preguntas relacionadas con aspectos relevantes sobre la formación y conocimiento de la docente y las asistentes, en cuanto a nociones generales que tenían sobre el modelo DIR y su

nivel de comprensión en relación con el tema de las habilidades cognitivas. (Ver anexo 2)

Esta primera entrevista que se utilizó fue de gran valor para poder identificar y comprender el fundamento teórico por el cual las docentes están guiando su práctica profesional, y de esta forma entender la manera en que las docentes interactúa con los estudiantes y bajo qué criterios redactan sus objetivos de trabajo.

La segunda entrevista se aplicó únicamente a las docentes de ambos grupos, para conocer la forma en que usualmente estimulaban la adquisición de las habilidades cognitivas en los niños, así como para saber si consideraban que mediante la aplicación de las estrategias frecuentemente utilizadas, percibían avances significativos en los niños. (Ver anexo 3)

3.8.2. Guía para las observaciones

Para las observaciones se llevó a cabo una crónica en la cual se incluyeron todos los aspectos relevantes al momento de la observación. También, se completó una guía de observación diseñada para identificar las destrezas de cada uno de los niños.

3.8.3 Lista de cotejo

Se elaboró una lista de cotejo para poder observar en cada uno de los participantes la frecuencia y forma de interacción, su modo preferido de resolver conflictos, el uso del lenguaje que cada uno empleaba y su percepción de la realidad. Esta lista se aplicó al inicio del proceso y al final de este, para poder

efectuar una comparación de la presencia de las habilidades cognitivas antes y después de la aplicación de las intervenciones. (Ver anexo 4)

3.9 Validación de instrumentos

Los cuatro instrumentos fueron validados por profesionales de la salud y educación conocedores del tema en cuestión. A continuación, se detalla el nombre y las calidades de cada uno de los participantes:

- Dra. Milagros García de Cordero
 - Terapeuta Ocupacional y especialista en integración sensorial
 - Doctora en Educación Especial
 - Entrenadora líder y experta en DIR/Floortime
- Msc. Rina Gross Martínez
 - Profesora de Educación Especial

- Terapeuta de Lenguaje
 - Psicopedagoga
 - Especialista en desarrollo cognitivo
 - Formadora del Programa de Enriquecimiento Instrumental de la Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva de Reuven Feurstein
 - Miembro del equipo de Comunidades Inclusivas, grupo de profesionales latinoamericanos que trabajan para fomentar el desarrollo de comunidades interdisciplinarias, con una mirada inclusiva en países de habla hispana.

- Msc. Andrea Castro Gross
 - Profesora de Educación Especial
 - Terapeuta de Lenguaje
 - Psicopedagoga
 - Especialista en dislexia, certificada por el Método Davis

- Certificada DIRFloortime Nivel intermedio
- Miembro del equipo de Comunidades Inclusivas, grupo de profesionales latinoamericanos que trabajan para fomentar el desarrollo de comunidades interdisciplinarias, con una mirada inclusiva en países de habla hispana.

Para la validación de los instrumentos se tuvo un primer contacto con las profesionales para verificar su disponibilidad en el proceso. Posterior a esto se realizó una reunión con las tres profesionales seleccionadas para explicar de forma general el objetivo y el proceso de la investigación. Con la señora Milagros Cordero este encuentro fue por medio de una reunión por Skype ya que ella reside en los Estados Unidos y por correo electrónico, con las otras dos colaboradoras se realizó una reunión para poder dar los datos relevantes y así evacuar dudas generales con respecto al objetivo del trabajo.

El proceso de validación fue sumamente importante ya que a partir de las observaciones realizadas se hicieron modificaciones necesarias para un mejor proceso de investigación. Una de las recomendaciones más significativas fue la realizada por la Dra. Cordero, quien recomendó utilizar la palabra “enfoque”, ya que la terapia específica se trabaja de forma individual, al ser el proyecto aplicado de forma grupal se decidió modificar la redacción para que calzara adecuadamente. Por tanto, cuando se habla de terapia es haciendo referencia a la teoría que fundamenta el trabajo, sin embargo, se utiliza el término enfoque cuando se hace referencia a su aplicación en el proceso de investigación

Luego se procedió a enviar cada uno de los documentos por correo electrónico para la adecuada revisión y anotación de comentarios. La señora Milagros envió sus correcciones iniciales, luego se realizó una segunda reunión virtual para poder conversar sobre algunas particularidades y sobre los cambios que ella sugería.

Con Doña Rina y Andrea se logró hacer una reunión para poder conversar sobre sus opiniones una vez que ellas habían revisado cada instrumento

correctamente, posterior a esto enviaron un correo con sus aprobaciones sobre los mismos.

3.11 Análisis

En una investigación, “La recolección y el análisis ocurren prácticamente en paralelo; además, el análisis no es estándar, ya que cada estudio requiere de un esquema o “coreografía” propia de análisis” (Hernández et al, 2010, p. 439). Lo anterior, no fue la excepción para este estudio, pues el análisis de los resultados se fue ejecutando desde el día uno en que se inició con el proceso de interacción con el centro educativo, ya que se debió llevar una crónica de todo lo que iba sucediendo y de la forma en que se iban dando los cambios. Así pues, desde un inicio se contemplaron las diferentes situaciones que podían suceder en el proceso de aplicación de las estrategias de la intervención por medio del enfoque Floortime.

La detallada lista de cotejo aplicada desde el inicio de las intervenciones en la que se especificaba cada una de las destrezas que se observarían a lo largo del proceso, correspondientes a cada uno de los cinco grupos de habilidades cognitivas evaluadas, permitió registrar las manifestaciones de los niños tanto al principio como al final de las intervenciones. Asimismo, se registró todo lo sucedido en las sesiones, todas las estrategias implementadas por la investigadora y todo lo actuado por los niños mediante crónicas.

Cada elemento observado y registrado, correspondía a una de las categorías de análisis que aparece especificadas en el siguiente apartado, lo que facilitó el análisis de resultados y permitió realizar fácilmente una comparación entre lo observado antes de las intervenciones y después de estas para, de este modo, poder medir la eficacia de lo realizado bajo el enfoque Floortime.

3.12 Cuadro de categorías de análisis

Para la redacción final del análisis de resultados se confeccionó un cuadro que permitiera identificar cada una de las categorías que debían ser analizadas y su concordancia con los objetivos, con el fin de brindar un esquema organizado y coherente para la comprensión de los resultados y de las conclusiones. A continuación se adjunta el cuadro utilizado para tal fin:

OBJETIVOS	VARIABLES CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN INSTRUMENTAL
1. Identificar las características de desarrollo, sensoriales y de interacción que presentan los alumnos de 2 años y 3 meses y 3 años y 3 meses en el aula del Kínder Discovery Montessori antes de iniciar el abordaje bajo	Características de desarrollo, sensoriales y de interacción de los alumnos de 2 años y 3 meses y 3 años y 3 meses en el aula del Kínder Discovery Montessori.	Para la identificación de las diferentes características y particularidades del desarrollo de los niños, es necesario referirse a un marco teórico fundamentado. Para esta investigación se toma como base el modelo desarrollado por el Dr. Stanley	1.Lista de cotejo

<p>el enfoque “Floortime”, para poder compararlas con las características que presentan estos estudiantes luego de las intervenciones.</p>		<p>Greenspan quien explica las etapas de desarrollo por las que debe pasar un niño.</p> <p>Para Wiener y Duncan (2006) este modelo “procura facilitar la comprensión de los niños y sus familias mediante la identificación, sistematización e integración de las capacidades funcionales esenciales del desarrollo” (p. 91).</p> <p>Explica el desarrollo de los niños a partir de la comprensión de tres ejes fundamentales, los cuales según Wiener y Duncan (2016) son el</p>	
--	--	---	--

		nivel de desarrollo emocional-funcional del niño (DESARROLLO), diferencias individuales (procesamiento sensorial y planeamiento motor) y relaciones (interacciones con las personas más cercanas).	
2. Identificar el tipo de interacción entre docentes y los niños de 2 años y 3 meses y 3 años y 3 meses cuando se realizan las intervenciones bajo el enfoque Floortime en el Kínder Discovery Montessori.	Tipo de interacción entre docentes y los niños de 2 años y 3 meses y 3 años y 3 cuando se realiza la Terapia Floortime en el Kínder Discovery Montessori.	Para Reyes (2012) Floortime es una "técnica terapéutica fundada sobre el modelo basado en el desarrollo, las diferencias individuales y las relaciones (...) la meta de Floortime es ayudar a nuestros niños a alcanzar el	1. Guía de observación inicial. 2. Guía de observación final. 3. Entrevista

		<p>desarrollo que contribuye a su crecimiento emocional e intelectual: autorregulación e interés en el mundo que lo rodea, intimidad o un amor especial por el mundo de las relaciones humanas, comunicación bidireccional, comunicación compleja, ideas emocionales y pensamiento emocional” (p. 141)</p>	
<p>3. Determinar si se incrementan o perfeccionan las habilidades cognitivas fundamentales presentes en niños de</p>	<ul style="list-style-type: none"> Habilidades cognitivas fundamentales observadas en los niños antes de la aplicación de las intervenciones 	<p>Las habilidades cognitivas son “pre-requisitos básicos de la inteligencia que permiten, desde los procesos cognitivos, interiorizar</p>	<p>1. Guía de observación de habilidades cognitivas</p>

<p>2 años y 3 meses a 3 años y 3 meses del kínder Discovery Montessori posterior a las intervenciones bajo el enfoque "Floortime".</p>	<p>s (forma de comunicación , capacidad de resolver problemas, etc.)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Habilidades cognitivas fundamentales observadas en los niños, posterior a la aplicación de las intervenciones (forma de comunicación , capacidad de resolver problemas, etc.) 	<p>información y autorregular al organismo para facilitar el aprendizaje significativo" (Iafrancesco, G. 2005, p.83). Las primordiales para este estudio son atención, memoria, lenguaje, razonamiento, inteligencia viso-espacial.</p>	
--	--	---	--

3.13 Confrontación de información

El proceso de confrontación de información en esta investigación se llevó a cabo de la siguiente manera:

1. Observaciones 1 y 2: se realizaron las observaciones iniciales para completar la lista de cotejo que incluía la información pertinente con respecto a las capacidades de los niños, según el modelo DIR. Luego, se repitió este mismo

proceso posterior a la aplicación de las intervenciones bajo el enfoque Floortime.

2. Entrevista a docentes: se consideró la información suministrada por las docentes en cuanto a sus conocimientos con respecto al tema de investigación y a su forma de planear las actividades e interacciones con los estudiantes.
3. Comparación con la teoría: una vez analizada la información anterior, se procedió a compararla con los datos recopilados en el marco teórico y a la formulación de las conclusiones.

3.14 Limitaciones

Las limitaciones son aquellas situaciones que por determinadas razones perjudicaron la realización de los objetivos iniciales, así como aspectos que fueron surgiendo en el proceso de investigación que reducían el alcance de lo que se pretendía lograr. También, se contemplan como limitaciones, aquellos elementos que no fueron abarcados en la investigación y que la pudieron haber enriquecido de alguna forma.

Así las cosas, como primera limitación de esta investigación se encuentra el hecho de que la terapia de Floortime está diseñada para ser implementada de forma individual, por lo que se debieron realizar las modificaciones pertinentes para lograr su esencia en la implementación de forma grupal.

Otra gran limitación fue el tiempo, ya que se debió apresurar el proceso de implementación para lograr el análisis de los resultados. Hubiera sido mucho más enriquecedor poder contar con más datos para lograr conclusiones mucho más profundas.

Capítulo 4: Análisis e interpretación de resultados

En este apartado se describirá con detalle el impacto que tuvo la aplicación de la intervención bajo el modelo Floortime en los dos grupos de edad pre-escolar que participaron de la investigación. Además de especificar los datos e información que se tuvo en cuenta para la confrontación de información, se detallarán los cambios que pudieron percibirse en el desarrollo de las habilidades cognitivas observadas (atención, memoria, lenguaje, razonamiento, e inteligencia viso – espacial). Para efectos de poder visualizar fácilmente los cambios que surgieron tras la implementación de la intervención bajo el modelo Floortime, se presentarán por separado los detalles observados antes de la intervención y las mejoras percibidas luego de aplicar las sesiones según dicho modelo.

Los datos recopilados se analizaron a partir de las tres categorías principales, las cuales a su vez se desglosaron en subcategorías para facilitar el análisis e interpretación de las respuestas obtenidas por los estudiantes y por las docentes posterior a la aplicación de las sesiones grupales bajo el modelo Floortime. A continuación, se presenta las categorías y subcategorías de análisis:

1. Características de desarrollo, características sensoriales y forma de interacción de niños de edad pre-escolar:
 - 1.1. Regulación e interés por el mundo
 - 1.2. Capacidad de relacionarse y desarrollo de empatía
 - 1.3. Interacción bidireccional y con propósito comunicativo
 - 1.4. Resolución social de problemas, regulación del humor y desarrollo del “yo”
 - 1.5. Construcción de símbolos y uso de palabras e ideas
 - 1.6. Pensamiento lógico y emocional, percepción de la realidad y construcción de puentes entre ideas

2. Habilidades de interacción entre niños de edad pre-escolar y sus docentes:
 - 2.1. Repertorio comportamental de los estudiantes
 - 2.2. Interacción de la docente con los estudiantes
 - 2.3. Contenidos de aprendizaje del currículo del centro educativo

3. Habilidades cognitivas fundamentales para el aprendizaje de niños en edad pre-escolar:
 - 3.1. Atención
 - 3.2. Memoria
 - 3.3. Lenguaje (habilidades pragmáticas)
 - 3.4. Razonamiento
 - 3.5. Ubicación viso – espacial

Los datos se analizaron desde una perspectiva individual en cuanto a la reflexión de cómo la terapia afectó a cada uno de los participantes (alumnos y docentes), mas también fue grupal, pues el análisis también estuvo relacionado con los cambios que se dieron en la dinámica de interacción del grupo en general durante el desarrollo de las sesiones.

Para el análisis de la implementación de la intervención bajo el modelo Floortime e impacto en el desarrollo de habilidades cognitivas, se identificará a la persona encargada de la aplicación como “investigadora”. Por su parte, a los participantes se les asignó un nombre ficticio para proteger su identidad. A continuación, se identifica a cada uno de ellos:

Grupo 1

- Docente: Glorian
- Asistente: Natalia
- Estudiantes: Carla, Lucía, Tomas, Joaquín, Luca, Emma, Fiorella, Aurora, Andrea y Lía

Grupo 2

- Docente: Hazel
- Asistente: Erika
- Estudiantes: Antonio, Jorge, María José, Emanuel, Teo, Ariana, Belén, Valentina, Elena y Melania.

Finalmente, se realizó la confrontación de información comparando las reacciones, comportamientos y demás particularidades de la interacción de los niños observadas y registradas en las crónicas, con la información extraída de la literatura consultada y la experiencia documentada por autores expertos en el área de esta investigación, que fueron citados en el marco teórico.

Esta confrontación de información aparecerá mencionada al final del análisis de cada característica observada.

4.2 Características de desarrollo, sensoriales y de interacción de niños de edad pre-escolar

La observación se realizó en cuatro sesiones distintas en intervalos de cuatro días. Al momento de realizarlas, los estudiantes observados en cada uno de los grupos, se encontraban transitando la misma etapa de desarrollo maduracional, pese a tener diferencias en su edad cronológica (de 2 años y 3 meses, a 3 años y 3 meses); lo anterior indica que deberían compartir el mismo repertorio de habilidades lingüísticas, motoras y conductuales. Pese a ello, pudieron

observarse algunas diferencias en varios de los niños, lo cual activó una señal de alerta que indicó que estos requerían de una guía personalizada para lograr completar las actividades.

Como ejemplo puede mencionarse el caso de “Lucía”, quien tenía dificultades para regular sus emociones. En el caso de esta niña, siempre que veía que una actividad iba a concluir, lloraba y se arrastraba hasta la esquina del aula tapándose la cara. En contraposición a las reacciones de “Lucía”, el resto de niños mostraba aceptación al hecho de que una actividad concluyera y aceptaban las transiciones sin problema.

Otro caso que mostró diferencias en relación con el resto de sus compañeros fue “Luca”. Para atenderle fue necesario repetirle las instrucciones constantemente para que pudiera participar, a él le gustaba estar abriendo y cerrando las ventanas mientras sus compañeros estaban más involucrados y requerían de menos repeticiones para ejecutar las actividades.

Uno de los casos más particulares fue el de “Emmanuel”, ya que con frecuencia lucía como si no escuchara, mantenía su cabeza abajo, no hacía contacto ocular y requería que se le instigara físicamente para realizar las actividades. A diferencia de él, el resto de los niños mostraba un nivel de alerta más alto, por lo que para ellos no era necesaria la instigación física.

Sobre esto, Greenspan y Wieder (2007) mencionan que cada niño tiene una forma diferente de modular la información: algunos son buscadores de sensaciones (auditivas, táctiles, visuales, etc.); otros las rechazan, esto con el fin de lograr involucrarse correctamente con lo que se está haciendo.

En resumen, tanto en el “Grupo 1” como en el “Grupo 2”, pudieron observarse diferencias sensoriales entre los niños, lo cual provocaba que cada uno buscara información sensorial específica para solventar sus propias necesidades y poder concentrarse en cada actividad, así como para tratar de integrarse a la dinámica del aula; todo lo anterior coincide con los postulados teóricos expuestos por Greenspan y Wieder sobre las diferencias adaptativas presentes en cada niño en las distintas situaciones cotidianas que estos atraviesan.

4.2.1 Regulación e interés por el mundo

Greenspan y Wieder (2007) explican que los recién nacidos pasan por un sin número de emociones, y es a través de las interacciones con sus cuidadores que logran diferenciar estas emociones y lograr respuestas más complejas. Con solo unos meses de nacidos son capaces de calmar el llanto cuando son cargados por su madre o cuando escuchan el sonido de su voz. Por ello, acorde con el rango de edad en que se encontraban los niños observados, se esperaba que fueran capaces de ejercitar conductas exploratorias y de aceptar cambios ambientales para poder adaptarse con facilidad a su entorno.

La mayoría de los niños tanto del “Grupo 1” como del “Grupo 2” mostraron interés en una actividad durante un tiempo adecuado (10 minutos), por lo que mantuvieron una atención sostenida y una respuesta verbal coherente en los momentos de intervención bajo el modelo Floortime. No obstante, por medio de la “Lista de cotejo para observar los niveles emocionales funcionales”, se observaron casos específicos que presentaban dificultad para lograr esto. Como ejemplos se citan los siguientes:

“Lucía”, quien como se mencionó al inicio, presentó dificultades para poder reincorporarse emocionalmente ante una situación de desagrado durante las

sesiones 3, 5, 6, 9 y 10, empezó a mostrar cambios a partir de la sesión 11. Al identificar este patrón comportamental, se optó por darle el rol de “guía del grupo”, lo que le permitió sentir responsabilidad y logró que se enfocara en cumplir con éxito las tareas. Además, se le proporcionó un espacio para que pudiera descomprimir sus emociones, con la incorporación de un almohadón de granos para que se sentara y pudiera autorregularse y atenuar el nivel de alerta al acercarse el final de cada sesión.

Para el caso de “Luca”, que como se expuso parecía no estar interesado en lo que se le proponía dentro de las sesiones, de modo que requería constante instigación verbal y física para atraerlo a un mundo compartido con la investigadora, se optó por modificar la ubicación de la investigadora y evitar que se moviera constantemente para mantener un ambiente más estructurado; también, se procedió a cerrar las cortinas para desviar su visión hacia otros estímulos. Como resultado, pudo observarse en “Luca” una mejoría a partir de la sesión 10, cuando por primera vez al entrar al aula se dirigió hacia la investigadora para darle un abrazo. A partir de ese momento, pudo observarse cómo se incorporaba más rápidamente a la dinámica de las sesiones, buscaba un lugar específico por sí mismo (generalmente a la par de la investigadora), de modo que disminuyó notablemente su necesidad de deambular por el aula para ubicarse o focalizarse en algo específico. Para la sesión 16, se observó a “Luca” participando de forma espontánea en la actividad de “Comparación de tamaños”.

“Emanuel” por su parte, quien parecía no escuchar, mantenía una mirada ausente, y que antes de moverse o realizar alguna acción miraba a su alrededor para imitar lo que hacían los otros compañeros, empezó a mostrar interés a partir de la sesión 16. En esta sesión pudo empezar a notarse en “Emanuel”, un creciente interés por explorar e intentar cosas nuevas por sí solo.

Otro caso particular es el de “Andrea”; esta niña es nueva en el kínder y se integró a la dinámica de intervención a partir de la semana 9. Durante su incorporación se observaron en “Andrea” dificultades en la autorregulación: pudo notarse que estaba temerosa y con ojos llorosos, pero con una tendencia a cambiar estas facciones cuando una docente o la investigadora intentaban alzarla. Al principio se pudo observar con claridad que “Andrea” dependía de un adulto para autorregularse y para poder disfrutar del proceso de intervención; durante las sesiones se observó que una vez que un adulto la alzaba, ella lograba calmarse y era capaz de continuar con las actividades.

Después de la sesión número 15, hubo un cambio dramático en “Andrea”, pues se observó que al llegar la investigadora salía corriendo a llevarle los materiales y era la primera en levantar la mano para participar. Los cambios se observaron en actividades pasivas que no requerían de tanto esfuerzo. Asimismo, uno de los aspectos en los que más se notaron cambios, fue en la expresión facial de la niña así como también en su lenguaje corporal. Sin embargo pedirle que participe en actividades que requieren acción y movimiento, se observó una actitud reticente en “Andrea” para participar, pese a las mejoras mostradas en los aspectos ya mencionados.

Resumiendo la información anterior, un buen porcentaje de niños mostraron mejorías en sus niveles de expresión, atención y reacción en cuanto a las distintas situaciones que se daban durante las intervenciones; pese a que las reacciones negativas y/o de retraimiento eran variadas y mucho más intensas en algunos casos en particular, inclusive estos últimos mostraron mejoras en sus respuestas conforme transcurrían las intervenciones, lo cual muestra coincidencias con los postulados teóricos plateados como respaldo en esta investigación, en relación con la opinión de los autores que afirman que las interacciones del niño, potencian respuestas más sofisticadas por parte de ellos ante las distintas situaciones.

4.2.2 Capacidad de relacionarse y desarrollo de empatía

Una vez que una persona despierta su interés por lo que le rodea es capaz de desarrollar un amor especial y una conexión visible a través de los gestos y momentos compartidos. Para Greenspan y Wieder (2007) en esta etapa una persona es capaz de intimar con otro, formando las bases para futuras interacciones, permitiendo que el niño comprenda que las relaciones con las personas pueden ser de gran disfrute. “Dominar este nivel también fortifica las habilidades motoras, cognitivas y lingüísticas” (Greenspan y Wieder, 2007, p. 93).

Durante las intervenciones bajo el modelo Floortime, la mayoría de participantes presentó la capacidad de responder con gestos o vocalizaciones cuando la investigadora iniciaba una interacción; cada uno mostró su forma particular y personal de reaccionar. Estas reacciones podían ser positivas o de desagrado o temor, como se observó en el caso de “Adrián”.

Durante la primera sesión, “Adrián” reaccionó de forma inesperada ante un efusivo acercamiento: la investigadora lo saluda antes de que él supiera quién era ella, y le da un gran abrazo; cuando se dio esta situación, se observó a “Adrián” “escurrirse” inmediatamente de los brazos de la investigadora y correr hacia la asistente del grupo.

Conforme avanzó la intervención, la empatía y la conexión entre los participantes fue fortaleciéndose, pues tenían como base los siguientes aspectos:

- Mantener un nivel de energía óptimo para capturar el interés de los participantes.

- Respetar el interés de niño y su libre decisión de no integrarse en una actividad, de manera que se evitaba obligar a los niños a participar.
- Comprender que cada conducta tiene una razón de ser y que es necesario detenerse a observar qué es lo que provoca determinada conducta antes de establecer un límite conductual que interfiera con la exploración espontánea del niño o la expresión libre de sus emociones.
- Realizar cada interacción con gestos y tonos de voz variados para que los niños comprendieran la intención de las palabras.

Entre las conductas más representativas observadas que permiten determinar el desarrollo de empatía en las 17 sesiones de intervención, se pueden citar:

- Los niños entran con una sonrisa a cada sesión.
- Corren hacia la terapeuta para abrazarla y darle un beso.
- Cuando se terminan las sesiones piden que por favor se haga otro juego más.
- Cuando sucede alguna situación de estrés recurren a la investigadora antes de pelear con el compañero.

Conforme transcurrieron las sesiones, se pudo observarse un incremento de la conexión entre la investigadora y los participantes, la cual fue claramente percibida por las docentes y las asistentes quienes brindaron al respecto las siguientes opiniones durante las sesiones de intervención:

“Hazel” la docente del “Grupo 2”, aporta las siguientes opiniones:

“No sé qué es lo que pasa que con usted todos se sientan y se quedan queditos.”

“Vea a ‘Antonio’, aquí no se queda quedito pero de alguna forma responde.”

“Natalia” quien funge como asistente del “Grupo 1”, expresa lo que se cita a continuación:

“Ya va ‘Andrea’ para allá, solo así deja de llorar. Bueno por lo menos esta clase la disfruta, por mientras se acostumbra.”

“Ericka” la asistente del “Grupo 2”, realizó el siguiente comentario:

“Vea Ti todos vienen desesperados porque vieron su bolso de cosas afuera, vamos a ver qué sorpresa nos trae hoy”.

Sintetizando lo anterior, el aumento de la conexión entre la investigadora y los participantes fue aumentando paulatinamente a lo largo de la aplicación de las 17 sesiones, lo cual facilitó la participación y buena disposición de los niños durante las sesiones y para la realización de las distintas actividades que se propusieron. En este caso, al confrontar los datos se encuentra que los avances observados, coinciden con la postura de los autores mencionados en este estudio, sobre la importancia de establecer una adecuada conexión entre los niños y sus cuidadores con el fin de potenciar las futuras relaciones.

4.1.3 Interacción bidireccional y con propósito comunicativo

Una vez que se ha logrado esa relación y un buen nivel de empatía entre la investigadora y los estudiantes, las emociones se van convirtiendo en comunicación. Según Greenspan y Wieder (2007) para lograr la interacción bidireccional y con propósito comunicativo, el cuidador debe leer y responder a las señales del niño y retarlo a que lea y responda a las señales del adulto, lo que genera círculos de comunicación que pueden o no incluir palabras.

Dentro de las respuestas observadas se destacan las siguientes:

Al avanzar durante las sesiones, pudo verse un incremento en el placer y la emoción que los estudiantes experimentaban al permitirles ser protagonistas de la actividad, sin ser forzados a hacerlo. Un ejemplo que ilustra esta situación es el siguiente: se realizó una actividad con un caballo de plástico inflable para enseñar el correcto uso de las preposiciones “con” y “para”. La actividad consistió en hacerles preguntas a los estudiantes como las siguientes: “¿Para qué sirven los ojos?”, “¿Con qué vemos?”, mientras los niños iban poniendo espuma de

afeitar a las partes del cuerpo del caballo; después de un rato, y sin darse cuenta, los mismos niños se apropiaron de la actividad y comenzaron a formular ellos mismos las preguntas.

Otra reacción que se vio incrementada fue la búsqueda del contacto físico con la investigadora para saludarla con abrazos fuertes y palmadas cuando hacían algo bien. Conforme transcurrieron las sesiones, se observó a los estudiantes tomar la iniciativa para tener este tipo de contacto y esperar con alegría que la investigadora respondiera a sus iniciativas.

La mayoría de las interacciones con la investigadora se basaron en el diálogo y no en una dinámica de pregunta-respuesta; ante este tipo de intercambio, pudo verse en los niños un aumento en su deseo de participar de las actividades y sobre todo un aumento en su seguridad al arriesgarse a realizar las actividades: como ejemplo, se presenta un diálogo que se produjo entre la investigadora y “Valentina” durante la sesión número 4 de la intervención:

“Ti vea que yo también lo puedo hacer, si me sostiene el cartoncito y lo hacemos juntos sale mejor, ¿me ayuda?” la terapeuta responde “Claro, tratemos de hacerlo así y vemos que sale”, el niño concluye “¡ay no Ti, se destruyó, creo que no fue una buena idea, mejor usted lo arregla.”

A modo de resumen, se observó entonces, un claro aumento en la seguridad que los niños sentían en sí mismos al realizar las distintas actividades y un interés creciente no solamente en querer ser “dueños de la situación”, sino en interactuar de forma positiva con la investigadora mediante el diálogo y el contacto físico; es decir, aumentó la iniciativa y se redujo la distancia emocional entre los niños y la investigadora. Este incremento en las habilidades comunicativas observadas en los niños que participaron del estudio, confirma la

opinión de Greenspan y Wieder sobre la forma de lograr interacción bidireccional con propósito comunicativo.

4.1.5 Resolución social de problemas, regulación de humor y desarrollo del “yo”

En cada una de las sesiones se retó a los niños a llegar a las respuestas por parte de ellos mismos, a crear diferentes soluciones para un mismo problema y a respetar la opinión de los demás, con el fin de aprovechar cada aporte de los compañeros.

Dentro de las reacciones más comunes que pudieron observarse en los niños, estaba esperar a que se les diera una instrucción para que la realizaran (ya que bajo el modelo tradicional venían acostumbrados a esto). Durante las intervenciones se les retó al presentárseles un objeto dañado y pidiéndoles que pensarán en las distintas formas en que podían arreglarlo.

En la sesión 1, la respuesta grupal fue “hay que botarlo”, “no sirve”, “hay que comprar otro”; sin embargo, cuando se les dio libertad de tener contacto con el objeto, pudo observarse que se sintieron parte de la construcción de su propio conocimiento.

Para la sesión 5 la mayoría respondía con diferentes formas ante la misma situación, y pudo observarse un lenguaje mucho más complejo para la expresión de posibles soluciones, como en los siguientes ejemplos:

“Aurora”: “Ti yo creo, que lo mejor es buscar algo que pegue como goma o chicle y se lo pone para que la cabeza no se le caiga, ¡ve! Así ya ella lo puede usar y no va a estar triste”.

Pese a que la mayoría de niños mejoró sus respuestas y amplió su repertorio de soluciones, hubo algunos niños en los que la dificultad persistió, como son los casos de “Emma”, “Jorge”, “Daniel” y “Camila”, quienes aún en la sesión 16 presentaron dificultad para comprender la dinámica, respondiendo “no sé” o desviando la mirada.

En niños de las edades en estudio, según Greenspan y Wieder (2007), el espacio entre la sensación y la emoción es muy corto, por lo que la respuesta que brindan ante lo que sienten es prácticamente inmediata y falta de razonamiento. Por ello, se trabajó en alargar el tiempo de respuesta, para poder razonar la situación y expresar la emoción antes de actuar bajo un estímulo. En este sentido, durante las sesiones de intervención se observó que si se le brindaba el espacio oportuno a los niños, estos lograban expresar sus emociones y de este modo pudieron evitarse conductas inadecuadas como pegar, gritar o morder.

Durante una situación de conflicto en la sesión 4 en la que “Tomás” le majó el dedo a “Joaquín”, “Tomás” inmediatamente lo empujó, lloró desconsoladamente y lo buscó para morderle la mano. Esto se manejó de manera que una vez que los dos se calmaron, se les explicó la situación y se les brindó las opciones para resolverlo sin buscar un culpable.

En la sesión 14, se observó que “Lía” tomó el lugar donde generalmente “Carla” se sentaba. Al principio, la reacción de “Carla” ante una situación de este tipo habría sido morder, por lo que cuando la docente se percató de esto, se dirigió a “Carla” para evitar que mordiera; sin embargo, la investigadora le pidió que se quedara donde estaba para observar la reacción de la niña: “Carla” se acercó a “Lía”, la buscó con la mirada, retrocedió y se dirigió hacia la investigadora para quedarse sentada a la par de ella. En este momento pudo observarse cómo la

niña razonó sus acciones y buscó una solución alterna que en este caso fue “la retirada”.

Puede resumirse, entonces, que durante las intervenciones pudo ser observado claramente en los niños, una mayor destreza para resolver problemas cotidianos de forma eficaz, así como para reflexionar sobre sus acciones y las consecuencias de estas, en relación con la forma a la que venían acostumbrados a reaccionar; sin embargo, no debe dejarse de lado que para algunos niños esto resultó considerablemente más difícil.

Lo anterior es respaldado por Greenspan y Wieder, quienes afirman que por tener reacciones tan inmediatas, las respuestas de los niños en esta etapa, no son razonadas; atendiendo a esta afirmación, se procedió a alargar los tiempos (como ya se dijo), lo cual generó reacciones mucho más razonadas, confirmando de este modo, las opiniones de los autores mencionados.

4.1.5 Construcción de símbolos y uso de palabras e ideas

Este nivel es fundamental para el desarrollo de habilidades cognitivas superiores, pues es el momento en que “el niño usa un juguete para crear historias, y a través de estas historias experimenta con la gama de intenciones y deseos que siente” (Greenspan y Wieder, 2009, p. 50).

Durante la sesión número 8, se realizó una actividad de juego simbólico con muñecos y galletas de plástico. En ella se observó cómo los estudiantes desarrollaron tramas complejas con diferentes personajes y cómo lograron tomar papeles usando gestos y palabras para que la historia fuera cada vez más compleja. La investigadora jugó un papel fundamental en este proceso, ya que

pudo mediar para mejorar las interacciones durante el desarrollo de esta actividad.

A continuación, se detalla el diálogo que surgió entre “Teo” y “Antonio” durante el juego simbólico:

“Si me comiera esa galleta estaría feliz y no triste, pero Mami dijo que no es bueno para la salud. ¡oh no!” si la comes morirás de la galleta, y hay que ir al doctor por la inyección.”

En síntesis, pudo observarse cómo se complejizó este nivel de percepción y expresión, mediante la atribución de funciones a objetos desconocidos. A su vez, pudo comprenderse la percepción visual de cada niño y la capacidad de ir más allá del objeto concreto para darle espacio a un número vasto de posibilidades. Lo observado es respaldado por los postulados teóricos incluidos en la presente investigación, sobre la importancia que atribuyen los autores al uso del juego en el desarrollo del niño.

4.1.7 Pensamiento lógico y emocional, percepción de la realidad y construcción de puentes entre ideas

En la etapa del desarrollo que transitan los estudiantes observados, el niño aún confía más en sus gestos y ademanes para poder enviar mensajes claros; pese a ello, se van desarrollando destrezas mucho más complejas que le permiten razonar y arriesgarse a utilizar vocabulario más sofisticado. En este sentido, a partir de la semana 9 de intervención, se estimuló el pensamiento abstracto, por lo que se desarrolló la noción de la conexión lógica de ideas sin que estén presentes las personas o los objetos.

A este respecto, se observaron dificultades en la percepción de objetos sin tener la guía visual, por ejemplo: al jugar adivinanzas como “¿Qué es una prenda de vestir que se pone en los pies y que usamos para que no se nos entierren espigas al caminar?”. Únicamente “Belén”, “Lucía” y “Tomás” respondieron correctamente, y pudo observarse que el resto de niños prefirió no responder, que algunos respondieron de forma inadecuada como por ejemplo “Lía”, quien respondió que los pies. Su respuesta indica que se está acercando a la respuesta correcta categorizando el vocabulario activo, pero que todavía tiene dificultad con la denominación.

En cuanto a este apartado, se sintetiza la siguiente información: la tarea de afinar la percepción de los niños sobre los objetos y situaciones resultó más difícil, y es una de las habilidades en las que mostraron mayor debilidad, por lo que se requiere avanzar aún más en las intervenciones para propiciar cambios.

4.2 Habilidades de interacción entre niños de edad pre-escolar y sus docentes

Para analizar las interacciones entre los participantes y sus docentes se utilizaron dos instrumentos: una observación para poder identificar la dinámica cotidiana entre alumnos y docentes y una entrevista a las docentes para comprender bajo qué modelo o filosofía guiaban el proceso de enseñanza. A continuación, se incluyen los aspectos pertinentes con respecto a lo anteriormente mencionado.

4.3.2 Repertorio comportamental de los estudiantes

A continuación se detalla lo observado en relación con el comportamiento de los estudiantes durante las 4 sesiones de observación. Debe señalarse que durante estas 4 sesiones, la investigadora únicamente observó y tomó nota del repertorio comportamental de los estudiantes.

En el “Grupo 1”, pudo observarse en los niños una dinámica bastante activa; dentro del grupo se detectaron dos casos de niños con dificultades sensoriales importantes, que en ocasiones provocaban desórdenes. Algunas de las conductas específicas que manifestaron son las siguientes:

- Tropezaba con las cosas constantemente y las tira sin fijarse.
- Frecuentemente tropieza con sus compañeros.
- Necesita estar acostado en el piso o recostado sobre algo para poder poner atención.
- No logra mantenerse en un solo lugar, busca sentarse sobre sus pantorillas y realizar pequeños saltos para presionar sus piernas.
- Grita para llamar la atención y dice palabras sin sentido.
- Se observa dificultad para poder seguir instrucciones complejas.
- Tiende a desorganizar al grupo.

El “Grupo 2” fue mucho más organizado. En las sesiones de observación los niños se desplazaban por el aula sin problema, y se percataban si alguna otra persona entraba en esta. Se observó una mejor dinámica grupal, mucho más estructurada; sin embargo, también se percibieron algunos casos particulares como:

- Uno de los niños (“Antonio”) presentaba una necesidad constante de movimiento (“buscador sensorial”); sin embargo, la docente tenía un espacio diseñado para que él pudiera usar diferentes materiales que le ayudaran a regularse: chaleco de peso, bola terapéutica, cobija de peso, etc.

- Otro caso fue el de “Melania”, quien presentaba un tiempo de respuesta lento, lo que perjudicaba su interacción con los otros compañeros. Ella prefería aislarse y jugar sola.
- “María José” es una niña adoptada quien también mostró algunas dificultades de conducta, mas ya está siendo abordado por el departamento de psicología para establecer mayor estructura en el hogar.
- Finalmente, en “Jorge” y “Emanuel” pudo observarse un tono muscular bajo y en ocasiones daba la impresión de que no entendían lo que se les decía.

Como puede apreciarse en las descripciones del comportamiento detalladas, se presentaron diferencias en los niveles de actividad y en las respuestas de los niños de ambos grupos, pero pese a estas diferencias, en los dos grupos hubo presencia de dificultades.

4.3.3 Interacción de la docente con los estudiantes

En general, se observó en ambos grupos un ambiente cálido, en el que cada niño es tratado con respeto y con mucho afecto. Esto fue notorio por la presencia de caricias, felicitaciones, y correcciones positivas que las docentes brindaban durante sus dinámicas de aula.

Sin embargo, en el “Grupo 1” pudo observarse que la docente en ocasiones perdía el control de este, por lo que comenzaba a alzar la voz, hecho que alteraba un poco más a los estudiantes y hacía que luego tomara un tiempo poder recuperar la calma en el grupo. En el “Grupo 2”, en cambio, se observó un excelente dominio del grupo por parte de la docente, así como una excelente interacción entre docente y asistente, lo que facilita la dinámica cotidiana. Aún habiendo casos complicados, el grupo en general se acoplaba de tal forma que cuando un niño sentía que se estaba desregulando, la docente lo anticipaba y

lograba brindarle los estímulos que necesitaba para evitar respuestas inadecuadas.

Como puede verse, es clara la diferencia en los resultados dependiendo de la actitud que el docente asuma; es decir, ante una misma situación, pueden obtenerse reacciones distintas por parte de los niños, de acuerdo con el manejo que el adulto brinde.

4.3.4 Contenidos de aprendizaje del currículo del centro educativo

Durante la entrevista se logró recopilar información y observar las destrezas verbales de la docente con respecto a temas teóricos y específicos según su profesión. Ambas docentes utilizan planeamientos mensuales - ya que así lo pide la institución – en los que se incluyen destrezas perceptuales, lingüísticas, motoras, socio – emocionales, de vida práctica, cognitivas y sensoriales.

La entrevista permitió conocer a dos docentes preparadas con una base teórica bien fundamentada. Ambas mencionan que se rigen bajo los postulados de “Maria Montessori”, ya que han sido formadas durante varios años por profesionales en esta área. Asimismo, ambas dijeron conocer a fondo la escala de desarrollo propuesta por “María Montessori”, así como la propuesta por “Stanley Greenspan”, ya que dentro de la institución se les han dado capacitaciones en ambos temas.

Al respecto, las dos docentes mencionaron que dentro de la institución se les ofrecen dos capacitaciones importantes (una a principios de año y otra a mediados de año) donde se prepara a cada docente en temas novedosos y relevantes con el desarrollo infantil; por lo tanto, su práctica profesional está

regida por comprender a cada niño y buscar cómo desarrollar al máximo su potencial.

En resumen, las docentes a cargo de estos grupos dijeron no ser ajenas a las propuestas de “Greenspan” pese a que no trabajan bajo el modelo Floortime. Además afirmaron que su principal interés (y el de la institución) es profundizar en el conocimiento de las particularidades de cada niño para brindarles el mejor abordaje posible que responda a sus necesidades.

4.4 Habilidades cognitivas fundamentales para el aprendizaje de niños en edad pre-escolar

Existen habilidades que se consideran necesarias para el aprendizaje de conceptos académicos, las cuales deben desarrollarse en la primera infancia. Para determinar el avance en la adquisición, desarrollo o fortalecimiento de estas, se diseñó un instrumento de observación que permitiera llevar una crónica de sucesos o conductas que demostraran su progreso posterior a la intervención bajo el modelo Floortime realizada para esta investigación.

Ahora bien, no debe perderse de vista que el desarrollo de estas habilidades dependerá siempre, en gran medida, del estímulo al que esté expuesto un individuo, ya que “para que el potencial genético de una persona pueda desarrollarse al máximo es necesario que el ambiente le permita desplegar totalmente su herencia genética” (Ballesteros, 2014, p. 27).

4.4.1 Atención

El mejorar la capacidad de focalizar y mantener la atención sostenida apoya la facilidad de adquirir nuevos aprendizajes; “la estimulación de la atención antes de cada clase ha permitido encontrar las mayores diferencias significativas en las tareas que exigen una gran capacidad atencional” (Llorente, Oca y Solana, 2012, p. 56).

La capacidad atencional procura que la retención de conceptos sea eficaz y permanente para poder generalizarlos y utilizarlos en situaciones posteriores. Para capturar la atención de niños del rango de edad de los que participaron del estudio, fue necesario crear experiencias significativas cargadas de emoción y afecto.

Stanley Greenspan en su libro *Great Kids* (2007) insiste en que todos los niños tienen de forma innata el potencial para ser grandes niños, y que es el papel del cuidador, docente, padre de familia, construir un mundo donde ese potencial pueda florecer. Según esta premisa, cada aplicación de las intervenciones bajo el modelo Floortime efectuadas para este estudio, se realizó con gran cantidad de imágenes, colores, objetos, sonidos, muecas, ademanes, etc., con el objetivo de capturar el interés de los niños y así aumentar los períodos de atención.

Con cada sesión, pudo observarse cómo la atención iba en aumento; un detalle que sobresalió de entre los demás, es que las estrategias que más favorecieron la atención, fueron las que involucraron movimiento (pasar por el túnel, copiar movimientos, hacer como animales, *rally*, entre otras) y las que involucraban el uso de expresiones faciales y muchos gestos.

Además, pudo verse que los materiales en sí mismos no tenían tanto impacto como la forma en que se presentaban y la posibilidad de tener contacto con ellos.

4.4.2 Memoria

Mediante de la memoria, explica Serrano (2008), las personas logran retener información y asociarla a nuevas experiencias. Para lograr memorizar algo, se deben considerar varios elementos: la edad, la fase de aprendizaje, la intensidad del estímulo y la frecuencia de este. Asimismo, afirma que “la memoria se desarrolla desde los primeros meses de vida” (p. 130).

En vista de lo anterior, durante la ejecución de las sesiones bajo el modelo Floortime, para este estudio se plantearon dinámicas de interacción con el objetivo de desarrollar capacidades memorísticas. En cada sesión se desarrolló una estructura similar de manera que los niños de cada grupo tuvieran conciencia de los pasos a seguir. Con ello, se observó que cuando no se realizaba una de las actividades, algún niño expresaba su pensamiento sobre esto:

Durante la sesión 11, “María José” expresó: “Teacher Jime, pero no se puede ir porque hoy no contamos el cuento.”

En la sesión 6, todos los niños del “Grupo 1” llegaron al aula donde se realizaría la sesión, y “Tomás” en el momento en que entró se acercó para decirle a la investigadora: “Acuérdate que a mí me tienes que hacer el dibujo en azul porque es mi color favorito”.

En cada sesión los niños mostraron mayor capacidad para recordar las actividades y anticipar las cosas, ya que lograban asociar elementos (el bolso de materiales, la investigadora, el carro parqueado afuera de la institución, entre otras) con lo que veía o lo que les esperaba durante las sesiones.

Sobre cada tipo de memoria se observó lo siguiente:

a. Memoria a corto plazo

“Es la memoria de trabajo, la que almacena temporalmente los datos con los que se trabaja mientras un “procesador” central hace los cálculos oportunos”. (Navas y Castejón, 2013, p.224).

Durante las sesiones se observó cómo por medio de la memoria a corto plazo las conductas de los niños de ambos grupos se iban haciendo cada vez más complejas para poder participar en cada una de las actividades. Se vio, además, que los niños recibían un estímulo, y ante este se generaba una sensación; esa sensación era tan satisfactoria que lograban asociar cada estímulo con la experiencia positiva gracias a la memoria de corto plazo.

Se observó, además, que las docentes tendían a modificar las actividades de un día para otro, cuando se determinó una mejor adquisición de habilidades debido a la repetición de la actividad, ya que el proceso era conocido y los niños no debían retroceder para comprender la dinámica.

b. Memoria a largo plazo

Para Castejón y Navas (2013) la memoria a largo plazo es aquella que “almacena reglas, conceptos, etc., es una memoria permanente”(p. 224).

Debido a su importancia, durante las sesiones de intervención se trabajó en el desarrollo de conceptos complejos y adecuados para la edad, los cuales permitieron a los niños seguir una dinámica estructurada, pero con la libertad de expresarse, moverse e innovar durante las actividades.

En este sentido, se logró que las reglas se construyeran en el proceso, y que no fueran impuestas por parte de la docente propició que los niños pensaran antes de actuar para evitar que otro niño o ellos mismos se sintieran incómodos al realizar algo. Por ejemplo: el “Grupo 1” trabajaba siempre en el aula llamada “La Línea, ubicados todos en un color específico. No estaba permitido cambiar; sin embargo, para la aplicación se les permitió ubicarse donde se sintieran cómodos. En la sesión 12 se dio una situación bastante interesante; “Sara” es una niña con poca flexibilidad mental y de carácter fuerte que siempre se sentaba en el color morado, ese día “Luca” se sentó en el color morado y lo esperable era que “Sara” intentara sacarlo; sin embargo, se fue a sentar en otro lado sin mostrar enojo, sin llorar y sin reclamar.

En vista de esto, se observó que al brindar un entorno educativo donde se permitió la libertad los niños lograron recordar el placer que les causa cada interacción y le restaron importancia a algunas cosas como el lugar donde siempre se sentaban, para darle mayor importancia al conocimiento y al disfrute.

c. Memoria visual

La memoria visual en los niños según Serrano (2008) es aquella que le permite a un niño familiarizarse con un objeto cuando es visto de nuevo. Es por medio

de la vista que los niños van guardando información relevante y luego realizan procesos más complejos para asociar lo visto con lo vivido. En esta línea, durante cada sesión se trabajó utilizando imágenes de objetos comunes, con las cuales no se pretendía lograr que las aprendieran, sino que logran identificarlas para luego relatar sucesos relacionados con el objeto que se le mostraba.

Por ejemplo: en la sesión 3, “Ariana” al ver la imagen de una jirafa contó lo siguiente: “Yo fui en avión a un lugar donde tienen muchas jirafas para que puedan comer hojas”. Con esta intervención pudo verse cómo, por medio de la memoria visual, ella fue más allá de la imagen, y logró recopilar información almacenada para ser capaz de crear y compartir su propia experiencia.

c. Memoria auditiva

El trabajar memoria auditiva fue sumamente importante, ya que es por medio de estos ejercicios que se trabajó en ritmo y secuencia, identificación de tonos de voz, corrección de errores gramaticales, fortalecimiento de memoria auditiva con estructuras complejas. Durante las intervenciones se observó que mediante actividades sumamente sencillas y tradicionales, los niños iban desarrollando capacidad de retención de información auditiva extensa: en el caso particular de “Aurora”, ella fue capaz de recordar hasta 12 elementos de una categoría semántica.

4.3.3 Lenguaje

El desarrollo del lenguaje se da a lo largo de la vida de un ser humano, empero, en la etapa en la que se encontraban los niños que participaron del estudio es

cuando se van construyendo las bases más fuertes para complejizar la expresión oral y gestual.

Por medio del instrumento de observación, se logró determinar que en ambos grupos la mayoría de niños utilizaban más palabras que gestos para comunicarse, así como que eran capaces de comprender los gestos de sus compañeros y de los adultos; por ejemplo, con solo una mirada entendían la emoción de la docente, ya fuera para indicar que hicieran silencio, ya fuera para que se sentaran o bien, para que compartiera su felicidad, etc. Posterior a las intervenciones, en ambos grupos se observó un incremento en la capacidad de seguir instrucciones orales de hasta tres comandos de forma adecuada, con un resultado exitoso. Algunos niños fueron capaces de realizar tareas más complejas que implicaban trasladarse a otros espacios con éxito.

El instrumento de observación de habilidades cognitivas, permitió detectar dificultades en algunos niños, lo cual indica una señal de alerta que da la oportunidad de prevenir que esta dificultad se convierta en un problema mayor.

A continuación, se especifican los casos en los que se pudieron identificar dificultades de carácter lingüístico ya fuera en la comprensión, en la expresión o en sus habilidades para relacionarse con los demás:

- “Tomás”: en su caso se observó dificultad en la fluidez del lenguaje. Presentó bloqueos lingüísticos especialmente cuando intentaba realizar estructuras gramaticales más complejas. Evidenció dificultades de articulación (sustitución de /k/ por /t/), presencia de procesos fonológicos como simplificaciones (omisión de partes de la palabra por ejemplo: fante por elefante) lo cual hacía difícil comprender lo que quería decir.

- “Lucía”: fue notable que su principal forma de expresar descontento hacia otros niños era pegándoles o mordiéndolos; es decir, presentaba dificultades para expresar verbalmente sus necesidades y una tendencia a actuar de inmediato con una acción agresiva.
- “Luca”: en él se observaron importantes dificultades de articulación en diferentes fonemas.
- “Sebastián”: pudo notarse un tono muscular bajo, lo cual impide que su articulación sea adecuada; además, presentaba dificultades para mantenerse en una posición por un tiempo adecuado, situación que provocaba que prefiriera estar acostado para realizar las actividades.
- “Antonio”: evidenció ser un buscador sensorial. Necesitaba estar en constante movimiento, golpear el piso y apoyarse contra objetos o personas para poder focalizar atención; esto provocaba que los niños tendieran a alejarse de él para evitar salir golpeados. También, pudo verse que no respetaba el turno de los otros, así como una dificultad para controlar impulsos.
- “Jorge”: se observó una importante dificultad para comprender preguntas sencillas, generalmente se mantenía callado y no lograba seguir instrucciones igualmente sencillas. En este sentido, se observó que imitaba lo que hacían los otros niños, pero sin una comprensión real de lo que se le pedía que hiciera. Sus pocas oportunidades de expresión se basaban en gestos o miradas.

4.3.4 Razonamiento

Serrano (2008) explica que el razonamiento parece darse desde el nacimiento; no obstante, la capacidad de razonar se va complejizando y extendiendo a otros contextos si se brindan experiencias donde el niño cometa y corrija errores por sí solo y/o con la ayuda de su cuidador. Para lograr desarrollar razonamiento, en ambos grupos se trabajó en asociación de ideas, comparación de conceptos y reconocimiento de semejanzas y diferencias.

Cada una de las actividades se planteó a partir del juego e identificando las necesidades específicas de cada niño, para poder respetar las diferencias individuales y que los ejercicios fueran adecuados para todos. En este sentido, pudo verse que existía una gran dificultad en los niños (de ambos grupos) por comprender qué se les pedía, lo que indica que están acostumbrados a que se les dijera exactamente lo que debían hacer y que se les impedía la libertad de construir su propio conocimiento. Se dieron situaciones peculiares y con oportunidad de reflexión, tales como:

- Cuando se les preguntaba de forma diferente a la que estaban acostumbrados, respondían de forma automatizada sin razonar la pregunta, por ejemplo: cuando se les enseñaba un aro y se les preguntaba: ¿qué es esto? respondían inmediatamente diciendo el color del aro.
- Cuando se les daba dos objetos para comparar y buscar diferencias y semejanzas generalmente decían el color de cada uno, pero no lograban expresar que tenían diferente color.
- Se observó que estaban entrenados para dar el detalle de cada cosa. pero que no conseguían identificar la categoría general de cada una de ellas. Por ejemplo, lograban decir que algo era azul o rojo o que era grande o pequeño, pero no verbalizaban que el azul es un color y que grande es un tamaño.

4.3.5 Ubicación viso – espacial

Desde el enfoque de DIR, la habilidad viso - espacial está relacionada con la modulación sensorial, el procesamiento auditivo, el procesamiento viso-espacial, la planeación motora y la secuencialidad.

A través del juego el niño tiene la posibilidad de liderar la actividad y ser él quien escoge qué quiere hacer, y el adulto puede seguir estudiando su naturaleza, temperamento, fortalezas y debilidades. Por medio del juego la técnica de Floortime va haciendo que el niño avance hacia el dominio de sus capacidades emocionales, sociales e intelectuales. (Rehbein de Acevedo, 2014, p. 116).

El tener la capacidad de organizar movimientos, ubicarse dentro de un espacio y comprender cómo mover el cuerpo de forma armoniosa, permite que el juego sea más complejo y que la interacción con otros sea cada vez más exitosa.

Algunas dificultades que se detectaron en los niños en relación con esta habilidad durante las observaciones fueron tropezarse frecuentemente con las cosas, dificultad para resolver un problema motor (subirse o bajarse de un banco, subir escaleras, saltar en dos pies, atajar una pelota, copiar movimientos sencillos con manos y/o pies), dificultad para disociar manos y pies (caminar en bloque).

En relación con ello, se observó, por ejemplo, que “Sebastián” se caía constantemente. Él parecía tropezarse con sus pies cuando permanecía sentado por un periodo largo.

“Eva” parecía ser sumamente precavida, necesitaba tomar la mano del adulto para poder subirse a un banco o para caminar en línea recta.

“Antonio” parecía no medir el peligro, se lanzaba bruscamente contra sus compañeros y docentes, le gustaba tirarse al piso y rodar y se tropezaba constantemente.

“Jorge” prefería mantenerse sentado en un solo lugar cuando se le pedía que se levantara, y si debía trasladarse a algún lugar no logra hacerlo, incluso en ocasiones lloraba cuando no lograba realizar una actividad de coordinación motora.

Habiendo mencionado las dificultades percibidas en las cinco habilidades observadas mediante las observaciones, y mediante la interacción con los niños que participaron del estudio, en el siguiente apartado se detallan los cambios surgidos a partir de la aplicación de las intervenciones bajo el modelo Floortime, así como una comparación de las habilidades observadas antes y después de la ejecución de las sesiones.

4.4 Cambios percibidos después de las intervenciones

Los avances que se observaron fueron en relación con las habilidades que los niños mostraban antes de iniciar las intervenciones; es decir, que no se comparó a un niño con otro, sino que se compararon las respuestas de un mismo niño antes y después de las intervenciones. Todos los cambios observados se dieron a partir de la quinta sesión; es a partir de ese momento que pueden visualizarse cambios en el cómo se preparan para las sesiones y en la forma en que interactúan. A partir de la sesión 9 es cuando se pueden observar la mayor cantidad de cambios en ambos grupos en las distintas habilidades observadas.

No está de más mencionar que ambos grupos de niños estaban asistiendo al kínder desde el mes de enero y muchos de ellos aún no lograban a la altura del

mes de mayo – cuando se realizaron las observaciones -, muchas de las destrezas observadas.

4.4.1 Atención

Antes de las intervenciones

Durante las observaciones iniciales, fue notorio que en ambos grupos la atención era uno de los elementos más afectados. Sobre esto, es necesario recordar que se trata de niños muy pequeños, lo cual hace más difícil que se focalicen, a menos que sea con una carga de energía muy grande; por esta razón, durante las cuatro observaciones pudo notarse que era necesario repetirles las instrucciones en múltiples ocasiones para que las ejecutaran. La profesora llamaba a todos por su nombre y aun así no lo lograban, y se desplazaban por todos lados con poco control de sí mismos. Además, pudo verse que algunos estaban poniendo atención a lo que pasaba afuera, como por ejemplo, viendo al niño que estaba en el trampolín en el patio, en lugar de involucrarse en lo que pasaba en el aula.

Posterior a las intervenciones

Pese a ser uno de los aspectos que en principio se vio más afectado, fue este en el que se percibieron más cambios posteriores a la intervención bajo el modelo Floortime. Al principio, los niños no lograban seguir instrucciones de más de tres comandos, lo cual les fue perfectamente posible conforme avanzaban las sesiones.

Por otro lado, el nivel de alerta era más elevado, las respuestas de los niños eran más rápidas (casi inmediatas). Quienes lucían más atrasados mostraron más participación; tal vez no reaccionaban inmediatamente, pero al menos pudo observarse que estaban involucrados en la actividad y en el entorno del aula. Así las cosas se determinó que no era necesario repetirles las cosas más de tres veces y que podían estar dándose varias situaciones a la vez, pero que lograban focalizarse en lo prioritario; por ejemplo, aunque estuviera pasando algo afuera estaban enfocados en lo que hacía la investigadora.

4.4.2 Memoria

Antes de las intervenciones

Se observó durante las primeras sesiones que a los niños se les dificultaba recordar secuencias de situaciones, hacer asociaciones de estímulos y seguir instrucciones debido a que las olvidaban, por lo cual era necesario repetirles muchas veces lo que debían hacer o lo que se esperaba de ellos.

Posterior a las intervenciones

Al principio fue difícil percibir los avances en esta habilidad, pero en las últimas tres sesiones se pudo percibir que los niños conocían la dinámica; así pues, cada vez que veían una seña particular ya sabían qué tenían que hacer y podían anticiparlo o cada vez que escuchaban la consigna “Chitón Pitillo”, lograban recordar que eso significaba “hacer silencio” y dejaban de hablar.

4.4.3 Lenguaje

Antes de las intervenciones

Al principio solo cierta cantidad de niños tenían expresión oral extensa, muy pocos podían explicar las cosas hilando idas y con buena estructura de lenguaje. La forma en que comunicaban las cosas era llorando o aislándose en una esquina.

Posterior a las intervenciones

Luego de las intervenciones, los niños podían hablar antes de reaccionar, solucionaban los problemas entre ellos y no tenían que ir donde la profesora a dar quejas, sus habilidades en expresión oral aumentaron además la parte pragmática porque se observó que usaron el lenguaje y la parte gestual para poder apoyar su expresión oral y lograr mejores resultados.

Al respecto, fue clave que a partir de la sesión 9, ya había una respuesta verbal antes de una respuesta corporal, por ejemplo: cuando querían algo, antes de reaccionar y quitárselo al otro niño lo hablaban y lo solicitaban con palabras.

4.4.4 Razonamiento

Antes de las intervenciones

Como esta habilidad está ligada al lenguaje y se mencionó que este era muy limitado al principio, era complicado para ellos comprender las razones por las que pasaba algo; por ejemplo, una niña que se caía constantemente decía esto cada vez que le sucedía: “Ay otra vez, yo ya me levanté, no pasó nada”, pero no lograba pensar en las causas que la hacían caerse con frecuencia y cómo evitarlo.

Posterior a las intervenciones

Conforme avanzaron las sesiones a esta niña se le preguntaba: “¿Qué pasó?”, entonces la niña reaccionaba como si se la estuviera regañando, cuando en realidad se le estaba preguntando para que pudiera verbalizar lo que había sucedido; poco a poco comenzó a analizar los eventos y a brindar respuestas como: “no, es que me tropecé con mi pie”.

Durante las observaciones fue notorio que se le prevenía; durante las intervenciones en cambio, se le dejaba el obstáculo y se le preguntaba qué podía hacer, a lo que la niña comenzó a pensar en opciones para evitar caerse. De este modo disminuyó la frecuencia de las caídas.

En relación con el razonamiento abstracto, se produjo un incremento notorio en actividades con cuentos, en las cuales todos querían participar con el aporte de ideas sobre las razones por las cuales le había ocurrido algo a un personaje.

4.4.5 Ubicación viso-espacial

Antes de las intervenciones

Al principio, durante las primeras sesiones de observación, no se vio que las docentes prestaran atención a la importancia que tiene para un niño saber moverse dentro de un espacio y solucionar problemas motrizmente gracias sus propias habilidades; no obstante, pudieron observarse algunas torpezas motoras en algunos niños, como que no calculaban espacios y que se caían constantemente.

También, se observaron debilidades en otras destrezas motoras; por ejemplo, un niño tenía en su mano un tarro y quería tomar un carro que estaba en el piso, trató de agarrar el carro con la misma mano con la que tenía sostenido el otro objeto, con lo cual lograba solamente golpearlo, entonces soltó el tarro y agarró el carrito con la mano que inicialmente tenía libre. Esto evidenció debilidades en el cruce del línea media y en la coordinación viso - espacial.

En resumen, las observaciones realizadas antes de la aplicación de estrategias bajo el enfoque Floortime indicaban que a los niños se les restringía el movimiento, lo cual provocaba que sus capacidades viso-espaciales fueran poco estimuladas en el momento de trabajar en el piso. Se les pedía que se ubicaran en posición de "indio" (piernas cruzadas) y no había cabida para otro tipo de posición. Era una constante llamada de atención si el niño se levantaba o reacomodaba su cuerpo, pidiéndole que se colocara en la posición esperada.

Posterior a las intervenciones

Después de las dos primeras sesiones de intervención, los niños se veían confundidos, no sabían si podían moverse o no; luego de la tercera sesión ya todos los tenían incorporada una actividad motora, y pudo observarse claramente la presencia de deficiencias motoras gracias a que ya se les permitía moverse con libertad.

A la tercera semana los niños se sentían más confiados para moverse y experimentar porque no se sentían restringidos ni obligados a estar sentados. Todos participaban y estaban atentos porque se les permitía estar en las posiciones en las que se sentían más cómodos.

Posterior a la implementación de interacciones bajo el enfoque Floortime, lo que se observó fue que los niños se sentían más seguros de poder moverse dentro del espacio en cuanto lo necesitaran sin temor a que les llamaran la atención. También podían colocarse en la posición en que quisieran o podían hacer los ajustes de posición necesarios según su cuerpo así se los pidiera.

Además, la dinámica de grupo varió, ya que en las sesiones anteriores a la aplicación, si un niño tendía a moverse constantemente el resto del grupo se desorganizaba por las constantes llamadas de atención de las docentes, en contraposición a lo observado después de 5 sesiones de intervención, donde la mayoría de niños se presentaban más empáticos y aceptaban la necesidad de los otros de moverse constantemente, por lo que no reaccionaban de forma diferente; cada niño participaba sin dificultad de forma armoniosa, inclusive, permitían cambiar de lugar para dejar que el niño que lo necesitara estuviera más cómodo.

Más allá de esos aspectos, no se determinó otra diferencia de forma individual, ya que al ser dinámicas grupales y actividades semiestructuradas, el niño no se veía en la necesidad de realizar patrones motores más elaborados que permitieran identificar más información sobre esta habilidad cognitiva.

4.5 Cambios a nivel grupal y de dinámica del aula

Antes de las intervenciones

En cuanto a este aspecto, fue notorio que durante las observaciones iniciales se presentaba un ambiente poco organizado y con un pobre control por parte de las docentes en cuanto al manejo del grupo (pese a que la docente del “Grupo 2” mostraba, como se mencionó anteriormente, un mejor dominio). La dinámica de aula antes de las intervenciones estaba caracterizada por:

- La presencia marcada de actitudes de competencia por parte de los niños que se percibía por expresiones como: “Yo primero”, “Vea, yo sí sé”.
- Un fuerte apego por parte de las docentes a la dinámica estructurada; es decir, al hecho de que no se podía pasar a otra actividad si todos los niños no habían terminado lo que estaban haciendo; esto provocaba que muchos se aburrieran y desordenaran el grupo, porque terminaban antes que el resto.
- Una dinámica muy rígida en cuanto al movimiento que se les permitía a los niños, ya que se veían obligados a permanecer sentados pese a que tenían deseo de moverse.
- Uso de materiales poco concretos y variados como hojas, pinturas y crayolas.
- Interacción vertical, en la cual la docente era quien tomaba la iniciativa de decir qué se iba a hacer y de qué forma, lo cual hacía que los niños se limitaran en sus expresiones y en lo que tenían para aportar.
- Aplicación de pocas actividades en lapsos largos para niños tan pequeños; por ejemplo, en 40 minutos las docentes podían realizar apenas dos actividades porque debían esperar a que terminaran todos para pasar a otra.
- Percepción del error como algo que el niño hizo mal, porque todo debía hacerse como la docente indicaba.

Posterior a las intervenciones

Durante las intervenciones bajo el modelo Floortime, se evidenció un cambio en la dinámica del aula, que condujo a los niños hacia una sensación de libertad y

bienestar que les permitió fluir y participar más fácilmente. La dinámica en este caso se caracterizó por:

- Un clima de solidaridad y mayor actitud de colaboración por parte de los niños, las frases que denotaban competencia observadas en la fase anterior prácticamente desaparecieron.
- Una estructura de las sesiones mucho más flexible, durante la que se aprovechaba todo lo que estuviera pasando para generar experiencias y oportunidades nuevas de aprendizaje, aunque hubiera que cambiar lo que se tenía planeado para las sesiones.
- Una utilización distinta del espacio: se eliminaron las mesas y se permitió mayor libertad de movimiento a los niños, lo cual mejoró su nivel de atención y de disposición.
- Uso de materiales concretos, del diálogo y el intercambio a través de preguntas e ideas que hizo que los niños disfrutaran más del compartir e incluso que aceptaran a los niños considerados “problema”.
- Una interacción horizontal mediante la cual la docente permitía que los niños decidieran con qué querían comenzar y cómo. Esto les ayudó a motivarse a participar y tomar iniciativas.
- Tiempos más aprovechados y dinámicos, ya que la flexibilidad permitió realizar hasta 4 actividades variadas en 40 minutos.
- Visión del error positiva, mediante la cual este es visto como una oportunidad para que el niño aprenda a solucionar situaciones y/o a tener una visión distinta y más amplia de las cosas.

En resumen, la dinámica pasó de lucir plana y lenta con poca participación de los niños, a ser flexible y alegre en la que todos se sentían incluidos y seguros para tomar participación activa de las sesiones.

Los cambios que presentaron los niños observados, y que son mencionados a lo largo de todo este capítulo, junto con el incremento en la presencia y calidad

de las habilidades cognitivas a lo largo de las intervenciones (los cuales aparecen registrados en las crónicas), muestran total congruencia con las afirmaciones de los autores citados en relación con el hecho de que el potencial para un desarrollo óptimo de esas habilidades existe en el niño, pero que para ello, deben darse ciertas condiciones que generen ese despliegue de habilidades tanto en el ambiente como en el estilo de aproximación del cuidador, y en el estilo educativo utilizado por cada adulto que se relacionan con el niño en esta etapa.

Así pues, al confrontar los datos obtenidos, con la teoría expuesta en este estudio, se observa claramente la coincidencia entre las afirmaciones de los expertos, y las respuestas observadas en los niños participantes una vez finalizadas las intervenciones.

Capítulo 5: Conclusiones y recomendaciones

5.1 Conclusiones

La siguiente sección incluye las conclusiones a las que se llegó a partir de la aplicación de estrategias de intervención bajo un enfoque Floortime. Estas se desprenden del análisis de resultados obtenido mediante los diferentes instrumentos diseñados para la investigación. Asimismo, es necesario anotar que de las conclusiones se despliegan una serie de recomendaciones a docentes y centros educativos que permitirán acercarse a la posibilidad de solventar la problemática que acarrea la falta de estrategias adecuadas de interacción entre docentes y alumnos de edades preescolares, para la promoción de habilidades cognitivas fundamentales para el desarrollo de un niño.

A continuación se presentan las conclusiones según cada objetivo específico de la investigación:

1. Con respecto al primer objetivo: “Identificar las características de desarrollo, sensoriales y de interacción de los alumnos de 2 años y 3 meses a 3 años y 3 meses en el aula del kínder Discovery Montessori, por medio de los instrumentos, se concluye que:
 - El desarrollo de los niños en el rango de edad observado es caracterizado por “intraquilidad motriz”; es decir, tienen que estar moviéndose constantemente para poder autorregularse, para explorar y aprender; sin embargo, en esta etapa muestran la capacidad suficiente para permanecer sentados y atentos por lapsos de 10 minutos.

- Pese a que al transitar la etapa del desarrollo entre los 2 años y 3 meses y los 3 años y 3 meses se espera que los niños tengan un nivel de alerta que les permita reaccionar de inmediato ante un estímulo, los ambientes restrictivos en cuanto a lo que se les permite hacer, no potenciaban la manifestación de esta característica, por lo cual algunos de los niños observados presentaban un nivel de reacción o de respuesta lenta ante los distintos estímulos que se les presentaban.
- Existen diferencias en cuanto a la respuesta o reacción de cada niño y, a pesar de que cada uno de ellos se encuentra en un mismo rango de edad, la forma en que cada cual procesa la información sensorial es tan particular e individual que las respuestas que dan a una misma actividad o estímulo son sumamente diferente.
- En el rango de edad observado los niños son perfectamente capaces de regular sus reacciones al estar a la par de otro niño; es decir, son capaces de respetar el espacio personal de sus pares y de reaccionar adecuadamente a la aproximación de los otros, si se les guía de la manera correcta y se les brinda el espacio para analizar las consecuencias de sus acciones.
- El desarrollo lingüístico de los niños en este rango de edad, permite utilizar el lenguaje oral para expresar deseos y necesidades; sin embargo, si no se les brindan las herramientas necesarias para descubrir sus propias capacidades, las diferencias en los niveles emocionales funcionales que caracterizan a cada niño, pueden perjudicar o entorpecer la interacción con otros niños, así como con los adultos; generar dificultades para abrir y cerrar círculos de comunicación; provocar aislamiento y evitar que se desarrolle la capacidad de comprender preguntas de alta complejidad.

2. De acuerdo al segundo objetivo: detallar la interacción entre docentes y los niños de 2 años y 3 meses y 3 años y 3 meses en el tiempo de intervención educativa del kínder Discovery Montessori, se concluye que:
- Las docentes entrevistadas, presentan una dificultad importante para determinar la diferencia entre problemas de conducta y dificultades de procesamiento sensorial; esto las hace aplicar estrategias de índole conductual que usualmente terminan generando una respuesta “inadecuada” por parte del niño, ya que este necesita encontrar una manera de responder ante los estímulos por no poder adaptarse al entorno. Lo anterior generará un desencadenamiento de otras conductas mal llamadas “disruptivas”, ya que no son otra cosa que respuestas adaptativas por parte del niño.
 - La investigación demostró que al brindar estrategias con un enfoque Floortime, los niños son capaces de mostrar una mayor capacidad de regulación y mayores niveles de atención, lo cual a su vez hizo posible que las interacciones fueran cada vez más adecuadas y, consecuentemente, que se desarrollaran habilidades cognitivas y no únicamente destrezas conductuales específicas.
 - Las interacciones enfocadas en el enfoque Floortime no evitaron que los niños con mayores dificultades para participar de las sesiones siguieran presentando estas conductas por completo; sin embargo, sí fueron capaces de autorregularse, comprender poco a poco las reacciones de su cuerpo e incorporarse a las dinámicas mediante los niveles más altos de participación y de integración al entorno.
 - Al realizar las estrategias didácticas bajo el enfoque Floortime, la interacción entre docentes y alumnos se tornó más efectiva; es decir, se logró que los

niños utilizaran su libertad para explorar y, por ende, se redujera la necesidad de aplicar consecuencias ante sus conductas de manera constantemente.

- Los cambios en los comportamientos también se observaron en las docentes, quienes poco a poco dejaron de ser tan rígidas y aprendieron a dejarse llevar e introducirse en interacciones cargadas de emoción afecto. Se demostró que si bien es cierto se deben establecer objetivos curriculares, está bien aprovechar cada flujo de comunicación para potenciar las habilidades cognitivas y subir los niveles emocionales funcionales.

Con respecto al tercer objetivo: “Identificar las habilidades cognitivas fundamentales presentes en niños de 2 años y 3 meses a 3 años y 3 meses del kínder Discovery Montessori”, se encontró lo siguiente:

- En las interacciones con los niños que participaron en la investigación se logró concluir que están acostumbrados a que les diga exactamente lo que deben hacer y cómo se debe hacer, lo que limita la posibilidad de desarrollar habilidades cognitivas fundamentales para esa edad, como por ejemplo la memoria (especialmente de corto plazo), el lenguaje (especialmente habilidades pragmáticas) y la atención.
- La mayoría de los niños en esta etapa presentan una mejor inhibición de ciertas reacciones si las interacciones incluyen información visual. Esto indica una dominancia de la memoria visual sobre la auditiva en esta etapa del desarrollo.
- Las actividades cargadas de gestos, entonaciones de voz variadas, emociones y afecto, pueden promover el desarrollo de una mejor

comprensión de la secuencia de sucesos. Los niños son capaces de llegar a identificar la dinámica sin tener que explicárselas y sin necesidad de hacer repeticiones.

- La emotividad que se plasma en las actividades, permite a la vez una mayor aceptación de las “transiciones”; en otras palabras, una mayor aceptación de los cambios de actividad y de las variaciones que puedan surgir en las rutinas. Dicho de otro modo, trabajar bajo un modelo basado en las relaciones y no en conductas específicas, además de desarrollar habilidades cognitivas, permite fortalecer pensamientos superiores como la flexibilidad mental.
- Los niños en esta etapa son perfectamente capaces de formular sus propias ideas con un nivel complejo, cuando se les da la oportunidad y el tiempo necesarios para lograrlo.
- Es fundamental que exista un mediador que identifique el interés real de cada niño para promover habilidades un poco más profundas que las trabajadas comúnmente en estas edades, como lo son el reconocimiento de colores, distinción de tamaños, etc.
- La necesidad de movimiento de los niños demostró la importancia de incluir actividades que requieran acción y desplazamiento, ya que en esta etapa utilizan el movimiento para aprender a conocer su propio cuerpo, para formar su imagen y para desplazarse de manera armoniosa orientándose a la resolución de problemas motores como por ejemplo, soltar un objeto para poder tomar otro u optar por recoger un segundo objeto con la mano que se tiene libre.

- El exigirle a los niños mantenerse en un solo lugar y en una sola posición puede llegar a ser contraproducente para su proceso de aprendizaje, ya que en esta etapa, requieren de altas dosis de movimiento y de exploración para descubrir y conocer su entorno.
- Las habilidades estimuladas mejoraron en todos los niños que participaron del estudio mediante la aplicación de una intervención basada en el enfoque Floortime; sin embargo, las características particulares de cada uno y los distintos niveles y ritmos de aprendizaje, exigen una observación acuciosa por parte de las docentes, a fin de intervenir en forma más directa con aquellos niños que tienen a ir más rezagados.
- El permitir que un niño sienta la libertad de moverse cuando su cuerpo lo necesite o que haga reajustes constantes en su cuerpo según la posición en que se encuentre, como sentarse como “indio”, acostarse boca abajo, etc., permite que el niño sienta más seguridad y tranquilidad, lo que aumenta su participación en las actividades propuestas.
- Al mismo tiempo, esta libertad de movimiento permite que los otros niños tengan mayor tolerancia con respecto a las diferencias individuales y logren interactuar mejor entre ellos.

5.2 Recomendaciones

La implementación de sesiones de intervención bajo un enfoque Floortime hace necesario considerar cada uno de los puntos analizados en el modelo DIR, esto permitirá lograr cambios importantes en diferentes aspectos de la dinámica institucional, tales como:

- Mejoras en los procesos de interacción entre docentes y alumnos
- Reducción de la aplicación de consecuencias en las aulas

- Fortalecimiento de las destrezas o capacidades de observación de las docentes regulares para identificar señales de alerta en niños con posible riesgo en alguna de las áreas de desarrollo
- Mejoras en la autorregulación e interés del niño por las dinámicas educativas
- Fortalecimiento de las habilidades cognitivas

Ahora bien, pese a que se determinó la eficacia de este enfoque, en contraposición a los modelos tradicionales, es fundamental realizar ciertas modificaciones o mejoras a las intervenciones que permitan el desarrollo óptimo de las distintas habilidades que se pretende desarrollar en los niños que transitan esta importante etapa del desarrollo.

5.2.1. Recomendaciones a instituciones educativas

1. Desarrollar un instrumento de observación para las docentes que les permita reportar y documentar las reacciones particulares de los estudiantes y así diseñar variaciones a las actividades para que todos puedan desarrollar habilidades de acuerdo a sus diferencias individuales. Este instrumento también permitirá documentar características específicas para complementar los reportes semestrales que les son entregados a los padres y fundamentar observaciones y/o referencias a otros profesionales.
2. Brindar capacitaciones constantes a las docentes para promover los procesos de detección de dificultades específicas en los niños.
3. Disponer de espacios en los que se permita el libre movimiento de los niños, con el objetivo de no truncar sus procesos naturales de exploración.
4. Permitir que el niño se mueva libremente para poder observar y determinar qué tipo de información está buscando su cuerpo y, de esta forma, identificar qué tipo de estrategias puede aplicar la docente para ayudarle al niño a

modular su cuerpo, como por ejemplo: un chaleco de peso, un almohadón de granos, una bola terapéutica, etc.

5.2.2. Recomendaciones a docentes

1. Es vital que las docentes de pre-escolar se informen sobre la teoría de integración sensorial, para desarrollar mayor empatía con los niños y poder comprender las razones de algunas respuestas que dan los niños según la forma en que modulan y procesan la información sensorial tanto del ambiente como de su propio cuerpo. Por lo tanto, se recomienda buscar asesoría o capacitación por parte de un profesional en el área de integración sensorial.
2. Se recomienda segmentar las tareas que implican permanecer un tiempo más prolongado en una sola posición. Para ello, se puede pensar en dividir las en varias “minitareas” para que los niños las puedan concluir con éxito y no acumulen frustración.
3. Es importante que las docentes valoren la importancia de brindar experiencias de aprendizaje verdaderamente significativas, mediante las cuales se increpe al niño con preguntas y se le medie para que logre encontrar diferentes formas de responder a esas preguntas.
4. Desarrollar actividades de cooperación que logren mitigar el espíritu competitivo en los niños, que tiende a generar frustración en aquellos que son más lentos o que tienden a presentar mayores dificultades en las distintas habilidades.
5. Sería adecuado sistematizar y documentar cada una de las actividades, lo cual permitiría el diseño de un manual para aplicar talleres bajo un enfoque de Floortime en otras instituciones.

5.2.3. Recomendaciones para futuros investigadores

1. Realizar estudios que permitan detallar los procesos de interacción entre alumnos y sus pares, para determinar de qué modo los distintos perfiles de personalidad y de temperamento presentes en un grupo, pueden contribuir al desarrollo de habilidades en los niños; esto también permitiría detectar señales de alerta en algunos de los niños, lo que ofrecería la posibilidad de abordarlo individualmente.
2. Una de las bases de la intervención bajo el enfoque Floortime es el trabajo con la familia, por lo cual sería de gran ayuda establecer un proceso de entrenamiento a las familias de niños con signos de alerta, que les permita saber cómo interactuar mejor con sus hijos. Esto permitiría evaluar hasta qué punto las mejoras pueden trasladarse al entorno del hogar.

Referencias Bibliográficas

- Alemán, C. L. (2015). *Descripción del funcionamiento de la etapa de pensamiento emocional según el modelo DIR, del desarrollo socio – emocional en niños chilenos de 31 a 42 meses de edad* (Tesis de maestría). Chile: Universidad del Desarrollo
- Arévalo, L., Bustos, M., Castañeda, D. & Montañez, N. (2009). *Desarrollo cognitivo, creatividad y aprendizaje en sistemas educativos* (Tesis de maestría). Colombia: Universidad Javeriana
- Baghdadli, A. & Noyer, M. (2007). *Interventions éducatives, pédagogiques et thérapeutiques proposées dans l'autisme*. Centre de Ressources Autisme Langredoc-Roussillon, Paris, Francia.
- Ballesteros, S. (2014). *Habilidades cognitivas básicas. Formación y deterioro*. Madrid: UNED
- Batancur, T. V. (2010). *La interacción entre niños de 3 a 5 años durante los procesos de socialización* (Tesis de Licenciatura). Corporación Universitaria Lasallista, Medellín, Colombia.
- Betina, A., Castro, A. & Contini, N. (2010). Las habilidades cognitivas en niños preescolares. Un estudio comparativo en un contexto de pobreza. *Red de revistas científicas*, 13(1), 25 – 34.
- Brazelton, T.B., Greenspan, S. (2006). *Las Necesidades Básicas de la Infancia: lo que cada niño o niña precisa para vivir, crecer y aprender*. España: Editorial Grao
- Breinbauer, C. (2010). *Fortaleciendo el desarrollo de niños con necesidades especiales: Introducción al modelo DIR y la terapia Floortime o Juego Circular. Actualizaciones en Psicoterapia Integrativa*. Vol. II. Chile: Instituto Chileno de Psicoterapia Integrativa

- Castejón, J.L., y Navas, L. (2013). *Dificultades y trastornos del aprendizaje y del desarrollo infantil y primaria*. España: Editorial Club Universitario
- Cooper, H. (2002). *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. España: Ediciones Morata
- Correa, M., Orozco, B., Orozco, M., Navarro, R. & Corporación Niñez y Conocimiento. (2009). *Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia*. Bogotá, Colombia: Ministerio de educación nacional.
- De Gangi, G., Greenspan, S. & Wieder, S. (2001). *The Functional Emotional Assessment Scale*. (FEAS). Estados Unidos: Editorial ICDL
- Díaz-Cuesta, J. y Gaona, C. (2014). *Creatividad e innovación en el espacio universitario*. España: Editorial ACCI
- Dion, M. y Martini, R. (2011). *Floortime Play with a child with autism: A single-subject study*. Canadian Journal of Occupational Therapy, 78, 196-203.
- Dunn, W. (2000). *Sensory Profile*. Estados Unidos: Editorial Pearson.
- Escamilla, A. (2014). *Inteligencias múltiples: claves y propuestas para su desarrollo en el aula*. España: Ediciones Grao
- Girález, A. (2010). *Música. Investigación y buenas prácticas*. España: Ediciones Grao
- Greenspan, S. (2004). *Greenspan Social-Emotional Growth Chart. A screening Questionnaire for Infants and Young Children*. Estados Unidos: Editorial Pearson
- Greenspan, S. & Wieder, S. (2008). *The Child with Special Needs*. Estados Unidos: Addison Wesley Editorial
- Greenspan, S. & Wieder, S. (2006). *Engaging Autism. Covering all types of ASD, including Asperger's Syndrome, from the earliest signs in infancy through the school years – and on into adulthood*. Estados Unidos: Da Capo Editorial.
- Greenspan, S. & Wieder, S. (2009). *Engaging Autism: Using the Floortime Approach to help children relate, communicate and think*. Estados Unidos: Da Capo Press

- Greenspan, S. (2000). *Las Primeras Emociones*. Ediciones Paidós Ibérica, S.A. Barcelona, España.
- Greenspan, S. (1998). *El Crecimiento de la Mente*. España: Ediciones Paidós Ibérica
- Greenspan, S., Glovinsky, I. & Glovinsky, C. (2007). *Children and Babies with Mood Swings: New Insights for Parents and Professionals*. Estados Unidos: Editorial ICDL
- Greenspan, S. (2004). *Niños Seguros. Fortaleza El Sentido se Seguridad en Sus Hijos*. Colombia: Editorial Norma
- Greenspan, S. (2006). *Overcoming Anxiety, Depression, and Other Mental Health Disorders in Children and Adults: A New Roadmap for Families and Professionals. An Intensive Program for Families, Therapists and Teachers* (2nd Edition). Estados Unidos: Editorial ICDL
- Greenspan, S. & Lewis, D. (2005). *The Affect-Based Language Curriculum (ABLC). An Intensive Program for Families, Therapists and Teachers*. Estados Unidos: Editorial ICDL
- Greenspan, S. (2007). *Diagnostic Manual for Infancy and Early Childhood (ICDL-DMIC)*. Estados Unidos: Editorial ICDL
- Greenspan, S. (2007). *Great Kids: helping your child develop the ten essential qualities for a healthy, happy life*. Estados Unidos: Da Capo Press
- Guerrero, J., Pomet, A. y Castán, G. (2007). *La articulación de los recursos en el funcionamiento de la biblioteca escolar*. España: Ministerios de Educación y Ciencia. Secretaría General de Educación
- Hernández, S., Fernández, C. y Baptista, L. (2010). *Metodología de la Investigación*. Cuarta Edición. España: McGrill Hill Interamericana
- Hernández, S., Fernández, C. y Baptista, L. (2014). *Metodología de la Investigación*. Sexta Edición. España: McGrill Hill Interamericana

- Ianfrancesco, G. (2006). *Nuevos fundamentos para la transformación curricular: a propósito de los estándares*. Colombia: Editorial Magisterio
- Ibáñez, J. (2006). *La educación ante un nuevo orden mundial*. Argentina: Ediciones Díaz de Santos
- Lacunza, A., Cotini, N. y Castro, A. (2010). Las Habilidades Cognitivas en niños preescolares. Un estudio comparativo en un contexto de pobreza. *Acta Colombiana de Psicología*. Vol. 13. Num. 1: 25-34. Colombia: Universidad Católica de Colombia
- Leal, N. (2010). El método fenomenológico: principios, momentos y reducciones. *Revista DIP*. Volumen 1. 52-60. Venezuela: Universidad Nacional Abierta
- Llorentes, C., Oca, J., y Solana, A. (2012). Mejora de la atención y de áreas cerebrales asociadas en niños de edad escolar a través de un programa neurocognitivo. La investigación sobre el cerebro y la mejora de la educación. Vol. 1. No. 1. Segunda época. España: *Revista del consejo escolar del estado*
- Luengo, Luzón y Torres. (2008). *Las reformas educativas basadas en el enfoque por competencias*. España: Universidad de Granada
- Marquez, E. (2006). *La atención y sus alteraciones del cerebro a la conducta*. México: UNAM
- Molins, M.P., Trilla, J., y otros. (2016). El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI. España: Ediciones Grao
- Morrillo, R. (2009). *Importancia de la educación inicial en los primeros años de vida de las niñas y niños*. República Dominicana: Secretaría de Estado de Educación
- Ortiz, L. J. (2014). *El juego como método para la terapia de integración sensorial en el espectro autista, en niños y niñas del programa terapéutico educativo potenciales de la asociación guatemalteca por el autismo*. Universidad de San Carlos, Guatemala.

- Ortiz, J. R. (2000). Paradigmas de la Investigación. UNAdocumenta 14 (1) 42-48
enero-junio
- Papalia, D., Wendkos, S. y Duskin, R. (2011). *Desarrollo Humano. Undécima edición*. México: McGraw Hill
- Picado, F. (2006). *Didáctica General. Una perspectiva integradora*. Costa Rica: EUNED
- Puche, R., Orozco, M., y otros. (2009). *Desarrollo infantil y competencias en la Primera infancia*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Rakel, D. (2009). *Medicina Integrativa*. España: Elsevier Mason
- Reihbein de Acevedo, A. (2014). *Cómo funciona el cerebro de los niños*. Colombia: Grijalbo
- Redondo, S., Vale, P., Parras, A., Madrigal, A., Navarro, E. (2012). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. España: Secretaría General Técnica
- Sánchez, C. y Serrat, E. (2003). *El desarrollo de los niños paso a paso*. España: Editorial UOC
- Sealy, Julie. (2015). *The quality of the parent-child relationship and the reflective functioning capacities of caregivers who have a child with a neurodevelopmental disorder of relating and communicating*. Ann Harbor, Estados Unidos
- Serrano, J. (2008). *El desarrollo psicológico infantil: áreas y procesos fundamentales*. España: Universitas
- Smith, T. y Iadarola, S. (2015). *Evidense base update for Autism Spectrum Disorder*. J Clinic. 44 (6): 897-922.
- Tedesco, J.C. (1986). *Los Paradigmas de la Investigación Educativa*. Chile: Unesco

Tuñon, I. (2012). *Educación inicial y desarrollo en la primera infancia. Niños y niñas entre 45 días y 5 años en la Argentina urbana*. Argentina: Fundación Arcor

Valesco, R. (2010). Método Montessori. Revista Digital para Profesionales de la enseñanza. No. 6. Federación de la Enseñanza de Andalucía. 1-6

Anexos

Anexo 1

DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

(para participar en una investigación psicopedagógica)

(Título del estudio: Implementación de estrategias de intervención bajo el enfoque "Floortime" del Modelo DIR para el desarrollo de habilidades cognitivas en niños de 2 años y 3 meses a 3 años y 3 meses del Kínder Discovery Montessori. Año: 2016)

Nombre del investigador principal: Jimena Castro Gross

Nombre del participante: _____

- A. PROPÓSITO DE LA INVESTIGACIÓN:** DESCRIBA: la investigación intenta determinar los avances en el desarrollo de habilidades cognitivas (memoria, atención, lenguaje, ubicación viso-espacial, razonamiento) La implementación la llevara a cabo la Lic. Jimena Castro Gross para el Trabajo Final de Graduación de Maestría en Psicopedagogía.
- B. ¿QUÉ SE HARÁ EN LA INVESTIGACIÓN?:** Si acepto participar en este estudio, se me realizará lo siguiente: se realizan sesiones de interacción con el grupo completo del niño donde se realizan actividades adecuadas para su edad.

- C. ¿CUÁLES SERÍAN LOS RIESGOS?:** No existe ningún tipo de riesgo al participar de este proceso.
- D. ¿CUÁLES SERÍAN LOS BENEFICIOS?:** Su niño podrá ser parte de interacciones basadas en el desarrollo, cargadas de emoción y afecto, donde podrá desarrollar habilidades cognitivas de atención, memoria, ubicación viso-espacial, lenguaje y razonamiento..... y este conocimiento beneficie a otras personas en el futuro.
- E.** Antes de dar su autorización para este estudio usted debe haber hablado con) Jimena Castro Gross o con Gloriana Granados (directora del centro educativo) y deben haber contestado satisfactoriamente todas sus preguntas. Si quisiera más información más adelante, puedo obtenerla llamando a Jimena Castro Gross al teléfono 83 20 01 94(lunes a viernes de 8:00 a.m. a 4:00 p.m.) Además, puedo consultar sobre el estudio a la maestría en Psicopedagogía al teléfono: 25 27 23 51 con la Mag. Beatriz Eugenia Páez Vargas.
- F.** Recibiré una copia de esta fórmula firmada para mi uso personal.
- G.** Mi participación en este estudio es voluntaria. Tengo el derecho de negarme a participar o a discontinuar mi participación en cualquier momento.

- H.** Mi participación en este estudio es confidencial, los resultados podrían aparecer en una publicación científica o ser divulgados en una reunión científica pero de una manera anónima.
- I.** No perderé ningún derecho legal por firmar este documento.

CONSENTIMIENTO

He leído o se me ha leído, toda la información descrita en esta fórmula, antes de firmarla. Se me ha brindado la oportunidad de hacer preguntas y éstas han sido contestadas en forma adecuada. Por lo tanto, accedo a participar como sujeto de investigación en este estudio

Nombre, cédula y firma del sujeto (niños mayores de 12 años y adultos) fecha:

Nombre, cédula y firma del Investigador que solicita el consentimiento
fecha

Nombre, cédula y firma del padre/madre/representante legal (menores de edad)

fecha

- ♦ **NOTA: Si el o la participante es un menor de 12 años, se le debe explicar con particular cuidado en que consiste participación.**

Anexo 2**ENTREVISTA A DOCENTE**

Nombre de la docente:

Fecha:

Grupo a cargo:

1. ¿Qué tipo de planeamiento utiliza: semanal, mensual, etc.?

2. ¿Qué tipo de contenidos contiene su planeamiento: académico, sensorial, creativo, lingüístico, etc.?

3. ¿Cómo docente cuál es su principal aspiración o logro que quiere observar en sus estudiantes?

4. ¿Qué modelos de desarrollo son la base teórica para su quehacer profesional?

5. ¿Cuáles estrategias de intervención conoce y aplica en su práctica profesional?

6. ¿Puede explicar cuáles son las habilidades que debe tener un niño de la edad de sus alumnos?

7. ¿Puede mencionar qué tipo de metodología o paradigma educativo predomina en su práctica profesional?

Anexo 3

Entrevista sobre Habilidades Cognitivas

Nombre de la docente:

Fecha:

-
1. ¿Qué significado tienen para usted las siguientes habilidades?:
 - a. Atención
 - b. Memoria
 - c. Lenguaje
 - d. Inteligencia/ubicación viso-espacial
 - e. Razonamiento

 2. ¿Qué conductas incluiría usted dentro de estas habilidades?
 - a. Atención
 - b. Memoria
 - c. Lenguaje
 - d. Inteligencia/ubicación viso-espacial
 - e. Razonamiento

 3. ¿De qué forma estimula normalmente usted el desarrollo de las siguientes habilidades?
 - a. Atención
 - b. Memoria
 - c. Lenguaje
 - d. Inteligencia/ubicación viso-espacial
 - e. Razonamiento

4. ¿Considera usted que mediante las estrategias que ha utilizado para estimular estas habilidades los niños han avanzado lentamente o rápidamente según su criterio?

Anexo 4**GUÍA DE OBSERVACIÓN A DOCENTE**

Docente a cargo:

Cantidad de niños en el grupo:

Edades:

Fecha:

Descripción de:**1. ALUMNOS**

- Nivel de alerta
- Características sensoriales
- Capacidad de seguimiento de instrucciones

2. MANEJO DEL GRUPO POR PARTE DE LA DOCENTE

- Emoción y apego
- Nivel de energía
- Tono de voz
- Empatía
- Organización de las actividades
- Contacto con los estudiantes

3. CONTENIDO DE APRENDIZAJE

- Forma de presentarse el contenido del día (actividades, dominio del tema, otros aspectos relevantes)
- Pertinencia según las habilidades y dificultades de los niños

Anexo 5

Lista de cotejo para observar los niveles emocionales funcionales

Nivel 1: Regulación e interés por el mundo	Siempre	A veces	Nunca	*No bajo estrés
Muestra interés en diferentes sensaciones por más de 3 segundos.				
Se mantiene calmado y focalizado por 2 o más minutos con la ayuda del docente.				
Se recupera de las situaciones que le causan angustia en menos de 20 minutos.				
Muestra interés en el docente. (por ejemplo, no solo en objetos inanimados)				
Nivel 2: Relacionarse y desarrollar empatía oberturas	Siempre	A veces	Nunca	*No bajo estrés
Responde cuando usted inicia una interacción (con una sonrisa, frunciendo el ceño, tratando de alcanzarlo, vocalizando o con otro comportamiento intencional).				
Responde con placer notorio cuando usted inicia una interacción.				
Responde con curiosidad y con interés asertivo (por ejemplo: estudiando su cara, observando sus gestos faciales) cuando inicia una interacción.				
Anticipa la aparición de un objeto que se le ha enseñado anteriormente y se le quitó de la vista (usando sonrisas, balbuceo o cualquier otro gesto)				

Se nota disgustado cuando usted se muestra neutro o no le da ninguna respuesta durante el juego.				
Protesta y se enoja cuando se frustra.				
Se recupera de las situaciones que le causan angustia en menos de 15 minutos con la ayuda del docente.				
III Nivel: Interacción bidireccional y con propósito comunicativo	Siempre	A veces	Nunca	*No bajo estrés
Responde a sus gestos en forma intencional (por ejemplo: extiende sus brazos buscando que usted lo cargue, vocaliza para llamar su atención o lo busca con la mirada para recibir una respuesta suya).				
Inicia una comunicación con usted (por ejemplo: busca su nariz, su pelo o un juguete, alza sus brazos para que lo alcance).				
Demuestra las siguientes emociones:				
<ul style="list-style-type: none"> • Acercamiento (por ejemplo: abraza de vuelta cuando es abrazado, busca que lo alcen) 				
<ul style="list-style-type: none"> • Placer y emoción (por ejemplo: sonrío con agrado cuando coloca su dedo sobre el suyo, o cuando toma un juguete de su boca para ponerla en la de él) 				
<ul style="list-style-type: none"> • Curiosidad asertiva (por ejemplo: tocando y explorando el cabello de otros, tratando de tocar la barba de alguien) 				
<ul style="list-style-type: none"> • Protesta o se enoja (por ejemplo: empuja la comida cuando no quiere, llora cuando no le compran un juguete) 				
<ul style="list-style-type: none"> • Muestra miedo o temor (por ejemplo: cuando un extraño se acerca a él de forma muy rápida el niño se asusta, vuelve a ver a otro lado o llora) 				

<ul style="list-style-type: none"> • Se recupera de una situación de angustia en menos de 10 minutos al involucrarse en otras interacciones sociales. 				
IV Nivel: Resolución social de problemas, regulación del humor y desarrollo de “yo”	Siempre	A veces	Nunca	*No bajo estrés
Cierra 10 o más círculos de comunicación de forma consecutiva (por ejemplo: lo toma de la mano, lo lleva a la refrigeradora, señala, vocaliza, responde a sus preguntas con más sonidos y gestos, y continúa un intercambio de gestos hasta que usted le abra la refrigeradora y le de lo que quiere)				
Lo imita intencionalmente (por ejemplo: se pone la gorra de papá y luego hace gestos alrededor de la casa hasta que usted le diga algo)				
Cierra 10 o más círculos de comunicación usando:				
<ul style="list-style-type: none"> • Vocalizaciones o palabras 				
<ul style="list-style-type: none"> • Expresiones faciales 				
<ul style="list-style-type: none"> • Tacto recíproco o abrazo 				
<ul style="list-style-type: none"> • Movimiento en el espacio (por ejemplo: juego brusco) 				
<ul style="list-style-type: none"> • Actividades motoras (por ejemplo: juegos de perseguirse o de escalar) 				
<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación a través del espacio (por ejemplo: puede cerrar 10 círculos de comunicación con usted desde el otro lado del cuarto o de donde esté) 				
Cierra 3 o más círculos de comunicación seguidos mientras experimenta las siguientes emociones:				

<ul style="list-style-type: none"> • Cercanía (por ejemplo: usa expresiones faciales, gestos y vocalizaciones para alcanzar un beso, un abrazo o hace imitaciones tales como hablar con el teléfono de juguete mientras usted habla por teléfono) 				
<ul style="list-style-type: none"> • Placer y emoción (usa miradas y vocalizaciones para invitar a otra persona a que comparta su emoción sobre algo: compartir bromas con otros niños o adultos riéndose juntos) 				
<ul style="list-style-type: none"> • Curiosidad asertiva (explora independientemente; utiliza sus destrezas para comunicarse a través del espacio para sentirse cerca de usted mientras explora o juega solo) 				
<ul style="list-style-type: none"> • Muestra miedo o temor (le explica cómo quiere ser protegido, por ejemplo, dice ¡No! Y sale corriendo a esconderse detrás de usted) 				
<ul style="list-style-type: none"> • Enojo (golpea de forma deliberada, pellizca, grita, golpea las cosas, grita o se tira al piso para demostrar su enojo, ocasionalmente usa miradas de enojo) 				
<ul style="list-style-type: none"> • Establecimiento de límites (comprende y responde a sus límites ya sea explicándolo con palabras - ¡no, ya no haga eso!- o con gestos – moviendo el dedo para decir no, o hace cara de enojo. 				
Usa la imitación para lidiar y recuperarse de esa situación de angustia (por ejemplo: golpea el piso y grita después de que se le ha regañado)				
V Nivel: Construcción de símbolos y uso de palabras e ideas	Siempre	A veces	Nunca	*No bajo estrés

Desarrolla juego de pretensión creando trama de dos o más ideas (por ejemplo: los camiones chocan y después recogen las peidras del accidente, las muñecas se abrazan y leugo van a jugar de tomar café). El niño no tiene que explicar la relación entre las ideas.				
Usa palabras, imágenes o gestos para transmitir dos o más ideas al mismo tiempo (por ejemplo: “No dormir...jugar”). El niño no tiene que explicar la relación entre las ideas.				
Comunica deseos, intenciones y sentimientos usando:				
<ul style="list-style-type: none"> • Palabras 				
<ul style="list-style-type: none"> • múltiples gestos continuamente 				
<ul style="list-style-type: none"> • Tacto (por ejemplo: muchos abrazos, o juego brusco de tirarse encima o empujar) 				
Juega juegos que requieran habilidades motoras simples con reglas o instrucciones (por ejemplo: tomar turnos tirando una bola)				
Utiliza el juego de imitar o palabras para comunicar alguna de las siguientes emociones mientras expresa dos o más ideas:				
<ul style="list-style-type: none"> • Placer y emoción (por ejemplo: construye palabras graciosas y se ríe de eso) 				
<ul style="list-style-type: none"> • Curiosidad asertiva (por ejemplo: juega con un avión haciendo el sonido por toda la casa y va diciendo que el avión va hacia la luna) 				
<ul style="list-style-type: none"> • Temor o miedos (por ejemplo: produce drama en el juego donde la muñeca está asustada de ruidos muy fuertes y luego llama a su mamá) 				
<ul style="list-style-type: none"> • Enojo (por ejemplo: en el juego los policías disparan a un ladrón y el ladrón cae) 				

<ul style="list-style-type: none"> • Establecimiento de límites (por ejemplo: hace que las muñecas sigan las reglas en un juego de tomar café) 				
Usa el juego de imitar para recuperarse emocionalmente y enfrentar situaciones de angustia (por ejemplo: juega que se come una galleta que en la realidad no pudo tener)				
Nivel 6: Pensamiento lógico y emocional, percepción de la realidad y construcción de puentes entre ideas	Siempre	A veces	Nunca	*No bajo estrés
Puentea ideas (construye puentes entre ideas de carácter emocional)				
Puede elaborar y reflexionar sobre sus acciones.				
Está consciente del tiempo y el espacio.				
Inventa cosas como un juego nuevo.				
Puede jugar juegos con reglas.				
Reflexiona sobre sus emociones.				
Hace preguntas y responde a preguntas de contenido tales como: quién, qué, cuándo, dónde, porqué y cómo.				
Da opiniones y razones a sus emociones y acciones.				
Usa pensamiento lógico y abstracto.				
Debate, negocia y expresa opciones.				
Tiene un sentido de sí mismo y de los otros.				
Expresa un amplio rango de temas de carácter emocional tales como: conflicto, soledad, agresión, frustración y moral.				

