



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL

La psicomotricidad y la potenciación de las habilidades socioemocionales y comunicacionales de niños y niñas con Condición del Espectro Autista que cursan primer ciclo escolar.

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE PROFESORA EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL CON ESPECIALIDAD EN PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

AUTORAS:

-Catalina Fernanda Casanova Verdugo.

-Javiera Tamara Espinoza Flores.

-Carolina Noelia Tapia Lara.

-Isidora Estefanía Yáñez Soto.

PROFESORAS GUÍA/PATROCINANTES

-Tatiana Gurovich Pinto.

-María Soledad Rodríguez Olea.

SANTIAGO DE CHILE, JUNIO 2021

AUTORIZACIÓN

Se autoriza la reproducción total o parcial de este trabajo de investigación para fines académicos por cualquier medio o procedimiento, siempre que se haga la referencia bibliográfica que acredite el presente trabajo y sus autoras, y a su vez el alojamiento de éste en el repositorio institucional SIBUMCE del sistema de bibliotecas UMCE.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a: En esta oportunidad quiero agradecer a cada persona que estuvo a mi lado a lo largo de mi carrera universitaria. Agradecer a mis padres que me han apoyado, me han dado ánimo durante este proceso y me dieron las herramientas necesarias para desenvolverme de manera óptima en mi período universitario y poder superar de manera exitosa los distintos obstáculos que se interpusieron en mi camino. También quiero agradecer a mi pareja por apoyarme desde el minuto uno en que tomé la decisión de estudiar pedagogía, por su compañía en momentos difíciles, por ser un pilar fundamental en mi vida, por su amor incondicional producto del cual nació Vicente, mi hijo a quien quiero agradecer por ser tan maravilloso, por ser mi luz, mi energía y mi motor diario para sacar adelante este proceso y no rendirme frente a las complejas situaciones que surgieron en el camino. No puedo dejar de agradecer a mis compañeras/amigas de tesis por su comprensión durante este proceso, por su compañía brindada durante estos años de estudio y porque sin ellas definitivamente nada de esto habría sido igual. Por último, quiero agradecer enormemente a todos los docentes que fueron parte de mi formación profesional, especialmente a la profesora María Soledad Rodríguez quien nos acompañó durante todo este proceso de tesis el cual no fue fácil, pero con su ayuda, cariño y amor fue todo más llevadero y pudimos sacar esto adelante.

Catalina Fernanda Casanova Verdugo

Agradezco a: Son muchas las personas que me brindaron su apoyo para poder finalizar este proceso, el de mi formación profesional. Primero, quiero agradecer a mi familia porque gran parte de lo que soy ahora es gracias al amor y educación que me dieron durante toda mi vida, en especial a mi abuelo que me ha apoyado en cada pequeña y gran decisión que he tomado, aunque no siempre fueran las correctas, además de enseñarme cada día a no rendirme con su claro ejemplo de lo que vive día a día, y también a mi mamá por siempre luchar por mí y mi hermana hasta el día de hoy, procurando que seamos buenas personas y que nada nos falte. En segundo lugar, quiero agradecer a mi equipo de tesis que además de ser mis amigas son mi ejemplo e inspiración para ser mejor persona y profesional, cada una de las dificultades por las que pasamos fueron aprendizajes que voy a llevar conmigo toda la vida. Por otro lado, quiero agradecer a mi grupo de amigos que tuve suerte de encontrar en mi etapa universitaria con quienes pasamos momentos de risas y llantos que nunca olvidaré, y también a mis amigas que

han estado conmigo desde mi etapa escolar, quienes han sido pilares fundamentales en mi vida, de quienes he aprendido mucho y me han brindado su apoyo y cariño en cada momento. Por último, quiero agradecer a mi profesora guía María Soledad Rodríguez por habernos brindado su ayuda y contención en este proceso, y a todos los profesores quienes me acompañaron en mi etapa universitaria, sin duda me llevo un pedacito de ellos que me servirá no solo en mi vida profesional, sino que también en la personal.

Javiera Tamara Espinoza Flores.

Agradezco a: Quiero agradecer profundamente a todas las personas que me brindaron su apoyo y aliento a lo largo de mi formación docente, sin ellos no sería posible que me encuentre ad portas de ser una profesional de la educación. En primer lugar, quiero agradecer a mi familia, por el apoyo incondicional a lo largo de mi vida y en especial por el apoyo que me han dado desde el momento que decidí estudiar pedagogía, por haberme formado como la persona que soy, por medio del amor y cariño, celebrando mis logros como si fueran propios y brindándome valores que me permiten enfrentarme al mundo de una buena manera, me llena el corazón saber que se sienten orgullosos de la hija que criaron. En segundo lugar, agradezco a mis compañeras/amigas tesistas, quienes fueron un gran apoyo en momentos de estrés y frustración durante todo este proceso y en la carrera en general, por afrontar de manera positiva todas las barreras que tuvimos. En tercer lugar, agradecer a mi grupo de amigas/os de la universidad y a mis amigas del liceo, por estar presentes y ser un apoyo constante de este proceso. En último lugar, agradezco a todas/os las/os docentes que me formaron, desde la educación pre básica hasta hoy en día, en especial agradezco a nuestra profesora guía María Soledad Rodríguez Olea, quien nos brindó su conocimiento y cariño a lo largo de este proceso, y sin este apoyo no sería posible el estar en proceso de titulación, ni tampoco tener una formación docente integral. A todas estas personas doy gracias, las/os llevo en mi corazón y atesoro cada momento que hemos vivido.

Carolina Noelia Tapia Lara

Agradezco a: Muchas personas me ayudaron y apoyaron a lo largo de mi formación profesional. Primeramente, quiero dar las gracias a mi familia por su amor, confianza y apoyo incondicional, ya que me ayudaron a superar cada uno de los obstáculos que se me presentaron durante mi proceso de enseñanza-aprendizaje, gracias a los valores y la educación que me han brindado he podido mejorar como persona y sin duda como profesional. En segundo lugar, quiero agradecerles a mi grupo de tesis el cual está conformado por compañeras y amigas a la vez, porque durante mis años de formación me han brindado apoyo y cariño; gracias a sus aprendizajes personales y profesionales se pudo lograr un buen trabajo de manera conjunta y hemos podido superar cada una de las dificultades que se nos fueron presentando. En tercer lugar, quiero dar las gracias a mis compañeros/as y amigos/as de universidad, porque desde que ingresé a la carrera nos hemos estado apoyando mutuamente y hemos podido establecer lazos afectivos reconfortantes, lo que me ayudó en momentos de estrés y ansiedad. Y para finalizar, quiero agradecer a cada una de los y las docentes que fueron parte de mi formación docente, pero por sobre todo, quiero darle las gracias a nuestra profesora guía María Soledad Rodríguez Olea quien a través de sus conocimientos y amor por enseñar, pudimos llevar a cabo este trabajo. A todas estas personas les agradezco infinitamente por todo lo que me han brindado, les guardo un cariño enorme y siempre las llevaré en mi corazón.

Isidora Estefanía Yáñez Soto

TABLA DE CONTENIDO

Introducción	1
1.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	3
1.1.- Normativa sobre la Condición del Espectro Autista	3
1.2.- Principales dificultades que presentan niños y niñas con CEA.....	4
1.3.- Grados de Autismo	5
1.4.- Tipos de intervenciones que comúnmente se aplican en niños y niñas con CEA.....	7
2.- JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	16
3.- OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	18
4.- MARCO TEÓRICO	19
4.1.- Autismo	19
4.1.1 Terminología utilizada para referirse al autismo	19
4.1.2.-Diagnóstico de niños y niñas con CEA	22
4.1.3.- Grados de autismo	33
4.1.4.- Principales características de niños y niñas con CEA	34
4.1.5.- Causas del CEA	38
4.2.- Modelos de intervención que comúnmente se aplican en niños y niñas con CEA ..	40
4.2.1.- Paradigmas y modelos de intervención que se aplican en niños y niñas con CEA.	40

4.2.2.- Otras acciones educativas que se aplican para trabajar las habilidades sociales, emocionales y comunicacionales de niños y niñas con CEA.....	48
4.3.- La Psicomotricidad.....	52
4.3.1.- Historia de la psicomotricidad.....	52
4.3.2.- Definición de psicomotricidad	53
4.3.3.-Objetivos y principios de la psicomotricidad	55
4.3.4.-Corrientes de la psicomotricidad	56
4.3.5.- Perfil del/la educador/a con formación en psicomotricidad.	62
5.- MARCO METODOLÓGICO	65
5.1.1.- Paradigma Investigativo	65
5.1.2.- Enfoque de investigación	66
5.1.3.- Tipo de investigación	67
5.1.4.- Diseño de investigación.....	68
5.1.4.1.- Paso 1: Preparación de la recolección de datos	70
5.1.4.2.- Paso 2: Recolección de datos	73
5.1.5.- Criterios de rigor metodológico.....	76
5.1.6.- Metodología del análisis.....	79
5.1.6.1.- Paso 3: Organizar, analizar y sintetizar los datos	80
6.- PRESENTACIÓN DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	84
6.1.- Paso 4: Resumen, implicaciones y resultados.	84

6.1.1.- Análisis por docente	84
6.1.1.1- Profesora P1.....	84
a) Dimensión social:	84
b) Dimensión emocional:	89
c) Dimensión comunicacional:	94
6.1.1.2.-Profesora P2.....	98
a) Dimensión social:	98
6.1.1.3.- Profesora P3.....	110
6.1.2.- Análisis entre profesoras	123
6.1.2.1.- Dimensión social	124
6.1.2.2.- Dimensión emocional:	136
6.1.2.3.- Dimensión comunicacional:	148
6.1.3.- Análisis de la literatura revisada v/s entrevistas aplicadas	160
6.1.3.1.- Concepción de las habilidades sociales	160
6.1.3.2.- Concepción de las habilidades emocionales.....	161
6.1.3.3.- Concepción de las habilidades comunicacionales.	161
6.1.3.4.- Evaluación inicial	162
6.1.3.5.- Planificación	166
6.1.3.6.- Implementación	178
6.1.3.7.- Evaluación Final	184

7.- CONCLUSIONES Y PROYECCIÓN	189
7.1 Relacionar el estudio con posibles investigaciones futuras y desarrollar un bosquejo de un estudio posterior.	197
7.2.- Resultados personales.....	198
7.3.- Resultados profesionales	200
7.4.- Significados sociales y su relevancia	203
7.5.- Comentarios finales: futuras direcciones y metas del investigador.....	204
GLOSARIO DE ABREVIATURAS	206
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	209
ANEXOS	220
Consentimientos informados	220
.....	220
Matrices de análisis.....	224
Respuestas entregadas por la Profesora N°3 y su respectivo análisis.....	224
Análisis entre profesoras.....	243
Transcripciones de entrevistas	259
Entrevista P3.....	259
Dimensión social.....	259
Dimensión emocional	269
Dimensión comunicacional.....	276

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 - Principales dificultades que presentan niños y niñas con CEA.	5
Tabla 2 - Grados de CEA	6
Tabla 3 - Tipos de intervenciones que se aplican a niños y niñas con CEA	10
Tabla 4 - Pruebas que se utilizan para evaluar el estado general de niños y niñas con CEA....	24
Tabla 5 - Pruebas que se utilizan para evaluar las características de niños y niñas con CEA ..	26
Tabla 6 - Pruebas que se utilizan para evaluar el lenguaje de niños y niñas con CEA	29
Tabla 7 - Acción motriz.....	61
Tabla 8 - Diseño de investigación propuesto por Moustakas.....	69
Tabla 9 - Matriz lógica de las entrevistas guiadas por un tema.....	74
Tabla 10 - Matriz por profesora.....	82
Tabla 11 - Matriz entre profesoras	83

RESUMEN

El presente estudio se centra en indagar el trabajo educativo dirigido al desarrollo de habilidades socioemocionales y comunicacionales en niños y niñas que presentan autismo, condición en la cual se interviene a partir de modelos con diferentes perspectivas y modos de operar, sin embargo, el menos visibilizado es el desarrollado por la psicomotricidad, sobre todo por tener un carácter integral, por ello resulta interesante profundizar este tipo de intervención.

Esta investigación tiene por objetivo describir la implementación de estrategias que potencian las habilidades socioemocionales y comunicacionales de un grupo de educadores/as con formación en psicomotricidad en niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar y se caracteriza por ser de tipo fenomenológica, enmarcarse dentro del paradigma interpretativo y del enfoque cualitativo. Para la consecución del objetivo se realiza una revisión de la literatura la cual se contrasta con información recabada a partir de entrevistas, pudiendo concluir que las educadoras con formación en psicomotricidad potencian el desarrollo de las habilidades socioemocionales y comunicacionales en niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar a través del trabajo de la corporalidad, espontaneidad y emocionalidad y, además, mediante el trabajo grupal.

Palabras clave: Psicomotricidad, Autismo, Habilidades socioemocionales y comunicacionales.

ABSTRACT

This study focuses on exploring the educational activities aimed at the development of social-emotional and communicative skills in children with autism, a condition that is targeted through models with different perspectives and methods. However, the least acknowledged one is the one built on psychomotricity, especially since it has a comprehensive disposition. For this reason, deepening this type of intervention becomes interesting.

The aim of this research is to describe the implementation of strategies that enhance the social-emotional and communicative skills of a group of educators with training in psychomotricity of children with ASC in primary school. This research is characterized by being of the phenomenological kind and for framing itself within the interpretative paradigm and the qualitative approach. To achieve the aim, a revision of literature is done, which is contrasted with the information gathered through interviews, therefore concluding that educators with training in psychomotricity enhance the development of social-emotional and communicative skills in children with ASC in primary school through work regarding corporeality, spontaneity and feelings and, additionally, through teamwork.

Key Words: Psychomotricity, Autism, Social-emotional and Communicative Skills

Introducción

A modo general, el autismo es conocido como una serie de trastornos los cuales según la Organización Mundial de la Salud (2013) “(...) abarcan diversos problemas del desarrollo caracterizados por el deterioro de funciones relacionadas con la maduración del sistema nervioso central” (p.1) y por ende, es considerada como una necesidad educativa especial de carácter permanente por la que actualmente se ha tenido un alto interés investigativo. Respecto a esto, resulta necesario mencionar que, si bien se define el autismo como una “enfermedad” la cual se caracteriza por problemas relacionados al desarrollo del sistema nervioso central, tenemos una postura que se enmarca más bien desde la mirada de la neurodiversidad, la cual difiere de la normativa vigente respecto a la terminología que se utiliza para referirse al autismo y, en donde pasa a concebirse como Condición del Espectro Autista (CEA). Esto es debido a que según Al-Muháyir (s.f) el concepto de *trastorno* implica una etapa previa en la que el trastorno no existe, luego este trastorno se hace presente debido a diversos factores y posteriormente se desencadena una etapa en la que finalmente desaparece, por el contrario de lo que sucede cuando el autismo se concibe como una condición, puesto que de acuerdo a ello se entiende que esta condición se adopta desde el vientre materno y perdura por toda la vida.

Para llevar a cabo una intervención temprana en niños y niñas con CEA, se hace uso de diferentes estrategias, las cuales se clasifican según tres paradigmas; psicodinámico, biomédico y psicoeducativo, los que trabajan aspectos que van desde lo emocional hasta lo cognitivo y conductual. Dentro de estos paradigmas no se hace hincapié respecto al trabajo de la corporalidad, es por ello que resulta interesante indagar en una metodología que tenga un mayor foco en este aspecto, motivo por el cual nos enfocamos en investigar el rol que cumple la psicomotricidad como estrategia de intervención en niños y niñas con CEA. Respecto a esto, el concepto de psicomotricidad según el punto de vista de Calmels (2018) es una disciplina que tiene como principal objeto de estudio el cuerpo y su construcción en los procesos de comunicación y aprendizaje, entendiéndose a la vez como como una práctica educativa o terapéutica.

Es importante destacar que, en sí, la vinculación de estas dos temáticas (autismo y psicomotricidad) ha sido muy poco estudiada en el área educativa, por lo que existen grandes dudas en cuanto a los beneficios del uso de la psicomotricidad como estrategia de intervención

en niños y niñas con CEA para la potenciación de sus habilidades y cómo es que se trabaja esta condición dentro del ambiente educativo. De lo anteriormente descrito es que surge un gran interés por ahondar en la temática y así poder conocer el cómo se implementa la psicomotricidad en el trabajo con niños y niñas con CEA, expandiendo a la vez un poco más el campo investigativo respecto al área y nutrir los conocimientos referidos a estas temáticas de quienes accedan a esta investigación.

En cuanto al diseño de la investigación, esta es de tipo fenomenológica y se enmarca dentro del paradigma interpretativo y el enfoque cualitativo. Asimismo, este estudio se estructura de acuerdo a los pasos que propone Moustakas, los cuales son cuatro: 1) Preparación de la recolección de datos, 2) Recolección de datos, 3) Organizar, analizar y sintetizar los datos y 4) Resumen, implicaciones y resultados. En una primera instancia, se realiza una revisión de la literatura, en donde los temas centrales son el autismo, los modelos de intervención que comúnmente se aplican con niños y niñas con CEA y la psicomotricidad. En cuanto al autismo, se ahonda sobre la terminología que se utiliza para referirse a esta condición, el diagnóstico de niños y niñas con CEA, los grados, las principales características de niños y niñas con autismo y las causas del CEA. En lo que respecta a los modelos de intervenciones, se detallan los paradigmas existentes y los diferentes programas que comúnmente se aplican con niños y niñas con CEA. Finalmente, en cuanto a la psicomotricidad, se indaga su historia, las definiciones que distintos autores entregan sobre esta disciplina, los objetivos y principios, las corrientes existentes y el perfil de un educador o educadora con formación en psicomotricidad. Luego, para contrastar esta información se realizan entrevistas a un grupo de educadoras con formación en psicomotricidad con la finalidad de conocer y describir las estrategias que utilizan para potenciar el desarrollo de las habilidades sociales, emocionales y comunicacionales en niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar. Posteriormente, considerando la información obtenida de la literatura y la información recogida a través de las entrevistas realizadas a las docentes, se analizan estas dos fuentes de información y a partir de ello, se extraen conclusiones respecto de las estrategias utilizadas por las educadoras que potencian las habilidades sociales, emocionales y comunicacionales en estos niños y niñas.

1.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

De acuerdo al último Censo que realizó el Instituto Nacional de Estadística (INE) en nuestro país en el año 2017, se pudo evidenciar que existía una población de 17.574.003 personas, de las cuales 18.798 aproximadamente, eran niños, niñas y adolescentes diagnosticados con Condición del Espectro Autista. A partir de estas cifras, resulta necesario considerar esta población e informarse respecto al autismo y todo lo concerniente a ello, vale decir, la normativa existente sobre el CEA, las principales dificultades que presentan niños y niñas con autismo, los grados existentes y por último, los tipos de intervenciones que comúnmente se aplican en niños y niñas con CEA, lo que se detalla a continuación.

1.1.- Normativa sobre la Condición del Espectro Autista

En primer lugar, resulta importante conocer de acuerdo a la normativa vigente lo que se entiende por Trastorno del Espectro Autista, sin embargo, cabe recalcar que, para efectos de esta investigación, este término será entendido más adelante como Condición del Espectro Autista. De acuerdo a la Asociación Americana de Psiquiatría (APA, 2014), se define el TEA como las deficiencias que presenta una persona dentro del ámbito de la comunicación e interacción social en los diferentes contextos en los que se desenvuelve. Por su parte, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2013) declara que el TEA abarca diferentes problemas del desarrollo los cuales se caracterizan por un daño de las funciones relacionadas a la maduración del sistema nervioso central y, si bien es un término que abarca al autismo, el trastorno desintegrador infantil y el síndrome de Asperger, todos estos se caracterizan por presentar problemas que están relacionados a la capacidad de interacción sociocomunicativa y, por tener un repertorio restringido y estereotipado de actividades e intereses.

En relación a lo expuesto anteriormente tanto por APA como por la OMS, se puede evidenciar que existe una gran similitud respecto a la concepción que se tiene del TEA. Sin embargo, desde la mirada de la neurodiversidad se decide utilizar otro término el cual se considera semánticamente coherente, conocido como “Condición del Espectro Autista” (CEA). Según Fernández (2018) la neurodiversidad surge como respuesta a un movimiento encabezado

por 11 personas con TEA, las cuales pedían ser reconocidas como personas que, en vez de ser impedidas, tenían habilidades, capacidades y, por ende, eran diferentes. De acuerdo a esta perspectiva, es que Al-Muháyir (s.f) se refiere al autismo más bien como una condición, ya que la palabra *tras-torno* “(...) implicaría un estado previo de calma y equilibrio que nunca existió, una etapa previa de ausencia del ‘trastorno’, y de una etapa posterior de disipación del ‘trastorno’” (s.p) la cual no existe, puesto que el cerebro de la persona que presenta autismo adopta esa condición desde su gestación, conviviendo con ella durante toda su vida. Por lo tanto -y considerando lo anterior- en el caso de aquellos niños, niñas, adolescentes y adultos que poseen esta condición, más que ser consideradas como personas “trastornadas”, son más bien personas condicionadas por el desarrollo anómalo de su cerebro, vale decir, limitadas en relación a las dificultades que presentan, pero que de igual forma son capaces y tienen desarrolladas otras habilidades. Dicho esto, es importante mencionar que este estudio asume esta perspectiva para referirse a las personas que poseen esta condición, dejando de lado el término Trastorno del Espectro Autista.

1.2.- Principales dificultades que presentan niños y niñas con CEA

En relación a las dificultades mencionadas anteriormente, las cuales son parte de las principales características que presentan niños y niñas con CEA, estas se pueden clasificar en tres categorías; deficiencias en la reciprocidad socioemocional, deficiencias en las conductas comunicativas no verbales utilizadas en la interacción social y por último, deficiencias en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones. De acuerdo a lo definido por la Asociación Americana de Psiquiatría (2014), la primera clasificación hace referencia a un acercamiento social anormal de la persona y al fracaso para iniciar o responder una conversación normal. El segundo grupo de clasificación hace alusión a la comunicación poco integrada tanto verbal como no verbal, como, por ejemplo, anomalías del contacto visual, lenguaje corporal, deficiencias de la comprensión, uso de gestos y falta total de expresión facial. Por último, en el tercer grupo de clasificación se hace referencia a las dificultades de una persona para adecuar su comportamiento según el contexto en el que se encuentra e incluso a la pérdida de interés por otras personas.

Tabla 1 - Principales dificultades que presentan niños y niñas con CEA.

Reciprocidad emocional	Conductas comunicativas no verbales utilizadas en la interacción social	Desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones
Acercamiento social anormal y problemas para iniciar o responder una conversación normal.	Comunicación poco integrada tanto en la comunicación verbal como no verbal.	Dificultades para adecuar su conducta de acuerdo al contexto en el que se encuentra y pérdida de interés por relacionarse con otras personas.

Nota: Tabla de elaboración propia.

1.3.- Grados de Autismo

Siguiendo con lo planteado por la Asociación Americana de Psiquiatría (2014), las clasificaciones antes nombradas varían de acuerdo a la gravedad de la Condición del Espectro Autista, los cuales pueden ir de un grado de 1 a 3 de acuerdo al nivel de ayuda que necesiten. Dentro del grado 1, las personas con CEA presentan dificultad en la comunicación social, respuestas atípicas o insatisfactorias a la apertura social de otras personas y sumado a ello, pueden parecer que tienen poco interés para interactuar socialmente. En cuanto a los comportamientos restringidos y repetitivos, se señala que éstos influyen en la conducta en diferentes contextos y afecta la organización y planificación, por lo que se dificulta la autonomía de la persona. Por otra parte, en el grado 2 las personas con CEA pueden presentar deficiencias notables en la comunicación social verbal o no verbal, problemas sociales incluso con ayuda in situ, y un inicio limitado de interacciones sociales. En relación a los comportamientos restringidos y repetitivos, presentan una dificultad de hacer frente a los cambios o comportamientos restringidos/repetitivos frecuentes y dificultad para cambiar el foco de acción.

Y por último, en el grado 3 las personas con CEA presentan deficiencias graves en las aptitudes de comunicación social verbal y no verbal, las cuales causan alteraciones graves del funcionamiento, presentando un inicio muy escaso de las interacciones sociales y respuesta mínimas a la apertura social de otras personas. En cuanto a los comportamientos restringidos y repetitivos, se evidencia inflexibilidad en el comportamiento, presentando gran dificultad para responder a los cambios o conductas repetitivas y restringidas, los cuales afectan notablemente en el funcionamiento de los distintos ámbitos de su cotidianidad, demostrando ansiedad intensa y/o problemas para cambiar el foco de acción.

Para que lo anteriormente expuesto se comprenda de mejor manera, en la siguiente tabla se ordena la información respecto de las dificultades que pueden presentar las personas con autismo dentro de los ámbitos de comunicación social y, comportamientos restringidos y repetitivos.

Tabla 2 - Grados de CEA

Grado 1	Grado 2	Grado 3
Comunicación social: dificultad para iniciar interacciones sociales, es decir, entrega respuestas atípicas o insatisfactorias a la apertura social de otras personas. Sumado a ello, estas características pueden hacer parecer que presenta falta de interés por establecer relaciones sociales.	Comunicación social: deficiencias notables en la comunicación social verbal o no verbal, problemas sociales incluso con ayuda in situ, inicio limitado de interacciones sociales.	Comunicación social: dificultades graves de las aptitudes de comunicación social y no verbal, las cuales causan alteraciones graves del funcionamiento. Además, presenta un inicio muy escaso de las interacciones sociales y respuesta mínimas a la apertura social de otras personas.
Comportamientos restringidos y repetitivos: dificultades para adaptar su conducta a los diferentes contextos en los que se	Comportamientos restringidos y repetitivos: dificultad de hacer frente a los cambios o comportamientos	Comportamientos restringidos y repetitivos: inflexibilidad en el comportamiento y extrema dificultad para responder a

desenvuelve y presenta restringidos/repetitivos problemas de organización y frecuentes y dificultad para planificación, lo que dificulta cambiar el foco de acción su autonomía.	los cambios u otros comportamientos repetitivos/restringidos. También puede manifestar gran ansiedad y/o dificultades para cambiar el foco de acción.
--	---

Nota: Tabla de elaboración propia.

1.4.- Tipos de intervenciones que comúnmente se aplican en niños y niñas con CEA

Existen diversas intervenciones diseñadas para llevar a cabo una atención temprana en niños y niñas que son parte del espectro autista las cuales se enmarcan bajo tres paradigmas; estos son el psicodinámico, biomédico y psicoeducativo.

En relación al paradigma psicodinámico, Mulas et al. (2010) mencionan que se concibe el autismo “(...) como un daño emocional secundario producido por la falta de apego entre el niño o la niña con sus progenitores, especialmente con la madre” (p. 79). Sin embargo, expresan que hoy en día no se utilizan intervenciones de este tipo, ya que no existen investigaciones que comprueben que el autismo tenga una causa psicológica. Respecto al paradigma biomédico, Mulas et al., (2010) indican que se utilizan intervenciones que intentan tratar los síntomas del autismo mediante medicamentos o modificaciones en los hábitos alimenticios de los niños y niñas con autismo. Y por último, dentro del paradigma psicoeducativo, los mismos autores señalan que se utilizan intervenciones de tipo conductual, evolutivas, basadas en terapias, basadas en la familia y mixtas.

Dentro de las intervenciones conductuales se busca modificar la conducta y habilidades de niños y niñas con autismo mediante la implementación de técnicas estructuradas, algunas de las más comunes son las Intervenciones Conductuales Tempranas e Intensivas (*Early Intensive Behavioral Intervention*, EIBI, en español Intervenciones Conductuales Tempranas e Intensivas), las cuales se basan en los principios propuestos por el Análisis Conductual Aplicado (*Applied Behavior Analysis*, ABA, en español Análisis Conductual Aplicado). Dichas

intervenciones utilizan técnicas estructuradas como el refuerzo positivo, incitación física y el modelamiento. Existen diversos programas que se suscriben a este tipo de intervención (EIBI), uno de ellos es el modelo de Lovaas y otro es el Entrenamiento de Respuesta Pivotal (*Pivotal Response Training*, PRT). Por una parte, “El modelo de Lovaas basa sus enseñanzas en el aprendizaje conductual sistemático a través de estrategias de enseñanza estructuradas (ensayo discreto y aprendizaje incidental), con una frecuencia intensiva, entre 20 y 40 horas a la semana, aplicable en diferentes contextos” (Rojas, Rivera y Nilo, 2019, p. 480), es decir, este modelo de intervención posee una enseñanza estructurada con una duración preestablecida el cual busca contribuir al desarrollo conductual del niño o niña según los diferentes contextos en los que éstos se desenvuelven. Por otro lado, la intervención denominada Entrenamiento de Respuesta Pivotal, según Rojas et al. (2019) si bien se basa en los fundamentos del enfoque ABA, incorpora a sus prácticas otros elementos que pueden resultar novedosos como, por ejemplo, la motivación y la respuesta a estímulos múltiples. Este modelo -tal como su nombre lo indica- más que centrarse en trabajar una habilidad en específico, trabaja las áreas pivotaes del desarrollo; estas son la motivación del menor, la iniciativa de comunicación social, la capacidad de responder a múltiples estímulos del ambiente y, el uso del automonitoreo como un elemento que le permite al niño o niña regular su conducta, todo esto con el objetivo de lograr mejoras en las habilidades sociales, comunicacionales y conductuales. Esto quiere decir que, a pesar de tener una estructura preestablecida con tiempos previamente determinados, este modelo de intervención incluye un aspecto que propone trabajar áreas claves del desarrollo para así contribuir en el fortalecimiento de las habilidades sociocomunicativas y conductuales del sujeto.

En lo que respecta a las intervenciones evolutivas, se fomenta el desarrollo de relaciones positivas y significativas entre el niño o niña con otras personas, por lo que se centra en la enseñanza de técnicas sociales y de comunicación y, en desarrollar habilidades que sean útiles para la vida diaria. Algunas de las intervenciones más conocidas que responden a este paradigma es el *Floortime* (en español Tiempo Suelo) o también conocido como DIR (*Developmental Individual-Difference*, en español Modelo del Desarrollo, Diferencias Individuales y Relaciones), los cuales se caracterizan por ser poco estructurados en donde el aprendizaje se realiza en entornos naturales y el control de la sesión es compartido con los niños y niñas con autismo. A diferencia de las intervenciones EIBI, Rojas, et al. (2019) mencionan que éstas ponen el foco en la comunicación y en la interacción, en donde lo emocional resulta fundamental,

puesto que trata de acercar al niño a un mundo emocional compartido, favoreciendo así su desarrollo e intereses emocionales. No obstante, existen intervenciones que extraen aspectos de ambos modelos (EIBI y Programas Basados en el Desarrollo), estos son los modelos mixtos. De acuerdo a lo señalado por Rojas, et al. (2019), dichos modelos consideran como una forma de intervención las técnicas conductuales, sin embargo, proponen una visión comprensiva del desarrollo, en donde se considera la singularidad de los procesos comunicativos, cognitivos y de aprendizaje de los propios bebés e infantes. Dentro de este modelo mixto se encuentra el modelo SCERTS (*Social Communication Emotional Regulation Transactional Support*, en español Comunicación Social, Regulación Emocional y Apoyo Transaccional), el cual según Rojas et al. (2019) busca favorecer el desarrollo de las habilidades socioemocionales y comunicacionales de las personas con CEA, por medio de apoyos transaccionales. Es necesario mencionar que, cuando se habla de apoyos transaccionales y, de acuerdo a lo señalado por Prizant, Wetherby, Rubin y Laurent (2007), se hace referencia a desarrollar e implementar apoyos para ayudar a las personas con las que el niño o niña con autismo se relaciona, ya sean niños o adultos, con la finalidad de que estos puedan responder a las necesidades e intereses del/la menor, adaptar el ambiente y brindarle las herramientas necesarias para su aprendizaje. A esto, se le suma el apoyo emocional y educativo a las familias del niño o niña con CEA, fomentando así el trabajo en equipo en conjunto con otros profesionales.

Otro tipo de intervención que se encuentra dentro del modelo mixto es el método TEACCH (Tratamiento y Educación de Niños con Autismo y Problemas Asociados de Comunicación) el cual según Rojas et al. (2019) posee una enseñanza estructurada en todo aspecto, como por ejemplo, el tiempo, espacio, sistema de trabajo, entre otros, el cual se realiza utilizando el perfil de aprendizaje del niño o niña con CEA, considerando sus fortalezas y desafíos. Y por último, se encuentra el ESDM (*Early Start Denver Model*, en español Modelo Denver de Inicio Temprano) el cual es un modelo de intervención que está diseñado para niños y niñas con CEA que van desde los 12 meses hasta los 48 meses de edad y “(...) cuyo objetivo es acelerar el ritmo de desarrollo y ‘rellenar’, o compensar las afectaciones producidas por la falta de motivación social que caracteriza al diagnóstico” (Rojas et al., 2019, p. 481), dando prioridad a la comunicación social de la persona y su interacción en los distintos contextos naturales en los que este se desenvuelve, adecuándose siempre al nivel de desarrollo del menor e incluyendo

aspectos lúdicos dentro de sus prácticas para hacer de la situación una experiencia placentera para el aprendizaje del infante.

A modo general, si bien los modelos de intervención mencionados con anterioridad, cuentan con el sustento necesario para ser recomendados debido a la potencial eficacia de su aplicación en edades tempranas, según Rojas et al. (2019) el modelo de EIBI específicamente, a pesar de ser recomendada su aplicación, señalan que existen expertos los cuales indican que los programas tan estructurados como este podrían generar dependencia por parte del niño o niña con CEA a aspectos específicos del entorno y, por ende, podría generar falta de espontaneidad e iniciativa en la comunicación. A su vez, según la perspectiva de los mismos autores, modelos mixtos como el ESDM han sido evaluados de manera positiva y, por lo tanto, se puede catalogar como un programa posiblemente eficaz, a diferencia de lo que ocurre con los modelos TEACCH, PRT y SCERTS, ya que estos más bien presentan una baja puntuación respecto de los resultados que han logrado en niños y niñas con CEA.

De acuerdo a lo mencionado en los párrafos anteriores en relación a los modelos de intervención que se aplican a niños y niñas con CEA, a continuación, se presenta una tabla en la cual se especifican los beneficios (pros) y las desventajas (contras) de cada modelo con el fin de lograr una mayor claridad en cuanto a los mismos.

Tabla 3 - Tipos de intervenciones que se aplican a niños y niñas con CEA

Modelos	Tipo de modelo	Pros	Contras
ABA	Psicoeducativo-Conductual	Un aspecto positivo de este método de intervención según Colombo (2016) es que se preocupa de fortalecer las principales áreas de la vida del niño o niña para así favorecer su autonomía.	Un aspecto negativo según lo planteado por Colombo (2016) es que dentro de este tipo de intervención se hace uso de refuerzos tanto positivos como negativos dependiendo si el niño o niña responde de manera acertada o errónea a lo

Modelo de Lovaas	Psicoeducativo-Conductual	De acuerdo con lo planteado por Lovaas (1989), este método es empleado en el ambiente más común para el niño o niña, el cual vendría a ser el mismo hogar, esto se realiza con el fin de que el proceso terapéutico sea más llevadero y fácil, evitando así que este presente dificultades de transición de un ambiente a otro. Por lo mismo es que en este método se les enseña a los padres y también a los docentes que trabajan con el menor, de manera tal que este se aplique el mayor tiempo posible y así, lograr avances significativos en un lapsus menor de tiempo.	que se pretende lograr. El fin de estos refuerzos es mantener o eliminar alguna conducta o respuesta por parte del menor. Lovaas (1989) plantea que, para conseguir resultados pronto, se utilizan refuerzos y castigos para felicitar al niño o niña por una conducta o habilidad aprendida o también, para dar cuenta que deben eliminar alguna conducta, lo cual puede ser un aspecto negativo que caracteriza a este modelo.
PRT	Psicoeducativo-Conductual	De acuerdo con lo planteado por Santamaría (2015), uno de los beneficios de este método es que se consideran las motivaciones del niño/a y es implementado en contextos comunes para el mismo (hogar, escuela y comunidad) generando así un ambiente de confianza. Se hace uso del juego como estrategia de intervención considerando las actividades	Si bien este método considera la motivación del niño/a para lograr un buen desarrollo de las habilidades sociales y comunicativas, se trata de eliminar conductas propias de la condición de autismo, pues tal como lo describe el Instituto Superior de Estudios Sociales y Sociosanitarios (s.f) se

		diarias que el niño realiza y, el uso de esta estrategia permite concebir el aprendizaje de habilidades (comunicativas y sociales) de manera dinámica y en un menor lapsus de tiempo.	trata de realizar un incentivo respecto a las conductas positivas disuadiendo las que se consideran negativas.
ESDM	Psicoeducativo-Mixto	En este modelo se encuentran aspectos positivos como, por ejemplo; la intervención está en manos de un equipo multidisciplinar, el cual implementa un currículo para abordar todos los ámbitos del desarrollo del niño o niña. Sumado a ello, este método pone su foco en el ámbito comunicativo en su totalidad, haciendo uso del juego como estrategia de intervención lo que hace de la rutina de trabajo algo más didáctico y ameno para el o la menor. Sumado a lo anterior, Peralta (2015-2016) releva la importancia que le otorga este modelo a la participación familiar.	Uno de los contras de este modelo lo podemos encontrar dentro de sus objetivos, pues Peralta (2015-2016) señala que este modelo busca disminuir la gravedad de los síntomas de los niños y niñas con autismo.
TEACCH	Psicoeducativo-Mixto	Según Aguirre, Álvarez, Angulo y Prieto (como se citó en Vélez, 2017), uno de los pro que tiene este modelo es que tiene un carácter inclusivo y por lo mismo se encuentra abierto a la participación de las personas que así lo deseen, sin importar su edad ni el nivel de funcionalidad. Vélez	Diferentes autores proponen que el error es parte esencial del proceso de aprendizaje, pero dentro de este modelo, Vélez (2017) indica que se propone un aprendizaje sin error y por lo mismo se entregan todas las pautas para lograr este objetivo.

		(2017) a su vez comenta que este modelo propone un ambiente de trabajo estructurado y predecible lo cual contribuye a disminuir o evitar la frustración de los niños a los que se les aplica este modelo.	
DIR/ <i>Floortime</i>	Psicoeducativo-Evolutivo	Uno de los pro de este modelo, de acuerdo con lo planteado por Breinbauer (2006) es que insta a los adultos responsables del niño o niña a establecer interacciones de carácter lúdico, considerando las motivaciones del menor y, favoreciendo de esta manera los vínculos familiares y todo lo que esto conlleva, como por ejemplo, la expresión de emociones, mayor regulación, etc., de manera paulatina, es decir, yendo paso a paso hasta lograr conductas comunicativas complejas. De lo anterior, se desprende que para este modelo, la familia tiene un alto grado de protagonismo en la intervención con los niños o niñas	De acuerdo con lo investigado no se encontraron contras para este modelo de intervención en niños y niñas con CEA.
SCERTS	Psicoeducativo-Mixto	Uno de los aspectos positivos de acuerdo con Prizant et al. (2007) es que este modelo se puede implementar con diferentes personas sin importar el rango etario o si son verbales	De acuerdo con lo investigado no se encontraron contras para este modelo de intervención en niños y niñas con CEA.

o no. Este modelo se puede adaptar dependiendo de las necesidades que presentan los niños o niñas con CEA en los diferentes contextos en los que se desenvuelven.

Nota: Tabla de elaboración propia.

Por lo tanto, se puede evidenciar que los modelos descritos anteriormente se enmarcan bajo una mirada psicoeducativa con un enfoque predominante en lo cognitivo y conductual, entonces ¿Qué pasa con la corporalidad dentro de las intervenciones en niños y niñas con CEA?, ¿Queda relegada a un espacio netamente funcional? En relación con estas preguntas, resulta interesante conocer las intervenciones que se desarrollan con niños y niñas con CEA desde una mirada que considere tanto lo corporal como cognitivo. A raíz de aquello, es que resulta importante poner el foco en la disciplina de la Psicomotricidad, cómo esta aborda la corporalidad en el trabajo con niños y niñas con CEA y a su vez, cómo dicha disciplina contribuye a la potenciación de las habilidades sociales, emocionales y comunicacionales en niños y niñas que son parte del espectro autista. Dicho esto, y de acuerdo a lo planteado por Da Fonseca (como se citó en Berruezo, 2000), la psicomotricidad vincula lo psíquico y lo motriz, por lo que no se ocupa solamente del movimiento humano en sí mismo, sino que busca la comprensión de este como un elemento fundamental en el desarrollo y expresión de la persona en relación al contexto en el cual se desenvuelve, visualizando así al ser humano como un todo, es decir, como un ser integral. Debido a la diversidad de contextos en el que la psicomotricidad se utiliza, es que para efectos de esta investigación es importante profundizar acerca de la psicomotricidad educativa, la cual Mendararas (2008) se puede definir como

(...) una forma de entender la educación, basada en la psicología evolutiva y la pedagogía activa (entre otras disciplinas), que pretende alcanzar la globalidad del niño (desarrollo equilibrado de lo motor, lo afectivo y lo mental) y facilitar sus relaciones con el mundo exterior (mundo de los objetos y mundo de los demás). (p.200)

De acuerdo a los antecedentes planteados respecto a las principales dificultades que presentan niños y niñas con CEA y los distintos modelos de intervención que se suelen utilizar para el trabajo de sus principales dificultades, es que resulta interesante conocer cómo la psicomotricidad puede ayudar al proceso de enseñanza-aprendizaje de estudiantes con CEA, específicamente, al desarrollo de habilidades ligadas al ámbito social, emocional y comunicacional y, en base a ello, surgen las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuáles son las estrategias utilizadas por un grupo de educadores/as con formación en psicomotricidad para trabajar el desarrollo de las habilidades sociales en niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar?, ¿Cuáles son las estrategias utilizadas por un grupo de educadores/as con formación en psicomotricidad para trabajar el desarrollo de las habilidades emocionales en niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar?, y por último ¿Cuáles son las estrategias utilizadas por un grupo de educadores/as con formación en psicomotricidad para trabajar el desarrollo de las habilidades comunicacionales en niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar? La corporalidad es un elemento que se debe considerar al momento de realizar intervenciones dirigidas a niños y niñas con CEA para trabajar las habilidades sociales, emocionales y comunicacionales, ya que -este concepto- permite comprender de manera integral al sujeto; entendiendo que cuando se habla de corporalidad, se hace referencia según Hurtado (2008) al proceso de construcción social del cuerpo.

2.- JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

De acuerdo con lo planteado anteriormente, es posible evidenciar una preponderancia en intervenciones centradas en lo cognitivo y conductual, por lo que la corporalidad no está en el centro de las diferentes estrategias empleadas en el trabajo con niños y niñas que son parte del espectro autista. Por este mismo motivo, es que se pretende profundizar en aquello, poniendo énfasis en la disciplina de la psicomotricidad y el trabajo que ésta realiza para potenciar las habilidades sociales, emocionales y comunicacionales en niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar. El fin de esta investigación, radica principalmente en la visibilización del trabajo realizado por docentes desde una mirada psicomotriz y cómo estas llevan a cabo su rol al realizar intervenciones con niños y niñas que forman parte del espectro autista. Otro elemento por el que se opta desarrollar este estudio, es para que las personas conozcan una nueva estrategia de intervención en el área del autismo y de este modo, ampliar el abanico conocido para desarrollar y potenciar las habilidades de niños y niñas con esta condición, empleando así un abordaje más integral a la hora de llevar a cabo intervenciones en este campo. Asimismo, la importancia de esta investigación radica en la concientización respecto a una nueva estrategia de trabajo -distinta a las que se suelen utilizar- con niños y niñas con autismo, las cuales pueden ser complementadas con las ya conocidas para dar paso al desarrollo de una intervención holística.

Respecto al aspecto teórico, la información indagada sobre los tipos de intervenciones que se llevan a cabo en niños y niñas con CEA y el manejo de situaciones de conflicto, se verá enriquecida, puesto que la psicomotricidad se adecúa a las características y necesidades de los y las menores, realizando así adecuaciones que son necesarias. Por otro lado, en cuanto a la utilidad de la investigación para los aspectos prácticos, ésta resulta muy importante, ya que al conocer con mayor profundidad el trabajo de esta disciplina con niños y niñas con CEA se podrán tomar en consideración aspectos psicomotrices que favorezcan una práctica óptima a la hora de verse enfrentados a esta labor.

En cuanto a esta investigación, se verán beneficiadas las personas que accedan a esta, debido a la adquisición de nuevos conocimientos referidos al trabajo con niños y niñas con autismo, dado que estos conocimientos están vinculados a la potenciación de las habilidades sociales, emocionales y comunicacionales. A su vez, de manera indirecta se verán beneficiados los niños

y niñas con CEA que sean educados por personas que tengan conocimiento de las distintas metodologías que trabajen de manera integral su desarrollo. En último lugar, es importante mencionar que el rol del/la educador/a diferencial se verá beneficiado en cuanto al aumento del bagaje relacionado al autismo y metodologías de trabajo, específicamente en lo que se refiere a la potenciación de habilidades comunicacionales, sociales y emocionales, lo que generará una visión más integral por parte de los educadores diferenciales a la hora de realizar intervenciones con niños y niñas pertenecientes al espectro autista.

3.- OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

De acuerdo a la presente investigación, se establecen los siguientes objetivos.

a.- Objetivo General:

Describir la implementación de estrategias que potencian las habilidades socioemocionales y comunicacionales de un grupo de educadores/as con formación en psicomotricidad a niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar.

b.- Objetivos Específicos:

- Identificar las estrategias que implementan un grupo de educadores/as con formación en psicomotricidad para potenciar el desarrollo de las habilidades sociales en niños y niñas con CEA que cursan el primer ciclo escolar.
- Identificar las estrategias que implementan un grupo de educadores/as con formación en psicomotricidad para potenciar el desarrollo de las habilidades emocionales en niños y niñas con CEA que cursan el primer ciclo escolar.
- Identificar las estrategias que implementan un grupo de educadores/as con formación en psicomotricidad para potenciar el desarrollo de las habilidades comunicacionales en niños y niñas con CEA que cursan el primer ciclo escolar.

4.- MARCO TEÓRICO

4.1.- Autismo

En este apartado se abordan las siguientes temáticas: terminología utilizada para referirse al autismo, diagnóstico de niños y niñas con CEA, grados de autismo, principales características de niños y niñas con CEA y las causas del CEA, las cuales se detallan a continuación.

4.1.1 Terminología utilizada para referirse al autismo

Lo primero que hay que considerar, es que según Miranda, Escobar y Oliva (2014) el término *autismo* “(...) proviene del griego auto-, de autós, ‘propio, uno mismo’, y fue empleada por primera vez por el psiquiatra suizo Eugene Bleuler en un tomo del American Journal of Insanity, en 1912” (p.43). Dicho esto -y de acuerdo a lo investigado previamente- se puede evidenciar que existen diferentes concepciones respecto al autismo; esto queda de manifiesto en la terminología que se le otorga a las personas que presentan esta condición. En ese sentido, una de ellas se enmarca dentro de una mirada clínica, la cual considera el autismo como un trastorno “Asociado a una afección médica o genética, o a un factor ambiental conocidos; Asociado a otro trastorno del desarrollo neurológico, mental o del comportamiento” (Asociación Americana de Psiquiatría, 2014, p.11). Bajo esta perspectiva, el MINEDUC (2008) menciona que el Dr. Leo Kanner en 1943 fue la primera persona en aplicar este término a un grupo de niños y niñas que presentaban grandes dificultades en el ámbito social, conductual y comunicacional. Sin embargo, recién en el año 1980 fue considerado por primera vez como entidad nosológica independiente, es decir, como una disciplina médica cuyo objetivo era describir, explicar y diferenciar las distintas enfermedades y procesos patológicos, llamada Autismo Infantil. Luego en 1987 se le cambia la denominación y comienza a llamarse como actualmente se le conoce, es decir, Trastorno Autista. Esto es con la finalidad de “(...) eliminar la idea de que el autismo es una alteración exclusiva de la infancia y se encuadra en un nuevo grupo de trastornos de inicio infantil: los Trastornos Generalizados del Desarrollo” (MINEDUC, 2008, p.7).

A pesar de querer dejar de lado la concepción del autismo como una alteración característica de la infancia, el MINEDUC (2008) señala que “El autismo es un sentido estricto es sólo un conjunto de síntomas que se define por la conducta. **No es una ‘enfermedad’**” (p.8), el cual

puede estar asociado a otros trastornos neurobiológicos del desarrollo. En otras palabras, a pesar de querer cambiar la concepción que se tiene sobre esta condición, se puede dar cuenta que aún se sigue utilizando una terminología que se enmarca bajo un enfoque clínico y, esto se ve reflejado además, en los manuales más utilizados en psiquiatría para la clasificación y diagnóstico de este espectro y otros tipos de condiciones que presentan algunas personas; éstos son el Manual Diagnóstico y Estadístico de los trastornos mentales (DSM) el cual actualmente cuenta con su quinta versión y junto a ello, la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-10).

Sin embargo, como se mencionó en un principio, en la actualidad existe otra forma de concebir el autismo, la cual se enmarca bajo la mirada de la neurodiversidad y, en relación a aquello, resulta importante señalar en qué consiste. En este sentido Glannon (como se citó en Fernández, 2018) afirma que la neurodiversidad “Reconoce la composición del sistema neural como una combinación de capacidades y limitaciones” (p. 8). Una vez comprendido este concepto, es importante conocer qué aportes ha brindado al mundo de la ciencia, es así como Armstrong (como se citó en Fernández, 2018) señala que

La Neurodiversidad aporta una visión estable de los segmentos de la sociedad que padecen trastornos mentales, tratando de reducir la etiopatogénesis que les sitúa en la posición de personas vulnerables y haciendo énfasis en la diversidad. La cultura actual sigue un modelo del cerebro basado en la enfermedad, en el déficit y en el trastorno. Nos hemos habituado a una situación en la que partes significativas de la sociedad se encuentran desoladas por una discapacidad/al padecer trastornos con base neurológica que se desconocía que existían hace cincuenta años. (p. 8)

Como se mencionó anteriormente, la neurodiversidad entonces busca que las “enfermedades mentales” no se reduzcan a un déficit o un aspecto negativo de las personas, sino que por el contrario, buscar reducir esa percepción negativa que existe en la sociedad, logrando así que no sean marginados y a su vez, se valore la diversidad de estos sujetos. Es así como se comienza a hablar de Condición del Espectro Autista. Según Barón et al. (como se citó en Lay y Anguiano, 2017) el autismo es una condición puesto que se debe comprender y respetar a la persona como parte de la diversidad social existente y desde una perspectiva socio-educativa, mientras que el término “trastorno” patologiza a las personas y las etiqueta. En ese sentido, la Fundación Hace

(como se citó en Lay y Anguiano, 2017) define la Condición del Espectro Autista como una condición de vida que se caracteriza por presentar algunas particularidades en el ámbito de la comunicación, socialización, uso de los objetos, proceso del pensamiento e integración sensorial, las cuales se presentan antes de los tres primeros años de edad y son diferentes a medida que la persona crece. Asimismo, esta fundación señala que las personas con autismo son diferentes; presentan habilidades y desafíos de manera particular y es por eso que actualmente se habla del Espectro Autista. Complementando lo anteriormente mencionado, Prizart y Fields-Meyer (como se citó en Álvarez, et al., 2018) mencionan que el autismo no es una enfermedad, vale decir, no hay que hacerlos cambiar, sino más bien hay que comprenderlos, y para ello, es necesario que nosotros como seres humanos cambiemos nuestras conductas, actitudes, y comportamiento.

Ahora bien, es importante señalar que la diferencia de terminología se debe a que dichas concepciones subyacen a diferentes perspectivas, puesto que, por un lado, nos encontramos con una perspectiva clínica la cual considera el Espectro Autista como un “trastorno” y por ende, utiliza un lenguaje médico para referirse a las dificultades que presentan éstas personas como por ejemplo, déficit, tratamiento, síntomas, entre otras, centrándose sólo en lo que la persona no puede hacer. Mientras que la perspectiva de la neurodiversidad, plantea la comprensión y valoración de la persona como parte de la diversidad existente, entendiendo además que todos los niños y niñas son diferentes y por ende, sus habilidades, capacidades y requerimientos son distintos en cada uno de ellos/as. Es debido a esto último -y como se mencionó en puntos anteriores- que en esta investigación se asumirá la perspectiva de la neurodiversidad y por lo tanto, se concebirá el autismo como una condición que pueden presentar las personas. Para adentrarnos en la Condición del Espectro Autista, resulta necesario mencionar cómo se les diagnostica y cuáles son sus grados. Asimismo, resulta importante conocer cuáles son las principales características de los niños y niñas que presentan esta condición y, por último, averiguar sus posibles causas.

4.1.2.-Diagnóstico de niños y niñas con CEA

Desde el punto de vista etiológico existen dos grandes grupos de autismo: Autismo idiopático y Autismo secundario o sindrómico. El primero de ellos, de acuerdo a lo expresado por la Sociedad de Psiquiatría y Neurología de la Infancia y Adolescencia (2017) es el autismo idiopático, en donde no es posible detectar una causa en específico, o también llamada etiología específica. Por ende, señalan que en la mayoría de los casos en que las personas presentan este tipo de autismo, no es posible detectar la causa. Asimismo, plantean que, a pesar de los avances de la neurociencia, no ha sido posible determinar la etiología y fisiopatología del CEA. Este último concepto hace referencia a los mecanismos de producción de las enfermedades, por lo que sí se relaciona la fisiopatología con el autismo, se puede señalar que no se puede establecer el mecanismo de producción de esta condición. Por otro lado, el segundo tipo de autismo, es el sindrómico, el cual de acuerdo a lo planteado por la Sociedad de Psiquiatría y Neurología de la Infancia y Adolescencia (2017) es aquel que se caracteriza por “(...) determinar un nexo causal entre una enfermedad y autismo. Prevalencia entre 11 al 37% de los casos de autismo” (p.6).

Tal como se mencionó a lo largo de este punto, las personas con CEA presentan dificultades en ciertos ámbitos, como lo son la interacción social, la comunicación y las emociones. En relación a aquello, es que el Ministerio de Salud (MINSAL, 2011) indica que en la mayoría de los casos de CEA se pueden observar dificultades sociales, comunicativas e imaginativas desde la primera infancia, y agregan que estas dificultades se pueden presentar a lo largo de la vida, sin embargo, puede existir una varianza en las características e intensidad de estas, puesto que aquello depende de la etapa evolutiva en la que se encuentran las personas que presentan esta condición. En esta misma línea, el DSM-V añade información respecto al CEA y menciona que respecto de los “síntomas” que suelen presentar niños y niñas en condición de autismo, éstos manifiestan principalmente “(...) alteración cualitativa del funcionamiento social, alteración cualitativa del funcionamiento comunicativo y presencia de conductas e intereses repetitivos y estereotipados. La resistencia a cambios, hiperactividad sensorial” (Quijada, 2008, p.88). Por lo tanto, lo recién expuesto por el MINSAL y lo planteado en el DSM-V presentan similitudes en la identificación de las dificultades que vivencian los sujetos que presentan esta condición, puesto que las dos fuentes de información mencionan que algunas de las dificultades que pueden presentar este grupo de personas, se encuentran relacionadas al ámbito social y comunicacional.

En cuanto a las “alteraciones” y conductas repetitivas que presentan las personas con CEA, si bien son nombradas en el DSM-V, se tomó como referencia lo planteado en el DSM-IV, puesto que en este manual se aborda y profundiza este tema en específico. Dicho esto, se puede señalar entonces que en este documento se plantea que estas conductas y alteraciones son la base que se establecieron para fijar los criterios para el diagnóstico de los “trastornos autistas”. En relación a ello, es que la Asociación Americana de Psiquiatría (APA) menciona que dentro de la alteración cualitativa de la interacción social, se deben ver manifestadas al menos dos de las siguientes características; una alteración importante del uso de diferentes conductas no verbales, como por ejemplo el contacto visual, expresión facial o posturas corporales; no tener la capacidad para desarrollar relaciones con sus pares; “(...) (c) ausencia de la tendencia espontánea para compartir con otras personas disfrutes, intereses y objetivos (p. ej., no mostrar, traer o señalar objetos de interés) (d) falta de reciprocidad social o emocional” (APA, 1995, p.93).

En segundo lugar, dicha asociación hace referencia a la alteración cualitativa de la comunicación, la que se manifiesta al menos por dos de las siguientes características; retraso o ausencia completa en el desarrollo del lenguaje oral; en el caso de aquellas personas que tienen desarrollada el habla de manera óptima, una importante alteración para iniciar o mantener conversaciones; utilizar el lenguaje de manera estereotipada y repetitiva o, utiliza un lenguaje idiosincrásico, vale decir, utilizar palabras o expresiones que están relacionadas a sus intereses restringidos o; la ausencia del juego espontáneo, variado, o de juego imitativo el cual es común en su nivel de desarrollo. Para continuar, respecto a los patrones de comportamiento, actividades e intereses restringidos, estos se manifiestan por lo menos, mediante una de las siguientes características

- (a) preocupación absorbente por uno o más patrones estereotipados y restrictivos de interés que resulta anormal, sea en su intensidad, sea en su objetivo (b)
- adhesión aparentemente inflexible a rutinas o rituales específicos, no funcionales (c)
- manierismos motores estereotipados y repetitivos (p. ej., sacudir o girar las manos o dedos, o movimientos complejos de todo el cuerpo) (d)
- preocupación persistente por partes de objetos.

(APA, 1995, p.93)

Finalmente, se menciona funcionamiento anormal o retraso cuando la persona presenta dificultades por lo menos en una de las siguientes áreas: interacción social, lenguaje utilizado para comunicarse socialmente o juego simbólico. Sumado a lo planteado por APA, existen otros métodos o test que sirven para el mismo propósito, el cual es el diagnóstico de la Condición del Espectro Autista. Estos tests o pruebas se dividen en: pruebas para evaluar el estado general, las características y el lenguaje de niños y niñas con CEA, las cuales se detallan en las siguientes tablas.

Tabla 4 - Pruebas que se utilizan para evaluar el estado general de niños y niñas con CEA

Aspecto a evaluar	Instrumento	Descripción
Grado de desarrollo	Guía Portage	De acuerdo con Cabello y Ato (2009-2010), la guía de Portage posibilita establecer las capacidades generales de los sujetos y una de estas, es conocer las habilidades lingüísticas que presenta el o la menor. Esta prueba se compone por un conjunto de listados que agrupan los principales comportamientos que ocurren de manera frecuente entre el nacimiento y los 6 años.
	Escala de Desarrollo McCarthy (MSCA)	De acuerdo con Santana, Rojas y Pacheco (2006) la Escala McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad para Niños (MSCA) consiste en una aplicación individual que tiene una duración de 45 minutos aproximadamente, y está orientada a evaluar el grupo etario que comprende los 1 año y 6 meses y, los 8 años y 6 meses de edad. Esta escala cuenta con 18 pruebas independientes que evalúan el ámbito cognitivo y psicomotor del desarrollo de los sujetos. Cabe mencionar que estos test se caracterizan por ser de carácter lúdico, para así evitar la ansiedad durante la evaluación y a su

Inteligencia	Escala de Inteligencia Wechsler para Niños (WISC-R)	vez favorecer el <i>rapport</i> entre el evaluador y el niño. Este último término hace referencia a propiciar un clima de entendimiento, seguridad y confianza con los niños y niñas. Según Thorne, Ráez, Oaux y de la Flor (s.f) la escala de Inteligencia para Niños de Wechsler se compone de 12 subtests que corresponden a dos escalas, las cuales son la escala verbal y de ejecución (perceptivo-motora). En cuanto a los resultados que arroja esta escala, se puede señalar que estos se organizan en el nivel de cociente intelectual global, cociente intelectual verbal y cociente intelectual de ejecución.
	Test de Matrices Progresivas de Raven	De acuerdo a Rossi, Neer y Lopetegui (2003) el test de matrices progresivas de Raven posee ciertas características; la primera de ellas es que este test evalúa la capacidad intelectual y la habilidad mental general. La segunda característica, es que es un test de matrices lacunarias de elección múltiple, en donde lo que debe hacer el menor es completar series de dibujos en las que no se encuentra el último, eligiendo así cuál es el adecuado a partir de un conjunto de elecciones que tiene a su disposición. Otra de las características que posee esta evaluación es que es de carácter no verbal y selección múltiple.
	D-48 D-70 (Test De Dominós)	De acuerdo con Thorne, Villegas, Martínez, Rossel y Twanama (1985), el test de Dominós tiene como fin medir el factor G de inteligencia, el cual se refiere a una capacidad mental general que tienen en común todas las actividades intelectuales.
	Test Inteligencia Rápida Kaufman (K-BIT)	El test de inteligencia rápida Kaufman (K-BIT) está dirigido a personas de entre 4 a 90 años de edad, y su aplicación es de 15-20 minutos. Asimismo, Cabello y Ato (2009-2010)

mencionan que este test está conformado de escalas separadas, es decir, una escala verbal y otra no verbal. En relación a la escala verbal, esta se compone por 2 subpruebas; de conocimiento verbal y adivinanzas, las cuales evalúan habilidades como el conocimiento de palabras y su significado, además se abarca el vocabulario repetitivo y expresivo sin ser necesario que el sujeto sepa leer. En cuanto a la escala no verbal, esta posee una subprueba que evalúa el pensamiento fluido y la capacidad de resolver problemas a través de relaciones y analogías. Cabe destacar que los estímulos no consisten en palabras, sino que en imágenes y diseños abstractos y, debido a esto, se puede aplicar a personas que no posean un gran bagaje de habilidades lingüísticas.

Nota: Tabla de elaboración propia.

Tabla 5 - Pruebas que se utilizan para evaluar las características de niños y niñas con CEA

Tipo de evaluación	Instrumento	Descripción
Pruebas de screening	CHAT	Según Robins, Fein y Barton (2009), el Cuestionario M-CHAT de Detección del Autismo en Niños Pequeños con Entrevista de Seguimiento es una herramienta de detección del autismo, en la que se evalúa el “riesgo” de CEA. Dicho cuestionario es respondido por los padres del niño o niña y respecto de la edad en que se puede aplicar este cuestionario, los autores antes mencionados señalan que es a niños de entre 16 y 30 meses de edad
	SCQ	De acuerdo con Rutter, Bailey y Lor (2009), el Cuestionario de Comunicación Social (SCQ) es un instrumento que se compone por 40

Pruebas de evaluación extensa	ADI-R	elementos, el cual está orientado hacia los padres, quienes responderán una serie de preguntas que ayudarán a determinar si sus hijos/as poseen características relacionadas con el autismo. Este cuestionario puede aplicarse desde los 4 años de edad y se presenta en dos formas: A y B. La forma A se refiere a preguntas sobre toda la vida pasada de la persona, a fin de obtener un informe más completo, mientras que la forma B, son preguntas orientadas sobre la conducta de la persona durante los últimos tres meses, con el fin de comprender la situación que los niños/as experimentan día tras día. Por último, es importante señalar que no es necesaria la presencia de un profesional a la hora de aplicar este cuestionario, es por ello que los familiares del niño/a pueden contestarlo sin ayuda alguna. El ADI-R (Entrevista para el diagnóstico del Autismo), según Rutter et al. (2019) consiste en una entrevista estructurada que se encuentra formada por 93 elementos, la que tiene un tiempo de respuesta que va desde una hora y media a dos horas y media. Esta entrevista posibilita conocer la historia del desarrollo de la persona en relación con los “síntomas” que se asocian al autismo.
	CARS	De acuerdo con Dalmaschio, de Oliveira, Welinton, Serrano y Miyuki (2016) la Escala de Autismo Infantil (CARS) es una escala de comportamiento que debe aplicar un evaluador, dirigida a niños mayores de 2 años de edad y que además sirve como una herramienta diagnóstica. Por otro lado, cabe señalar que es una de las escalas más confiables para identificar los niños con CEA y niños que presentan alteraciones sin tener esta condición.

ADOS-2	Según Lord, Rutter, DiLavore, Risi, Gotham, y Bishop (2015), la Escala de Observación para el Diagnóstico del Autismo (ADOS-2) es una evaluación estandarizada y semiestructurada, la cual evalúa diversas áreas, como lo son: la comunicación, la interacción social, el juego o el uso imaginativo de los materiales, las conductas repetitivas o restrictivas. Cabe señalar que esta evaluación, está dirigida a niños, jóvenes y adultos de los que se sospecha que pueden presentar CEA. Esta prueba se caracteriza por contar con 5 módulos de evaluación, los que están dirigidos a evaluar a los sujetos dependiendo de la edad, de esta forma es que el primer módulo evalúa a niños de 12 a 30 meses de edad, y el último módulo evalúa a jóvenes a partir de los 16 años de edad.
ACACIA	De acuerdo con Palomo, Velayos, Garrido, Tamarit y Muñoz (s.f), la prueba ACACIA consiste en evaluar al sujeto en una serie de situaciones de interacción natural, en las que se analizan sus habilidades interactivas y comunicativas, estas situaciones se graban y luego se analizan para obtener información cuantitativa que dé cuenta de la posibilidad de que la persona evaluada presente autismo y/o discapacidad intelectual. Cabe mencionar que este instrumento posee una importante ventaja al ser una herramienta que permite realizar un diagnóstico diferencial entre personas con autismo, discapacidad intelectual y discapacidad intelectual sin autismo.
IDEA	Según Cabello y Ato (2009-2010), el Inventario de Espectro Autista (IDEA) tiene como finalidad evaluar la severidad y profundidad de las características autistas que presenta un sujeto. Este inventario está orientado para niños y niñas a partir de 5-6 años de edad, y evalúa doce dimensiones características que presentan las

personas con CEA y/o trastornos generalizados del desarrollo (TGD).

Nota: Tabla de elaboración propia.

Tabla 6 - Pruebas que se utilizan para evaluar el lenguaje de niños y niñas con CEA

Aspecto a evaluar	Instrumento	Descripción
Desarrollo del lenguaje	Escala MacArthur (CDI)	Según Farkas (2011) la escala de MacArthur (CDI) recopila información acerca del desarrollo de las habilidades comunicativas en los menores, por medio del reporte de un cuidador significativo, el cual puede ser la madre, el padre, la educadora, etc. Esta escala se encuentra conformada por 2 inventarios, el primero de ellos es “Primeras palabras y gestos”, el cual se aplica desde los 8 hasta los 18 meses de edad. El segundo inventario es “Palabras y enunciados”, el cual se aplica desde los 16 hasta los 20 meses de edad.
	Guía Portage	De acuerdo con Cabello y Ato (2009-2010) la guía de Portage es una evaluación que permite determinar las capacidades generales que tiene un niño, como por ejemplo, la capacidad lingüística.
Fonología	Prueba fonológica Bosch	Según Cabello y Ato (2009-2010) la prueba fonológica Bosch está dirigida a niños y niñas de entre 3 y 7 años de edad. Esta prueba se caracteriza por realizar un análisis a nivel fonológico a partir de 32 palabras, que incluyen todos los fonemas del castellano y se organiza en dos momentos. En el primer momento se presentan láminas de dibujos en donde se diferencian imágenes y acciones. Por otro lado, en el segundo momento se presentan todas las palabras y la tarea del

		sujeto es repetirlas. En los dos momentos, se contabilizan la cantidad de errores y los fonemas en los que el sujeto presentó dificultades.
Vocabulario	Peabody	De acuerdo con Piñeiro et al., (2000) esta evaluación está orientada para medir el vocabulario repetitivo que posee el sujeto, además de áreas como la inteligencia verbal y aptitudes escolares que presentan los sujetos entre los 2 y 17 años. Este instrumento se aplica a través de 150 palabras y 150 placas, que incluyen cada una cuatro láminas que pueden presentar objetos, animales, acciones humanas, etc, en donde el sujeto debe seleccionar por cada palabra la lámina que crea que concuerde. Cabe destacar que no se evalúan todas las palabras, sino que solo las que tienen relación con la edad cronológica del sujeto evaluado.
	Test de Boston	Según Duarte, Espitia y Montañés (2016) el test de Boston es una evaluación de denominación por confrontación visual, la cual se encuentra compuesta por 60 dibujos en blanco y negro de diferentes objetos animados e inanimados. Esta prueba ha sido utilizada con frecuencia para evaluar la capacidad de acceso al léxico, tanto de personas “sanas” como de personas que presentan “patologías”.
Baterías de lenguaje	BLOC	De acuerdo con Puyuelo, Renom, Solanas y Wiig (2008) la batería BLOC: Batería de Lenguaje Objetiva y Criterial, consiste en identificar las alteraciones del lenguaje infantil, ya sea en casos graves como en casos en donde existe un pequeño “retraso” en el lenguaje. Lo más relevante de este instrumento es que está orientado a identificar

	en qué nivel concretamente se producen esas “alteraciones” o “retrasos”.
ITPA	Según Blanco, González, Ramírez, Torres y Valenzuela (2008) el Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas (ITPA), está dirigido a niños de educación básica que poseen dificultades en el aprendizaje, y niños que presentan “condiciones deficitarias específicas”. Cabe destacar que, aunque no se considera como un instrumento para situar a un estudiante dentro de una clase o programa especial, se considera como un antecedente que permite tomar decisiones respecto del sujeto evaluado y a su vez, conocer las áreas débiles o fuertes de sus estrategias de aprendizaje.
AREL	De acuerdo con Cabello y Ato (2009-2010) el Cuestionario De Análisis De Retraso Del Lenguaje (AREL), está orientado a evaluar a niños y niñas de entre 3 y 6 años de edad. Esta evaluación es individual y pone atención en los retrasos del lenguaje y en el Trastorno Específico del Lenguaje. Cabe destacar que este cuestionario se encuentra compuesto por tres protocolos que están orientados a la evaluación del lenguaje, los cuales son: protocolo para la evaluación del retraso del lenguaje, protocolo de valoraciones complementarias y protocolo de elaboración del perfil del lenguaje.
PLON-R	Según Aguinalda et al. (como se citó en Araujo, Méndez, Cárdenas y Quiroz, 2016) la Prueba de Lenguaje Oral de Navarra-Revisada (PLON-R) es una prueba psicométrica aplicable a niños de 3 a 6 años, en donde la modalidad es individual, es decir, examinador-niño/a. Plantean además que la finalidad de dicha prueba es la detección

		rápida (<i>screening</i>) del desarrollo oral del lenguaje. Esta prueba tiene como finalidad brindar una atención psicopedagógica preventiva, la cual permita detectar el nivel de desarrollo lingüístico esperado de acuerdo con la edad cronológica del menor. A su vez, posibilita detectar los peligros en el desarrollo del lenguaje al evaluar sus principales aspectos y realizar una intervención más profunda, la que permita obtener un diagnóstico apropiado.
	TSA	El Desarrollo de la Morfosintaxis en el niño (TSA), de acuerdo con Aguado (s.f) tiene como objetivo evaluar los elementos sintácticos y verbales del niño o niñas, así como también aspectos relacionados a las preposiciones.
	Sadek-Khalil	De acuerdo con Cabello y Ato (2009-2010), la prueba de Sadek-Khalil es aplicada a niños y niñas de entre 6-7 años de edad, que presenten una mínima capacidad lectora. Este test se encuentra conformado por doce pruebas distintas, las cuales exploran diferentes áreas del uso del lenguaje.
Lectoescritura	TALE-2000	Las Escalas Magallanes de Lectura y Escritura (TALE-2000), de acuerdo con Toro, Cervera y Urío (como se citó en Centeno y Meléndez, 2019) tiene como objetivo identificar la destreza que presentan los niños en la lectura en voz alta, su nivel de comprensión, sus habilidades en la caligrafía y la detección de dificultades en el proceso lectoescritor.

Nota: Tabla de elaboración propia.

4.1.3.- Grados de autismo

Delgado (2016) entrega una clasificación diferente de la expuesta anteriormente por el DSM-V. Respecto a esto, señala que existen tres grados de autismo; el grado 1 o también llamado “Trastornos autista”, es aquel que se considera como el más profundo. Para poder diagnosticar a un niño o niña con grado 1, es necesario que este/a no haya desarrollado su lenguaje, no sea capaz de establecer contacto visual y, tenga escasa interacción social. También, debe manifestar movimientos estereotipados y “(...) una gran incapacidad para expresar las emociones y mantener una esfera de intereses y actividades muy reducida” (s.p). De acuerdo a la perspectiva de la misma autora mencionada anteriormente, el grado 2 o, también conocido como “Autismo regresivo” se caracteriza por tardar un poco más en aparecer y, se debe presentar antes de los 10 años de edad. Esto es porque, si bien el menor en los dos primeros años de vida se desarrolla de manera “normal”, llega un punto en su proceso de desarrollo en el que comienza a perder de manera progresiva aquellas habilidades que ya adquirió. Dentro del grado 2 es común que el o la menor pierda el lenguaje que ya adquirió, así como también la capacidad para interactuar y relacionarse de manera óptima con sus pares y adultos. “Además, suelen aparecer conductas repetitivas que incluyen estereotipias motoras y manierismos, a la vez que se comienzan a aislar del mundo que los rodea” (Delgado, 2016, s.p). Y por último, el grado 3 se conoce como “Autismo de alto funcionamiento” y se caracteriza por ser el más leve de todos; esto es porque los niños y niñas que presentan este grado no suelen tener “síntomas profundos”. Asimismo, este grado se diferencia de los anteriores porque dentro de este, el menor desarrolla un lenguaje de manera normal y “(...) sus procesos cognitivos también se mantienen dentro de la norma (...)” (Delgado, 2016, s.p). Incluso, los infantes que poseen este grado de autismo, pueden presentar una gran capacidad de memoria. Sin embargo, al igual que los anteriores, dentro de este grado los niños presentan intereses reducidos y “(...) actividades que se caracterizan por la presencia de rituales que resultan muy difíciles de eliminar” (Delgado, 2016, s.p).

4.1.4.- Principales características de niños y niñas con CEA

Respecto a las características que presentan las personas con CEA, estas están asociadas principalmente a dificultades en el desarrollo de las habilidades sociales, emocionales y comunicacionales según el grado que tengan. Para profundizar y comprender lo que cada una de estas habilidades significan, primero, es necesario entender que el ser humano a lo largo de su vida desarrolla una amplia gama de habilidades que le permiten enfrentarse a la vida de una manera en particular, entendiéndose el concepto de habilidades como “Los modos de acción y técnicas generalizadas para tratar con situaciones y problemas. Estas pueden ser de naturaleza diferente (...)” (Rodríguez, 2005, p.123).

Tal como se menciona en el párrafo anterior, existen distintos tipos de habilidades que puede desarrollar una persona, como por ejemplo; habilidades cognitivas, físicas, comunicativas, sociales, emocionales, del pensamiento, etc, pero para efectos de esta investigación -dada las dificultades que presentan niños y niñas con CEA- nos centraremos en tres tipos de habilidades las cuales nos permiten entender este escrito de mejor manera, estas habilidades son las sociales, emocionales y las comunicativas. En primer lugar, dentro de las habilidades sociales, es importante destacar la dificultad existente en la literatura para definirla como tal; esto es debido a las variaciones con que se le nombra a dicho concepto. Según Caballo (como se citó en Betina y Contini de González, 2011), este término se puede entender como una serie de conductas que permiten que las personas se puedan desenvolver en contextos tanto personales como colectivos, lo cual se ve reflejado al momento de expresar sentimientos, opiniones, deseos, etc. Es importante señalar que estas habilidades posibilitan la resolución de conflictos emergentes y minimizan los problemas que puedan ocurrir en la posteridad, de forma tal de mantener una relación armoniosa con el entorno, lo cual se produce al respetar las formas de actuar de los demás. En este sentido Michelson, Sugai, Wood y Kazdin (como se citó en Betina y Contini de González, 2011) plantean que para definir lo que es el concepto de habilidad social, se requiere tener en consideración la etapa etaria en la cual se encuentra la persona puesto que las exigencias del entorno no son las mismas para un niño que para un adulto, no obstante, en el caso de este estudio, el foco son niños y niñas que cursan primer ciclo básico, los cuales no sobrepasan los 9 años de edad.

En relación a lo planteado anteriormente cabe mencionar que a medida que el niño o niña avanza en su etapa escolar, conoce nuevos contextos y por lo tanto, sus interacciones van en aumento, fortaleciendo así sus habilidades sociales. Por lo mismo es que Monjas (como se citó en Betina y Contini de González, 2011) explica que “En este período, las habilidades sociales enfatizan las relaciones con pares, por lo que son necesarias conductas y habilidades tales como saludar, hacer críticas y alabanzas, disentir, ofrecer ayuda, expresar opiniones, resistir a las presiones grupales, entre otras” (pp. 166 - 167). Esto quiere decir que, a medida que el niño crece, se va relacionando en diferentes contextos, por lo que necesita poner en práctica habilidades sociales que le permitan poder mantener relaciones armónicas con su entorno, es por esto que resulta importante fortalecer estas habilidades en la etapa escolar, puesto que son necesarias para desenvolverse de mejor manera en la vida cotidiana.

Otra habilidad en la cual se pone el foco en esta investigación son las habilidades emocionales, las cuales en la literatura se pueden encontrar como inteligencia emocional y, uno de los autores que definen dicho concepto, es Mayer y Salovey (como se citó en Chiappe y Consuelo, 2013) quienes lo describen como la capacidad que tiene una persona para percibir, valorar y expresar las emociones de manera adecuada; la capacidad para experimentar sentimientos que faciliten el pensamiento; la capacidad para comprender las emociones y el conocimiento emocional; y la capacidad para manejar las emociones promoviendo así su crecimiento emocional e intelectual. Continuando con este modelo Fernández-Berrocal y Extremera (2002) expresan que el concepto de inteligencia emocional implica cuatro componentes esenciales, los cuales son; la percepción y expresión emocional que básicamente consiste en reconocer nuestras emociones e identificarlas, otorgándoles una etiqueta verbal; la facilitación emocional la cual consiste en generar sentimientos que ayuden a nuestro pensamiento; la comprensión emocional entendida como incluir lo que sentimos en nuestro pensamiento y comprender lo complejo que resulta pasar de una emoción a otra; y por último la regulación emocional entendida como dirigir y manejar nuestras emociones ya sean positivas o negativas de manera adecuada.

Tal como se menciona en párrafos anteriores, dentro del rango etario en el cual se pone el foco en esta investigación, los niños y niñas empiezan a interactuar en otros contextos, lo cual provoca que salgan a la luz nuevas emociones que no conocían y a su vez, comienzan a fortalecer

esta habilidad. Esto se ve reflejado en lo que dice Gallardo (2007), quien menciona que “(...) los niños comienzan a comprender y experimentar emociones más complejas como la vergüenza, la culpa o el orgullo, al tiempo que, un poco más adelante, se observan los primeros indicios de comprensión y control emocional” (p.153). De acuerdo con esto, es que resulta de gran relevancia el trabajo de estas emociones “complejas”, puesto que, si los niños no tienen las herramientas para poder manejarlas de forma óptima, las relaciones que éste establezca con otras personas se pueden ver afectadas. Lo anterior, releva la necesidad de trabajar las habilidades emocionales en la etapa escolar ya que para el desarrollo de esta, necesitan conocer y comprender la amplia gama de emociones que van experimentando. Frente a esto, Gallardo (2007) dice que “(...) a lo largo del resto de la infancia y la adolescencia, los niños tienen que comprender la existencia de emociones contradictorias, conocer y adoptar las normas de expresión de las emociones y aprender a controlarlas” (p.153) y, a través de esta comprensión y conocimiento, es que van desarrollando y fortaleciendo su habilidad emocional. En este punto es importante señalar, que se pueden presentar diversas emociones de manera simultánea, por ejemplo, la emoción de la tristeza y el enojo se pueden presentar al mismo tiempo, lo que en ciertos casos pudiese resultar confuso y difícil de manejar, es por esto que, como se mencionó con anterioridad, se debe trabajar la comprensión y expresión de estas emociones.

La tercera habilidad en la cual nos centraremos para el desarrollo de esta investigación es la habilidad comunicacional, y de acuerdo a esto Bernal, Pereira y Rodríguez (como se citó en Senepo, 2020) señalan que en el proceso de la comunicación participan 2 o más personas, las cuales tienen un rol establecido de emisor o receptor, y dichos roles pueden ir cambiando constantemente, por lo que el emisor tiene la posibilidad de ser receptor en cualquier momento de la conversación. Dicha conversación se produce en un tiempo y espacio determinado, y se lleva a cabo para cumplir con diversas intenciones, que pueden ser sociales, prácticas o cognoscitivas. Además, cabe destacar que este proceso permite las interacciones del sujeto con diversas personas en su vida diaria. En el caso de los niños, según Romeú (como se citó en Sánchez, 2016), esta habilidad puede entenderse como los procesos que los menores van desarrollando y que le permiten comunicarse, como por ejemplo, el hablar, escuchar, escribir o leer, las cuales se van adquiriendo de manera paulatina a medida que este va interactuando con su entorno. Es importante mencionar que, los infantes para desarrollar esta habilidad, pasan por una serie de situaciones vinculadas a distintos aspectos de la cotidianidad, por lo mismo es que

en general, resulta difícil considerar las habilidades por separado puesto que se necesitan unas a las otras para desarrollarse y fortalecerse (son interdependientes). En ese sentido Sánchez (2016) nos dice que la habilidad comunicacional incluye tres dimensiones; la cognitiva, comunicativa y sociocultural, puesto que “(...) concibe al niño como un sujeto del conocimiento y el lenguaje, como un medio de cognición y comunicación; analiza al sujeto en su contexto, en su interacción social, sus valores, costumbres, sentimientos, posición y rol social. (p.38). Esta habilidad, por lo tanto, se comienza a desarrollar a temprana edad desde que nacen los niños y tratan de comunicar sus necesidades, por ejemplo, a través del llanto. El hecho de que se desarrolle desde los inicios de la vida, favorece tal como como nos dice Ovando (2009) “(...) elementos como la lengua oral, la escucha comprensiva y la interacción con la lectura y escritura en contextos significativos para el niño” (p. 81).

Si relacionamos lo anteriormente expuesto con las principales dificultades que presentan niños y niñas con CEA dentro de cada una de las habilidades (sociales, emocionales y comunicacionales), resulta necesario señalar que, dentro de las habilidades sociales, los niños y niñas en condición de autismo según Vargas y Navas (2012) comienzan a presentar dificultades en el área social en los primeros 2 años de vida, lo cual comúnmente no es notado por los padres. Además, señalan que no manifiestan interés para relacionarse con su entorno, lo cual se ve reflejado cuando no tienen iniciativa para relacionarse con los demás, cuando les gusta estar solos, no atienden a sus padres cuando estos les piden que le tomen atención y, cuando rara vez establecen contacto visual con otra persona, llevándolos a comunicarse mediante gestos o vocalizaciones. Si complementamos esto con lo expuesto por el MINEDUC (2010) los niños y niñas con CEA presentan alteraciones en la interacción social y esto se puede ver reflejado en conductas de aislamiento total, en el que el o la menor no se relaciona con su entorno, puesto que se sumerge en su propio mundo. Esto genera que las personas que pertenecen a esta condición presenten dificultades en la comprensión de las normas sociales, así como también presentan obstáculos a la hora de hacer amigos, participar de juegos e identificar las intenciones que tienen las personas. Estas dificultades, si bien son parte de la infancia, se suelen ir aminorando a medida que el niño o niña va creciendo; esto es porque el interés que ellos/as manifiestan en el ámbito social, contribuye al aprendizaje de nuevas habilidades.

Por otro lado, dentro de las habilidades emocionales, Hobson (como se citó en MINEDUC, 2010) señala que los niños y niñas con CEA además de presentar dificultades para expresar sus propias emociones, se les dificulta poder reconocer las de los demás. Uno de los factores que influyen en el ámbito emocional de estos niños y niñas, son los cambios de rutina y/o del entorno, los cuales pueden llevarlos a experimentar emociones como ansiedad, angustia, estrés, entre otras. Otra característica a nivel emocional que presentan los niños y niñas con CEA, es que poseen baja tolerancia a la frustración; esto se ve reflejado cuando reaccionan de manera autoagresiva o heteroagresiva, cuando presentan signos de angustia y variaciones en su humor.

En relación al ámbito comunicacional, Johnson y Myer (como se citó en Vargas y Navas, 2012) mencionan que los niños y niñas con autismo generalmente presentan dificultades en el lenguaje verbal, sobretodo cuando esto está relacionado con la falta de interés por comunicarse “(...) y de esfuerzos compensatorios no verbales para ello, como gestos. En algunos casos puede existir algo de lenguaje, el cual no es fluido y puede ser como un guión o estereotipado (ecolalia)” (p.50), llevándolos a presentar grandes dificultades para formular oraciones que expresen un significado entendible para quien lo escucha. Estas dificultades en el lenguaje pueden ser señales de que algunos niños y niñas presentan problemas tempranos en el habla, los cuales, si se detectan a tiempo, pueden ayudar a su diagnóstico temprano.

Pese a las dificultades mencionadas anteriormente, Miranda et al. (2014) señala que una de las habilidades más desarrolladas en niños y niñas con CEA es la interpretación visual, la cual debe considerarse como una característica positiva al momento de escoger una intervención educativa.

4.1.5.- Causas del CEA

En cuanto a las causas del autismo, no existe una explicación certera que indique por qué algunas personas presentan esta condición. No obstante, existen diferentes teorías que se refieren a ello; una de ellas según Miranda et al. (2014) se denomina como “Carencia de la teoría de la mente” la cual plantea que las personas autistas son mentalmente ciegas puesto que no pueden interpretar el estado mental de los demás tales como sus pensamientos, deseos e intenciones, ni predecir su comportamiento. Para comprobar aquello, se decide realizar un experimento con niños neurotípicos, con Síndrome de Down y autismo, y dentro de él, Baron-

Cohen, Leslie y Frith evidenciaron que el 80% de su muestra de niños con autismo contestaron incorrectamente, lo cual mencionan que se debe a que el niño con autismo es capaz de basarse en lo que ha visto, pero no es capaz de imaginar lo que la otra persona está pensando. Esta teoría, por lo tanto, explica que algunos niños y niñas con autismo presentan alteraciones sociales, comunicacionales y de imaginación, pero no es capaz de sustentar y explicar por qué el 20% de los niños con autismo a los que se les realizó el experimento fueron capaces de responder la tarea de manera correcta.

Otra teoría que existe respecto a las causas del autismo se llama “Falta de coherencia central” y fue propuesta por Uta Frith. Dentro de ella se menciona que la principal característica de niños y niñas con autismo es que “(...) son buenos para prestar atención a los detalles, pero no para integrar información de una serie de fuentes” (Miranda et al., 2014, p.58), lo cual puede ser beneficioso al momento de tener que procesar información de manera rápida. Sin embargo, se cree que esta característica se puede deber a la falta de conexiones en diferentes partes del cerebro.

Siguiendo con lo anteriormente mencionado, Miranda et al. (2014) señalan que existe otra teoría a la que se le denomina como “Construcción social”; en ella se plantea que el autismo en vez de ser un desorden, es una construcción social puesto que la sociedad es quien define lo que es normal o anormal en una persona y por lo mismo es que estos autores señalan que el autismo no se define según algún daño fisiológico de carácter específico, sino que más bien en los síntomas o en lo que se observa de acuerdo a su comportamiento en su cotidianidad. En esta misma línea, se indica que las diferencias y dificultades neurológicas y de comportamiento que pueden presentar son parte de su forma de ser. Por último, los mismos autores plantean que existe una teoría llamada “Psicoanálisis y autismo” la cual incorpora algunos datos entregados por la neurofisiología y genética y, dentro de ella, se menciona que existe la probabilidad de que haya una disposición genética en los niños la cual hace que se vuelvan autistas, a esto último se le denomina “estado autístico”.

4.2.- Modelos de intervención que comúnmente se aplican en niños y niñas con CEA

En este apartado se abordan por temáticas las siguientes: paradigmas y modelos de intervención que se aplican en niños y niñas con CEA y otras acciones educativas que se aplican para trabajar las habilidades sociales, emocionales y comunicacionales en niños y niñas con CEA, las que se profundizan a continuación.

4.2.1.- Paradigmas y modelos de intervención que se aplican en niños y niñas con CEA.

Como se mencionó en párrafos anteriores, si bien los niños y niñas con CEA presentan diferentes dificultades que van de acuerdo al grado que presentan y sus capacidades -las cuales están asociadas principalmente al desarrollo de habilidades en el ámbito social, emocional y comunicacional- pueden tener otro tipo de habilidades más desarrolladas como lo es la interpretación visual, la cual según Miranda et al. (2014) debiera considerarse al momento de escoger intervenciones educativas.

Para adentrarnos en las intervenciones que comúnmente se suelen utilizar en niños y niñas con CEA, primero, es necesario señalar que existen distintos paradigmas en los cuales estas intervenciones se encuentran inmersas. Según Mulas et al. (2010) estos son; el paradigma psicodinámico, biomédico y psicoeducativo. Baron-Cohen (como se citó en Parentelli, 2016) explica que dentro del paradigma psicodinámico, se utilizaban intervenciones que ponían énfasis en el psicoanálisis, las cuales aplicaban un tratamiento que consistía en alejar al niño o niña con autismo de sus padres para que “(...) recuperara su desarrollo normal y adquiriera todas sus capacidades en un hogar afectuoso” (p.19). Sin embargo, estas intervenciones se dejaron de utilizar ya que se comenzó a realizar un trabajo terapéutico la cual tenía por objetivo desarrollar la comunicación, la conducta y el ámbito social; todo esto a través de terapias psicoeducativas. En cuanto al paradigma biomédico, la autora señalada anteriormente menciona que, dentro de el, se utilizaban intervenciones que tenían como propósito cambiar y/o mejorar la conducta del niño o niña, e incluso, se utilizaban fármacos para medicar a aquellas personas que presentaban problemas de irritabilidad y agresividad, las cuales debían ser acompañadas de terapias como las educativas, conductuales y sociales. Y por último, respecto al paradigma psicoeducativo, Parentelli (2016) señala que dentro de este se utilizan intervenciones personalizadas que van de acuerdo a las dificultades que cada niño o niña presenta.

La clasificación presentada anteriormente no es la única, existen diversos autores que plantean diferentes tipos de clasificaciones, en este caso Álvarez et al. (2018) entregan otro tipo de clasificación para las intervenciones que se utilizan en niños y niñas con CEA, dentro de las cuales encontramos las Intervenciones Focalizadas y los Modelos Comprensivos; las que, de acuerdo a la perspectiva de dichos autores, serán descritas a continuación. Las intervenciones focalizadas son aquellas que ayudan a la detección temprana del autismo y, se caracterizan por utilizar una metodología en particular, la cual puede centrarse en trabajar sólo una dificultad en específico. Dentro de las intervenciones focalizadas más utilizadas para la atención temprana de niños y niñas con CEA encontramos las siguientes; el Entrenamiento en Ensayos Directos (DTT), Apoyo Conductual Positivo (ACP), la Evaluación Funcional de la Conducta, Comunicación Alternativa y Aumentativa (CAA), Comunicación Total, *Picture Exchange Communication Systems* (PECS, en español Sistema de Comunicación por Intercambio de Imágenes), Entrenamiento en Habilidades Sociales, Historias Sociales, Apoyos Visuales, entre otras.

El entrenamiento en ensayos directos (DTT) “Es uno de los métodos de instrucción que usa el ABA. Implica desmenuzar habilidades específicas en pequeños componentes o pasos que después se enseñan de forma gradual” (Álvarez et al., 2018, p. 21), todo esto, mediante la interacción del niño o niña con su padre/madre o educador y, el refuerzo positivo según los logros que pueda alcanzar el infante. Dentro de este tipo de intervención, se enseñan habilidades que parten desde las más sencillas, llegando a las más complejas según el avance que presenta el niño o niña y, se caracteriza porque utiliza un método de trabajo que posee cuatro elementos; en primer lugar tenemos que el terapeuta propone una orden clara o un estímulo y de ser necesario se presenta un refuerzo, luego el infante da respuesta a esta orden o estímulo para que así finalmente, el terapeuta proporcione un refuerzo en caso de que la respuesta dada sea correcta, o bien realice una corrección en caso de que el menor haya errado. Sin embargo, los autores antes mencionados citan a Shreibman para señalar que este tipo de intervención ha recibido una serie de críticas puesto que, al ser un modelo muy estructurado, genera “(...) 1) fracaso para generalizar habilidades recién aprendidas a través de múltiples entornos y circunstancias, 2) presencia de comportamientos desafiantes evasión/ evitación, 3) falta de espontaneidad y 4) sobredependencia en los mensajes” (Álvarez, 2018, p.21). En cuanto a la intervención llamada Apoyo Conductual Positivo (ACP), aplica procedimientos funcionales y

no aversivos, vale decir, utiliza técnicas las cuales buscan corregir el comportamiento problemático del niño o niña con CEA, modificando el contexto en el que el/la menor se desenvuelve. Su objetivo principal es -además de lo señalado anteriormente- cambiar el estilo de vida del infante, todo esto a través del respeto y la potenciación de sus capacidades para asegurar una mejor calidad de vida. En lo que respecta a la Evaluación Funcional de la Conducta, esta se entiende como “(...) un proceso de recogida de información que se puede emplear para maximizar la efectividad y la eficacia de las intervenciones de apoyo conductual” (Álvarez et al., 2018, p. 22), el cual busca describir las conductas problemáticas tomando en consideración, los tiempos, antecedentes y las situaciones previas que pudieron gatillar a estas conductas, es decir, se realiza una recopilación directa de todo lo observado previamente, durante y posterior a la conducta problemática. Asimismo, los autores mencionados señalan que existen diferentes estudios los cuales evidencian que las intervenciones que se basan en este tipo de evaluaciones, tienden a ser más efectivas que aquellas que se basan en evaluaciones tradicionales.

Por otro lado, la intervención llamada Comunicación Alternativa y Aumentativa, es aquella que considera todos los tipos de comunicación -distintas a la oral- que se utilizan para expresar necesidades, intereses, ideas, entre otras y, en el caso de aquellos niños o niñas que presentan grandes dificultades en el habla o lenguaje, la utilizan como una estrategia para complementar el habla existente o, en otros casos, reemplazar el habla que no es funcional. Otro tipo de intervención focalizada es la de Comunicación Total; dentro de ella se utilizan dos tipos de códigos de manera simultánea, en otras palabras, las personas que rodean al niño o niñas en condición de autismo, tienen que usar el código oral y el código de signos a la misma vez y, una de las características principales de este proceso de comunicación, es que se le da mayor énfasis a la expresividad en vez de la comprensión, procurando así una comunicación social, funcional, significativa y espontánea. Respecto al programa *Picture Exchange Communication Systems* (PECS, en español Sistema de Comunicación por Intercambio de Imágenes), este se caracteriza por ser muy estructurado y por buscar modificar la conducta del menor como los estímulos, respuestas y refuerzos que ayudan a lograr una comunicación funcional en la persona. Es por esta razón que, este tipo de intervención se centra en el intercambio de comunicación entre personas y se utiliza para “(...) enseñar a los niños a interactuar con los otros mediante el intercambio de dibujos, símbolos, fotografías, u objetos reales de los ítems deseados” (Álvarez et al., 2018, p.23).

Si bien existen distintos tipos de programas dentro de las intervenciones de Entrenamiento en Habilidades Sociales, estas se caracterizan principalmente por buscar el “(...) desarrollo de la comunicación funcional, iniciación social, desarrollo cognitivo, juego o habilidades grupales, conductas desafiantes, habilidades físicas y motrices” (Álvarez et al., 2018, p.24), y así, enseñar habilidades que contribuyan al desarrollo de las interacciones sociales y la autorregulación. Continuando con los tipos de intervenciones focalizadas que existen para la atención temprana de niños y niñas con CEA, nos encontramos con el de Historias Sociales, que tiene por objetivo mejorar la comprensión de las habilidades sociales y, buscar que el niño o niña con autismo sea capaz de manejar su conducta de acuerdo a los distintos contextos y frente a las diferentes situaciones; para esto, se les describe de manera detallada y explícita lo que debiese suceder, por qué ha de suceder, cuándo y cómo. Y por último, en cuanto a las intervenciones de Apoyo Visual, éstas son consideradas más bien estrategias las cuales ayudan a disminuir la ansiedad y las conductas desafiantes de niños y niñas en condición de autismo, contribuyendo así, al desarrollo de su autonomía.

Como se mencionó anteriormente, otro tipo de intervenciones que comúnmente se utilizan en niños y niñas con autismo son los Modelos Comprehensivos; estos son aquellos que utilizan estrategias o técnicas combinadas y, buscan favorecer el desarrollo en su conjunto y reducir los problemas conductuales de los menores. Dentro de los Modelos Comprehensivos, se encuentran intervenciones como; las Conductuales (Lovaas, Enseñanza Naturalista, Entrenamiento en Respuestas Pivotaes y Conducta Verbal), Evolutivas (DIR/*Floortime*, Intervención de Desarrollo de Relaciones y Enseñanza del Entorno), Basadas en la familia (*More the words-The Hanen Program* y *Early Social Interaction*) y por último, las Intervenciones Combinadas (SCERTS, TEACCH, DENVER y LEAP).

En relación a las Intervenciones Conductuales, estas son métodos los cuales se basan en técnicas que se enfocan en la modificación de la conducta, en donde las eventualidades de carácter ambiental que son manejadas de manera óptima, pueden ayudar a que a las personas con CEA se les pueda “instaurar” ciertas conductas que no pudieron ser desarrolladas de manera natural producto de los factores ambientales, logrando que el niño o niña se apropie de estas nuevas conductas adaptativas. Dentro de ellas podemos encontrar programas como el de Lovaas y ABA contemporáneos; en este último se encuentran el de Enseñanza Naturalista,

Entrenamiento de Respuestas Pivotaes (PRT), y el Análisis de Conducta Verbal. Estos de manera conjunta, son conocidos como intervenciones ABA (*Applied Behavior Analysis*, en español Análisis de la Conducta Aplicada) y dentro de estas se pueden encontrar algunos principios básicos, los cuales son tres; un análisis del progreso del sujeto el cual es evaluado según los registros que se realizan dentro de las intervenciones para así poder medir su avance. Por otro lado, tenemos que estas intervenciones se basan en los principios científicos de la conducta y por lo tanto, se pone énfasis en el comportamiento del individuo. Y, por último, el tercer principio abarca los dos anteriores puesto que se señala que estos son aplicados en las diferentes conductas que se observan en las intervenciones.

Dando paso al programa Lovaas, se señala que este realiza intervenciones basadas en el análisis conductual aplicado y, algunos modelos que se enmarcan dentro de este programa son el de Intervención Conductual Intensiva (IBI) o, el de Intervención Conductual Temprana Intensiva (EIBI). Dentro de este programa se utilizan metodologías de aprendizaje conductuales sistémicas o intensivas, las cuales buscan “(...) potenciar habilidades que se engloban en un programa estructurado que incluye objetivos específicos de áreas como las sociales, de juego, cognitivas, de lenguaje y de autonomía” (Álvarez et al., 2018, p.26) y, se realizan intervenciones individualizadas o con pequeños grupos dependiendo del progreso que se evidencie en el niño o niña. A su vez, este programa se caracteriza por tener una duración de 2 a 3 años y se puede realizar en diferentes contextos, como, por ejemplo, la escuela o el hogar, por lo que la participación tanto del entrenador como de los padres, es fundamental en el proceso de aprendizaje de las habilidades que el menor va desarrollando. Sin embargo, los autores mencionados con anterioridad, señalan que este tipo de programa

(...) ha sido criticado por los problemas en la generalización de las conductas aprendidas para un uso en un ambiente natural espontáneo, por basar sus resultados fundamentalmente en la mejora del cociente intelectual (CI) y porque el medio de aprendizaje altamente estructurado no es representativo de las interacciones naturales entre adultos y niños. (Álvarez et al., 2018, p.26)

En cuanto a las intervenciones de Enseñanza Naturalista, estas surgen para dar respuesta a las dificultades y problemas que fueron evidenciados en los métodos tradicionales de las intervenciones basadas en ensayos directos para la generalización de aprendizajes y, se

caracterizan por “(...) alcanzar una aproximación más naturalista para mejorar el desarrollo del lenguaje y la comunicación de los menores con TEA” (Álvarez et al., 2018, p.27). En cuanto al Entrenamiento en Respuestas Pivotales, este es un modelo de intervención conductual que se basa en los principios del ABA y, su objetivo radica en desarrollar aquellos elementos que se vinculan con diversas habilidades las cuales resultan esenciales para el desarrollo de otras habilidades, esto se realiza favoreciendo la motivación del niño o niña y su capacidad de respuesta. Este modelo trabaja -tal como su nombre lo indica- las áreas pivotaes para el desarrollo del niño o niña, tales como la motivación, el automanejo y la interacción social y, los propósitos de esta intervención radican en educar al niño para que este sea capaz de brindar respuestas a las diferentes situaciones de aprendizaje, buscando disminuir de forma paulatina la intervención de terceros y la necesidad de enseñanza continua. Y por último, la intervención de Conducta Verbal es un método de terapia conductual el cual se centra en el desarrollo y fortalecimiento de las habilidades funcionales de la comunicación y de la conducta verbal. Este modelo más que centrarse en el lenguaje expresivo y comprensivo, pone su foco en las variables ambientales y, se caracteriza por hacer partícipe a las familias de los niños y niñas con CEA.

Siguiendo con las intervenciones que se enmarcan dentro de los Modelos Comprehensivos - y así como se mencionó en párrafos anteriores- también existen aquellas que son de tipo Evolutivas. Estas intervenciones tienen por objetivo ayudar al niño o niña a desarrollar habilidades que les sean útiles para su vida cotidiana, así como también a establecer relaciones positivas y significativas con su entorno; todo esto por medio de técnicas sociales y comunicacionales dentro de espacios estructurados. Entonces, considerando lo anterior, dentro de las Intervenciones Evolutivas se encuentran programas como el DIR/*Floortime*, el Modelo de Intervención de Desarrollo de Relaciones y el de Enseñanza del Entorno. El modelo DIR/*Floortime* es un tipo de intervención que se basa en el desarrollo y las relaciones sociales, pero a diferencia de los anteriores, pone su foco en la emocionalidad de los niños y niñas con CEA. Además, se caracteriza por hacer partícipe a los padres, terapeutas y educadores en los procesos de evaluación e intervención que se aplican para ayudar a los niños y niñas con autismo; esto mediante el trabajo en equipo y con “(...) terapia del lenguaje, terapia ocupacional, programas educativos y, cuando es apropiado, intervenciones biomédicas” (Álvarez, et al., 2018, p.29). En lo que respecta al modelo de Intervención de Desarrollo de Relaciones, es un programa global el cual tiene por objetivo principal disminuir los problemas relacionados con

la capacidad para compartir experiencias a través de la construcción de espacios óptimos de aprendizaje y, más que enseñar una habilidad en específico, busca que el niño o niña sea capaz de adaptar su actuar de acuerdo al entorno en el que se encuentra, a través de la participación en diferentes procesos de interacción; todo esto en base a modelos cognitivos y de desarrollo. Y por último, el modelo de Enseñanza del Entorno tiene como finalidad mejorar la comunicación y las habilidades sociales en niños y niñas con CEA, poniendo énfasis principalmente en los espacios naturales y en las actividades cotidianas que los/as menores realizan.

En cuanto a las Intervenciones basadas en la familia, estas -tal como lo indica su nombre- se caracterizan por incluir a la familia en el tratamiento del menor, lo cual es fundamental dada sus necesidades. Dentro de este tipo de intervención existen dos programas, *More than words* y *Early Social Interaction* (Más que palabras e Interacción Social Temprana, ESI). En relación al programa *More than words* y según los autores ya mencionados, se caracteriza principalmente por trabajar el lenguaje oral de niños y niñas entre los 2 y 6 años de edad, por medio de recursos como el juego estructurado y la lectura de cuentos de manera compartida y, además de facilitar diversas estrategias en contextos cotidianos para el sujeto, ayuda al entorno más cercano a establecer vínculos comunicativos con el o la menor. Por otro lado, el programa ESI (*Interacción Social Temprana*) está orientado a trabajar con niños menores a 3 años que están en riesgo o tienen un diagnóstico de CEA con participación de sus familias y, busca brindar ayuda a través de dos enfoques; el primero se centra en el apoyo en el hogar y es implementado por padres y madres en dos sesiones de 75 minutos por semana y, el segundo, consta de un grupo de juego el que es implementado por los padres, teniendo como duración una sesión de 75 minutos por semana.

Para finalizar, las Intervenciones Combinadas son aquellas que mezclan métodos conductuales y evolutivos, y de acuerdo a la perspectiva de Álvarez et al., suelen ser las más eficaces. Dentro de ellas, se encuentran métodos tales como SCERTS, TEACCH, DENVER y LEAP. En el caso de SCERTS, es un modelo global multidisciplinario que tiene por finalidad fortalecer el desarrollo de las habilidades socioemocionales y comunicacionales de niños y niñas con CEA y sus familias. Sus siglas, hacen referencia a las dimensiones que esta abarca; estas son la comunicación social (SC), regulación emocional (ER) y el apoyo transaccional (TS) y, “Defiende la idea de que el aprendizaje más significativo durante la infancia ocurre en el

contexto social de las actividades diarias y de las experiencias” (Álvarez et al., 2018, p.32). En relación al modelo de Tratamiento y Educación de Niños Autistas y con Problemas de Comunicación (TEACCH), está orientado a entender la cultura del autismo y por ende, las características que ellos presentan, como por ejemplo, su forma de ser, pensar, relacionarse con los demás, entre otras. Al igual que otros programas ya mencionados, fomenta la participación tanto de las familias como de diferentes profesionales y pone énfasis al aprendizaje en distintos contextos. Sin embargo, lo que diferencia el modelo TEACCH de los demás es que; estructura el entorno y las distintas actividades, con el fin de que los niños y niñas las comprendan; considera las habilidades y capacidades de los menores para contrapesar las dificultades que presentan en relación a otros tipos de habilidades; hace que el proceso de aprendizaje sea significativo y, fomenta el uso de la comunicación espontánea y funcional. Asimismo, Vélez (2017) menciona que dentro de este modelo primero se le debe aplicar una evaluación psicopedagógica al niño o niña con CEA y, a partir de su análisis, se diseña un espacio acorde a las características y necesidades del o la menor, en donde se plantean distintas actividades para trabajar aquellas áreas de desarrollo en las que presenta mayor dificultad y, por medio de las observaciones que se van realizando de este proceso, se obtiene una evaluación inicial la “(...) que será nuestro punto de inicio para trabajar durante todo el desarrollo del programa. Esta observación será recogida mediante un diario de campo (...)” (p.45). En cuanto al modelo DENVER, este se caracteriza por ser constructivista-transaccional y tiene por objetivo que los niños y niñas interactúen con su entorno la mayor cantidad de tiempo posible “(...) de modo que se ofrezca la posibilidad de la imitación y la comunicación simbólica y funcional, y una enseñanza intensiva para completar las carencias de aprendizaje dado el acceso restringido al mundo social como consecuencia del autismo” (Álvarez et al., 2018, p. 34). Para finalizar, el programa LEAP (*Learning Experiences: an Alternative Program for Preschoolers and Parents*) es de carácter educativo-inclusivo y, además de contar con un programa para niños y niñas con CEA, tiene un programa dirigido para sus padres; esto con el fin de ayudarlos en la vida diaria y en los distintos contextos en los que estos se desenvuelven. Además, es necesario señalar que “(...) va orientado a potenciar las áreas cognitivo-académicas, adaptativas y de autonomía, comunicativas, socioemocionales y de conducta” (p. 35) por medio de métodos de “(...) análisis conductual, aprendizaje incidental, PECS, instrucciones mediadas por sus iguales,

intervenciones implementadas por los padres y madres en el contexto natural y estrategias para la autonomía” (Álvarez et al., 2018, p.35).

4.2.2.- Otras acciones educativas que se aplican para trabajar las habilidades sociales, emocionales y comunicacionales de niños y niñas con CEA.

Si bien existen muchos modelos de intervención que se utilizan para trabajar las principales dificultades que presentan niños y niñas con CEA, algunos de ellos se centran en utilizar una metodología en específico, la cual puede estar orientada a trabajar sólo una dificultad en particular, como lo es el caso de las Intervenciones Focalizadas. Asimismo, algunos de los programas descritos anteriormente se clasifican dentro de los Modelos Comprensivos, los cuales a pesar de tener aspectos positivos como favorecer el desarrollo del/la menor, también tienen aspectos negativos, puesto que algunos de estos buscan reducir los problemas conductuales del niño o niña con CEA. Es por esto que resulta necesario conocer otras formas de trabajo que existen para desarrollar y/o potenciar las habilidades sociales, emocionales y comunicacionales en niños y niñas con CEA, ya sea de manera segmentada, o en su conjunto.

De acuerdo con lo planteado por Guisuraga et al. (2012), para que una intervención sea efectiva, esta debe considerar los siguientes aspectos:

- 1.- Metas claras, vale decir, conocer primeramente las habilidades que el estudiante con CEA necesita desarrollar y/o potenciar, para posteriormente trabajarlas de manera paulatina. Es importante que dentro de este trabajo participen otros profesionales y, las habilidades que el menor aprenda, las trabaje en casa, de manera tal que pueda ponerlas en práctica en los diferentes momentos de su vida diaria.
- 2.- Tiempo o marco temporal, en el cual se va a desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- 3.- Posibilidad de generalización, es decir, que los aprendizajes adquiridos por el o la menor, sean útiles y se puedan aplicar en los diferentes contextos de la vida cotidiana.
- 4.- Evaluación continua, de manera tal que se pueda evidenciar si es que la intervención está funcionando como se esperaba y, de ser necesario, poder realizar ajustes pertinentes.

Entonces, bajo la perspectiva de Guisuraga et al. (2012), lo mencionado anteriormente es la base que se necesita para poder escoger una intervención a llevar a cabo en estudiantes con CEA y, el tiempo de duración de esta dependerá de la evolución que vaya teniendo el niño o niña en el desarrollo de las habilidades que se están trabajando. No obstante, para poder escoger una intervención, resulta necesario conocer las habilidades que el niño o niña con CEA necesita desarrollar, y para ello, se debe aplicar una evaluación inicial la cual permita obtener la mayor información posible. Un instrumento de evaluación que se suele utilizar dentro de las intervenciones que están dirigidas a estudiantes con CEA es la observación y, en relación a ello, Feu (s.f) menciona que “(...) la observación va a suponer un proceso intencional elaborado y estructurado previa y sistemáticamente, cuya función es recoger información significativa para el observador sobre un objeto o persona tomada en consideración” (p.86). Con respecto a esto, Zarco, Fernández y López (s.f) señalan que la evaluación inicial o también conocida como evaluación diagnóstica

(...) es la que se realiza antes de iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje, para verificar el nivel de preparación de los alumnos para enfrentarse a los objetivos que se espera que logren. La verdadera evaluación exige el conocimiento al detalle del alumno, protagonista principal, con el propósito de adecuar la actividad del docente (métodos, técnicas, motivación), y adecuar el diseño pedagógico (objetivos, actividades, sistema de enseñanza). (p.4)

En otras palabras, es necesario realizar una evaluación inicial antes del proceso de enseñanza-aprendizaje puesto que, en base a la información que se obtenga de esta, se van a poder determinar los métodos o técnicas de intervención y, adecuar el diseño de esta en relación a los objetivos y actividades que se van a realizar. Sin embargo, antes de escoger un tipo de intervención para llevar a cabo con niños y niñas con CEA, es necesario determinar los objetivos que se van a trabajar dentro de esta y, de acuerdo a esto, Viviani (2019) señala que los objetivos a trabajar durante una intervención se pueden escoger de dos maneras. La primera, es considerar los objetivos que propone el establecimiento, puesto que estos son diferentes de los propuestos en las bases curriculares, ya que dichos objetivos se establecen en función de lo que el equipo de trabajo considera relevante abordar y a su vez, se considera el contexto en el que se trabaja. Y la segunda, es utilizar las bases curriculares que propone el MINEDUC, puesto que estas

comprenden, por un lado, los aprendizajes que los estudiantes debiesen alcanzar dependiendo del nivel educativo que cursan y por otro, entregan orientaciones acerca de la manera en la que se deben abordar estos aprendizajes.

Una vez seleccionados los objetivos, la intervención se debe organizar de acuerdo a las características de los y las estudiantes con CEA, los apoyos que se le brindarán a este y también deben estar orientados a las habilidades que se quieren trabajar. De acuerdo a esto, Gallego (2012) señala que la atención educativa que se le va a brindar al estudiante con CEA “(...) requiere una individualización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta no solo la adaptación del currículo sino también la valoración y adecuación del contexto, procurando un proceso flexible y eficiente que facilite la adaptación del alumnado” (p.6). Tal como lo señala Gallego, una vez seleccionados los objetivos a trabajar, se deben individualizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, puesto que cada estudiante tiene conocimientos previos diversos, estilos y ritmos de aprendizaje diferentes, los cuales se deben considerar al momento de planificar una clase y para ello, resulta fundamental adecuar el contexto y los recursos que se utilizarán, de manera tal que estos sean de fácil acceso para los y las estudiantes. En relación a esto, resulta interesante profundizar acerca de los recursos que se pueden utilizar dentro de las intervenciones realizadas con niños y niñas con CEA, y en torno a ello, Nieves, Carreiro y Arceo (s.f) señalan que, dado que los niños y niñas con autismo son pensadores visuales, es importante poder crear y utilizar apoyos visuales, ya que estos “(...) dan información visual y ayudan a la comprensión del mundo que los rodea. Entre ellos los textos en lectura fácil, las imágenes, los caminos visuales, las cintas para separar espacios o delimitar recorridos, dispositivos TIC, etc” (p.27). Considerando lo planteado por los autores antes mencionados, es que se puede señalar que uno de los mayores recursos visuales utilizados con niños con autismo, es la implementación de pictogramas en el aula de clases, puesto que este instrumento va anticipando a los menores de las actividades que sucederán en el día, posibilitando que se sientan seguros. Asimismo, es importante utilizar la tecnología como un recurso que puede ayudar en el proceso de enseñanza y un ejemplo de esta, puede ser el uso del computador, puesto que su importancia según Rangel (2017) radica en que este suele generar motivación en los y las estudiantes dentro de su proceso de aprendizaje. Para complementar, Tello (2017) señala que dentro del trabajo con niños y niñas con CEA, se pueden utilizar recursos impresos, algunos ejemplos de ellos son la revista, periódico, libros, entre otros, e incluso, en la actualidad se hace uso de agendas las cuales

contienen imágenes visuales, en donde se registra la secuencia de las actividades diarias que se van a realizar y un resumen de los acontecimientos más importantes del día, los cuales según Riviere (como se citó en Tello, 2017) pueden ser de gran ayuda para la comprensión y anticipación de diferentes situaciones que se puedan presentar en su vida cotidiana, ya que como es sabido, los niños que se encuentran en esta condición presentan dificultades dentro de las áreas en las que se puso foco en esta investigación, por lo que el poder hacer uso de estos recursos, puede permitir que ellos se motiven y organicen su vida, de forma tal que se sientan tranquilos y no experimenten sentimientos de frustración.

Y por último, en cuanto a la organización de las intervenciones Rangel (2017) señala que para poder trabajar la anticipación en niños y niñas con CEA, se debe evitar

(...) los contextos poco definidos y caóticos; anticipar es fundamental para que la novedad o los cambios no los sorprendan. Igualmente, para favorecer el mantenimiento de la atención conviene ubicar al estudiante con en el aula próximos a la pizarra y al docente, se evitará que en el entorno haya distracciones potenciales. (p.92)

A esto, Gallego (2012) añade que es el adulto quien debe guiar y organizar las diferentes situaciones del día a día mediante rutinas y para ello, se debe modificar el aula físicamente y cambiar la ubicación del estudiante con CEA dentro de ese espacio para así favorecer su desarrollo y no interrumpir al curso. Y, por último, siguiendo con lo planteado por Guisuraga (2012) es importante que las intervenciones aplicadas en estudiantes con autismo, se evalúen constantemente y -al igual que en la evaluación inicial- un instrumento de evaluación que se puede utilizar también para el final del proceso según Feu (s.f) es la observación, puesto que permite evidenciar los progresos que ha tenido un estudiante, comparando las capacidades que tenía en un comienzo y las que adquirió en el proceso. Este autor, remarca la importancia de realizar una observación inicial, puesto que plantea que se debe comparar las capacidades iniciales en relación con el grupo de edad que pertenece el estudiante y el entorno más cercano.

4.3.- La Psicomotricidad

En el presente apartado se abordan por temáticas las siguientes: historia de la psicomotricidad, definición de psicomotricidad, sus objetivos y principios, las corrientes existentes y por último, el perfil del educador/a con formación en psicomotricidad, las cuales se detallan a continuación.

4.3.1.- Historia de la psicomotricidad

Para poder comprender en qué consiste la psicomotricidad, resulta importante ahondar en su historia y ver cómo esta disciplina ha cambiado con el transcurso del tiempo, pues no siempre fue concebida tal como la conocemos en la actualidad. Rousseau (2017) señala que la psicomotricidad nace aproximadamente en el siglo XIX cuando se comienza a estudiar los trastornos motores y su relación con la conducta del ser humano. Asimismo, la Federación de Enseñanza de CC.OO. de Andalucía (2012) plantea que la psicomotricidad en un comienzo era un conjunto de ejercicios que se utilizaban para corregir una dificultad o discapacidad, no obstante, hoy cumple un rol fundamental dentro de la educación infantil, sobre todo en los primeros años, puesto que “(...) existe una gran interdependencia entre el desarrollo motor, el afectivo y el intelectual. (p.1). En este sentido, es que la psicomotricidad en un comienzo surgió y se formó en base a constructos de la psiquiatría, la cual más bien tenía fines de rehabilitación y no educativos, resultando ser un panorama muy diferente del que existe en la actualidad respecto a esta disciplina.

A propósito de lo anterior, es imperioso hablar acerca de los objetivos que persigue la psicomotricidad y, de acuerdo con Rousseau (2017), esta busca

(...) lograr a través de acciones eficaces, con grandes cargas de contenido prático-lúdico, que permitan al niño, la construcción de una sólida estructura representacional que le brinde sostén y seguridad en su vida diaria, esta serie de acciones deberán ser organizadas, secuenciales, unificadoras e integrales de la realidad e imaginación infantil. Si en el cumplimiento de este objetivo, logramos la autonomía del niño, habremos cumplido con el encargo social que la vida nos ha otorgado, y, los resultados

de las acciones que realicemos en pro de mejorar la calidad de vida de los niños. (p. 57)

Lo anterior quiere decir que la psicomotricidad, busca que los niños y niñas sean autónomos, de forma que se sientan seguros y confiados en las tareas que realizan en su vida diaria. Sumado a esto, Lagrange (como se citó en Arnaiz, 1984) expone que la psicomotricidad prepara al niño o niña para la vida de adulto y considera el movimiento en sí mismo como un soporte que le permite al menor adquirir percepciones y sensaciones las cuales “(...) le brinden el conocimiento del complejo instrumento que es su cuerpo, y a través de él, el conocimiento del mundo que lo rodea. (p. 348). Por lo tanto, de acuerdo a los autores antes mencionados, se puede evidenciar que la psicomotricidad posee un enfoque educativo en donde se busca propiciar la autonomía y seguridad en los niños y niñas, de manera tal de poder brindarles herramientas que les permitan conocer y explorar el mundo que los rodea de manera segura y confiada, todo esto, por medio de su propio cuerpo.

4.3.2.- Definición de psicomotricidad

Para adentrarnos en lo que significa la psicomotricidad, Calmels (2018) plantea que esta es una disciplina que tiene como principal objeto de estudio el cuerpo en los procesos de comunicación y aprendizaje. Asimismo, de acuerdo con el autor, se entiende como una práctica educativa o terapéutica que “(...) se interesa por la construcción del cuerpo en sus manifestaciones, así como su campo de problemáticas” (p. 22). En otras palabras, cuando se habla de “cuerpo” en la psicomotricidad, se hace referencia a la manifestación corporal como lo son la mirada, el contacto, los sabores, la actitud postural, entre otras, la cual de acuerdo con Calmels (2018) debe entenderse como “(...) una producción particular y cultural diferente de la de ‘organismo’, término con el cual se homologa en el lenguaje cotidiano” (p. 22). Por su parte, Rousseau (2017) plantea que la psicomotricidad es una tarea educativa que considera al niño como un ser integral, enfocando su trabajo desde la interacción entre el conocimiento del objeto, las emociones y las funciones motrices, lo cual le permite tener un desarrollo óptimo, esto último entendido como la capacidad de expresarse y moverse de manera espontánea y sin dificultades al momento de relacionarse en los diferentes contextos en los que el menor se desenvuelve y

“(…) desde una construcción multidimensional de respeto hacia su propio cuerpo y el de los demás” (p.54).

Lo planteado anteriormente por ambos autores, permite tener una visión más integral de la psicomotricidad, puesto que Calmels (2018) afirma que es una práctica educativa o terapéutica que se interesa por la construcción del cuerpo en su participantes, mientras que Rousseau plantea que la psicomotricidad se basa en la concepción integral del niño, en donde se considera la interacción entre las funciones motrices, el conocimiento de los objetos y la emociones; por lo que la psicomotricidad entonces, considera tanto lo motriz como lo emocional. En pocas palabras, lo anteriormente expuesto permite comprender la psicomotricidad como una disciplina educativa, en donde se busca el desarrollo de las niñas y niños, siempre considerando la corporalidad y emocionalidad. A su vez, existen otros autores los cuales hablan de la psicomotricidad, pero centran su mirada en lo psíquico, es decir, el desarrollo de la psiquis a través del movimiento. Respecto a lo anterior, Arnaiz (1984) nos dice que “Este desarrollo psíquico se refiere tanto a la inteligencia como a la vida emocional. Sus puntos esenciales serían: soltura motriz e ideación de esa actividad motriz”. (p.348)

Por otro lado, cabe destacar que la semántica de la disciplina en cuestión, es decir, la psicomotricidad, de acuerdo con la Federación de Enseñanza de CC.OO. de Andalucía (2012) se divide en dos, es decir, lo motriz y lo psíquico, siendo esto fundamental para el desarrollo de la persona de manera integral. Por un lado, lo motriz guarda relación con el movimiento, mientras que lo psíquico se divide en dos fases; lo socio-afectivo y lo cognitivo, esto por tanto permite entender que los niños y niñas a través de sus acciones además de expresar sus emociones, deseos y afectos, también pueden expresar sus posibilidades de comunicación. Esto sigue la misma línea de lo expuesto anteriormente por Calmels y Rosseau, quienes, a pesar de señalar diferentes características de la psicomotricidad, en su conjunto, entregan una definición similar a la señalada por la Federación de Enseñanza de CC.OO. de Andalucía, en donde se considera tanto lo motriz como lo psíquico (socio-afectivo y cognitivo).

En este punto, es importante además relevar el cuerpo -o la corporalidad-, puesto que es parte crucial para la psicomotricidad, y de acuerdo con ello es fundamental añadir que no tenemos un cuerpo, sino más bien somos cuerpo; lo anterior queda especificado por Araya (2017) quien plantea que

Al afirmar que somos cuerpo, estamos planteando la condición corpórea de la existencia, estamos diciendo que somos pensamiento corpóreo, mente encarnada, experiencia hecha cuerpo, cuerpo hecho experiencia. Estamos diciendo que no habitamos una envoltura de carne, donde lo que somos estaría “allá adentro”, en forma de mente o de alma, escondida en un rincón misterioso detrás de las venas y huesos. Estamos diciendo que este cuerpo es mi manera de ser y estar en el mundo. (p.11)

Es decir, el cuerpo es más que un instrumento, es una construcción que se va dando de manera intra e interpersonal, en donde las experiencias, historia, relaciones, pensamientos, etc., son parte de este proceso, por lo mismo el autor señala que el cuerpo es la manera de ser y estar.

4.3.3.-Objetivos y principios de la psicomotricidad

En relación con los objetivos de la psicomotricidad, surgen los principios de dicha disciplina. El primero de ellos, es el “Principio de individualización del desarrollo”, el que de acuerdo a lo planteado por Rosseau (2017) se refiere a que si bien el desarrollo es un proceso por el que todos pasamos, este no se da de la misma manera en todos los seres humanos, puesto que hay personas que se pueden desarrollar antes que otras, sin embargo, esto no representa un problema. El segundo, es el llamado “Principio de secuencia y continuidad”, el cual “(...) va desde la concepción, hasta la edad adulta, las secuencias se solapan pertinentemente, la adquisición de una habilidad genera el logro de una próxima habilidad que tendrá mayores exigencias” (Rousseau, 2017, p. 67) es decir, el desarrollo es recursivo, por lo que una etapa del desarrollo es imprescindible para avanzar hacia la siguiente, pues cada etapa se cimienta en la anterior y así sucesivamente. El tercero, es el “Principio del progreso global”, el cual de acuerdo a Rousseau (2017), tiene que ver con la velocidad en que se desarrollan los órganos, lo cual comúnmente es diferente en cada persona. Y por último, está el “Principio de la actividad específica”, el cual de acuerdo al autor mencionado anteriormente

Se sustenta en las acciones generales que se dan por microacciones específicas, es decir van de lo homogéneo a lo heterogéneo, por ejemplo, el feto tiene movimientos globales sin respuestas específicas, otro ejemplo es en el niño que primero aprende palabras generales antes que las específicas. (p.67)

Un punto relevante acerca de la psicomotricidad son los “Principios temporales”, los cuales guardan relación con los tiempos de las sesiones psicomotrices y sus fases. Respecto del tiempo, según Araya (2017) estos varían en razón de la edad de los niños y niñas y, es así como Arnaiz (como se citó en Araya, 2008) plantea que para los niños y niñas que son de menor edad, las sesiones se caracterizan por ser más flexibles, adaptándose a los ritmos y necesidades que estos tienen en relación a su movimiento y, después de los 3 años, las actividades que se llevan a cabo deben tener un espacio, tiempo y orden, es decir, deben ser más estructuradas. De manera concreta, Araya (2017) señala que el tiempo y la frecuencia recomendable para los infantes de 2 años de edad, son actividades cotidianas de 20 a 30 minutos de duración, mientras que para niños y niñas de 3 a 6 años, es recomendable actividades una vez a la semana con una duración de 1 hora y media.

4.3.4.-Corrientes de la psicomotricidad

Dentro de la psicomotricidad, se pueden encontrar modelos de intervención característicos, estos son dos y también reciben el nombre de corrientes; por un lado podemos indicar que existe la psicomotricidad instrumental o dirigida y por otro, la psicomotricidad vivenciada o relacional, ambas corrientes serán descritas a continuación de acuerdo a la visión que tienen distintos autores.

En relación a la psicomotricidad instrumental Brito y Domínguez (2017-2018) señalan que dicho modelo se enfoca en el trabajo motriz y cognitivo, y las áreas que aborda son el esquema corporal, espacial y temporal. Además, según lo planteado por los mismos autores, este tipo de psicomotricidad se considera como un método de reeducación, debido a que busca corregir los “trastornos” de la persona, a través del movimiento, dejando de lado así, aspectos emocionales y comunicacionales. Esta corriente de la psicomotricidad, según Marín (2017), posee una estructura definida; esto se debe a que en primer lugar se realiza un examen psicomotor, el cual es estandarizado y los resultados que arroja son comparados con evaluaciones realizadas con anterioridad, de esta manera se detecta si existen dificultades en el desarrollo. En segundo lugar, se establecen los objetivos de tratamiento, y estos se determinan a partir de la información recogida en el examen psicomotor. Y finalmente se realiza una programación de la sesión, en donde el psicomotricista define las actividades y ejercicios a realizar para dar cumplimiento a

los objetivos que se propuso trabajar. Asimismo, Palacios (2016) señala que el tipo de juego que se utiliza en esta corriente de la psicomotricidad, es el juego dirigido, entendido como aquel que se caracteriza por contar con la presencia de un adulto y, por tener fines recreativos o educativos.

Como se mencionó al comienzo de este punto, existen dos corrientes o modelos de intervención en la psicomotricidad, y la otra corriente de la psicomotricidad es la vivenciada o relacional, la cual presenta grandes diferencias respecto de la instrumental o dirigida. En relación a esto, De Quirós (2012) plantea que esta corriente pone foco en el área socioafectiva, abordando diferentes parámetros que permiten relacionar a la persona con su cuerpo, con el entorno, con los objetos, con las personas que lo rodean y con el lenguaje. Es importante señalar que esta corriente de la psicomotricidad fue propuesta por Lapierre y Aucouturier (1979) pero con el tiempo es Lapierre quien se centra en ella y Aucouturier, continúa con el concepto de práctica psicomotriz, el cual será explicado en profundidad más adelante. De acuerdo con lo planteado por Pérez (2015- 2016) la psicomotricidad vivenciada defiende al cuerpo como una herramienta de comunicación, a diferencia del lenguaje utilizado en las escuelas regulares y, señala que este tipo se puede desarrollar en cualquier espacio, vale decir, se puede trabajar fuera de espacios educativos, puesto que incluso se puede llevar a cabo en la vida cotidiana del menor. Además, se caracteriza por utilizar el juego libre, el que de acuerdo a lo planteado por Lapierre (como se citó en Jiménez y Muñoz, 2012) se utiliza

(...) como un recurso propio de la psicomotricidad relacional, para potenciar la creatividad junto al desarrollo integral del niño de 0 a 6 años. Se ha seleccionado esta técnica porque, al ser “no directiva” y “no oral”, utiliza la comunicación natural cuerpo a cuerpo -que es innata y universal-, y permite el entendimiento entre personas de cualquier edad, nivel intelectual y cultura. La comunicación interpersonal se produce “simplemente jugando en libertad unos junto a otros, sean quienes sean, y pase lo que pase”. (p. 1106)

En otras palabras, el juego libre favorece la creatividad de los niños y niñas, puesto que no se dan instrucciones respecto de lo que se debe realizar en la situación de juego, sino que -tal como su nombre lo indica- se entrega libertad para que los niños ocupen el material y el espacio,

permitiendo además que personas de diversa edad, cultura y nivel intelectual se puedan relacionar.

Por otra parte, resulta relevante ahondar respecto del valor o importancia que se le da a la corporalidad en esta corriente de la psicomotricidad y, en este sentido Álvarez (2012) comenta que Lapierre y Aucouturier ven el cuerpo humano como el mecanismo que permite al sujeto el poder disfrutar de los distintos elementos cualitativos de carácter perceptivo - motrices, entre los cuales podemos encontrar el equilibrio, la coordinación y la lateralidad. Por otra parte, el autor señala que Lapierre y Aucouturier hacen referencia a que el ser humano, en su cerebro tiene un área la cual se vincula de manera directa con la motricidad voluntaria y experiencia de tipo sensoriomotoras como lo son la organización y estructuración espacio-temporal, esquema corporal, etc. Dicho de otro modo, Lapierre y Aucouturier plantean que el cuerpo permite experimentar variadas cualidades perceptivo-motrices y agregan que esta corporalidad está ligada a la cognición; dicha corporalidad se suele trabajar por medio del juego, puesto que este tipo de psicomotricidad tiene sus bases en él y de acuerdo con esto, Valdés (como se citó en Álvarez, 2012) afirma que el juego es la forma natural de actuar de los niños y niñas, puesto que por medio de este van descubriendo el mundo, es decir, su cuerpo va interactuando con los objetos, el entorno y las personas que lo rodean y, es a partir de este, en donde el niño le da sentido a sus descubrimientos, afianzando así sus aprendizajes. Una característica importante de la psicomotricidad vivenciada es que está estructurada por diferentes fases, las cuales según Araya (2017) “(...) se ejecutan siempre en el mismo orden y con la misma duración, ya que constituyen el elemento estructurante y estructurador de la sesión de juego” (p. 38). En este sentido, se puede señalar que existen 5 fases de la sesión psicomotriz; la primera de ellas es el “Ritual de entrada”, la cual se realiza al inicio de cada sesión y en el que los niños y niñas se sientan en una alfombra que siempre está ubicada en el mismo lugar. Sumado a ello, cada niño/a se quita sus zapatillas y las deja en un lugar designado para ello y, posteriormente, se les pregunta cómo se sienten y cómo están, para luego repasar las reglas o contrato didáctico, las cuales son “cuido mi cuerpo, cuido el cuerpo de mi compañero y cuido el material de la sala”. En segundo lugar, se encuentran las “Fases de la expresividad motriz”, las que de acuerdo a lo planteado por Araya (2017) el material utilizado posibilita al niño o niña a relacionarse con sus pares de manera paulatina, así como también adoptar diversos roles, surgiendo así el juego simbólico, en otras palabras, dependiendo del material si es duro o blando, va a permitir el

desarrollo del menor de diversas habilidades. Por ejemplo, los materiales blandos posibilitan “(...) construcciones y destrucciones simbólicas, como oponerse a lo que hacen los adultos” (Araya, 2017, p. 40), mientras que los materiales duros “(...) permiten trepar y desplegar la energía y alegría del juego” (Araya, 2017, p. 40). En tercer lugar, comienza la “Fase de la narración”, la cual, de acuerdo a lo expresado por el mismo autor ya mencionado, consiste en la narración de un cuento, preferiblemente un cuento clásico, en otras palabras, la psicomotricista que está a cargo de la sesión narra un cuento para realizar el paso de la sesión de la expresividad motriz a la fase de la narración, la que se realiza con el fin de descentrar a los niños y niñas. En cuarto lugar, se encuentra la “Fase de la expresividad plástica y gráfica”, la cual permite en los niños y niñas la expresión gráfica a plástica, esta última se puede realizar de dos maneras, por medio del dibujo o por medio de material concreto de transformación y construcción. Y por último, está el “Ritual de salida”, el que según Araya (2017) consiste en realizar el cierre de la clase, en donde el niño o niña puede expresar sus emociones, contar qué fue lo que más le agradó de la sesión y por último, despedirse; siendo esta fase un momento importante en donde él o la psicomotricista puede preguntar si respetó las reglas mencionadas en un comienzo, a qué jugó, con quiénes compartió y a qué le gustaría jugar en la siguiente sesión.

Otra de las características que presenta esta corriente de la psicomotricidad de acuerdo a lo planteado por la Federación de Asociaciones de Psicomotricistas del Estado Español (como se citó en Araya, 2017) es el trabajo que realiza el o la psicomotricista, el cual puede llevarse a cabo tanto de manera individual como grupal. Otro punto importante a señalar respecto de la psicomotricidad, es el salón en donde se llevan a cabo las actividades motrices, puesto que este debe poseer una serie de características que lo hagan idóneo para realizar las sesiones. De acuerdo con Rousseau (2017) el salón de psicomotricidad debe ser un espacio amplio y acogedor el cual brinde a los niños seguridad y permita que este se pueda desenvolver de manera libre y espontánea. Asimismo, debe contar con iluminación y ventilación, ya que esto permitirá que el o la menor pueda vivir una experiencia placentera y por último, debe contar con cuatro ambientes los cuales se deben diferenciar el uno del otro; estos son el de juegos simbólicos, juego sensoriomotor, juego representativo y juegos de relajación.

Respecto a lo señalado por Aucouturier en el concepto de práctica psicomotriz, esta se caracteriza por implementar acciones lúdicas las que permiten a los niños y niñas sentirse

seguros, manejar sus emociones, como por ejemplo reducir y contener la angustia, superar la frustración, entre otras, ya que a medida que lo van experimentando, también van demostrando interés por aprender y van expresando emociones a través de su propio cuerpo. En la misma línea del concepto de práctica psicomotriz, Chokler (1999) habla sobre la práctica psicomotriz educativa, planteando que esta es de carácter preventivo y es llevada a cabo por un psicomotricista en una institución educativa. Asimismo, menciona que esta tiene como objetivo “(...) el apuntalamiento de los factores facilitadores de la maduración del niño a través de la vía sensoriomotora” (p.3), es decir que, la psicomotricidad genera que los y las niñas vayan expresando y manejando sus emociones por medio de actividades y/o juegos lúdicos; un ejemplo de esto es el “juego de destruir”, el que básicamente consiste en destruir para volver a construir en base a sus concepciones de juegos, ayudando así a la contención de la angustia y frustración.

Tal como se señaló anteriormente, la psicomotricidad trabaja mayoritariamente en base al juego, es por ello que es importante mencionar que la acción motriz va tomando forma en 2 categorías: juegos pre simbólicos y juegos simbólicos. En primer lugar, los juegos pre simbólicos, según Pla (2017) “Es un tipo de juego basado en la contigüidad temporal y espacial y se expresa por contrarios de juego como dentro/fuera, tener/no tener, ver/aparecer/desaparecer, perseguir/atrapar o construir/destruir. (p.38). Ejemplos de este tipo de juego son el tirar al piso un objeto y luego recogerlo de manera repetitiva, apagar o prender una lámpara, meterse dentro de una caja y luego salir de la caja, etc. Por otro lado, los juegos simbólicos de acuerdo con Carrasco (2011) se caracterizan por ser de imitación, en donde el niño o niña realiza una representación mental de un objeto físico que no se encuentra presente en el espacio, por ejemplo, el niño puede imaginar que una escoba es una espada, o bien pueden interpretar roles, es decir jugar a ser doctor, por ejemplo. Es por ello que este juego estimula la creatividad de los menores.

Dichas categorías se encuentran compuestas por distintos tipos de juegos, los que son detallados y clasificados en la siguiente tabla, la que se desarrolló en base a lo propuesto por Araya (2017).

Tabla 7 - Acción motriz

Juegos pre simbólicos	Juegos simbólicos
Jugar a destruir: Este tipo de juego tiene que ver con la noción de transformación y reorganización de los elementos dispuestos para esta actividad, los cuales luego se deben volver a construir como cada uno de los participantes deseen, por lo que no necesariamente consiste en romper, como se pensaría por el nombre que tiene este tipo de juego. Juegos de placer sensoriomotrices: Estos juegos generalmente se experimentan con el cuerpo, puesto que la experiencia en sí misma y los movimientos que lleva a cabo el niño, producen placer en el menor, llevándolos a tener un mayor conocimiento de su propio cuerpo. Juegos de envolturas: Este tipo de juego está orientado a la búsqueda de lugares que le brinden seguridad a los niños y niñas, como por ejemplo cubrirse con telas, buscar espacios reducidos, etc., puesto que cuando en la sesión psicomotriz se producen movimientos bruscos, los niños experimentan sentimientos de inseguridad. Jugar a esconderse: Este juego es de presencia-ausencia, lo que quiere decir que el niño cuando se esconde espera ser buscado, y de esta forma se siente amado, ya que el menor siente que solo buscamos lo que nos genera interés.	El juego de como si: En esta clasificación forman parte todos los juegos en donde cualquier objeto pasa a ser un objeto distinto, según la imaginación de los participantes, por ejemplo, una escoba puede pasar a ser un caballo. Juego de roles: Este juego se origina de la necesidad que tienen los niños de que su ficción no sea sólo “creíble”, sino que sea “verdadera” y es por este motivo que se requiere que otro sujeto tome un papel en la situación imaginaria que crearon. Por ejemplo, si un niño juega a ser doctor, necesita una persona que represente el papel de paciente. Un beneficio de este tipo de juego es que aporta al desarrollo de las habilidades sociales de los sujetos.

Jugar a ser perseguido:

Cuando un niño o niña es perseguido, la ocupación del espacio deja ver su capacidad de exploración y su seguridad en la conquista de su entorno. Es importante señalar que cuando un adulto juega a atrapar al niño, debe hacerlo de manera reaseguradora y placentera, dejando que escape si siente temor o señala que “no quiere”, de modo que se sienta victorioso frente al adulto. (Aucouturier, como se citó en Araya, 2017, p. 27)

Jugar a llenar y vaciar, reunir y separar, coleccionar: Estos juegos fortalecen estructuras cognitivas que se encuentran relacionadas con el orden, la clasificación y la seriación. Para que este juego pueda ser realizado de manera apropiada, es crucial que se entregue una cantidad importante de elementos de una misma clase, para que de esta forma puedan ser agrupados.

Nota: Tabla de elaboración propia.

4.3.5.- Perfil del/la educador/a con formación en psicomotricidad.

Si bien anteriormente se ha explicado en qué consiste la psicomotricidad, cómo esta ha evolucionado con el transcurso del tiempo, los objetivos y principios que tiene y, las corrientes existentes, dado los propósitos del presente estudio -el que tiene como finalidad describir las estrategias que implementan un grupo de educadores/as con formación en psicomotricidad para potenciar las habilidades sociales, emocionales y comunicacionales en niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar- resulta importante mencionar el perfil que un docente con

formación en psicomotricidad debe tener. Respecto a esto, Bunk (como se citó en Mendaras, 2008) señala que este debe contar con una serie de competencias; estas están relacionadas principalmente a competencias técnicas, metodológicas, participativas y personales, las cuales se detallarán a continuación.

Dentro de las competencias técnicas, el o la docente debe manejar conceptos básicos de la psicomotricidad “(...) emanados de las ciencias humanas y de la educación (psicología, pedagogía, sociología y otras afines)” (p.203). Además, debe tener “Conocimiento de contenidos y de técnicas de mediación corporal propias de la psicomotricidad, considerando diversas perspectivas, distintos patrones teóricos y metodológicos, y admitiendo formulaciones alternativas a los modelos establecidos” (Mendaras, 2008, p.203). Y, por último, debe tener una formación sólida tanto a nivel científico-cultural y tecnológica.

Respecto de las competencias metodológicas, el o la docente debe poseer la capacidad de organizar y planificar; esto debe estar ligado al “(...) (diseño y desarrollo de proyectos educativos y unidades de programación que contemplen la psicomotricidad en el marco de una escuela inclusiva)” (Mendaras, 2008, p.203). Asimismo, debe tener la capacidad para diseñar y preparar el entorno, ya sea utilizando o construyendo materiales didácticos que se utilicen en psicomotricidad, debe promover el desarrollo global de la persona y su autonomía, tener la capacidad para resolver conflictos y tomar decisiones que favorezcan la calidad del trabajo que se realiza en el aula y, para finalizar, la “Capacidad de participar en proyectos de trabajo y de construir saberes propios vinculados a la psicomotricidad con una visión de carácter integrador e interdisciplinar (trabajo en equipo y multidisciplinario)” (Mendaras, 2008, p. 2014).

En lo que respecta a las competencias participativas, el o la docente debe tener la capacidad de realizar trabajos y descansos dinámicos, así como también resolver situaciones problemáticas que puedan surgir en el transcurso de las sesiones de psicomotricidad. Dentro de este punto, es importante que la actitud del educador o educadora se refleje de la siguiente forma; ser paciente y saber esperar, guiar, estimular y potenciar las habilidades de los estudiantes; ocupar las capacidades propias de movimiento y creatividad y equilibrio emocional para relajar a los educandos; utilizar la comunicación verbal y no verbal, procurando escuchar y acoger a los menores; utilizar el diálogo tónico, es decir los gestos, la postura, el tono de voz, entre otros. Un aspecto muy importante es que el o la educadora debe tener una actitud de guía, es decir que no

sea directiva y por último, valorar las respuestas entregadas por los niños y niñas. Para finalizar, otra competencia que debe poseer un docente con formación en psicomotricidad a nivel participativo, es la de relación con los demás; esto se debe dar en los distintos contextos profesionales en los que se desenvuelve, ya sea trabajando en equipo con otros profesionales y/o actores de la comunidad educativa.

Finalmente, dentro de las competencias personales, el o la docente debe ser auténtico/a, en otras palabras, debe “(...) actuar conforme a las propias convicciones, mantener una conducta fiable y consistente, tomar decisiones amparadas en las mejores intenciones escolares o educativas, asumir responsabilidades y relativizar las posibles frustraciones” (Mendiaras, 2008, p.205). Además, el docente debe responsabilizarse de la ética moral, deontológica y empática, y esto conlleva, por ejemplo, aceptar a sus alumnos tal como sean, ayudarlos a superar sus dificultades, cubrir sus necesidades, crear un clima de confianza y seguridad, como también preocuparse de su rendimiento académico, etc. Y, por último, debe poseer la capacidad de entender y aceptar la importancia de evaluar continuamente su desarrollo profesional, mediante la autoevaluación de su práctica docente.

5.- MARCO METODOLÓGICO

En este apartado se abordan las siguientes temáticas: paradigma investigativo, enfoque de investigación, tipo de investigación, diseño de investigación, metodología del análisis y criterios de rigor metodológico, las cuales se profundizan a continuación.

5.1.1.- Paradigma Investigativo

Dado que la presente investigación tiene como tema “La psicomotricidad y la potenciación de las habilidades socioemocionales y comunicacionales de niños y niñas con Condición del Espectro Autista que cursan primer ciclo escolar”, es que ésta se enmarca dentro del paradigma interpretativo, el cual también es conocido como cualitativo, naturalista, fenomenológico. En relación a ello, Santos (2010) señala que el paradigma interpretativo no tiene como fin realizar generalizaciones respecto del objeto de estudio y pone atención a los aspectos que no son medibles ni cuantificables, es decir, se investigan las intenciones, creencias, significados para los actores sociales, etc. De esta forma es que -tal como lo indica su nombre- este paradigma interpreta y realiza una evaluación de la realidad, es por ello que no la mide. Lo expuesto por Santos, refleja de manera directa la presente investigación, puesto que no se busca medir ni cuantificar datos; sino más bien se busca interpretar la realidad, que en este caso en particular, es interpretar la realidad respecto del cómo un grupo de educadores/as con formación en psicomotricidad potencian habilidades socioemocionales y comunicacionales en niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar.

Otra característica, es que según Santos (2010) las investigaciones que se enmarcan dentro de este paradigma consideran la “(...) realidad cambiante, dinámica, dialéctica, que lleva en sí sus propias contradicciones”. (p. 6). Es decir que, este estudio concibe que la realidad es dinámica y cambiante, por lo que la información que se presentará en esta investigación puede que con el transcurso del tiempo quede atrás u obsoleta; pues debido a esta realidad cambiante, los conocimientos se actualizan, las metodologías cambian y el conocimiento se enriquece. Asimismo, Schuster, Puente, Andrada y Maiza (2013) mencionan que, dentro del paradigma interpretativo “La investigación, más que aportar explicaciones de carácter causal, intenta interpretar y comprender la conducta humana desde los significados e intenciones de los sujetos que intervienen en la escena educativa” (p.121), vale decir, dentro de esta investigación

más que conocer el por qué surgen dificultades en el desarrollo de las habilidades socioemocionales y comunicacionales en niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar, se busca comprender cómo un grupo de educadores/as con formación en psicomotricidad potencian esas habilidades y dan cuenta si existe un progreso en ellas. En resumen, no se pone el foco en establecer una relación de causa-efecto, sino más bien, se busca conocer y comprender las intervenciones educativas que emplean dichos docentes en niños y niñas con autismo, recabando toda la información necesaria desde la fase de la planificación, los objetivos que se proponen antes de escoger una intervención, hasta cómo la aplican y qué instrumentos de evaluación utilizan.

5.1.2.- Enfoque de investigación

El enfoque de investigación que orienta este estudio es cualitativo. Quecedo y Castaño (2002) consideran en un sentido amplio, la investigación cualitativa como aquella “(...) que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas (...)” (p.7), es decir, dentro de esta investigación se pretende describir de manera detallada cómo un grupo de educadores/as con formación en psicomotricidad potencian las habilidades socioemocionales y comunicacionales en niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar; todo esto en base a la aplicación de un instrumento el cual corresponde a una entrevista guiada por un tema, la que permite recabar la información necesaria de manera oral, para posteriormente complementarla con la información ya investigada, de manera tal que se pueda dar respuesta a las preguntas de investigación y poder cumplir con los diferentes objetivos formulados en un comienzo.

Asimismo, es importante señalar que el enfoque cualitativo se nutre epistemológicamente de la hermenéutica y la fenomenología. En lo que se refiere al pensamiento hermenéutico, Monje (2011) afirma que

Se interesa por la necesidad de comprender el significado de los fenómenos y no solamente de explicarlos en términos de causalidad. Da prioridad a la comprensión y al sentido, en un procedimiento que tiene en cuenta las intenciones, las motivaciones, las expectativas, las razones, las creencias de los individuos. Se refiere menos a los hechos que a las prácticas. (p.12)

Lo anteriormente citado, se relaciona con la presente investigación, puesto que como se señala en el apartado del paradigma de investigación, se busca comprender la realidad de cómo un grupo de docentes con formación en psicomotricidad trabajan el desarrollo de las habilidades socioemocionales y comunicacionales en niños y niñas con CEA, entendiendo que la psicomotricidad es una disciplina que -si bien no se utiliza comúnmente para trabajar con niños y niñas que presentan esta condición- puede ayudar a potenciar el desarrollo de estas habilidades de manera integral. Además, cabe recalcar que el foco de esta investigación no busca explicar porqué los niños y niñas con CEA presentan dificultades en el ámbito social, emocional y comunicacional, sino más bien se centra en comprender cómo estas habilidades se trabajan y/o potencian desde la psicomotricidad.

Por su parte, Monje (2011) señala que la fenomenología concibe que “Los procesos sociales dependen de la manera en que los propios actores sociales los perciben” (p. 12), esto quiere decir que, el tipo de intervención que utilice un/a docente para trabajar el desarrollo de las habilidades socioemocionales y comunicacionales en niños y niñas con CEA y la manera en que lo aplique, dependerá de la concepción que éste/a tenga de la psicomotricidad y del autismo, y lo que él o ella considere como óptimo para potenciar estas habilidades.

5.1.3.- Tipo de investigación

De acuerdo a las características que posee la presente investigación, y considerando el contexto en el que esta se realiza, es que se cree que es de tipo “Fenomenológica”, puesto que según Fuster (2019), las investigaciones fenomenológicas son aquellas que -tal como su nombre lo indica- se caracterizan por describir los fenómenos a estudiar. Si lo anterior se enmarca en el contexto educativo, esto implica poner en práctica la habilidad de la reflexión y, según Fuster (2019)

Reflexionar acerca de la pedagogía conduce a ser conscientes acerca de los métodos, las técnicas que se utilizan y las dificultades que se muestran en el proceso de enseñanza-aprendizaje; así como también hace que el educador tome posición y replantee su práctica, evadiendo la improvisación y comprometiéndose a ser un ejemplo y guía del educando. (p. 206)

Lo anterior quiere decir que dentro de este estudio se describe de manera detallada cómo un grupo de docentes potencian el desarrollo de las habilidades socioemocionales y comunicacionales en niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar, teniendo en cuenta que esto es posible de realizar con la información indagada en un comienzo, y con las respuestas entregadas por cada uno/a de ellos/as desde su experiencia laboral, para posteriormente -una vez analizadas las respuestas entregadas por parte de los participantes de la investigación- adoptar una postura en torno a la importancia de la psicomotricidad para la potenciación de estas habilidades, relevando el rol que esta cumple en el proceso de enseñanza de niños y niñas con autismo. Además, es necesario comprender que, para poder describir estas estrategias, resulta importante recabar información acerca de la planificación, implementación y evaluación de dichas prácticas educativas, para posteriormente -tal como lo señala Fuster (2019)- reflexionar en torno a ellas.

Asimismo, Manen (como se citó en Fuster, 2019) plantea que la fenomenología en educación, no es un enfoque investigativo que se centra sólo en describir o explicar fenómenos educativos, puesto que pone el foco en relevar la reflexión, lo cual permite evidenciar las preocupaciones pedagógicas con los educandos. Es decir, si bien en nuestra investigación se describen las estrategias de intervención que utilizan un grupo de docentes con formación en psicomotricidad para trabajar el desarrollo de las habilidades socioemocionales de niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar, es necesario contrastar la información indagada en un comienzo - en relación al autismo, los métodos de intervención que se utilizan comúnmente en niños y niñas que presentan esta condición y la psicomotricidad- con las respuestas entregadas por cada uno de los y las docentes respecto el método de trabajo que tienen para trabajar y/o potenciar estas habilidades, estableciendo además, un vínculo entre los análisis realizados y el rol como educadoras diferenciales.

5.1.4.- Diseño de investigación

El diseño de la presente investigación se basa en lo propuesto por Moustakas (como se citó en Aguirre y Jaramillo, 2012), quien presenta la siguiente estructura metodológica.

Tabla 8 - Diseño de investigación propuesto por Moustakas.

Paso 1: Preparación de la recolección de datos						
Fases						
Paso 1: Preparación de la recolección de datos						
1. Formular la pregunta: definir los términos de la pregunta.		2. Hacer una revisión de la literatura y determinar la naturaleza original del estudio.		3. Desarrollar criterios para seleccionar a los participantes: establecer contacto, obtener consentimiento informado, asegurar la confidencialidad, acordar el lugar y tiempo de los encuentros, obtener los permisos para grabar y publicar.		4. Desarrollar instrucciones y preguntas o temas guía necesarios para la entrevista de investigación fenomenológica.
Paso 2: Recolección de datos						
Fases						
1.-Participar en el proceso de epojé como una forma de crear una atmósfera y relación que permita la adecuada conducción de la entrevista		2.- Precisar la pregunta			3.- Conducir la entrevista de investigación cualitativa para obtener descripciones de la experiencia. Además, hay que tener en cuenta: a.- entrevistas informales b.- preguntas abiertas c.- entrevistadas guiadas por un tema	
Paso 3: Organizar, analizar y sintetizar los datos						
Paso 4: Resumen, implicaciones y resultados.						
Fases						
1.-Resumir todo el estudio	2.- Relacionar los hallazgos del estudio y diferenciarlos de lo hallado en la revisión de la literatura.	3.- Relacionar el estudio con posibles investigaciones futuras y desarrollar un bosquejo de un estudio posterior.	4.- Relacionar el estudio con los resultados personales	5.- Relacionar el estudio	6.- Relacionar el estudio con los significados sociales y su relevancia	7.- Comentarios finales: futuras direcciones y metas del investigador.

Nota: Tabla de elaboración propia.

5.1.4.1.- Paso 1: Preparación de la recolección de datos

- Fase 1. La presente investigación tiene como primer paso la formulación de preguntas, puesto que estas permiten guiar el presente estudio.
- Fase 2. Se realiza una revisión de la literatura, que en este caso corresponde al autismo, los modelos de intervención que se utilizan en niños y niñas con CEA y la psicomotricidad, y en base a aquello, en primer lugar, se construyen los antecedentes de la problemática. Posterior a ello, se diseña el marco teórico, lo que brinda sustento a la investigación y el cual se organiza en 3 apartados: Autismo, Modelos de intervención que comúnmente se aplican en niños y niñas con CEA y Psicomotricidad. De manera concreta, en el apartado de “Autismo” se abordan las siguientes temáticas: terminología utilizada para referirse a esta condición y sus definiciones, diagnóstico de niños y niñas con CEA, grados de autismo, principales características de niños y niñas con CEA y causas del CEA. En este mismo sentido, en el apartado de “Modelos de intervención que comúnmente se aplican en niños y niñas con CEA” se abordan temáticas como: paradigmas y modelos de intervención que se aplican en niños y niñas con CEA y, otras acciones educativas que se aplican para trabajar las habilidades sociales, emocionales y comunicacionales de niños y niñas con CEA. Y en el último apartado del marco teórico que guarda relación con la “Psicomotricidad” se incluyen por temáticas las siguientes: historia de la psicomotricidad, su definición, los objetivos y principios de esta disciplina, las corrientes de la psicomotricidad y el perfil del/a educador/a con formación en psicomotricidad.
- Fase 3.
 - a) **Criterios de selección.** Los criterios de selección de los participantes de la entrevista a realizar son los siguientes; por un lado, se espera que el grupo de estudio se encuentre conformado por al menos tres personas y por otro, las personas que formen parte del grupo de estudio tienen que ser educadores/as con formación en psicomotricidad y deben tener al menos, un año de experiencia en trabajo con niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar.

b) Criterios de ética científica. Un punto importante que toda investigación cumple, es seguir una serie de criterios de ética científica, los cuales son aplicados a las personas que acceden a participar de la entrevista. De acuerdo con ello, Noreña, Alcaraz, Rojas y Rebolledo (2012) indican que estos criterios se encuentran relacionados con aspectos como la aplicación del consentimiento informado y el manejo de la confidencialidad y de los posibles riesgos a los que se enfrentan los participantes del estudio. En relación con el consentimiento informado y lo planteado por los autores mencionados con anterioridad, se puede señalar que este documento tiene por objetivo dejar registro de que los entrevistados aceptan participar de la investigación, debido a que esta se encuentra estrechamente relacionada con sus valores e intereses relacionados al fenómeno que se pretende investigar. Además, en este documento se les dan a conocer sus derechos y responsabilidades respecto al papel que cumplen dentro del estudio. En el caso de esta investigación, debido a la pandemia que afecta al mundo entero, el consentimiento informado se envía por correo a cada una de las docentes entrevistadas, de modo tal que los/as participantes lo puedan leer, aceptando lo que en este documento se informa en relación a sus derechos y responsabilidades como entrevistados/as y, posteriormente, firmarlo, escanearlo y enviarlo a una representante del grupo de investigadoras.

Por otra parte, en relación a la confidencialidad, según Noreña et al. (2012) esta tiene como objetivo principal asegurar el bienestar de cada uno de los participantes de la investigación y, consiste en resguardar la identidad de quienes participan de esta. Para ello, se le debe asignar un número o un pseudónimo a cada uno de ellos; este último, puede ser escogido por el mismo participante, lo que permite entregar confianza al participante respecto a la confidencialidad de los resultados. Lo anterior se lleva a cabo en este estudio al momento de transcribir y analizar las entrevistas, puesto que se les asignan pseudónimos a las entrevistadas, siendo así P1, P2 y P3.

En cuanto al criterio de manejo de riesgos, Noreña et al. (2012) señalan que los investigadores deben considerar dos aspectos para minimizar los riesgos a los participantes del estudio. En relación a aquello, plantean que el primer aspecto “(...) se refiere a que el investigador deberá cumplir con cada una de las responsabilidades y

obligaciones adquiridas con los informantes; el segundo está relacionado con el manejo posterior de los datos proporcionados” (p. 270). En relación a ello, es importante señalar que de acuerdo a lo planteado por los autores, el objetivo de este criterio es minimizar los riesgos para los y las participantes y a su vez, maximizar los beneficios tanto para los participantes como para la sociedad en general, siendo proporcionales a los riesgos o excediendo dichos riesgos. Es por esto que, durante el desarrollo de esta investigación, se procura que dicho principio se cumpla, en el sentido de minimizar los riesgos para los y las educadores/as con formación en psicomotricidad que trabajan con niños y niñas con CEA y generar beneficios tanto para los educadores con formación en psicomotricidad que trabajan con niños y niñas con CEA como para la sociedad.

Por otro lado, los autores mencionados en el párrafo anterior, hacen alusión a que dentro de una entrevista el investigador debe ser capaz de propiciar un ambiente cómodo y confortable para el entrevistado, para que así este se sienta con la confianza necesaria para dar a conocer sus puntos de vistas u opiniones, por lo mismo es que el entrevistador debe procurar no emitir juicios de valor que puedan perjudicar los resultados y el mismo ambiente de la entrevista. Este criterio se ve reflejado al momento de aplicar las entrevistas, puesto que se procura crear un clima de confianza y respeto, sin juzgar lo que las docentes relatan de acuerdo a su experiencia, esto con el fin de que las entrevistadas se sientan libres de expresarse, sin temor a ser juzgadas, y de esta forma, obtener información sincera respecto de sus creencias, pensamientos, sentimientos, etc.

Por último, Noreña et al. (2012) hablan sobre el criterio de grabaciones de audio o video, señalando que, si dentro de la investigación se realizan grabaciones, ya sea de cualquier tipo, se les debe dar a conocer a los participantes que se emplearán estos métodos de registro y para qué serán usados, por lo que es necesario que el o la entrevistada esté de acuerdo con aquello. En relación a lo anterior, es importante la consideración de este criterio, puesto que la entrevista es filmada con el fin de que su transcripción sea adecuada y es por esta razón que previo a la aplicación de este instrumento, se les solicita a los/as participantes un permiso especial para poder grabar la reunión y, al comienzo de su aplicación, se les recuerda aquello con el fin de que los/as participantes no se sientan vulnerados en términos de seguridad y privacidad. En el caso de la presente

investigación, la aplicación de las entrevistas radica en conocer cómo trabajan cada uno de los y las docentes con formación en psicomotricidad las habilidades socioemocionales y comunicacionales en niños y niñas con CEA, así como también conocer las estrategias evaluativas o instrumentos de evaluación que utilizan para dar cuenta si existe o no un progreso en el desarrollo de estas habilidades.

5.1.4.2.- Paso 2: Recolección de datos

- Fase 1. Resulta necesario señalar que cuando el autor habla de epojé, hace referencia a que cada entrevistador tiene que adoptar una postura objetiva durante el proceso de aplicación de la entrevista, en donde resulta necesario dejar de lado los juicios de valor, concepciones que tiene del mundo -que en este caso corresponden al tema a investigar- con el fin de conocer la realidad tal cual como la manifiestan los entrevistados. Dicho esto, es que, durante la aplicación de la entrevista, como investigadoras se debe adoptar y mantener una postura objetiva, con la finalidad de no condicionar las respuestas de las entrevistadas, y aquello se puede lograr no realizando juicios de valor, es decir, aceptar como válidas todas las respuestas que los/as docentes entregan.
- Fase 2. El levantamiento de las preguntas de la entrevista debe ser coherentes con los objetivos formulados en un comienzo y la revisión de la literatura. Además, estas se modifican con la consulta de un/a experto/a en psicomotricidad, de manera tal que estas sean más precisas y permitan obtener la información que se necesita.
- Fase 3. Si bien dentro de este punto Moustakas propone tres tipos de entrevistas, para los propósitos de esta investigación se opta por el uso de entrevistas guiadas por un tema, la cual se caracteriza por tener una estructura y organización previamente definida. Esto, por un lado, permite tener mayor claridad respecto a las preguntas que se le realizan a los/as entrevistados/as, de manera tal que las respuestas que ellos/as entreguen, contribuyan y complementen la información previamente indagada, dando así respuesta a las preguntas de investigación formuladas en un comienzo. Sin embargo, hay que tener en cuenta que este tipo de entrevista durante el proceso de aplicación puede sufrir pequeños cambios, ya que durante la conversación con los/as participantes del estudio, se pueden añadir otras preguntas que permiten complementar la información que se espera obtener. Para que la entrevista guiada por un tema pueda ser revisada, es necesario

realizar una matriz lógica en donde cada pregunta debe ir ligada a un objetivo específico de la investigación, con el fin de poder obtener toda la información necesaria que complementa lo previamente investigado, y así poder cumplir con el objetivo general del presente estudio. Esta matriz es revisada por una profesora experta en el tema que se investiga y, de acuerdo a su retroalimentación, algunas preguntas se modifican, de manera tal que éstas permitan recabar la información necesaria por parte de los o las entrevistadas. Además, resulta necesario señalar que -dado que la presente investigación pretende recabar información respecto a la dimensión social, emocional y comunicacional- las preguntas son las mismas para cada una de estas dimensiones y son formuladas de tal manera que estas aceptan múltiples respuestas por parte de los/as entrevistados/as, brindando espacio para que los/as docentes expliquen desde su experiencia, el trabajo que realizan con niños y niñas con CEA.

Tabla 9 - Matriz lógica de las entrevistas guiadas por un tema.

Objetivo específico	Dimensión	Indicador y preguntas
Identificar las estrategias que implementan un grupo de educadores/as con formación en psicomotricidad para potenciar el desarrollo de las habilidades sociales en niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar.	Estrategias psicomotrices que potencian las habilidades sociales a niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar.	Indicador: Concepción de las habilidades sociales.
		1.- ¿Qué entiende usted por desarrollo de habilidades sociales?
		Indicador: Evaluación inicial
		1.- Considerando el trabajo que usted realiza con niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar, ¿Qué tipo de evaluación inicial realiza para conocer el nivel de desarrollo de las habilidades sociales que presenta el/la menor?
		2.- Una vez aplicada la evaluación inicial ¿Qué uso le da usted a la información obtenida?

		Indicador: Planificación y diseño (objetivos, tiempo, recursos, espacio, etc.) 1.- Antes de implementar una estrategia psicomotriz que contribuya a la potenciación de las habilidades sociales de niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar ¿De qué forma selecciona los objetivos a trabajar durante la clase? Ej.: los objetivos los selecciona usted, son una adecuación que usted realiza a los objetivos establecidos dentro del currículum, etc. 2.- El plan de trabajo que usted utiliza para potenciar el desarrollo de las habilidades sociales de niños o niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar, ¿Va de acuerdo al programa que tiene el establecimiento o es de elaboración propia? 3.- En relación al contexto en donde realiza sus intervenciones ¿Cómo estructura el entorno para trabajar el desarrollo de las habilidades sociales en niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar? y, ¿Qué recursos utiliza? 4.- En relación al tiempo ¿Cuántas horas se le destinan a las intervenciones dirigidas al desarrollo de las habilidades sociales?, ¿Cómo se organizan estas sesiones? Ej.: de manera semanal, mensual, etc.
--	--	--

		5.- Al momento de escoger una estrategia de intervención para llevar a cabo a niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar, ¿En qué aspectos se focaliza para considerarla como la más adecuada para potenciar las habilidades sociales? y, ¿Qué profesionales participan de esa decisión?
		Indicador: Implementación
		1.- Al momento de realizar sus intervenciones, ¿De qué forma trabaja con los estudiantes? Ej.: de forma grupal, individual, etc.
		2.- Entendiendo que el abordaje de la psicomotricidad es integral, ¿Qué es lo que ha realizado en su trabajo para potenciar el desarrollo de las habilidades sociales en niños y niñas con Condición del Espectro Autista que cursan primer ciclo escolar?, y ¿Cómo lo lleva a cabo?
		3.- ¿Cuál cree usted que ha sido la estrategia psicomotriz más adecuada para desarrollar las habilidades sociales de niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar?, ¿Por qué?

Nota: Tabla de elaboración propia.

5.1.5.- Criterios de rigor metodológico

Es importante señalar que la calidad de una investigación está determinada principalmente, según Gurdíán (2007), por el rigor metodológico que sustenta dicha investigación. Es por ello que, tanto para la investigación cuantitativa como cualitativa, se establecen una serie de criterios que aseguran que se cumpla un rigor metodológico. En el caso de las investigaciones cuantitativas, estos criterios son confiabilidad y validez, sobre los cuales existe un consenso en

la comunidad científica. Sin embargo, como esta investigación se caracteriza por tener un enfoque cualitativo, los criterios de rigor metodológico presentan una situación diferente a los criterios de rigor del enfoque cuantitativo. Según Gurdián (2007) “(...) existen criterios que permiten evaluar el rigor y la calidad científica de los estudios cualitativos y sobre los cuales hay acuerdo parcial. Estos criterios son: la credibilidad, la transferibilidad o aplicabilidad, la dependibilidad y la confirmabilidad” (p. 243). En esta misma línea Noreña et al. (2012) agregan a los criterios mencionados anteriormente por Gurdián, otros dos criterios de rigor los cuales son el de relevancia y adecuación teórico-epistemológica, los cuales se detallan a continuación.

En cuanto al criterio de credibilidad Noreña et al. plantean que “(...) es un requisito importante debido a que permite evidenciar los fenómenos y las experiencias humanas, tal y como son percibidos por los sujetos” (2012, p.267); lo que significa que se deben estudiar los fenómenos o experiencias humanas, desde la concepción que tienen las personas que son parte de tal fenómeno. Lo anterior se evidencia en esta investigación, ya que la indagación respecto de las estrategias utilizadas para potenciar las habilidades sociales, emocionales y comunicacionales en niños y niñas con CEA, tiene como fuente de información principal la experiencia de un grupo de docentes con formación en psicomotricidad aplicando estrategias para la potenciación de las habilidades recién nombradas, es por ello, que se investiga a partir del relato de personas involucradas en este fenómeno educativo.

En relación al criterio de transferibilidad o aplicabilidad, Noreña et al. (2012) señalan que este criterio consiste en -tal como lo indica su nombre- poder transferir los resultados obtenidos en la investigación a otros espacios, en donde se puedan realizar comparaciones y descubrimientos de las similitudes y diferencias entre la investigación y otros estudios, lo que se evidencia en el apartado de las proyecciones de la presente investigación. Por otro lado, en cuanto al criterio de dependibilidad Noreña et al. (2012) señalan que este hace referencia a la estabilidad de los datos, la cual “(...) no está asegurada, como tampoco es posible la replicabilidad exacta de un estudio realizado bajo este paradigma debido a la amplia diversidad de situaciones o realidades analizadas por el investigador” (pp.267-268). Debido a esto último, es que el investigador debe recurrir a diferentes mecanismos que puedan hacer que exista una estabilidad parcial de los datos que recoge, los cuales son

(...) triangulación de investigadores, de métodos y de resultados; el empleo de un evaluador externo, la descripción detallada del proceso de recogida, análisis e interpretación de los datos; además, la estrategia de comparación constante que permite revisar y comparar los resultados emergentes con teorías previamente formuladas. (Noreña et al, 2012, p.268)

Aquello se realiza en este estudio, puesto que se establecen dos matrices de análisis, en donde se detalla el proceso de recolección de información y, además, se contrasta lo indagado en la revisión de la literatura con la información recopilada en las entrevistas.

Por otra parte, acerca del criterio de confirmabilidad, Noreña et al. (2012) plantean que en este criterio “(...) los resultados de la investigación deben garantizar la veracidad de las descripciones realizadas por los participantes” (p.268), por lo que el investigador debe realizar una serie de tareas que permitan garantizar y asegurar fidelidad, los cuales son en primer lugar, informar a los encargados de los espacios en donde se llevará a cabo el trabajo en terreno y las actuaciones que se realizarán durante la investigación, con el fin de que los participantes del estudio estén al tanto de los tiempos y las acciones implementadas en el transcurso de la investigación, lo que se ve reflejado previo al proceso de la aplicación de las entrevistas, puesto que resulta necesario informar a los participantes la finalidad de la aplicación de este instrumento de recolección de datos y en qué se va a utilizar la información obtenida. Otro criterio señalado por Noreña et al. (2012) es el criterio de relevancia, el cual “(...) permite evaluar el logro de los objetivos planteados en el proyecto y da cuenta de si finalmente se obtuvo un mejor conocimiento del fenómeno o hubo alguna repercusión positiva en el contexto estudiando (...)” (p. 268). En relación con lo anteriormente expuesto por Noreña et al., en la presente investigación se refleja el concepto de relevancia a la hora de evaluar si los objetivos que guían este estudio tuvieron cierto logro, y además si aquello permite generar nuevos conocimientos o ampliar los conocimientos que ya se tenían sobre la temática estudiada, en este caso autismo y psicomotricidad. Y finalmente, Noreña et al. (2012) exponen el criterio de adecuación teórico-epistemológica, sobre la cual explican que es fundamental tenerla en consideración a la hora de realizar una investigación de tipo cualitativa, puesto que la coherencia epistemológica de un estudio depende de la cohesión que exista entre el problema o tema a investigar, con la teoría que se utiliza para comprender el fenómeno. Asimismo, la pregunta o

planteamiento del problema va a definir el diseño de la investigación y el tipo de conocimiento que se genere en esta. Este criterio, además, debe estar presente en todo el proceso de investigación, como, por ejemplo, cuando se recogen, analizan y presentan los datos, de manera tal que el aspecto teórico de la investigación vaya acorde con el aspecto metodológico. En el caso del presente estudio, es fundamental la consideración de este criterio, puesto que las preguntas de investigación formuladas en un comienzo, lo indagado en el apartado del marco teórico y lo abordado dentro del marco metodológico, deben estar relacionados entre sí, de manera tal que los lineamientos de la investigación y los datos obtenidos una vez aplicada la entrevista guiada por un tema a los participantes de este estudio, permitan cumplir con los objetivos establecidos en un principio, con el fin de asegurar que exista una concordancia entre lo teórico y las experiencias recogidas por parte de los/as docentes.

A modo de resumen y en relación a los criterios dados a conocer con anterioridad, en esta investigación -a partir de la literatura estudiada y la realidad captada en base a los relatos de las participantes de este estudio- se realiza una vinculación de la información dejando así evidencia de la parte teórica -lo que dice la literatura respecto al tema -, la experiencia de los/as educadores/as con formación en psicomotricidad y que además cuentan con experiencia en el trabajo con niñas y niños con CEA y, cómo ambas partes se relacionan entre sí para dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas en un comienzo. La importancia de la información obtenida y del vínculo entre los datos obtenidos de la investigación, permite que este nuevo aprendizaje construido se pueda extrapolar a diferentes espacios, en este caso, contextos en los que se trabaja con niñas y niños con CEA, como, por ejemplo; escuelas, fundaciones e incluso familias que cuenten con niñas o niños bajo esta condición. Y a partir de esta transferencia de conocimientos a nuevos espacios, las personas que accedan a esta investigación pueden adoptar elementos que le parezcan pertinentes de trabajar según su contexto o incluso, comparar la labor que ya realizan identificando similitudes y diferencias, así como también podrán realizar nuevos aportes a partir de nuevos estudios.

5.1.6.- Metodología del análisis

Para llevar a cabo la metodología de análisis se continúa con lo propuesto por Moustakas, y sumado a ello, se incorpora como técnica el análisis del discurso.

5.1.6.1.- Paso 3: Organizar, analizar y sintetizar los datos

La información obtenida durante el proceso de recolección de datos se organiza en base a la construcción de dos matrices. En la primera matriz se analizan las respuestas entregadas por cada docente y, en la segunda, se vinculan las respuestas entregadas por las docentes, determinando si existen convergencias o divergencias respecto de lo que señalan en el discurso. Y por último, en base a las conclusiones que se derivan de las dos matrices mencionadas anteriormente, se realiza un análisis entre las respuestas entregadas por las docentes con lo previamente indagado acerca de los modelos de intervención que comúnmente se aplican en niños y niñas con autismo y, la psicomotricidad, evidenciando si es que estas concuerdan en algunos aspectos o no.

A continuación, se definen las dimensiones y categorías que se encuentran en las matrices de análisis. Para ello, es necesario señalar que las dimensiones que se exponen enseguida están relacionadas con las habilidades en las que comúnmente los niños y niñas con CEA suelen presentar algunas dificultades y, cada una de las categorías que se presentan, son las mismas para cada una de estas dimensiones.

a) Dimensiones:

- **Dimensión social:** Esta dimensión guarda relación con la socialización y las interacciones que una persona tiene con otra, entendiendo que esto es fundamental dentro de la vida en comunidad.
- **Dimensión emocional:** La presente dimensión debe ser comprendida como el mundo interno de una persona, en donde el reconocer y manejar las emociones cumple un papel fundamental ya que a partir de ello, se pueden establecer lazos y vínculos afectivos nutritivos con los demás.
- **Dimensión comunicacional:** Esta dimensión se encuentra relacionada con las dimensiones antes nombradas, puesto que dentro de esta una persona expresa sus ideas, emociones, pensamientos e intereses, siendo el lenguaje verbal o no verbal un aspecto esencial para comunicarse con los demás.

b) Categorías:

- **Concepción de las habilidades sociales:** Esta guarda relación con el significado que una persona le da a estas habilidades, entendiendo que estas comprenden las conductas que manifiestan las personas al momento de desenvolverse en distintos contextos y, con la capacidad de relacionarse e interactuar con otros sujetos.
- **Concepción de las habilidades emocionales:** Esta categoría se encuentra ligada al significado que un sujeto le da a estas habilidades, teniendo en cuenta que estas habilidades están orientadas a la capacidad identificar, comprender y manejar las emociones.
- **Concepción de las habilidades comunicacionales:** Esta categoría tiene relación con el significado que una persona le da a estas habilidades, considerando que estas están vinculadas con la capacidad de comunicación que una persona va desarrollando a medida que se va relacionado con otras personas, en donde el lenguaje verbal o no verbal son parte de este proceso.
- **Evaluación inicial:** La presente categoría guarda relación con los instrumentos que utiliza la docente tanto para poder identificar aquello que el estudiante conoce y maneja, como también para identificar sus necesidades o el nivel de desarrollo que el menor presenta en las habilidades sociales, emocionales o comunicacionales y, de acuerdo a la información obtenida, poder orientar su plan de trabajo.
- **Planificación:** Esta categoría comprende la manera en que la profesora selecciona los objetivos que va a trabajar durante la clase, si es que estos van de acuerdo a lo que el MINEDUC establece en sus planes y programas o si se enmarcan de acuerdo a los lineamientos del establecimiento en el que trabaja, la estructuración del espacio, los recursos que utiliza, el tiempo de duración de las intervenciones y los aspectos en los que se focaliza para considerar una estrategia de intervención como la más adecuada para potenciar las habilidades sociales, emocionales o comunicacionales.
- **Implementación:** La categoría de implementación guarda relación con la estrategia de intervención psicomotriz que lleva a cabo la docente, es decir, la manera en la que trabaja con los estudiantes, el trabajo que ha realizado para potenciar las habilidades antes nombradas y cómo lo ha llevado a cabo.

- **Evaluación final:** Esta categoría considera el instrumento de evaluación final que aplica la docente para evidenciar si es que existe un progreso en el desarrollo de las habilidades sociales, emocionales o comunicacionales de estudiantes con CEA, la utilidad que le da a la información recogida con dicha evaluación, y cómo puede dar cuenta si es que el instrumento utilizado en el proceso final le permitió evidenciar dichos progresos.

Una vez explicado lo anterior, a continuación, se presenta la estructura de las matrices de análisis, las cuales permiten organizar la información obtenida por parte de las entrevistadas de manera clara y comprensible.

Tabla 10 - Matriz por profesora

A continuación, se muestra la matriz de análisis utilizada para las entrevistas aplicadas a cada una de las docentes entrevistadas.

Dimensión	Categorías	Relato	Análisis
Dimensión social	Concepción de las habilidades sociales		
	Evaluación inicial		
	Planificación y diseño (objetivos, tiempo, recursos, espacio, etc.)		
	Implementación		
	Evaluación final		
Dimensión emocional	Concepción de las habilidades emocionales		
	Evaluación inicial		
	Planificación y diseño (objetivos, tiempo, recursos, espacio, etc.)		
	Implementación		
	Evaluación final		

Dimensión comunicacional	Concepción de las habilidades comunicacionales		
	Evaluación inicial		
	Planificación y diseño (objetivos, tiempo, recursos, espacio, etc.)		
	Implementación		
	Evaluación final		

Nota: Tabla de elaboración propia.

Tabla 11 - Matriz entre profesoras

A continuación, se presenta un ejemplo de la matriz de análisis entre profesoras, en este caso se muestra la matriz de la dimensión social, puesto que las matrices de la dimensión emocional y comunicacional poseen los mismos componentes y estructura. Además, resulta necesario mencionar que en la siguiente tabla cuando se presenta el concepto de unidades de significado, se hace referencia a las semejanzas y diferencias existentes entre lo que las docentes entrevistadas expresan para cada una de las dimensiones y categorías, para posteriormente evidenciar los aspectos potenciadores que las docentes destacan en su quehacer.

Dimensión	Categorías	Unidades de significado	Análisis
Dimensión social	Concepción de las habilidades sociales		
	Evaluación inicial		
	Planificación y diseño (objetivos, tiempo, recursos, espacio, etc.)		
	Implementación		
	Evaluación final		

Nota: Tabla de elaboración propia.

6.- PRESENTACIÓN DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Para llevar a cabo la presentación y discusión de los resultados, se sigue trabajando con lo propuesto por Moustakas.

6.1.- Paso 4: Resumen, implicaciones y resultados.

- Fase 1. El presente estudio se sintetiza en el apartado de “Resumen”, el cual incorpora los aspectos más relevantes de esta investigación.
- Fase 2. Los resultados obtenidos mediante la aplicación de entrevistas, primeramente, se exponen de manera individual, es decir, se detalla lo que cada docente entrevistado/a señala en su discurso dentro de cada una de las categorías que componen la dimensión social, emocional y comunicacional. Posteriormente se toman los aspectos más significativos de sus respuestas para relacionarlos entre sí, evidenciando los aspectos potenciadores que las docentes realizan en su quehacer y, finalmente, se relaciona lo señalado por las/os educadores/as con lo indagado previamente en el apartado del marco teórico y, de esta manera, poder develar qué elementos están presentes en su quehacer educativo para potenciar las habilidades antes nombradas en estudiantes con CEA.

6.1.1.- Análisis por docente

6.1.1.1- Profesora P1

a) Dimensión social:

Concepción de las habilidades sociales

La concepción que tiene la docente sobre el desarrollo de las habilidades sociales es que son habilidades que se ponen en juego al relacionarse con las personas del entorno, esto se ve reflejado cuando la docente en el relato expresa que “Son todas las habilidades que se ponen en juego cuando me tengo que relacionar con una o más personas (...)”.

Evaluación inicial

El tipo de evaluación inicial que utiliza la educadora para conocer el nivel de desarrollo de las habilidades sociales que presenta un niño o niña, es la observación del estudiante en el ambiente escolar y de ser posible, en su hogar, para posteriormente revisar en paralelo las escalas de desarrollo y así tener mayor claridad del panorama en relación a la línea de desarrollo típico, esto queda de manifiesto cuando la docente señala lo siguiente “(...) yo habitualmente uso observación, observación, mucha observación en sala de clases, observación en contexto de juego, observación en recreo, observación en horarios de alimentación, y si puedo, observación en casa (...)”. Y una vez aplicada la evaluación inicial, la docente utiliza la información obtenida para definir apoyos (tipo y sistematización) y los profesionales idóneos para ellos, esto se evidencia cuando la profesora una vez formulada la pregunta, responde que la información la utiliza para “Determinar los apoyos, y quien va a brindar los apoyos, la continuidad de esos apoyos (...)”.

Planificación

La docente menciona que los objetivos a trabajar durante la clase, los selecciona considerando la evaluación inicial, la cual es complementada con lo propuesto por el MINEDUC en los planes y programas. A esto, añade que, en el caso de los estudiantes con CEA, realiza una revisión del currículum completo correspondiente al nivel del niño o niña, y de haber brechas muy significativas de acuerdo a lo observado en la evaluación inicial, se baja un nivel realizando cruces entre ambos planes y programas, realizando así adecuaciones curriculares correspondientes al estudiante. Además, la docente considera los elementos presentes en el contexto para así, poder considerar aspectos de la práctica psicomotriz dentro de la intervención a realizar. Esto se puede ver reflejado cuando la docente en su relato señala que “(...) cuando son estos chiquitos con trastorno del espectro autista, igual es importante hacer una revisión del currículum completo, no quedarnos solamente con Lenguaje y Matemáticas, o Lenguaje Matemáticas y Ciencias, sino que hacer una evaluación de todos los planes y programas, ver qué es lo que ofrecen, qué es lo que hay, si uno ve que hay una brecha importante curricularmente hablando, no sé po’, están en segundo, uno no ve los objetivos que está visualizando en segundo, bajamos a los planes y programas de primero y ahí hacemos cruces, según lo que... porque como los objetivos de aprendizaje van en progresión, la idea es ir

revisando los que son de cursos anteriores, y una vez que está eso listo, uno va cruzando la información con lo que observó o las sugerencias que pueda incorporar”.

Por otra parte, el plan de trabajo que utiliza la docente para potenciar el desarrollo de las habilidades sociales de niños y niñas con CEA no es de elaboración propia, puesto que se construye teniendo en consideración los lineamientos del establecimiento y/o lo determinado por la docente a cargo del curso. Esto queda de manifiesto cuando la profesora señala lo siguiente: “(...) siempre tiene que conversar con lo que tiene el establecimiento o, con lo que ha determinado la profesora del curso”. A lo anterior, se le suma lo planteado por el área de convivencia escolar, ya que esta área se vincula de manera directa con el desarrollo de los niños y las niñas, todo esto, se complementa con lo observado por la profesora del curso, lo que se ve reflejado cuando la docente señala que “(...) no es una propuesta...nunca debería ser una propuesta solo de uno, porque uno está un rato no más, generalmente tiene que ser algo que se construya en conjunto, y aquí entra en juego convivencia escolar, entra en juego lo que nos pueda decir la profesora o profesor del curso, y lo que uno también les vaya a devolver”.

Respecto a la organización del entorno para trabajar el desarrollo de las habilidades sociales, la docente menciona que generalmente, no hay una mayor estructuración en el espacio, al menos en escuelas regulares, lo que se pone de manifiesto cuando la docente señala que “La estructuración, o sea... pensando en pequeñitos con el espectro autista, generalmente se mantenía lo que hay en la sala, ¿Ya? Desde primer ciclo hacia arriba, no se hace mucha modificación”. En términos de actividades, la profesora menciona que se realizan acciones en pro de la anticipación necesaria para los niños y niñas con CEA y, que en esta anticipación, también se involucra a la familia, lo que se evidencia cuando la educadora señala que, lo que realiza con el equipo de apoyo del establecimiento “Es anticipar, anticipar, mucho anticipar y con la familias también”.

En cuanto a la cantidad de horas que se le destinan al trabajo de las habilidades sociales de niños y niñas con CEA, la educadora señala que, en total, son 6 horas, las cuales se dividen entre los distintos profesionales que trabajan con el estudiante. Además, señala que para la potenciación de esta habilidad (social) se destinan al menos dos horas, pero dependiendo del requerimiento del estudiante estas se pueden aumentar o disminuir. Esto se pone de manifiesto cuando la docente señala que “Dependiendo de las características de los niños y las niñas, en el

sistema municipal, sistema público, las horas de apoyo nunca van a ser más de 6, nunca, y en esas 6 horas estoy contando terapeuta ocupacional, fonoaudiólogo, fonoaudióloga si lo necesita, más la educadora diferencial, por lo tanto, si uno hace una división de esas horas y quiere potenciar estos procesos, al menos 2 de esas horas van a ir destinadas a eso, si requiere un poco más, uno puede ir jugando con los tiempos, pero no hay como un tope máximo o un mínimo (...).".

Por otro lado, para considerar una estrategia como la más adecuada para el trabajo de las habilidades sociales de niños y niñas con CEA, la docente se focaliza en que esta favorezca la relación del estudiante con su entorno, además del impacto que esta tenga en el desarrollo del niño o niña. Además, la docente señala que la estrategia a llevar a cabo, no solo tiene que considerar la potenciación de esta habilidad en el niño con CEA en particular, sino que también en los pares con los que este interactúa. Esto queda evidenciado cuando la docente señala que "(...) cuando uno piensa en cuál va a ser la estrategia más adecuada, tiene que ver con si esta estrategia está favoreciendo el... la relación con sus pares, que siempre es lo más importante, porque es su grupo de referencia, y cuánto impacto tiene en el fondo en... en este desarrollo del propio niño".

En cuanto a los profesionales que participan en la decisión de escoger una estrategia como la más adecuada para el trabajo de las habilidades sociales de niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar, la docente expresa que las decisiones siempre se toman en conjunto con el equipo de profesionales, lo que se evidencia cuando la profesora en el relato señala lo siguiente "Es como el equipo completo, la fonoaudióloga, la terapeuta, la educadora, la profesora (...)".

Implementación

Dentro de esta categoría, en cuanto a la forma en la que trabaja el desarrollo de las habilidades sociales con niños y niñas con CEA, la docente menciona que esto lo hace siempre de manera grupal y, en algunos casos, se parte con una menor cantidad de niños o niñas, ya que si se hace de manera individual, se crea un mundo paralelo en el/la estudiante con CEA. Esto queda de manifiesto cuando la profesora en el relato expresa que lo realiza "Siempre grupal, las relaciones sociales es muy complejo trabajarlas de manera individual, porque es como que tú creas un mundo paralelo, donde generalmente todo es perfecto".

En cuanto a lo que la docente ha realizado en su trabajo para potenciar el desarrollo de las habilidades sociales de niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar, es intervenir en los distintos espacios en los que se desenvuelve el estudiante, además de los profesionales que trabajan con el niño o la niña. Asimismo, agrega que trabaja en la mayor cantidad de asignaturas, no solo las troncales y, de ser posible, observa la relación con la familia. Esto se ve reflejado cuando la docente manifiesta lo siguiente “Como les comentaba al principio, poder intervenir en distintos espacios y con distintas personas que se vinculan con los niños o las niñas, ¿Ya? Los espacios de recreo, muchas veces en el comedor, en la sala de clases en más de una asignatura idealmente (...) y si es posible, solo si es posible, y el tiempo da, o en casos que sí lo ameritan, observar la relación con los padres”.

Por otro lado, la profesora indica que la estrategia más adecuada para trabajar las habilidades sociales ha sido realizar sesiones de psicomotricidad cuando el establecimiento cuenta con el espacio necesario para aquello, además del mobiliario. Lo anteriormente mencionado, de acuerdo con lo indicado por la docente, lo que, a largo plazo, ha tenido mejores resultados en relación al desempeño de los niños y niñas. Esto se ve reflejado cuando la educadora indica lo siguiente “O sea la más adecuada, siempre ha sido poder hacer... trabajar, o hacer sesiones de psicomotricidad cuando los establecimientos han tenido sala ¿Ya? Han tenido como todos los dispositivos, tanto físicos como espaciales para poder trabajar en eso”.

Evaluación final

Para evaluar el progreso en las habilidades sociales, la docente señala que utiliza registros de observación, los cuales se comparan con los registros iniciales, para así poder ver los avances que el niño o niña tiene. A partir de la información obtenida, la profesora expresa que se toman decisiones en relación a los apoyos que requiere el o la estudiante. Esto se pone de manifiesto cuando la docente indica lo siguiente “Ya, para evaluar el progreso, los mismos registros de observación, porque claro con el primero uno establece algunos parámetros, y cuando está listo eso uno hace o sea... nosotros vaciamos la información y veíamos en el fondo como estaba al pasar de algunos meses, o un semestre, o un poco más (...)”.

En cuanto al instrumento que utiliza la docente, es de elaboración propia, ya que consiste en un registro de observación que contempla la forma en la que se desenvuelve el estudiante en los

distintos contextos dentro del espacio escolar, lo que queda reflejado cuando la profesora expresa que utiliza “(...) registros de observación en las mismas áreas que se observó al inicio (...)”.

Por último, para dar cuenta si el instrumento de evaluación final es útil para evidenciar un progreso en el desarrollo de las habilidades sociales de niños y niñas con CEA, la docente menciona que utiliza los mismos registros de observación, ya que, al establecer categorías dentro de este, se puede evidenciar la utilidad del instrumento. Esto queda de manifiesto cuando la docente indica que “A través de los registros, porque cuando uno hace registros de observación establece categorías, entonces esas son las categorías que validan las observaciones que uno va haciendo”.

b) Dimensión emocional:

Concepción de las habilidades emocionales

La concepción que tiene la docente sobre el desarrollo de las habilidades emocionales es que son la forma en que se expresan los sentimientos en el momento en que surgen, dependiendo de lo que cada niño o niña viva. Esto se evidencia cuando la docente expresa que “Tiene que ver con el cómo los niños y las niñas expresan los distintos sentimientos que le van ocurriendo dependiendo de las circunstancias que están viviendo”.

Evaluación inicial

El o los instrumentos de evaluación inicial que utiliza la profesora para conocer el nivel de desarrollo de las habilidades emocionales que presenta un niño o niña con CEA, son observaciones, ya que estas entregan información clara y comprensible a los/las docentes de aula regular. Asimismo, menciona que, en el caso de las pruebas estandarizadas, estas más bien encasillan a los niños y niñas con CEA. Lo anterior queda expresado cuando la docente menciona que “Con los más chicos siempre, o sea desde segundo hacia abajo hasta las guaguas siempre observación, no... hay instrumentos, pero no me... pero siempre terminan como encasillando (...)”. Una vez aplicada la evaluación inicial, la profesora utiliza la información obtenida para determinar los apoyos que el/la estudiante requiere, los profesionales idóneos y la temporalidad de dichos apoyos, lo que se ve reflejado cuando la docente en el relato señala que

“(…) siempre la vamos a usar para determinar apoyo, y profesionales que van a brindar esos apoyos, y la temporalidad de esos apoyos”.

Planificación

La docente indica que, para seleccionar los objetivos a trabajar durante la clase, considera lo establecido en los planes o programas de estudios junto con lo que la docente y la trabajadora social observa. Además, señala que, dentro de este proceso de desarrollo emocional, se considera el punto de vista de la asistente de aula. Esto se pone de manifiesto cuando la educadora señala que, al seleccionar los objetivos, lo hace “(…) considerando lo que nos pueda decir los planes y programas de estudio del nivel, versus lo que uno ha observado (...) siempre como considerando lo que también observan las personas o los docentes, o los trabajadores sociales, quien esté en la sala, siempre considerando lo que ellos puedan observar (...)”.

En relación al plan de trabajo que utiliza la profesora para potenciar el desarrollo de las habilidades emocionales de niños y niñas con CEA, considera los lineamientos del establecimiento y los puntos de vista de los distintos profesionales. Esto se ve reflejado cuando la docente señala que “(…) tiene que ver con lo que... con los lineamientos del establecimiento, y con lo que puedan decir los otros profesionales”.

En cuanto a la estructuración del espacio físico para trabajar el desarrollo de las habilidades emocionales, la educadora señala que no es mucho lo que se puede realizar, sin embargo, en cuanto a la organización de los puestos de los y las estudiantes, la profesora señala que se puede ir dinamizando de manera tal que puedan ir rotando los compañeros que rodean al estudiante con CEA. Asimismo, agrega que con los y las estudiantes se trabaja la anticipación y significación. Esto se pone de manifiesto cuando la docente expresa que “En cuanto a estructura física no es mucho lo que uno puede... o sea, hacer en un espacio, en una sala de clases, sin embargo, en cuanto a ubicación, como elegir un par de compañeritos como específicos que estén cerca, y que vayan rotando (...)”.

En lo que respecta a la cantidad de horas que se le destinan al trabajo de las habilidades emocionales de niños y niñas con CEA, la profesora indica que en total, son 6 horas de intervención, sin embargo, no existe una cantidad de horas específicas establecidas para trabajar

las habilidades emocionales en particular, puesto que la delimitación de las horas de intervención van de acuerdo a los requerimientos del/la estudiante, es decir, sus características y desempeño en el transcurso del tiempo. Pese a ello, señala que a lo que sí se le dedica un tiempo específico, es al monitoreo del proceso del estudiante. Lo anteriormente mencionado se ve reflejado cuando la docente en el relato indica que “(...) nunca van a ser más de 6, o sea en el mejor de los casos, son 6 horas, ¿Ya? Y de esas 6 horas, claro, hay una división, y la cantidad de horas no está especificada (...)”. No obstante, añade que a lo que sí se le dedica un tiempo específico, es al monitoreo del proceso del estudiante.

Por otro lado, la docente señala que los aspectos en que se focaliza para considerar una estrategia como la más adecuada para trabajar el desarrollo de las habilidades emocionales de niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar, es que esta permita que el estudiante pueda expresar sus emociones, sumado a ello se focaliza en que la estrategia responda tanto a las necesidades del/la estudiante como también que considere las características del curso y la recepción que ellos tienen cuando el estudiante con CEA expresa sus emociones. Esto se pone de manifiesto cuando la docente expresa que “(...) va a ser aquella que permita que el niño y la niña pueda expresar sus emociones, ¿Ya? Pero también esta estrategia tiene que responder a cómo el otro reacciona con estas emociones, y cuando hablo del otro, son sus pares (...) Entonces la idea es que sea una estrategia que responda al grupo curso, porque nunca nos podemos olvidar que los niños independiente de su condición, pertenecen a un grupo de referencia, ¿Ya? Y con este grupo de referencia también él construye su emoción, construye mucho de su corporalidad, mucho de sus relaciones con otros y con otras, por lo tanto, la estrategia entre comillas, nunca tiene que responder a desarrollar una emoción específica a un niño determinado, sino que tiene que responder en como yo expreso mi emoción y como el otro recepciona esta emoción (...)”. En otras palabras, la docente señala que para considerar una estrategia como la más adecuada para el trabajo de las habilidades emocionales de niños y niñas con CEA, se focaliza en que esta responda al grupo curso, porque independientemente de la condición del estudiante, es necesario tener en cuenta que este pertenece a un grupo de referencia con el cual construye su emoción, gran parte de su corporalidad y relaciones con otros, por lo que la estrategia no debe apuntar a desarrollar una emoción específica en el niño, sino más bien debe ayudar a que el estudiante comprenda la expresión de sus emociones y cómo esto puede afectar a los demás.

En cuanto a los profesionales que participan en la decisión de escoger una estrategia de intervención como la más adecuada para el trabajo de las habilidades emocionales de estudiantes con CEA que cursan primer ciclo escolar, la docente señala que son la profesora del curso, el equipo de apoyo y el área de convivencia escolar, lo que se ve reflejado cuando en el relato dice que es “Muy importante la profesora del curso y el equipo de apoyo, y el área de convivencia escolar”.

Implementación

En relación a la forma en la que la docente trabaja el desarrollo de las habilidades emocionales de niños y niñas con CEA, esta se caracteriza por ser de manera grupal e individual. Sin embargo, la educadora señala que si bien hay procesos en los que se requiere trabajar de manera individual, tampoco es adecuado mantener esa individualidad en el tiempo, puesto que somos seres relacionales y por ende, este trabajo debe ser grupal, pero en grupos más pequeños. Esto se evidencia cuando la profesora señala que “Cuando estamos sobre todo frente a la condición del espectro autista, si bien hay aspectos, hay procesos que uno tiene que trabajar de manera individual entre comillas (...) no sé qué tan bueno es prolongar esa individualidad en el tiempo, porque nosotros somos seres que nos relacionamos siempre (...)”.

Por otro lado, la profesora expresa que lo que ha realizado en su trabajo para potenciar el desarrollo de las habilidades emocionales de estudiantes con CEA, es trabajar de manera conjunta con los distintos profesionales y no solamente enfocarse en la sala de clases, sino que también considerar las intervenciones en el ámbito escolar, familiar y entorno, lo que se ve reflejado cuando la docente señala lo siguiente “Ya, siempre las intervenciones como les contaba son con, claro, con un equipo de profesionales y... claro, con esta mirada más integral que finalmente es lo que te da la psicomotricidad (...) entonces las intervenciones son: escuela, familia y entorno muchas veces”.

En cuanto a la estrategia considerada como la más adecuada para trabajar el desarrollo de las habilidades emocionales de niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar, la profesora señala que es aquella que permite que el niño o niña pueda expresar sus emociones, lo que se evidencia cuando la docente en el relato expresa que “(...) siempre la estrategia más adecuada

como les contaba hace un rato atrás, va a ser aquella que permita que el niño y la niña pueda expresar sus emociones”.

Evaluación final

Para evaluar el progreso en las habilidades emocionales de un niño o niña con CEA, la profesora señala que utiliza la observación, no solo de ella, sino que además, la de los profesionales que intervienen en el proceso de aprendizaje del/la estudiante. Esto se pone de manifiesto cuando la docente expresa lo siguiente “La observación siempre, no solo mía, sino que también de otras personas que estén participando de estos procesos (...)”. Por otra parte, respecto a la información recogida con dicho instrumento, la educadora señala que la utiliza para determinar o modificar apoyos, lo que se ve reflejado cuando en el relato manifiesta que “(...) el resultado de esta evaluación va a ser siempre para determinar apoyo o, modificar los apoyos que teníamos (...)”.

Por otro lado, se puede inferir que el instrumento de evaluación final que utiliza la docente es de elaboración propia, puesto que este consiste en una observación y, en relación a las áreas que abarca dicho instrumento, la profesora señala que son la cognitiva, emocional y social. Esto se ve reflejado cuando la educadora en el relato dice que “Bueno, la observación es el registro de lo que uno ve en los distintos contextos y claro, abarca el área cognitiva, su desempeño dentro de la sala de clases, no solo cognitivo, sino que también emocional, sus relaciones con pares, con adultos (...)”.

Por último, para dar cuenta si el instrumento de evaluación final es útil para evidenciar un progreso en el desarrollo de las habilidades emocionales de estudiantes con CEA, la profesora señala que compara los registros de observación que utilizó en la evaluación inicial y en los distintos momentos en los que aplicó este instrumento nuevamente. Asimismo, menciona que las categorías que se levantan al desarrollar una observación, son las que dan cuenta de los progresos que tengan los estudiantes y, que dicho progreso, se conversa con el equipo de trabajo. Esto se ve reflejado cuando la profesora señala que es “A través de los registros (...) y los registros comparativos en los distintos momentos en los que uno hizo la observación (...) Cuando uno observa termina levantando categorías y esas categorías son las que de alguna manera dan

cuenta de los progresos de los niños y las niñas y eso uno lo termina conversando con los equipos”.

c) Dimensión comunicacional:

Concepción de las habilidades comunicacionales

En cuanto a la concepción del desarrollo de las habilidades comunicacionales, la docente menciona que es la manera de expresarse de acuerdo a las necesidades de cada uno, lo que se ve reflejado cuando señala que estas habilidades son “Cómo expreso lo que yo necesito, mi estado, lo que me pasa, lo que no quiero”.

Evaluación inicial

La evaluación inicial que utiliza la docente para conocer el nivel de desarrollo de las habilidades comunicacionales que presenta un estudiante con CEA, es la observación y paralelamente, considera el trabajo realizado por la fonoaudióloga (reportes, pruebas, etc.). Asimismo, añade que se realizan comparaciones entre lo que se observó y lo que informa el profesional a cargo (fonoaudiólogo). Lo anterior queda de manifiesto cuando la profesora expresa lo siguiente “Uso mucho la observación igual que en las anteriores, pero aquí en el tema comunicativo, siempre incorporo a la fonoaudióloga (...) Como que... ahí yo, claro, hago una observación, sin embargo, me baso mucho en los reportes que ella pueda hacer o que el fonoaudiólogo puede hacer. Entonces desde ahí también, voy observando desempeño”.

Una vez aplicada la evaluación inicial, la docente utiliza la información recogida para determinar los apoyos más idóneos para el estudiante, lo que se ve reflejado cuando dice que la información la utiliza para “Determinar apoyo”.

Planificación

La docente menciona que para seleccionar los objetivos a trabajar durante la clase, se analizan los programas curriculares en cuanto a niveles de desempeño y luego se va realizando un diálogo entre estos y lo que se desea proponer, lo que se evidencia cuando la profesora señala lo siguiente “Considerando el programa de estudio, revisándolo si está adecuado al desempeño del niño o la

niña y de ahí, tratando de hacer que conversen en el fondo los objetivos que nosotros queremos proponer con lo que ya hay”.

En cuanto al plan de trabajo que utiliza la educadora para potenciar el desarrollo de las habilidades comunicacionales de niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar, este no es de elaboración propia, sino que se conversa, lo que queda de manifiesto cuando en el relato indica que “Es un programa que se conversa, nunca es de elaboración propia”.

En cuanto a la organización del entorno para trabajar las habilidades comunicacionales, la profesora señala que todo depende del nivel de desarrollo de esta habilidad en el niño o niña, lo que se evidencia cuando expresa que “(...) va a depender derechamente del nivel comunicativo, del nivel de expresión que tengan los niños y las niñas con la condición del espectro autista (...)”. En relación a los recursos utilizados, la profesora menciona que estos contemplan la anticipación verbal y física (actividad escolar / recreo) y también el uso de imágenes tanto para la anticipación, como para la significación de acciones, lo que se ve reflejado cuando señala lo siguiente “Desde anticipación verbal y física hasta la utilización de imágenes para poder anticipar o significar acciones que el niño o la niña necesita hacer o que esté haciendo (...)”. Estas a la vez, se utilizan para la representación de instrucciones y, agrega que utiliza imágenes reales más que pictogramas, lo que se evidencia cuando expresa lo siguiente “También uso de imágenes para poder representar las instrucciones, en el caso que se requiera refuerzo de ellas, para poder estructurar mejor la actividad dentro de la clase (...) A través de los pictogramas o las imágenes, yo en este nivel soy más amiga de las imágenes reales, no... no mucho de los pictogramas (...)”.

Respecto a la cantidad de horas que se le destinan al trabajo de las habilidades comunicacionales de estudiantes con CEA, la profesora señala que su intervención se enfoca más en el trabajo con la fonoaudióloga, la cual se realiza tanto individual como grupalmente y, tiene como base una duración de 45 minutos, esto último se puede evidenciar cuando en el relato indica que “Ese es el piso, 45 minutos y está más intencionado este trabajo o este aspecto con la fonoaudióloga (...) Y la idea es... claro, que la intervención sea individual y grupal”.

Por otro lado, los aspectos en los que la docente se focaliza para considerar una estrategia psicomotriz como la más adecuada, es que esta permita que el niño o niña exprese lo que le pasa

de la manera que desee y, además, considera el impacto de esta e incluso la transversalidad. En esta misma línea, la profesora señala que esta estrategia también debe considerar tanto al niño o niña en específico, como al resto de sus pares para que, en caso de que al estudiante le suceda algo que no sea capaz de comunicar, sus pares comprendan la situación y contribuyan a dar a conocer lo que sucede. Lo expuesto con anterioridad queda de manifiesto cuando señala que “(...) es la que le permita al niño y a las niñas poder expresar lo que les pasa de la manera que sea, ¿Ya? Y claro, el impacto que tiene que tener o la transversalidad con el resto de los cursos es que, algunos de mis pares, si a mí me está costando expresar lo que necesito o lo que estoy sintiendo, que alguno de mis pares me pueda ayudar o pueda... o me pueda mediar en este proceso (...)”.

Implementación

En cuanto a la forma en la que trabaja el desarrollo de las habilidades comunicacionales de niños y niñas con CEA, la profesora señala que tiene más relevancia lo grupal pero, aun así, hay instancias en donde trabaja de manera individual, lo que se evidencia cuando expresa lo siguiente “(...) aquí también mezclamos lo individual con lo grupal, siempre teniendo como más relevancia lo grupal (...)”. En relación a aquello, la docente señala que se observan más avances en el trabajo grupal ya que este tiene mayores libertades, en cambio el trabajo individual, se centra en el uso de pautas fonoaudiológicas que, en cierta medida, condicionan o acotan el campo de observación a diferencia de la intervención grupal, lo que queda de manifiesto cuando señala que “Uno muchas veces ve más avances en lo grupal que en lo individual porque yo al principio les decía que claro en esta área yo también me baso un poco en lo que... en la pauta de la evaluación fonoaudiológica que son pruebas bien estructuradas pero uno en el desempeño real con contexto real uno a veces ve más cosas de la que te indican estas pautas (...)”.

En lo que respecta a lo que la docente ha realizado en su trabajo para potenciar el desarrollo de las habilidades comunicacionales de niños y niñas con CEA, es considerar los distintos espacios en donde se desenvuelven los niños y niñas, lo que se evidencia cuando señala que “En esta integralidad siempre hay que considerar los distintos aspectos de donde se... o sea los distintos lugares, espacios donde se desarrollan los niños y las niñas (...)”. Además, expresa que, si bien debe haber un registro en donde se evidencien los niveles que tiene el niño en las distintas áreas (cognitiva, social, emocional, etc.), el abordaje debe ser de carácter integral, lo que se ve

reflejado cuando la profesora en el relato expresa que “(...) si bien uno tiene que tener un reporte o una descripción del área cognitiva, emocional, social, comunicativa, siempre el abordaje no es como por área específica, sino que con una mirada más integral”.

Por otro lado, la educadora indica que la estrategia psicomotriz más adecuada para trabajar las habilidades comunicacionales de estudiantes con CEA, es el juego libre y la implementación de actividades no estructuradas para conocer el mundo interno de los niños según las diferentes aristas y, partir de aquello se comienza el abordaje. Esto se da cuenta cuando la docente expresa que “Para habilidades comunicacionales siempre el tema del juego libre, poder estar en actividades o partir con actividades que no estructuradas para saber cómo está el mundo interno de los niños y las niñas desde las distintas áreas (...)”.

Evaluación final

La docente señala que, para evaluar el progreso en las habilidades comunicacionales de niños y niñas con CEA, utiliza la observación, ya que en base a las categorías que establece, puede ir viendo si es que el estudiante tuvo progreso o no, lo que se puede evidenciar cuando en el relato expresa que “(...) siempre van a haber constantes que uno va a ir observando con el tiempo, entonces también te va a decir si el niño avanzó o no avanzó (...)”.

En cuanto al instrumento que utiliza la profesora para evaluar el progreso en las habilidades comunicacionales de niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar es de elaboración propia, puesto que este consiste en una observación. Con respecto a esto mismo, la docente considera que es el instrumento del que puede obtener más información, debido a las categorías que se establecen en este y, señala que esto se valida triangulando la información con otros profesionales que se encuentren aplicando el mismo instrumento con el mismo niño o niña. Lo anterior queda de manifiesto cuando señala que “(...) siempre son de elaboración propia (...) la observación sigue siendo mi instrumento del que puedo sacar más información porque te permite como les contaba anteriormente po’, poder establecer categorías de observación, porque siempre van a haber constantes que uno va a ir observando con el tiempo, entonces también te va a decir si el niño avanzó o no avanzó y, la forma de validar, es como triangular esta información con otros profesionales que estén haciendo lo misma observación en el mismo momento”.

Finalmente, para dar cuenta si el instrumento de evaluación final es útil para evidenciar un progreso en el desarrollo de las habilidades comunicacionales de estudiantes con CEA, la docente expresa que compara los registros que realizó inicialmente con los que realizó en el proceso final, para así poder evidenciar si es que existen avances en el o la estudiante con CEA, puesto que este tipo de instrumento permite conocer cómo el estudiante alcanzó un avance. Esto se evidencia cuando señala lo siguiente “El registro porque tú tienes escrito y ya conversaste en la primera sesión, o sea en la primera instancia lo que observaste en términos comunicacionales de las características de los niños y las niñas y en este segundo momento, claro po’ usas como base la observación anterior para ver si que hay... como han sido estos avances”. Esto último, a su vez, permite establecer una estrategia acorde a las características del/la menor y, agrega que considera la información que le proporciona la fonoaudióloga y el profesor de aula regular.

6.1.1.2.-Profesora P2

a) Dimensión social:

Concepción de las habilidades sociales

La concepción que tiene la docente sobre el desarrollo de las habilidades sociales es que estas son la capacidad de una persona para desenvolverse en el medio en el que se desarrolla. Esto se ve reflejado en lo que plantea la docente al decir que “(...) las habilidades sociales tienen que ver mucho con las capacidades de una persona para poder desenvolverse en el contexto y en el medio en el que se desarrolla y desenvuelve (...)”.

Evaluación inicial

En relación al instrumento de evaluación inicial utilizado para conocer el nivel de desarrollo de las habilidades sociales que presentan los estudiantes, la docente señala que no utiliza un instrumento formal, sino más bien utiliza observaciones en los distintos contextos en que se desenvuelve el/la menor, es decir, aula, recreo y contexto familiar, lo cual se pone de manifiesto cuando la docente relata que “(...) Últimamente, la verdad es que no estoy utilizando un instrumento formal (...) trato de hacer observaciones en distintos momentos dentro de un contexto escolar y familiar (...)”.

Por otro lado, en relación al uso que le da a la información recopilada con la evaluación inicial, se puede inferir que con dicha información se determina el apoyo que se le otorgará al estudiante y, evalúa qué apoyos puede brindar desde su experticia, ya que esta área se trabaja con el equipo multidisciplinar, lo cual se ve reflejado cuando la docente plantea que “(...) es importante poder saber en qué sentido también uno puede como intervenir, sobre todo con personas dentro del espectro autista, porque hay características específicas de... ¿No es cierto? De dificultades en términos de adaptación, de los distintos aspectos sociales, entonces muchas veces uno tiene que considerar si efectivamente es un objetivo que es importante de abordar para un niño en este caso, y qué especialista lo va a abordar en forma específica”.

Planificación

En lo que respecta a la selección de objetivos que potencien el desarrollo de las habilidades sociales en niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar, la docente señala que para realizar esta acción se evalúa caso por caso, determinando el área y la forma en que se abordará, lo cual se ve reflejado cuando la docente explica que “(...) la verdad es que ahí un poco funciona lo que decía recién el tema del caso a caso, cuando uno efectivamente va a abordar esa área de qué forma lo va a abordar (...)”.

En cuanto al carácter del plan de trabajo, referido a si este es de elaboración propia o va de acuerdo al programa del establecimiento educativo, la docente indica que este plan de trabajo se desarrolla de manera conjunta, ya que como profesional se sugieren abordajes a algunos aspectos específicos que se vinculen a la vez con lo que el establecimiento quiere trabajar. Lo planteado anteriormente, se ve reflejado cuando la docente expresa que “(...) en general, los establecimientos no tienen tanto abordaje de este tipo de aspectos, los objetivos que se desarrollan son más bien objetivos de aprendizaje, entonces en general, como que uno tiene que hacer sugerencias de abordaje a algunos aspectos específicos (...)”.

En relación a la estructuración del espacio y los recursos utilizados para trabajar el desarrollo de las habilidades sociales de niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar, la docente señala que todo depende de la apertura que tenga la institución educativa y que más que intervenir el entorno, se incorporan materiales, elementos y estrategias, esto se pone de manifiesto cuando la docente plantea que “(...) va a depender también de la apertura que tenga

la institución educativa pero en general, lo que más uno puede hacer muchas veces como incorporar algunos elementos, algunos materiales, algunas estrategias más que intervenir el entorno propiamente tal (...). En este mismo ámbito, la docente agrega que a partir de la aplicación de la estrategia del juego se puede intervenir un poco más el entorno, porque por lo general, hay mayor aceptación por parte de la institución educativa, y esto se ve reflejado cuando la docente explica que “(...) siempre el recurso del juego es algo un poquito más adepto de poder recibir como sugerencias y como de que se pueda implementar dentro de las instituciones educativas (...).”.

En cuanto a las horas destinadas a las intervenciones dirigidas al desarrollo de las habilidades sociales, la docente indica que es difícil definir una cierta cantidad de horas para el desarrollo de estas habilidades, puesto que, al ser una profesional externa al establecimiento educativo, asiste de 1 a 2 horas semanales para abordar al niño en su totalidad, y por lo tanto, resulta complejo definir un horario en particular para la potenciación de esta área. Lo descrito anteriormente se pone de manifiesto cuando la docente explica que “No sé si se puede cuantificar, porque en el caso de mi experiencia que yo trabajo como externa y como profesional particular por así decir, y voy por pocos períodos, la verdad es que no existe desde mi experiencia al menos no tengo como una cantidad de... horaria como tan específica (...).” Debido a lo señalado con anterioridad, la profesora no entrega información respecto de una cantidad de horas para el desarrollo de las habilidades sociales.

En relación a los aspectos en que se focaliza para escoger una estrategia como la más adecuada para potenciar las habilidades sociales, la docente indica que se focaliza en que esta favorezca el aprendizaje, esto se ve reflejado cuando la docente plantea que “Yo como educadora me centro más bien en los aspectos que puedan favorecer el aprendizaje (...).” En cuanto a los profesionales que participan en la decisión de escoger una estrategia de intervención como la más adecuada para trabajar las habilidades sociales de estudiantes con CEA, la educadora no entrega información detallada al respecto, sin embargo indica que ella en conjunto con el equipo multidisciplinar se encarga de ello, lo que se evidencia cuando la profesora señala lo siguiente “(...) a mí me gusta mucho trabajar como con... colaborativamente, en general con los niños que trabajo, tienen profesionales de las distintas áreas, psicólogos, terapeuta

ocupacional, y en mi caso educadora diferencial, entonces las estrategias también se toman en conjunto (...)”.

Implementación

En cuanto a la forma en la que la profesora trabaja el desarrollo de las habilidades sociales con estudiantes con CEA referida a si es de manera grupal o individual, señala que esto depende del contexto, pero a modo general, trabaja de manera individual, lo cual se ve reflejado en lo que plantea la docente cuando señala que “(...) depende del contexto, pero en general trabajo de manera individual (...)”.

Respecto a las acciones que ha realizado para potenciar las habilidades sociales de niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar, la docente indica que ha realizado asesoramiento y acompañamiento de manera indirecta a los docentes y, junto con ello, trabajo colaborativo con otros profesionales, esto se pone de manifiesto cuando la docente explica que “(...) ahí me aparece como esto que te decía, como un poco el asesoramiento y el acompañamiento a los docentes como de manera indirecta, a su vez también el trabajo con los otros especialistas (...)”. En esta misma línea, la docente agrega que realiza una observación, mediante la cual determina el apoyo que requiere el estudiante, además de realizar un abordaje a la familia, a los docentes que interactúan con el niño o niña y realizar un abordaje al estudiante como tal, lo cual se ve reflejado cuando la docente señala que “(...) el abordaje a la familia, el abordaje a los docentes, y a los estudiantes en forma como específica de acuerdo a una observación es lo que yo mayormente utilizo (...)”.

Por otro lado, la profesora señala que la estrategia psicomotriz considerada como la más adecuada para trabajar las habilidades sociales en niños y niñas con CEA, es el juego, porque permite que el/la estudiante disfrute de la situación y hace que el abordaje no sea tan terapéutico, lo cual se ve reflejado cuando la docente indica que “Desde mi punto de vista creo que podría ser el juego la estrategia central (...)”. En relación al tipo de juego específicamente, la docente menciona que utiliza tanto juegos espontáneos como dirigidos, lo cual se pone de manifiesto cuando la docente señala lo siguiente “(...) ayuda mucho a la instancia de juego, juegos espontáneos, juegos dirigidos (...)”.

Evaluación final

Para evaluar el progreso de las habilidades sociales de estudiantes con CEA, la docente expresa que utiliza la observación, en donde va incorporando la información de todo el abordaje y plan de trabajo elaborado, para así, poder ir evaluando los progresos, lo cual se ve reflejado cuando la docente explica que “Mira, ahí también aparece la observación como un instrumento, no trabajo directamente como con instrumentos más formales y... bueno lo que uno hace también es como incorporar esta información al todo de todo el abordaje y el plan de trabajo que uno desarrolló y viendo un poco como los niveles de progreso (...)”.

Por otro lado, en cuanto a la información obtenida, la docente señala que la utiliza para transmitirla a la familia y así, poder dar cuenta del progreso del estudiante, esto se pone de manifiesto cuando la docente plantea que “(...) esta información, la más importante es poder compartirla con la familia(...), y en esta misma línea, la docente también señala que “(...) la familia se va dando cuenta en el proceso de las mejoras o de los progresos en este aspecto (...)”.

En cuanto al carácter del instrumento de evaluación, referido a si este es de elaboración propia o no, la docente señala que el instrumento es de elaboración propia, puesto que es la observación, sin embargo, no entrega mayores detalles respecto de en qué consiste. En cuanto a las áreas que abarca el instrumento, señala que estas son la relación del estudiante con su entorno, pares, familia y adultos. Todo lo anteriormente descrito, se pone de manifiesto cuando la docente señala que “Mira, yo considero que es importante como abarcar como la relación del niño con el entorno, con los otros, con sus pares, con la familia, y también con los adultos, esos son como los cuatro aspectos más importantes que me centro en la observación”.

Por último, en relación a la utilidad del instrumento de evaluación final, se puede inferir que la docente no entrega información respecto de cómo puede dar cuenta que el instrumento es útil para evidenciar el progreso de las habilidades sociales de niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar.

b) Dimensión emocional:

Concepción de las habilidades emocionales

La concepción que la docente tiene respecto al desarrollo de las habilidades emocionales, es que son aquellas habilidades que tiene el ser humano para poder desenvolverse afectiva y emocionalmente con los demás, lo cual se ve reflejado cuando la docente señala que “(...) son las habilidades con las que cuenta también el ser humano para poder desenvolverse en sentido de los afectos y también las emociones en la relación con el otro (...)”. Por otro lado, la docente agrega que estas habilidades también se encuentran relacionadas con el ámbito comunicativo, y esto se pone de manifiesto cuando la docente menciona que “(...) las habilidades emocionales también van de la mano como con la relación de comunicación con los otros (...)”.

Evaluación inicial

Respecto al instrumento de evaluación inicial que utiliza para conocer el nivel de desarrollo de las habilidades emocionales que presenta un estudiante con CEA, la docente señala que no trabaja de manera directa, ya que es la psicóloga la encargada de intervenir en esta área. Sin embargo, indica que considera la retroalimentación que le entrega la psicóloga al momento de relacionarse con el/la estudiante. Lo anterior se ve reflejado cuando la docente explica que “(...) en términos de abordaje, de evaluación y de abordaje en forma específica yo no lo trabajo directamente. Sí sería también como un poco esperar esta retroalimentación de la psicóloga, del profesional como entre comillas más especialista del área (...)”. En esta misma línea, la docente menciona que se enfoca en prestar atención al reconocimiento de las emociones del estudiante, cómo este identifica las emociones de los demás y cómo el estudiante reconoce que estas emociones pueden afectar en el ámbito social, lo cual se pone de manifiesto cuando la docente expresa que “(...) en lo que yo más me fijo es cómo el niño, como que reconoce sus propias emociones y las emociones de los otros (...)”.

En relación a la pregunta orientada a conocer el uso que la docente le da a la información obtenida en la evaluación inicial, ésta no se realiza, puesto que anteriormente explica que no utiliza una evaluación inicial para las habilidades emocionales, ya que la psicóloga es quien está a cargo de ello.

Planificación

En cuanto a la forma en la que la docente selecciona los objetivos a trabajar durante la clase, esta indica que más que seleccionar un objetivo, pone atención a la relación del estudiante con los demás y a los aspectos emocionales que puedan interferir en el proceso educativo del niño o niña, lo cual se ve reflejado cuando la docente plantea que “(...) de una u otra manera ahí aparece como... cómo está como el tema de la relación con otros más bien, ¿Ya? Más que un objetivo propiamente tal o la selección de los objetivos (...)”.

En relación al carácter del plan de trabajo, referido a si este es de elaboración propia o va de acuerdo a los lineamientos del establecimiento, la docente señala que este va de acuerdo a lo propuesto por la institución educativa, sin embargo, toma en consideración el nivel de desarrollo que tenga el estudiante de las habilidades emocionales, lo cual se pone de manifiesto cuando la docente explica que “(...) va a depender de cómo se esté trabajando en el colegio y también qué aspectos van a estar como influyendo en un estudiante, como más personalizado por así decirlo”.

En cuanto a la estructuración del espacio físico para trabajar el desarrollo de las habilidades emocionales, la docente señala que esto va a depender del establecimiento. Y en el caso de los recursos que utiliza, la docente expresa que puede entregar sugerencias de los materiales que se pueden llevar al aula, esto se pone de manifiesto cuando la docente plantea que “(...) también depende del colegio, depende también de la apertura, y lo que te decía, como en general, más bien uno puede complementar como sugerencias de materiales que se puedan llevar al aula (...)”.

En lo que respecta a la cantidad de horas que se le destinan al trabajo de las habilidades emocionales de estudiantes con CEA, la profesora manifiesta que no aborda esta área de manera directa, puesto que la psicóloga es la que se encarga de intervenir en ello. Sin embargo, la docente señala que las sesiones se organizan en horas semanales, lo cual se ve reflejado en lo que plantea la docente, cuando señala que “(...) no lo abordo tan... en forma tan específica, entonces más bien el trabajo que hace la psicóloga en este caso. Semanales, son cantidad horas semanales, sí”.

En cuanto a los aspectos en que se focaliza para considerar una estrategia como la más adecuada para potenciar el desarrollo de las habilidades emocionales, la docente señala que pone

el foco en el nivel de lenguaje oral del estudiante, pero referido a la manera en que éste expresa sus emociones, lo cual se pone de manifiesto cuando explica que “(...) algo muy importante en lo que uno tiene que centrarse también es como el nivel de lenguaje oral también del niño, de tal manera de poder muchas veces o al menos lo que a mí más me toca ver, es que muchas dificultades pasan por la poca posibilidad de expresión o en forma oral en términos de lenguaje, de un poco las emociones que está presentado (...)”.

En relación a los profesionales que participan en la decisión de escoger una estrategia de intervención como la más adecuada para el trabajo de las habilidades emocionales, la educadora indica que participan la psicóloga y el fonoaudiólogo, lo cual se ve reflejado cuando la docente menciona que “Bueno la psicóloga, el fonoaudiólogo (...)”.

Implementación

Respecto a la forma en la que trabaja el desarrollo de las habilidades emocionales en niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar, la docente señala que generalmente, lo hace de manera individual, sin embargo, esta área no la trabaja de manera directa ya que es la psicóloga quien se encarga de ello, lo cual se pone de manifiesto cuando la profesora señala que “En general más individual, pero como les decía, no lo abordo tan directamente, pero si pienso por ejemplo en el abordaje de la psicóloga, es individual”.

Como se mencionó anteriormente, si bien no es un área en la que trabaje de manera directa, la docente señala que lo que ha realizado en su trabajo para potenciar el desarrollo de las habilidades emocionales de estudiantes con CEA, es poner atención a la motivación, sensaciones o qué cosas le frustran a un estudiante cuando llega a la sala de clases. Lo anterior, lo considera de diferentes maneras al momento de realizar sus intervenciones, lo cual se ve reflejado cuando la docente expresa que “(...) como no es un área en que yo intervengo tanto, si para mi es importante considerar dentro de la clase cómo llega un niño, con qué motivación llega a una clase, con qué sensaciones, qué cosas lo frustran, y eso acogerlo de distintas maneras dentro de las intervención (...)”.

En relación a la estrategia psicomotriz que considera como la más adecuada para desarrollar las habilidades emocionales de niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar, la

docente señala que esta estrategia es utilizar materiales blandos o vestibulares dentro de sus intervenciones, los cuales contribuyan a la contención de las emociones del estudiante, esto se pone de manifiesto cuando la docente explica que “(...) la utilización de los materiales blandos generalmente me favorecen mucho, o algunos vestibulares como columpios (...)”.

Evaluación final

A pesar de no utilizar ningún instrumento en específico para evaluar el progreso de las habilidades emocionales en niños o niñas con CEA, la docente expresa que complementa toda la información obtenida en el plan de trabajo, para posteriormente brindarsela a los padres del/la estudiante. Lo anteriormente descrito se ve reflejado cuando la docente plantea que “(...) no aplico instrumento para evaluar, pero se complementa con toda la información de todo el plan de trabajo y obviamente le entrega información a los papás”.

En relación a las últimas dos preguntas de esta categoría, que estaban orientadas a conocer en qué consiste el instrumento de evaluación final, qué áreas abarca y cómo se puede evidenciar si es útil para evidenciar un progreso en el desarrollo de las habilidades emocionales, no se realizaron, puesto que la docente anteriormente señala que no utiliza un instrumento de evaluación final.

c) Dimensión comunicacional:

Concepción de las habilidades comunicacionales

En relación a la concepción que la docente tiene sobre el desarrollo de las habilidades comunicacionales, menciona que es la capacidad de poder relacionarse con los demás por medio del lenguaje ya sea corporal o expresivo, lo que se puede ver reflejado cuando la docente señala “(...) el desarrollo de habilidades comunicacionales lo entiendo como la capacidad de poder relacionarse con otro, a través del lenguaje corporal, el lenguaje expresivo (...)”. En esta misma línea, la profesora agrega que las habilidades comunicacionales son fundamentales para el desarrollo de los seres humanos, lo que se pone de manifiesto cuando la docente expresa “(...) que estas habilidades siento que son fundamentales para el desarrollo de todo ser humano”.

Evaluación inicial

En relación al instrumento de evaluación inicial que utiliza para conocer el nivel de desarrollo de las habilidades comunicacionales que presenta un niño o niña con CEA, la docente señala que no utiliza un instrumento de evaluación inicial, puesto que esto lo determina la fonoaudióloga del establecimiento. No obstante, agrega que la fonoaudióloga le realiza un reporte de la información recogida por ella, puesto que es importante considerar el nivel de desarrollo de estas habilidades dentro del plan de trabajo. Lo anteriormente descrito se ve reflejado cuando la docente señala que “(...) estas habilidades más bien a nivel de instrumento las determina el fonoaudiólogo (...)”.

En cuanto al uso que le da a la información obtenida en la evaluación inicial, la docente señala que la utiliza para ajustar los programas y, posteriormente, para poder realizar adecuaciones curriculares y determinar las estrategias educativas a utilizar, dependiendo de las habilidades del/la estudiante, lo cual se pone de manifiesto cuando la docente plantea que “El uso que le doy es justamente esto, poder ajustar los programas, poder hacer adecuaciones curriculares, poder determinar cuáles van a ser las estrategias educativas (...)”.

Planificación

En cuanto a la forma en la que la docente selecciona los objetivos a trabajar durante la clase para potenciar el desarrollo de las habilidades comunicacionales de estudiantes con CEA que cursan primer ciclo escolar, la docente señala que no trabaja directamente en esta área, por lo que no existe una selección de objetivos, lo cual se puede evidenciar cuando en el relato la docente señala que “(...) no intervengo tan directamente en esta área (...)”.

Por otra parte, el plan de trabajo que utiliza la docente para potenciar el desarrollo de las habilidades comunicacionales en estudiantes con CEA va de acuerdo a lo establecido por el colegio y, por lo mismo, es que generalmente dicho plan requiere adecuaciones curriculares, lo que se ve reflejado cuando la docente plantea que “(...) este sí que va un poco más de acuerdo al que tiene el colegio, porque generalmente se requieren adecuaciones curriculares ahí”.

En relación a la organización del entorno para trabajar las habilidades comunicacionales de estudiantes con CEA, la profesora indica que lo estructura dependiendo del niño o niña. Sin

embargo, en algunos casos esta estructuración va a depender del nivel de lenguaje oral o expresivo que tenga el o la estudiante, lo cual se puede evidenciar cuando en el relato expresa que esto “(...) va a depender del niño netamente, pero hay algunas estrategias específicas que uno puede trabajar, va a depender del nivel sobre todo del lenguaje oral, expresivo (...)”.

En cuanto a los recursos que utiliza, la docente señala que estos son tableros de comunicación o ir de menos a más, dependiendo también de lo que el fonoaudiólogo le sugiera, lo cual se pone de manifiesto cuando la docente plantea que “(...) hay que trabajar con tableros de comunicación, a veces hay que incorporar como alguna, no sé, bueno de menos a más, pero depende de lo que nos sugiera el fonoaudiólogo (...)”.

En lo que respecta a la cantidad de horas que se le destinan al trabajo de las habilidades comunicacionales, la docente no entrega información al respecto. En esta misma línea, en cuanto a la organización de las sesiones, referida a si estas son de manera semanal o mensual, la docente señala que estas se realizan de manera semanal, lo cual se ve reflejado cuando la docente en el relato indica lo siguiente “Semanales”.

En relación a los aspectos en los que la docente se focaliza para considerar una estrategia como la más adecuada, no entrega información al respecto. Por otro lado, en cuanto a los profesionales que participan en la decisión de escoger una estrategia como la más adecuada para el trabajo de las habilidades comunicacionales, menciona que estos son el fonoaudiólogo, psicólogo, el terapeuta ocupacional y ella en calidad de educadora diferencial, lo cual se evidencia cuando la profesora plantea que “Fono (fonoaudiólogo), psicólogo, y en este caso como educador diferencial seríamos en este caso como los profesionales más estables, en el aspecto comunicacional también a veces aporta bastante el terapeuta ocupacional (...)”.

Implementación

En cuanto a la forma en la que trabaja el desarrollo de las habilidades comunicacionales de estudiantes con CEA, la docente expresa que esto lo hace de manera individual, lo cual se pone de manifiesto cuando en el relato expresa lo siguiente “Individual, en forma individual”.

En relación a las acciones que ha realizado para potenciar el desarrollo de las habilidades comunicacionales en niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar y la forma en que

lo ha realizado, la docente señala que utiliza el juego como estrategia y lo lleva a cabo de manera individual., esto se puede evidenciar en lo señalado por la docente cuando explica que “Como yo lo hago más individual, también aquí me ayuda mucho el juego como estrategia”.

En lo que respecta a la estrategia psicomotriz considerada como la más adecuada para trabajar las habilidades comunicacionales de niños y niñas con CEA, la educadora señala que esta es el juego, específicamente el juego simbólico, lo cual se pone de manifiesto cuando en el relato expresa que “(...) el juego y específicamente también como hartos juego simbólico (...)”.

Evaluación final

Respecto al instrumento que utiliza la docente para evaluar el progreso en las habilidades comunicacionales de niños y niñas con CEA, se puede inferir que no aplica evaluación, puesto que es la fonoaudióloga la que se encarga de ello. Sin embargo, indica que la profesional utiliza instrumentos para observar el progreso del estudiante en relación a los objetivos de aprendizaje y también, instrumentos de cierre, lo que se ve reflejado cuando expresa lo siguiente “Bueno como lo mismo que decía al inicio de la evaluación inicial, como de progreso, más focalizado a nivel de la fonoaudióloga, en este caso utiliza más esos instrumentos y también de cierre (...)”.

En cuanto al uso que le da a la información, señala que la utiliza para entregar reportes a la familia y al colegio, esto se pone de manifiesto cuando la docente plantea que “(...) esta información va también para la familia y para el colegio”.

Por otra parte, en relación a si el instrumento es de elaboración propia, la explicación de este y las áreas que abarca, la docente señala que no aplica instrumentos de evaluación final, puesto que es la fonoaudióloga del establecimiento escolar quien se encarga de ello; por lo que el instrumento no es de elaboración propia. No obstante, menciona las áreas que abarca el instrumento utilizado por la fonoaudióloga, las cuales principalmente son: el lenguaje oral y gestual, lo que se ve reflejado cuando la docente señala “Principalmente lenguaje oral y gestual”.

En cuanto a la utilidad del instrumento de evaluación final, referido a si este permite dar cuenta del progreso en el desarrollo de las habilidades comunicacionales en niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar, la docente manifiesta que al verse enfrentada a esta pregunta, duda si el instrumento permitió evidenciar el progreso del desarrollo dichas

habilidades, lo cual se pone de manifiesto cuando la docente señala que “No sé, me entra la duda ahora que ustedes me preguntan si efectivamente uno se cuestiona si evidenció o no y si fue lo más adecuado (...)”. En esta misma línea, agrega que más que fijarse en la utilidad del instrumento, pone el foco en los logros y progresos que tuvo el estudiante de las habilidades comunicacionales, lo cual se ve reflejado en lo que plantea la docente cuando señala que “(...) va un poco de la mano también cómo se desenvuelve, cómo se adapta un estudiante, cómo progresó en los aprendizajes y también en términos como generales”.

6.1.1.3.- Profesora P3

a) Dimensión social:

Concepción de las habilidades sociales

En relación a la concepción de las habilidades sociales, la docente señala que estas son lo necesario para que una persona se comunique con otra. Pero también expresa que guarda relación con la cultura en la que se encuentra inmersa un ser humano. Lo anterior queda reflejado en lo planteado por la docente al decir que “(...) las habilidades sociales incluyen una amplia gama de elementos que tienen que ver como con, por un lado, lo necesario para que un ser humano se contacte con otro ser humano y, por otro lado, lo que tiene que ver con que este ser humano está inmerso en una determinada cultura (...)”. En otras palabras, las habilidades sociales son la capacidad que tiene el ser humano para relacionarse con los demás, desarrollarse, evolucionar, y que, a su vez, esa evolución favorezca el proceso de construcción de una comunidad.

Evaluación inicial

Como instrumento de evaluación inicial para conocer el nivel de desarrollo de las habilidades sociales que presenta un estudiante con CEA, la docente utiliza la observación y considera este proceso es fundamental, puesto que a partir de la información que le brinda este instrumento, orienta el trabajo que va a realizar desde la psicomotricidad. Aquello se ve reflejado cuando la docente señala que “(...) Pero en el caso mío, yo creo que la observación para mí es fundamental. Desde ahí, por ejemplo... si lo oriento al trabajo que se puede hacer desde la psicomotricidad,

la observación es fundamental, la observación del juego libre, del juego espontáneo del niño, es fundamental (...)”. Asimismo, la profesora señala que este instrumento se construye y se va perfeccionando con el transcurso del ejercicio de la profesión, para posteriormente complementarla con una entrevista a los padres, al adulto que está a cargo del niño, etc., lo cual se evidencia cuando en el relato expresa que “Pero...claro, la técnica de la observación, es una técnica que también se va puliendo en el transcurso del ejercicio de la profesión (...) Y luego esta observación se va complementando, pero luego, ni siquiera de manera previa, con una entrevista con los padres, una entrevista con la persona que cuida al niño o a la niña”.

En relación al uso que le da la docente a la información recogida en la evaluación inicial, esta indica que la utiliza para proyectar los planes de apoyo y el acompañamiento que le va a brindar a un estudiante. Lo anterior queda reflejado en lo planteado por la docente cuando señala que “Generalmente se usan como pa’... proyectar los planes de acompañamiento, de apoyo (...) la información que uno recaba al comienzo de la evaluación tiene que ver como con... como con los elementos que uno va a tomar como pie de inicio para el acompañamiento que le vas a hacer a ese niño o niña”.

Planificación

En cuanto a la forma en que selecciona los objetivos a trabajar durante una clase para potenciar las habilidades sociales de estudiantes con CEA que cursan primer ciclo escolar, la docente expresa que lo hace de acuerdo al acompañamiento que requiere el niño o niña de manera integral. Lo anterior queda reflejado cuando la profesora en el relato indica que “(...) Entonces cuando uno arma este plan de acompañamiento, lo hace en función del individuo de manera integral (...)”.

En relación al plan de trabajo que utiliza para potenciar las habilidades sociales, la docente señala que este está orientado a lo establecido por el MINEDUC en donde los objetivos están previamente definidos. Sin embargo, también considera las capacidades y los requerimientos del niño o niña y, si bien en algunos casos trabaja de manera grupal, los apoyos se determinan de manera específica. Lo anterior queda reflejado cuando la docente indica que “O sea, los planes que tienen los colegios están estructurados según los requerimientos del MINEDUC, ¿Cierto? Son objetivos que ya están previamente definidos, ¿Cierto? Por lo tanto, uno de todas

maneras va considerando estos requerimientos. Pero más que nada, tienen que ver como con... con las capacidades o los requerimientos de apoyo de la persona (...)

Respecto de la forma en que estructura el entorno, la docente explica que este siempre tiene que ir en función de los requerimientos del/la estudiante y, señala que los materiales tienen que ir intencionados a lo que el estudiante necesita. Lo anterior queda de manifiesto cuando la docente explica que “(...) Todo va intencionado hacia los requerimientos del niño o niña o... adolescente con el que uno esté trabajando (...)”.

En relación al tiempo destinado para trabajar el desarrollo de las habilidades sociales en niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar, la docente señala que esto depende de los requerimientos del sujeto. A su vez, señala que no existe una normativa que indique cuántas horas se le deben destinar al trabajo de esta área. Lo anteriormente expuesto queda reflejado cuando la profesora indica que “También depende de los requerimientos del sujeto (...) Hay chiquillos que tienen habilidades muchísimo más descendidas, entonces el apoyo para ese chiquillo va a estar focalizado más en esa área (...)”.

En cuanto a los aspectos en los que se focaliza para considerar una estrategia como la más adecuada para potenciar las habilidades sociales en niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar, la profesora expresa que pone el foco en la manera en que el estudiante responde a esa estrategia, por lo tanto, se puede inferir que la docente no considera una estrategia más adecuada que otra. Esto se ve reflejado cuando en el relato la docente indica que “(...) Pero cómo se van seleccionando las estrategias, también tiene que ver en cómo va respondiendo esa persona (...) cuando uno elabora el plan de apoyo a partir de toda la evaluación que hizo inicial, ahí uno va determinando cuáles son los apoyos de otros profesionales que va requiriendo (...)”.

Por otro lado, señala que en cuanto a los profesionales que participan de esa decisión, se van escogiendo dependiendo de los apoyos que necesite el sujeto y se determina a partir de la evaluación inicial; entre ellos está el kinesiólogo, terapeuta ocupacional, fonoaudiólogo, etc.

Implementación

Respecto de la forma en que la docente trabaja con los y las estudiantes, referido a si las sesiones se realizan de manera individual o grupal, la educadora explica que la forma de trabajar

con los estudiantes depende de los requerimientos de ellos; en algunos casos trabaja de manera grupal, pero a veces no se puede forzar ese trabajo, entonces en ese caso, se comienza interviniendo de manera individual para posteriormente trabajar de manera colectiva. Lo anterior queda reflejado cuando la docente expresa que “ (...) en algunos casos, conviene hacerlo grupal, ¿Te fijai? Porque se pueden potenciar mejor... ese es el requerimiento que este sujeto tiene, ¿Te fijai? Pero en algunos casos, sobre todo con chiquillos que tienen diagnóstico dentro del Espectro Autista, y que tienen dificultades pa’ relacionarse con un otro, a veces el forzar las situaciones grupales, te juega en contra, porque generas un rechazo en este chiquillo o chiquilla (...) Pero las habilidades sociales, generalmente, siempre parten desde lo individual y de ahí, van hacia lo colectivo (...)”.

En relación a lo que la profesora ha realizado para potenciar el desarrollo de las habilidades sociales en niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar, la educadora señala que lo principal es trabajar a través del juego, siempre teniendo en consideración al otro, es decir, escucharlo, mirarlo, observarlo, respetarlo y la manera de cómo acercarse a este. Lo anterior queda en evidencia cuando la docente expone que “Bueno, desde la psicomotricidad se trabaja mucho desde el juego, todo es a partir del juego y de la relación, desde el trato... el trato respetuoso, el mirar al otro, el escuchar al otro. (...)”.

Respecto de la estrategia más adecuada para desarrollar las habilidades sociales en niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar de acuerdo a lo descrito por la profesora, es ir de menos a más, respetando siempre la distancia del estudiante, sin sobrepasar sus límites. Lo anterior queda evidenciado cuando la docente señala que “(...) Lo que a mí más me ha servido hasta ahora es ir de menos a más, con los estudiantes sobre todo con la condición con las que ustedes están haciendo su investigación. O sea, no distante, pero sí manteniendo... respetándole el espacio, ¿Te fijai? Estoy... estoy aquí para lo que tú necesites, cuando tú lo necesites (...)”.

Evaluación final

Se puede inferir que, al igual que en la evaluación inicial, la docente utiliza como instrumento para evaluar el progreso de las habilidades sociales la observación. No obstante, cuando se le realiza la siguiente pregunta, la docente agrega que un instrumento de evaluación significativo que permite evidenciar el progreso de un estudiante, es el plan de apoyo. Esto se puede ver

reflejado cuando la docente afirma que “(...) un instrumento de evaluación súper significativo pa’ ver el progreso de un estudiante, sin duda es el plan de apoyo (...)”. En cuanto a la utilización de la información obtenida, la docente no entrega información al respecto.

En relación a si el instrumento de evaluación final es de elaboración propia, se puede inferir que es de elaboración propia, puesto que estos son la observación y el plan de trabajo. No obstante, la docente añade que utiliza instrumentos estandarizados, los cuales no son de elaboración propia. En cuanto a en qué consisten dichos instrumentos, la docente no entrega información al respecto y, en relación a las áreas que abarcan dichos instrumentos, la profesora señala que esto depende de las necesidades que el estudiante tenga en distintos momentos. Lo anteriormente expresado por la docente queda evidenciado cuando plantea que “(...) un instrumento de evaluación súper significativo pa’ ver el progreso de un estudiante, sin duda es el plan de apoyo, porque el plan de apoyo está estructurado desde una recogida de información inicial, (...) hay muchos instrumentos que se han ido construyendo, y que los han construido personas súper secas, y que han tenido la tendencia de estandarizar, y esos elementos sí, te sirven pero como un acompañamiento (...)”.

Finalmente, en cuanto a la manera en que da cuenta si un instrumento es útil para evidenciar el progreso de las habilidades sociales de estudiantes con CEA que cursan primer ciclo escolar, la docente no responde de manera clara la pregunta formulada. Sin embargo, explica que en un momento del ejercicio de su profesión, solía utilizar el mismo instrumento que usó en la evaluación inicial, para posteriormente comparar los resultados. Pese a ello, agrega que actualmente no existe un instrumento que utilice constantemente en su práctica. Lo anterior queda expresado de mejor forma cuando la docente señala que “O sea, si ese instrumento que usé, que llegó a mis manos, y que lo apliqué en una situación de evaluación inicial, generalmente ese mismo instrumento uno lo vuelve a utilizar al final del proceso (...)”.

b) Dimensión emocional:

Concepción de las habilidades emocionales

En relación a la concepción que tiene la docente respecto del desarrollo de las habilidades emocionales, es que esta consiste en ponerle nombre a lo que se va sintiendo, ya que esto ayuda

a identificar una emoción con mayor facilidad y procesarla de mejor manera. Por otra parte, agrega que esto permite que las emociones se puedan manejar de mejor manera, teniendo un impacto en la relación con los demás, puesto que, si se entienden las emociones propias, se pueden entender la de los demás. Lo anterior se pone de manifiesto cuando la docente expresa que “(...) cuando hablamos de emociones, es como ponerle nombre a aquello que estoy sintiendo, y que el... al ponerle nombre, al nombrar algo yo lo puedo identificar con mayor facilidad (...)”. Por lo tanto, se puede evidenciar que la docente establece un vínculo entre el ámbito emocional y el social, esto se puede apreciar cuando en el relato expresa que “(...) una vez que yo puedo manejar mejor mis emociones evidentemente eso va a tener un impacto en lo que tiene que ver con mis relaciones sociales ¿Cierto? si yo me logro entender, puedo entenderme mejor con el otro y entender mejor al otro (...)”.

Evaluación inicial

En relación al instrumento de evaluación inicial del que hace uso la docente para conocer el nivel de desarrollo de las habilidades emocionales que presenta un estudiante con CEA, se puede señalar que este es la observación del juego libre y espontáneo, además de herramientas como el cuento y la construcción dentro de la sesión de acompañamiento. Esto se puede evidenciar cuando la profesora señala lo siguiente “(...) eso, también va a partir del juego, el juego libre y espontáneo, cómo se enfrenta por ejemplo a situaciones que le generan frustración, cómo se enfrenta a ciertas dinámicas que no sé, que tiene que ver como con relacionarse con otro, eso tiene que ver mucho con la estrategia de observación directa, más que con un instrumento, y como un instrumento, no sé si podría ser un instrumento, en la sesión de acompañamiento desde la psicomotricidad, una de las herramientas que se utilizan es el trabajo con cuentos, y como la construcción de historias (...)”.

Una vez aplicada la evaluación inicial, la docente señala que la utilización de la información va a depender de la información que se recoja, pero principalmente la utiliza para darles orientaciones a los padres para el trabajo de las emociones en la casa, esto se percibe con claridad cuando la docente señala que “(...) a nivel general, lo que tiene que ver con el ámbito emocional son como las orientaciones que uno le da más a los papás en la casa (...)”.

Planificación

Dando paso a la categoría de planificación, específicamente a la selección de objetivos que potencien el desarrollo de las habilidades emocionales de estudiantes con CEA, la docente indica que los objetivos a trabajar durante la clase, los selecciona de acuerdo a las orientaciones que entregan los planes y programas, para posteriormente realizar adecuaciones que van de acuerdo a las características del/la estudiante y a lo que se considera como más relevante, lo anterior queda explicitado cuando la docente en el relato señala que “(...) como que agarra estas orientaciones como más generales y vas realizando adaptaciones, adaptaciones mucho más precisas a la persona con la que estás trabajando, pero trabajarla de manera estandarizada es complejo”.

Por otra parte, en relación al carácter del plan de trabajo, referido a si este es de elaboración propia o va de acuerdo al programa del establecimiento escolar, la docente señala que este sigue los lineamientos expuestos en el proyecto educativo de la escuela, sin embargo, este plan responde a los requerimientos del/la estudiante, teniendo en cuenta el respeto como la base. Lo anterior se evidencia cuando la educadora expresa que “(...) tiene como una lógica desde el proyecto educativo, pero responde a los requerimientos del sujeto, ¿Cierto? Hay cuestiones... y te insisto, como que uno tiene como básicas ¿Te fijai? Respeto, se mantiene siempre (...)”.

En cuanto a la estructuración del espacio y los recursos que utiliza para trabajar el desarrollo de las habilidades emocionales en niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar, la docente no hace alusión a la estructuración del espacio. Por otro lado, en relación a los recursos que utiliza, indica que hace uso del juego simbólico, el cuento y el uso de la tecnología, ya que esto último, a pesar de tener factores negativos, puede ser un aliado. Lo anterior queda explicitado en dos partes de la entrevista que es cuando la educadora plantea que “(...) la narrativa funciona súper bien, los cuentos, el juego simbólico (...)” y cuando señala lo siguiente “Me ha pasado que he tenido varios estudiantes que son super... que están súper bombardeados tecnológicamente, y a lo mejor incluso me ha pasado que cuando tú le preguntas a la familia lo usan también como una estrategia pa’ controlar el comportamiento, ya no, no quiero pataleta le pasan el celular o la tablet ¿Te fijai? Entonces también a veces eso que por un lado puede ser súper negativo, pero a veces uno lo utiliza también como un elemento, un aliado y mostrándole

vídeos, aplicaciones, no sé, partes de los monos que ellos ven, también a veces como pa' meterse en el pensar”.

En cuanto al tiempo de intervención referido al trabajo de las habilidades emocionales, la docente no define específicamente una cantidad de horas para trabajar las habilidades emocionales, ya que indica que estas son transversales, es decir, se trabajan en todo momento, ya sea dentro del establecimiento así como también fuera de este, lo cual se ve reflejado cuando en el relato señala que “(...) las habilidades emocionales, el desarrollo de las habilidades emocionales son transversales, entonces como que definir una cantidad de horas, yo nunca lo he hecho ¿Ya? Porque claro, lo trabajai' incluso en el patio, cuando están los chiquillos en el recreo tú también estai' mirándolos, y también estai' mediando, y también estai' generando significados (...)”. Y en relación a la organización de las sesiones, referido a si estas son semanales o mensuales, la docente no hace alusión a aquello.

Por último, en cuanto a los aspectos en que se focaliza para considerar una estrategia como la más adecuada para el trabajo de las habilidades emocionales de estudiantes con CEA que cursan primer ciclo escolar, la docente se focaliza en la recepción que tiene la estrategia por parte de los niños o niñas, puesto que hay estrategias que logran motivar a algunos estudiantes y a otros no. Esto se refleja cuando la docente señala que “En la recepción del estudiante, yo creo que ese... en lo que tiene que ver como con las habilidades emocionales y el desarrollo de las habilidades emocionales, la respuesta que te den los estudiantes es fundamental, si el chiquillo se motivó (...)”.

Implementación

Dentro de la categoría de implementación, específicamente en lo que respecta a la forma en la que trabaja el desarrollo de las habilidades emocionales con estudiantes con CEA, la profesora señala que esto depende de la situación especial de cada niño/a y del grupo curso, puesto que eso es lo que orientará la decisión respecto de la forma de trabajo, vale decir, si esta será de manera grupal o individual. Parte de aquello se ve reflejado cuando la docente señala lo siguiente “(...) dependiendo de qué es lo que esté viviendo ese niño o niña, me va a dar como el puntapié para definir si la estrategia va a ser grupal o individual”.

En cuanto a lo que ha realizado la docente en su trabajo para potenciar el desarrollo de las habilidades emocionales en estudiantes con CEA, esta señala que ha sido utilizar el juego. Respecto a la forma en la que lo lleva a cabo, la docente señala que es por medio del juego libre, en donde los estudiantes tienen la posibilidad de hacer lo que quieran y, el único límite es el contrato didáctico, en donde se establece que los estudiantes deben respetar su cuerpo, el cuerpo de sus compañeros y cuidar los materiales puestos a su disposición. Lo anterior queda explicitado cuando la docente señala que “(...) la estrategia fundamental de la psicomotricidad es el juego (...) pero al proponerle acá venimos a jugar, ya la disponibilidad emocional es diferente, entonces ahí tú ya vas trabajando esta dimensión desde la primera instrucción, desde lo que implica la sala de psicomotricidad”.

Por último, en relación a la estrategia más adecuada para trabajar el desarrollo de las habilidades emocionales, la docente señala que desde su experiencia estas son el juego simbólico y la expresividad gráfica o narrativa. Esto se ve reflejado cuando la educadora señala que “(...) yo creo que lo emocional se puede evidenciar mucho en el juego simbólico y lo que tiene que ver con la expresividad; gráfica o narrativa”.

Evaluación final

Dando paso a la última categoría, específicamente al instrumento del que se hace uso para la evaluación final, la docente señala que para evaluar el progreso en las habilidades emocionales en niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar, hace uso de la observación y, la información que recoge con este instrumento, la utiliza para entregarles reportes a la familia y a los profesores de aula regular. Lo señalado con anterioridad se ve reflejado cuando la docente señala que “(...) dentro de la recogida, dentro de lo que tiene que ver con la implementación, como yo voy viendo estas muestras de cambio permiten también darle reportes a la familia, darles reportes que enriquezcan el trabajo que está haciendo en las otras asignaturas (...)”.

Respecto a si el instrumento de evaluación final es de elaboración propia, se puede inferir que sí lo es, puesto que utiliza la observación directa, la cual consiste en observar las habilidades que el estudiante maneja y las habilidades que tiene más descendidas, para posteriormente realizar su acompañamiento. Y en cuanto a las áreas que abarca el instrumento, la docente no hace alusión a aquello.

Por último, en relación al cómo da cuenta si el instrumento de evaluación es útil para evaluar el progreso en el desarrollo de las habilidades emocionales en niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar, la docente señala que es el estudiante quien va dando señales claras respecto de si la estrategia funcionó o contribuyó al desarrollo de las habilidades emocionales. Esto se ve reflejado cuando la profesora manifiesta que “(...) es el niño o la niña quien te va dando las señales claras, si es que esa estrategia funcionó, si es que ese instrumento resultó (...)”.

c) Dimensión comunicacional:

Concepción de las habilidades comunicacionales

La concepción que tiene la docente respecto de las habilidades comunicacionales es que estas son las herramientas que nos permiten vincularnos con un otro a través del lenguaje. Lo anterior queda evidenciado cuando la docente en el relato plantea que “Son las herramientas que me permiten a mí vincularme con un otro a partir del lenguaje, a partir del tono, a partir de la mirada”.

Evaluación inicial

Respecto al instrumento de evaluación inicial que utiliza para conocer el nivel de desarrollo de las habilidades comunicacionales de niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar, la docente señala que no utiliza ningún instrumento estandarizado, sin embargo, utiliza la información que le brindan los instrumentos que otros profesionales aplican, la cual es importante de considerar al momento de elaborar un plan de apoyo. Lo anterior queda reflejado cuando la docente afirma que “(...) generalmente las habilidades comunicacionales en chiquillos que responden a esta condición, son súper analizadas y evaluadas por un fonoaudiólogo, o sea a partir de la información que el fono (fonoaudiólogo) te da, uno puede sacar un montón de información, o sea de todas las pruebas que ellos les aplican y si el informe está bueno podí’ sacar harta información (...)”.

En cuanto al uso que le da la profesora a la información recogida en la evaluación inicial, esta señala que la utiliza para enriquecer el plan de trabajo, lo cual queda evidenciado cuando la docente plantea que “(...) a partir de ahí, de esa información, se va como enriqueciendo el plan de trabajo”.

Planificación

En relación a la selección de objetivos procurando que estos contribuyan a la potenciación de las habilidades comunicacionales de estudiantes con CEA que cursan primer ciclo escolar, la docente señala que selecciona los objetivos a trabajar durante la clase a partir del diálogo que se construye con los demás profesionales para así, poder realizar intervenciones de forma coordinada. Lo anterior queda evidenciado cuando la docente expone que “(...) uno trata de establecer como el diálogo con este profesional pa’ moverse en una misma línea”.

En lo que respecta al carácter del plan de trabajo, referido a si este es de elaboración propia o va de acuerdo a lo propuesto por el establecimiento, la docente señala que el plan de trabajo que utiliza para potenciar las habilidades comunicacionales en niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar, va de acuerdo a lo que propone el establecimiento, pero también va de acuerdo a los requerimientos del/la estudiante. Esto último solo se da si no existe un profesional externo que esté acompañando al niño o niña, lo que se ve reflejado en lo expuesto por la docente cuando en el relato expresa que “(...) te vas como acoplando o enriqueciendo a partir del trabajo que van haciendo los profesionales externos; cuando no hay apoyo de un profesional externo, uno se va moviendo a partir de los requerimientos del sujeto (...)”. Asimismo, la docente menciona que las adecuaciones que realiza al plan de trabajo se conversan con los demás profesionales.

Respecto de la estructuración del espacio que potencie el desarrollo de las habilidades comunicacionales en niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar, la docente indica que no estructura el espacio de una forma en particular, sino que pone el foco en las relaciones que se producen dentro de ese espacio. En cuanto a los recursos que utiliza, estos son el cuento y aumentar el nivel de exigencia del ámbito comunicativo. Lo anterior queda evidenciado cuando la docente señala que “(...) más que el espacio, es la relación que se da adentro de ese espacio, porque más que esto se da en la sala o en un ambiente definido, se da en la relación (...)”.

En cuanto al tiempo que le destina a las intervenciones dirigidas para potenciar el desarrollo de las habilidades comunicacionales, la docente señala que si bien dentro del currículum está establecida una cierta cantidad de horas, el trabajo de las habilidades comunicacionales es

transversal y la destinación de horas para el desarrollo de estas habilidades depende de las necesidades del/la estudiante. Además, agrega que la cantidad de horas que se destinan a trabajar esta área, va a depender si es que hay otros profesionales que se encuentren trabajando con el niño, ya que la idea es no interferir en el apoyo que los demás profesionales le están brindando al niño o niña. Lo anteriormente expuesto queda evidenciado cuando la docente señala que “(...) eso es igual que lo socioemocional también, es transversal, claro dentro del currículum están establecidas cierta cantidad de carga horaria y dependiendo de las necesidades de cada chiquillo es que si uno le da más o menos énfasis”.

En relación a los aspectos en los que se focaliza para considerar una estrategia como la más adecuada para potenciar las habilidades comunicacionales en niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar, la docente señala que se focaliza en la recepción que han tenido las estrategias que otros profesionales aplican con los estudiantes y, en base a ello, define si una estrategia es eficiente y por consecuencia, replicable. Aquello queda evidenciado cuando la educadora indica que “(...) si está con una psicóloga trabajando con una estrategia que le ha resultado eficiente, uno también lo puede replicar (...)”. Y por último, respecto a los profesionales que participan de esta decisión, la docente señala que son el fonoaudiólogo, el terapeuta ocupacional y la docente misma.

Implementación

En cuanto a la forma en la que la docente trabaja las habilidades comunicacionales de estudiantes con CEA que cursan primer ciclo escolar, esta se caracteriza por ser de manera mixta, es decir, trabaja de manera grupal e individual. Lo anterior depende de los requerimientos del estudiante, puesto que, si el niño/a tiene acompañamiento del fonoaudiólogo y/o terapeuta ocupacional se trabaja de manera individual y, en el caso de que el estudiante no reciba un acompañamiento externo, se trabaja de manera grupal. Aquello queda reflejado cuando la docente plantea que “Aquí yo creo que mixta, (...) la forma como aborda uno el acompañamiento con un niño o niña tiene que ver con los requerimientos de ese chiquillo o chiquilla, (...) si está trabajando ya con fono (fonoaudiólogo), si está trabajando con un T.O (terapeuta ocupacional) entonces no lo hago de una manera grupal (...)”.

En relación a lo que la profesora ha realizado para potenciar el desarrollo de las habilidades comunicacionales de niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar, esta señala que trabaja mediante estrategias relacionales y/o corporales de acuerdo a las características del estudiante. Aquello queda evidenciado cuando la docente señala que “(...) desde el abordaje de la psicomotricidad la comunicación es fundamental, es también... es como... es lo que sustenta la relación con el otro, pero siempre respondiendo a los requerimientos de este sujeto, por ejemplo, no sé, hay niños que desde lo oral no van a enganchar contigo y van a enganchar desde lo, desde la... más desde lo corporal (...)”.

Respecto de la estrategia que la docente considera como la más adecuada para trabajar el desarrollo de las habilidades comunicacionales en niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar, señala que esta es el juego libre, porque es el lenguaje que los niños dominan. Lo anterior queda evidenciado cuando la docente indica que trabaja mediante el “Juego, juego, todo el rato juego, incluso juego cuando hay conductas que son entre comillas disruptivas, a través del juego se pueden transformar, tú te puedes comunicar a través del juego con uno niño o una niña ¿Cierto? Es el lenguaje que ellos mejor manejan y es el lenguaje que es su territorio, entonces si yo me meto desde ahí, me meto desde lo que... desde lo que ellos son expertos (...)”.

Evaluación final

En relación al instrumento que utiliza para evaluar el progreso de las habilidades comunicacionales en niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar, la docente indica que utiliza la observación y añade que, a partir de la observación realizada inicialmente, la compara con la observación final, la que evalúa ciertos elementos como lo son el aumento de etiquetas verbales, la complejización del nivel de oraciones y el seguimiento de instrucciones que tengan 2 o 3 órdenes. Lo anterior queda reflejado cuando la educadora indica que “(...) los instrumentos tienen que ver como siempre con la coherencia que uno hizo en la barrida inicial, entonces dependiendo de ahí uno también va identificando muestras de cambio. Desde lo comunicativo a veces, no sé po’, el aumento de etiquetas verbales, el uso de oraciones que sean cada vez más complejas, seguimiento de instrucciones que tengan dos o tres órdenes (...)”.

Por otro lado, la docente utiliza la información recogida para informar a la familia de la situación del estudiante y brindarle información a la escuela respecto de las habilidades

comunicacionales de los estudiantes para de esta forma poder entregarles apoyo en la lectoescritura de ser el caso.

Respecto a la naturaleza del instrumento de evaluación final, referido a si es de elaboración propia o es un instrumento estandarizado, la docente indica que el instrumento que ella utiliza para evaluar el progreso de las habilidades comunicacionales en niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar, es de elaboración propia, puesto que es una comparación entre la observación inicial y final. Además, señala que dicho instrumento consiste en evaluar los aspectos que tiene descendidos el estudiante, dándole prioridad a las áreas sintáctica y pragmática del lenguaje. Aquello queda reflejado cuando la docente indica que “(...) uno considera dentro de lo comunicativo lo que tiene que ver con lo sintáctico, con lo pragmático, ¿Cierto? Entonces en algunos casos hay niveles del lenguaje que los niños lo tienen descendidos, entonces el plan de apoyo estuvo orientado hacia allá, por lo tanto, la evaluación final y el foco donde uno hace esta evaluación tiene que ver con eso (...)”. Asimismo, expresa que en esta evaluación se apoya mucho de la información que le puede entregar el fonoaudiólogo, con el fin de poder trabajar en sintonía con el equipo de trabajo.

Finalmente, respecto a la utilidad del instrumento de evaluación final, la profesora señala que puede dar cuenta de que el instrumento de evaluación fue eficiente para evidenciar un progreso en el desarrollo de las habilidades comunicacionales de niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar, cuando este le entrega la información que requería. Aquello queda reflejado cuando la docente expone que “(...) si resultó ser eficiente es porque me entregó la información que yo andaba buscando (...)”.

6.1.2.- Análisis entre profesoras

Glosario:

P1: Profesora n°1

P2: Profesora n°2

P3: Profesora n°3

6.1.2.1.- Dimensión social

Concepción de las habilidades sociales

Las concepciones que tienen las docentes P1, P2, y P3 sobre el desarrollo de las habilidades sociales es que son las capacidades que tiene una persona para relacionarse, desenvolverse y/o comunicarse con las personas de su entorno. Esto queda de manifiesto cuando P1 en su relato señala que las habilidades sociales “Son todas las habilidades que se ponen en juego cuando me tengo que relacionar con una o más personas, ya sean pares, sean adultos, o sean menores que yo”, cuando P2 expresa que “(...) para mí las habilidades sociales tienen que ver mucho con las capacidades de una persona para poder desenvolverse en el contexto y en el medio en el que se desarrolla y desenvuelve” y, cuando P3 indica que las habilidades sociales son “(...) la capacidad que tiene el ser humano de poder establecer relaciones con un otro, que le permitan ir desarrollándose, evolucionando (...)”. En esta misma línea, P3 añade que la evolución que tiene el estudiante, debe favorecer el proceso de construcción de una comunidad, lo que se pone de manifiesto cuando expresa que “(...) al mismo tiempo esta evolución de este ser humano, favorezca también al proceso de construcción de una comunidad”.

Respecto a la concepción que tienen las docentes sobre las habilidades sociales y los aspectos que pueden resultar potenciadores al momento de intervenir con estudiantes con CEA es que, en general, al concebirlas como habilidades que implican relacionarse con otras personas o como las capacidades que le permiten a un sujeto desenvolverse en un contexto determinado, esto puede orientar la forma en la que las educadoras trabajan estas habilidades, es decir, puede que las potencien mediante el trabajo grupal, consideren y propicien el desarrollo del menor con su entorno y/o favorezcan la relación del estudiante tanto con sus pares como con los adultos con los que este se relaciona.

Evaluación inicial

En cuanto al instrumento de evaluación inicial que utilizan para conocer el nivel de desarrollo de las habilidades sociales de niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar, las tres educadoras (P1, P2 y P3) indican que el instrumento que utilizan es la observación. En este sentido, P1 y P2 agregan que esta observación la llevan a cabo en los distintos contextos en los

que se desenvuelve el niño o niña. Lo anterior queda reflejado cuando P1 en su discurso señala que “(...) yo habitualmente uso observación, observación, mucha observación en sala de clases, observación en contexto de juego, observación en recreo, observación en horarios de alimentación, y si puedo, observación en casa” y, cuando P2 expresa que “(...) utilizo más bien observaciones, observaciones en... dentro de la rutina en casa de los niños, en el contexto escolar, generalmente busco instancias de observación en aula y también en recreos, trato de hacer observaciones en distintos momentos dentro de un contexto escolar y familiar”. En relación a P3 y, de acuerdo a lo mencionado con anterioridad, se puede señalar que al igual que P1 y P2, la educadora P3 utiliza la observación como instrumento de evaluación inicial, lo que se ve reflejado cuando indica que “(...) yo creo que la observación para mí es fundamental”. No obstante -a diferencia de P1 y P2- la docente manifiesta que lleva a cabo esta observación en contextos en que el o la estudiante se encuentra jugando y agrega que complementa la observación con una entrevista a los padres o al adulto que está a cargo del/la estudiante, etc. Además, señala que este instrumento de evaluación inicial se va perfeccionando con el transcurso del ejercicio docente. Aquello queda reflejado cuando la docente plantea que “(...) la observación es fundamental, la observación del juego libre, del juego espontáneo del niño, (...) la técnica de la observación, es una técnica que también se va puliendo en el transcurso del ejercicio de la profesión (...)”.

En cuanto al uso que le dan a la información obtenida una vez aplicada la evaluación inicial, las docentes P1, P2 y P3 señalan que la utilizan para definir, determinar y/o proyectar los apoyos que se le brindarán al estudiante. Lo anterior se ve reflejado cuando la docente P1 expresa que la información la utiliza para “Determinar los apoyos, y quien va a brindar los apoyos, la continuidad de esos apoyos y la sistematización de esos apoyos” y cuando P3 indica que “(...) la información que uno recaba al comienzo de la evaluación tiene que ver como con... como con los elementos que uno va a tomar como pie de inicio para el acompañamiento que le vas a hacer a ese niño o niña”. Sumado a ello, P1 señala que esta información también sirve para determinar los profesionales que son idóneos para brindar dicho apoyo al niño o niña. En lo que respecta a la docente P2 específicamente, esta no señala de manera explícita en qué utiliza la información obtenida de la evaluación inicial, pero a partir del relato que entrega, se puede inferir lo mencionado anteriormente, ya que dentro de este expresa lo siguiente “(...) cuando uno trabaja en contextos como de un trabajo más multidisciplinar con distintos especialistas, la

verdad es que cuando observamos una necesidad de intervención al respecto, ahí entre comillas como que nos distribuimos qué aspecto va a desarrollar cada uno (...)"

Por tanto, se puede dar cuenta que dentro de los aspectos potenciadores para el trabajo de las habilidades sociales en estudiantes con CEA, las docentes utilizan como instrumento de evaluación inicial la observación, la cual considera la manera en la que se desenvuelve el estudiante en distintos contextos, incluyendo el familiar; esto tiene como finalidad recabar la mayor información posible en esta área y dependiendo de los resultados que se obtenga de este instrumento, es que se va a direccionar el tipo de trabajo y apoyo que se le brindará al menor dependiendo de sus necesidades y requerimientos el cual además, considere las habilidades que posee el niño o niña, aquellas que le falta por desarrollar y/o potenciar y, los profesionales idóneos para brindar dichos apoyos, favoreciendo así el desarrollo global del estudiante de manera tal que se pueda realizar un trabajo lo más acorde posible al desarrollo y contexto del educando.

Planificación

Respecto a la forma en la que seleccionan los objetivos a trabajar durante una clase para potenciar las habilidades sociales de estudiantes con CEA que cursan primer ciclo escolar, dos de las tres profesoras (P2 y P3) señalan que para seleccionarlos debe evaluarse cada caso en particular, ya que cada estudiante requiere apoyos específicos. Esto queda de manifiesto cuando P2 en su relato señala que "(...) la verdad es que ahí un poco funciona lo que decía recién el tema del caso a caso, cuando uno efectivamente va a abordar esa área de qué forma lo va a abordar (...)" y cuando P3 expresa que "(...) cuando uno arma este plan de acompañamiento, lo hace en función del individuo de manera integral". Por otro lado, P1 indica que para la selección de los objetivos para potenciar las habilidades sociales de estudiantes con CEA que cursan primer ciclo escolar, considera la evaluación inicial aplicada a los estudiantes y, en el caso de niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar, se revisa lo propuesto en el currículum. A partir de ello, se van realizando las adecuaciones correspondientes para que los estudiantes puedan acceder a lo que se pretende trabajar sin dificultad. Esto queda reflejado cuando la profesora en su relato indica que "(...) cuando son estos chiquitos con trastorno del espectro autista, igual es importante hacer una revisión del currículum completo, no quedarnos solamente con Lenguaje y Matemáticas, o Lenguaje Matemáticas y Ciencias, sino que hacer una

evaluación de todos los planes y programas, ver qué es lo que ofrecen, qué es lo que hay, si uno ve que hay una brecha importante curricularmente hablando, no sé po', están en segundo, uno no ve los objetivos que está visualizando en segundo, bajamos a los planes y programas de primero y ahí hacemos cruces, según lo que... porque como los objetivos de aprendizaje van en progresión, la idea es ir revisando los que son de cursos anteriores, y una vez que está eso listo, uno va cruzando la información con lo que observó o las sugerencias que pueda incorporar”.

En cuanto al plan de trabajo que utilizan las docentes para potenciar el desarrollo de las habilidades sociales de niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar, las tres docentes (P1, P2, y P3) utilizan uno que no es de elaboración propia. Por su parte, P1 señala que su plan de trabajo considera los lineamientos del establecimiento y/o lo determinado por el docente a cargo del curso, lo anterior queda de manifiesto cuando la docente en su relato expresa que “(...) siempre tiene que conversar con lo que tiene el establecimiento o, con lo que ha determinado la profesora del curso”. Mientras que P3, señala que su plan de trabajo si bien considera lo previamente establecido por el MINEDUC, también considera las capacidades y requerimientos del niño o niña, lo cual queda evidenciado cuando la docente en su relato afirma que “(...) los planes que tienen los colegios están estructurados según los requerimientos del MINEDUC, ¿Cierto? Son objetivos que ya están previamente definidos, ¿Cierto? Por lo tanto uno de todas maneras va considerando estos requerimientos. Pero más que nada, tienen que ver como con... con las capacidades o los requerimientos de apoyo de la persona (...)”. Asimismo, dos de las tres profesoras (P1 y P2) agregan que el plan de trabajo se elabora en conjunto con otros profesionales o actores de la comunidad educativa, lo cual se ve reflejado cuando la docente P1 en su relato plantea que “(...) generalmente tiene que ser algo que se construya en conjunto, y aquí entra en juego convivencia escolar, entra en juego lo que nos pueda decir la profesora o profesor del curso, y lo que uno también les vaya a devolver” y, cuando la profesora P2 expresa que “(...) los establecimientos no tienen tanto abordaje de este tipo de aspectos, los objetivos que se desarrollan son más bien objetivos de aprendizaje, entonces en general, como que uno tiene que hacer sugerencias de abordaje a algunos aspectos específicos que obviamente puedan servir también a otros niños para que puedan ser realizados”.

En relación a la organización del espacio que llevan a cabo las docentes para potenciar el desarrollo de las habilidades sociales de niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar,

P1, P2 y P3 indican que no realizan una estructuración del entorno en particular; P1 señala que generalmente, en las escuelas regulares no se estructura el espacio, sin embargo, en las escuelas especiales, existe mayor libertad para hacerlo, lo cual queda de manifiesto cuando la profesora señala que “En contexto de la escuela especial, uno puede hacer más modificaciones de los espacios, ¿Ya? Ahí uno puede hacer lo que quiere po’ (...)”. Por otra parte, P2 indica que la estructuración del entorno va a depender de la apertura que tenga el establecimiento, pero más que intervenir el espacio propiamente tal, lo que se realiza es aplicar estrategias complementarias, como por ejemplo incorporar materiales, recursos, etc., los cuales contribuyan a potenciar las habilidades sociales de estudiantes con CEA. Aquello se ve reflejado cuando la docente plantea que “La intervención del entorno, mira yo siento que no es algo como fácil de abordar, va a depender también de la apertura que tenga la institución educativa, pero en general, lo que más uno puede hacer muchas veces como incorporar algunos elementos, algunos materiales, algunas estrategias más que intervenir el entorno propiamente tal, como un complemento más bien”. Por otra parte, P3 menciona que esta estructuración va a depender de los requerimientos del/la estudiante, lo que se evidencia cuando la docente en el relato afirma que “Eso en psicomotricidad es lo fundamental, cómo nosotros estructuramos el espacio, (...) Todo va intencionado hacia los requerimientos del niño o niña o... adolescente con el que uno esté trabajando”.

En cuanto a los recursos que utilizan para potenciar las habilidades sociales de niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar, la docente P1 no señala los recursos que utiliza, pero indica que las acciones que se llevan a cabo dentro de una intervención, deben favorecer la anticipación en el niño o niña con CEA, aquello queda reflejado cuando la docente plantea que “(...) desde el primer ciclo hacia arriba, no se hace mucha modificación. Sin embargo, con ellos se trabaja mucho la anticipación y la significación de sus acciones, a través de pictogramas, a través de juegos de roles, a través como de otras actividades más vivenciales que los prepare a ellos para enfrentar la sala”. Por otro lado, P2 indica que, dentro de las intervenciones, se incorporan materiales, elementos y estrategias, sin embargo, no especifica cuáles. Esto se puede evidenciar cuando señala lo siguiente “La intervención del entorno, mira yo siento que no es algo como fácil de abordar, va a depender también de la apertura que tenga la institución educativa, pero en general, lo que más uno puede hacer muchas veces como incorporar algunos elementos, algunos materiales, algunas estrategias más que intervenir el entorno propiamente

tal (...)”. Por otro lado, la profesora P3 menciona que los materiales que se utilizan, deben ir intencionados a lo que el niño o niña necesita, lo cual queda de manifiesto en el relato de la educadora cuando indica que “(...) vamos estructurando el ambiente para permitir o, para apoyar de una manera más eficiente a ese sujeto”.

Respecto al tiempo que le destinan a las intervenciones dirigidas al desarrollo de habilidades sociales de niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar, dos de las tres profesoras (P2 y P3) entregan respuestas que se asemejan en cierto punto, ya que no indican una cantidad de horas específicas. En este sentido es que la docente P2, señala que es complejo determinar una carga horaria, puesto que, como profesional externa, asiste a la escuela 2 horas a la semana, por lo que le resulta difícil focalizar su trabajo en la potenciación de una habilidad en específico. Aquello se ve reflejado en el relato de la docente cuando afirma que “No sé si se puede cuantificar, porque en el caso de mi experiencia que yo trabajo como externa y como profesional particular por así decir, y voy por pocos períodos, la verdad es que no existe desde mi experiencia al menos no tengo como una cantidad de... horaria como tan específica (...)”. En lo que respecta a la docente P3, indica que todo va a depender de los requerimientos de cada estudiante, lo cual se ve evidenciado de manera explícita en su relato cuando señala que “(...) depende de los requerimientos del sujeto”. Por otro lado, P1 indica que, para el trabajo de las habilidades sociales, se destinan al menos dos horas y, dependiendo del requerimiento del estudiante, estas horas se pueden aumentar o disminuir. Aquello queda de manifiesto cuando la profesora expresa que “(...) si uno hace una división de esas horas y quiere potenciar estos procesos, al menos 2 de esas horas van a ir destinadas a eso, si requiere un poco más, uno puede ir jugando con los tiempos, pero no hay como un tope máximo o un mínimo (...)”.

En relación a la organización de las sesiones que están orientadas al trabajo de las habilidades sociales en niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar, las tres profesoras (P1, P2 y P3) no entregan información respecto a si estas se realizan de manera semanal o mensual.

En lo que respecta a los aspectos en que se focalizan para considerar una estrategia como la más adecuada para la potenciación de las habilidades sociales de niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar, las tres docentes entregan respuestas divergentes. Por su parte, P1 señala que se focaliza en que esta favorezca la relación del estudiante con su entorno, lo cual queda reflejado en su relato cuando señala que “(...) cuando uno piensa en cuál va a ser la

estrategia más adecuada, tiene que ver con si esta estrategia está favoreciendo el... la relación con sus pares (...). Por otra parte, P3 menciona que esto va a depender de cómo el estudiante responda a dicha estrategia y, aquello se realiza teniendo en consideración las estrategias aplicadas por los demás profesionales que apoyan al estudiante. Lo anterior queda manifestado en el relato de la educadora cuando menciona que “(...) cómo se van seleccionando las estrategias, también tiene que ver en cómo va respondiendo esa persona (...)”. Por su parte, P2 señala que el aspecto en que se focaliza para considerar una estrategia como la más adecuada, es que esta favorezca el aprendizaje de los estudiantes, aquello queda evidenciado en el relato de la profesora cuando indica que “(...) Yo como educadora me centro más bien en los aspectos que puedan favorecer el aprendizaje (...)”.

En relación a los profesionales que participan en la decisión de escoger una estrategia de intervención como la más adecuada para el trabajo de las habilidades sociales en estudiantes con CEA, las docentes P1 y P2 indican que los profesionales que pertenecen al equipo multidisciplinar son quienes participan de aquella decisión. Aquello queda de manifiesto cuando P1 señala que “(...) las decisiones siempre se toman con el equipo (...)” y cuando P2 cuando menciona lo siguiente “(...) a mí me gusta mucho trabajar como con... colaborativamente, en general con los niños que trabajo, tienen profesionales de las distintas áreas, psicólogos, terapeuta ocupacional, y en mi caso educadora diferencial, entonces las estrategias también se toman en conjunto”. Sin embargo, la docente P3 menciona que los profesionales se van seleccionando de acuerdo al tipo de apoyo que necesita el estudiante y añade que esto se determina en base a la evaluación inicial, lo que queda reflejado en el relato de la educadora cuando señala que “(...) cuando uno elabora el plan de apoyo a partir de toda la evaluación que hizo inicial, ahí uno va determinando cuáles son los apoyos de otros profesionales que va requiriendo (...)”.

Por lo tanto, dentro de los aspectos potenciadores que las docentes consideran al momento de trabajar las habilidades sociales en estudiantes con CEA que cursan primer ciclo escolar es que, si bien se rigen por los lineamientos del establecimiento educativo en el que trabajan y aquello que el MINEDUC propone en sus planes y programas, toman en cuenta además la situación del estudiante, es decir, sus capacidades y requerimientos, de manera tal que el plan de trabajo que ellas elaboran sea lo más pertinente a las características de los educandos, y de

ser necesario, también realizan adecuaciones de acceso a los objetivos de aprendizaje. En este mismo sentido, las educadoras al momento de elaborar sus planes de trabajo incorporan tanto la participación de otros profesionales que trabajan con el o la estudiante, como la de la comunidad educativa en general, siendo el trabajo colaborativo un aspecto fundamental en el desarrollo de las habilidades sociales de estudiantes con CEA.

Implementación

En cuanto a la forma en que las docentes trabajan el desarrollo de las habilidades sociales con los estudiantes, referido a si las sesiones se realizan de manera individual o grupal, las tres docentes (P1, P2 y P3) entregan respuestas diferentes. Por su parte, P1 señala que lo hace siempre de manera grupal ya que, si se hace de manera individual, se crea un mundo paralelo en el niño o niña, lo cual queda evidenciado en el relato de la docente cuando indica que lo realiza “Siempre grupal, las relaciones sociales es muy complejo trabajarlas de manera individual, porque es como que tú creas un mundo paralelo (...)”. Muy por el contrario, P2 señala que si bien depende del contexto, expresa que trabaja de manera individual, lo cual se ve reflejado cuando la docente expresa que “(...) depende del contexto, pero en general trabajo de manera individual (...)”. En cambio, P3 menciona que la forma de trabajo va a depender de los requerimientos del estudiante, puesto que en algunos casos trabaja de manera grupal y en otros, parte desde lo individual hacia lo colectivo. Aquello queda reflejado en el relato de la docente cuando plantea que “(...) en algunos casos, conviene hacerlo grupal, ¿Te fijai? Porque se pueden potenciar mejor... ese es el requerimiento que este sujeto tiene, (...) Pero las habilidades sociales, generalmente, siempre parten desde lo individual y de ahí, van hacia lo colectivo (...)”.

Respecto de las acciones que han desarrollado las docentes para potenciar el desarrollo de las habilidades sociales en niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar, las docentes P1, P2 y P3 entregan respuestas diferentes. Por su parte, P1 plantea que sus acciones han estado orientadas a intervenir en los distintos espacios en los que se desenvuelve el estudiante e intervenir con las distintas personas que se relacionan con él o la menor. Además, trabaja en la mayor cantidad de asignaturas que no necesariamente son las troncales, como por ejemplo aquellas que están relacionadas al área artística, Educación Física, entre otras, y de ser posible,

observa la relación con la familia. Lo anterior queda evidenciado en el relato de la profesora cuando expresa que sus acciones han sido “(...) intervenir en distintos espacios y con distintas personas que se vinculan con los niños o las niñas, ¿Ya? Los espacios de recreo, muchas veces en el comedor, en la sala de clases en más de una asignatura idealmente, y como... y también tratando de poder intervenir no solo en estas asignaturas que entre comillas son las troncales, como Lenguaje, Matemáticas, las Ciencias, sino que también en las otras que van hacia el desarrollo más artístico, Educación Física (...)”. En el caso de la docente P2, plantea que ha realizado asesoramiento y acompañamiento de manera indirecta a los docentes y, trabajo colaborativo con otros profesionales. Agrega que realiza una observación, determina lo que se debe trabajar y realiza un abordaje a la familia, a los docentes que interactúan con el niño o niña y al estudiante como tal, lo cual queda de manifiesto en el relato de la educadora cuando señala que “ (...) en general, como que ahí me aparece como esto que te decía, como un poco el asesoramiento y el acompañamiento a los docentes como de manera indirecta, a su vez también el trabajo con los otros especialistas , (...) el abordaje a la familia, el abordaje a los docentes , y a los estudiantes en forma como específica de acuerdo a una observación es lo que yo mayormente utilizo”. Y por último, P3 señala que lo principal que ha realizado en su trabajo para potenciar el desarrollo de las habilidades sociales en niños y niñas con CEA, es trabajar por medio del juego y acercarse a estos mediante el trato respetuoso, lo que se ve reflejado cuando la docente señala que “Bueno, desde la psicomotricidad se trabaja mucho desde el juego, todo es a partir del juego y de la relación, desde el trato... el trato respetuoso, el mirar al otro, el escuchar al otro (...)”.

En relación a la estrategia psicomotriz más adecuada para desarrollar las habilidades sociales de niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar, las docentes P1, P2 y P3 señalan estrategias diferentes. Por un lado, la docente P1 comenta que lo más adecuado desde su experiencia, ha sido la implementación de sesiones de psicomotricidad cuando el establecimiento ha contado con el espacio y mobiliario necesario para ello, lo cual queda de manifiesto en el relato de la docente cuando plantea que “O sea la más adecuada, siempre ha sido poder hacer... trabajar, o hacer sesiones de psicomotricidad cuando los establecimientos han tenido sala, (...) Eso en el fondo es como lo que yo he visto que ha tenido a largo plazo resultados que han tenido un impacto más positivo en el desempeño de los niños y las niñas”. En segundo lugar, P2 comenta que la estrategia más adecuada desde su experiencia ha sido la

estrategia del juego espontáneo o dirigido, puesto que así el estudiante disfruta de la situación, lo que se ve reflejado en el relato cuando menciona que “Desde mi punto de vista creo que podría ser el juego la estrategia central, porque lo que les decía delante, es una estrategia que es como universal por así decir, que no es tan compleja, que permite también como que los adultos, los niños se puedan relajar, distender, que puedan disfrutar una actividad (...)”. Y por último, P3 señala que según su experiencia, la estrategia más adecuada ha sido comenzar por lo más básico y avanzar progresivamente hacia lo más complejo, es decir, ir de menos a más, respetando la distancia y el límite con el niño. Lo anterior se evidencia en el relato de la docente cuando señala que “Lo que a mí más me ha servido hasta ahora es ir de menos a más, con los estudiantes sobre todo con la condición con las que ustedes están haciendo su investigación. O sea, no distante, pero sí manteniendo... respetándole el espacio (...)”.

Si se considera lo mencionado con anterioridad, a modo general, se puede evidenciar que dentro de los aspectos potenciadores de esta categoría, las educadoras -dada la concepción que tienen respecto a las habilidades sociales- fomentan el trabajo grupal de manera tal que el estudiante se relacione constantemente con sus pares si lo desea y, en ocasiones, esto también va a depender de los requerimientos del educando, vale decir, se comienza con un trabajo que va desde lo individual hacia lo colectivo. Asimismo, las docentes realizan un trabajo que no sólo está focalizado en el aula, sino que se focaliza además en los distintos espacios en los que el menor se desenvuelve, como, por ejemplo, intervenir en los recreos, en el comedor, e incluso, en otras asignaturas que no necesariamente son las troncales, tales como Educación Física y aquellas que están relacionadas al ámbito artístico. Y, por último, otro aspecto potenciador dentro de esta categoría es que las profesoras no sólo se centran en trabajar con el menor propiamente tal, sino que también realizan intervenciones las cuales están orientadas a las distintas personas que se relacionan con el educando, ya sean sus compañeros/as de curso, como los adultos que están a cargo de él/ella, esto con el fin de brindar apoyos y acompañamientos constantes al niño o niña, su contexto y la personas que se vinculan con él/ella.

Evaluación final

En relación al instrumento que utilizan para evaluar el progreso en las habilidades sociales en niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar, las tres educadoras (P1, P2 y P3) manifiestan que utilizan observaciones, lo cual queda reflejado cuando la docente P1 señala que

“(…) para evaluar el progreso, los mismos registros de observación (…)” y cuando P3 expresa lo siguiente “(…) yo creo que ahí es como súper similar a lo que hablábamos en la evaluación inicial (…”, en donde, si bien no lo señala de manera explícita, sí se puede inferir aquello. No obstante, la docente P2 agrega que utiliza el plan de trabajo formulado en un inicio como un instrumento de evaluación complementario a la observación; esto se pone de manifiesto cuando la profesora menciona que “(…) ahí también aparece la observación como un instrumento, no trabajo directamente como con instrumentos más formales y... bueno lo que uno hace también es como incorporar esta información al todo de todo el abordaje y el plan de trabajo que uno desarrolló (…)”.

Sin embargo, difieren en el uso que le dan a la información recogida mediante la observación. Por su parte P1, utiliza la información para determinar los apoyos que requiere el estudiante, lo cual se ve evidenciado en el relato de la profesora cuando indica que “(…) la información que arrojan en el fondo estas observaciones son siempre para tomar decisiones, para determinar los apoyos, la intensidad de estos mismos apoyos y qué profesionales en el fondo van a intensificar su apoyo, o lo van a disminuir, o seguimos como estamos”. Por otra parte, P2 utiliza la información recogida para transmitirle a la familia el progreso que ha tenido el estudiante, lo cual se ve reflejado en el relato de la educadora cuando menciona que “(…) esta información, la más importante es poder compartirla con la familia (…”. Mientras que en el caso de P3, no entrega detalles respecto del uso que le da a la información recogida con dicho instrumento.

En cuanto al instrumento que utilizan referido a si es de elaboración propia o no, las docentes P1, P2 y P3 utilizan instrumentos de elaboración propia, que en este caso son registros de observación. Lo anterior se manifiesta en el relato de P1 cuando afirma que “Es observación, son registros de observación (…”, y en el caso de P2 cuando señala que “(…) me centro en la observación”. No obstante, resulta necesario mencionar que hay ocasiones en las que P3 utiliza instrumentos estandarizados los cuales no son de elaboración propia e incluso, agrega que utiliza el plan de trabajo mismo como instrumento de evaluación final, lo cual queda reflejado en el relato de la docente cuando plantea que “(…) hay muchos instrumentos que se han ido construyendo, y que los han construido personas súper secas, y que han tenido la tendencia de estandarizar, y esos elementos sí, te sirven pero como un acompañamiento, (… un instrumento de evaluación súper significativo pa’ ver el progreso de un estudiante, sin duda es el plan de

apoyo, porque el plan de apoyo está estructurado desde una recogida de información inicial (...).”.

En cuanto a la explicación que dan las docentes sobre en qué consisten dichos instrumentos, P1 agrega que el registro de observación que utiliza contempla la manera en la que el estudiante se desenvuelve de acuerdo al contexto, lo cual queda de manifiesto cuando la educadora en el relato señala que dichos registros se centran en evaluar “(...) las mismas áreas que se observó al inicio, sala de clases, patio, la salida del colegio, la hora de almuerzo, los recreos”. Por otra parte, P2 señala que los registros de observación que ella utiliza se enfocan más bien en las relaciones que mantiene el estudiante con el entorno, lo cual se ve reflejado cuando indica que “(...) yo considero que es importante como abarcar como la relación del niño con el entorno, con los otros, con sus pares, con la familia, y también con los adultos (...)”. Y por último, P3 no señala en qué consisten dichos instrumentos y, en cuanto a las áreas que abarca, indica que esto depende de las necesidades que tenga el/la estudiante en diferentes momentos, lo cual se evidencia en el relato de la docente cuando una de las entrevistadoras le formula la siguiente pregunta “¿Entonces las áreas que abarcaría, bueno en este caso las observaciones depende como de las necesidades que tengan los niños en diferentes momentos?”, a lo que la docente responde “Sí”.

Respecto a la manera en que pueden dar cuenta si instrumento de evaluación final es útil para evidenciar un progreso en el desarrollo de las habilidades sociales de niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar, las profesoras P1, P2 y P3 plantean diversas opiniones. Por su parte, P1 señala que las categorías establecidas dentro de los registros de observación permiten dar cuenta de la utilidad del instrumento, lo cual queda de manifiesto en el relato de la profesora cuando menciona que “(...) cuando uno hace registros de observación establece categorías, entonces esas son las categorías que validan las observaciones que uno va haciendo”. En el caso de P2, señala que no aplica instrumentos de evaluación final, esto por la falta de tiempo, lo cual se ve reflejado en el relato de la educadora cuando indica que “(...) pero la verdad es... aparece como un poco el tema del factor tiempo también, muchas veces uno no tiene tanta instancia de poder aplicar tanto instrumento, tanta observación, o no solo aplicar, sino que también hacer análisis de los instrumentos (...)”. Finalmente, P3 plantea que actualmente no existe un instrumento que utilice de manera constante, por lo que no entrega información respecto de la

utilidad del instrumento. Sin embargo, expresa que en un momento de su profesión utilizaba el mismo instrumento aplicado en la evaluación inicial, para posteriormente comparar los resultados evidenciados en el proceso final y, de esta manera, poder dar cuenta que el instrumento era útil para evidenciar si es que existía un progreso o no en el desarrollo de las habilidades sociales del estudiante, lo cual se ve evidenciado en el relato de la docente cuando plantea que “(...) si ese instrumento que usé, que llegó a mis manos, y que lo apliqué en una situación de evaluación inicial, generalmente ese mismo instrumento uno lo vuelve a utilizar al final del proceso, ¿Cierto? Como con una orientación de aplicación de pre y post test, ¿Ya? A nivel general uno como que tiende a hacer eso, pero te insisto, eso en algún momento de mi práctica lo utilicé, pero en la actualidad ya no (...)”.

Por lo tanto, -de acuerdo a lo señalado por las docentes respecto a la evaluación final- se puede dar cuenta que hay una potenciación de las habilidades sociales en niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar, puesto que los instrumentos que utilizan las educadoras les permiten evidenciar los progresos que ha tenido el educando, las necesidades que éste presenta en determinados momentos, precisar la continuidad de los apoyos que se le van a brindar o incluso, evidenciar si es que los apoyos que se le han otorgado al/la menor han sido efectivos para el desarrollo de sus habilidades sociales. En base a estas reflexiones es que el trabajo que realizan las docentes se puede orientar de mejor manera para una posterior intervención.

6.1.2.2.- Dimensión emocional:

Concepción de las habilidades emocionales

En cuanto a la concepción que tienen las docentes respecto del desarrollo de las habilidades emocionales, P1, P2 y P3 manifiestan similitud en sus respuestas, pero las plantean de diferente forma. Por su parte, P1 comenta que el desarrollo de las habilidades sociales es la forma en la que se expresan los sentimientos dependiendo del contexto, lo cual se puede evidenciar cuando la docente señala que esto “Tiene que ver con el cómo los niños y las niñas expresan los distintos sentimientos que le van ocurriendo dependiendo de las circunstancias que están viviendo”. Por otro lado, P2 señala que son las habilidades del ser humano para desenvolverse afectiva o

emocionalmente y se relacionan con el ámbito comunicativo. Respecto a esto, P2 señala en la entrevista que “(...) son las habilidades con las que cuenta también el ser humano para poder desenvolverse en sentido de los afectos y también las emociones en la relación con el otro (...)”. Y por último, P3 plantea que el desarrollo de las habilidades emocionales consiste en identificar la emoción que una persona experimenta en un momento determinado, puesto que de esta manera las emociones se pueden reconocer fácilmente y, agrega que el ámbito emocional se relaciona con el social, lo cual se ve reflejado cuando la docente en el relato señala lo siguiente “(...) les voy a decir como yo se los explico a los estudiantes cuando hablamos de emociones, es como ponerle nombre a aquello que estoy sintiendo (...) Y una vez que yo puedo manejar mejor mi emociones evidentemente eso va a tener un impacto en lo que tiene que ver con mis relaciones sociales, ¿Cierto? Si yo me logro entender, puedo entenderme mejor con el otro y entender mejor al otro, entenderme mejor con, y entenderlo también mejor, entonces para mí eso es lo que tiene que ver con él, o lo relevante del desarrollo de las habilidades emocionales (...)”.

Respecto a las concepciones que tienen las docentes sobre las habilidades emocionales y los aspectos que pueden resultar potenciadores al momento de trabajar esta área con estudiantes con CEA es que, a modo general, al concebirlas como la forma en la que una persona expresa aquello que siente en un momento determinado o, como aquellas habilidades que se relacionan con el ámbito social, esto puede orientar y direccionar la manera en la que las profesoras trabajan estas habilidades con los educandos.

Evaluación inicial

En relación con el instrumento de evaluación inicial utilizado para conocer el nivel de desarrollo de las habilidades emocionales que presentan los niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar, P1 y P3 entregan respuestas similares, mientras que P2 entrega una respuesta distinta puesto que no trabaja directamente esta área. Por una parte, P1 expresa que el instrumento de evaluación inicial que utiliza son observaciones, lo cual se puede evidenciar en el relato al decir que “Con los más chicos siempre, o sea desde segundo hacia abajo hasta las guaguas siempre observación (...)”. Por otra parte, P2 señala que no aplica un instrumento de evaluación inicial, puesto que no trabaja de manera directa esta área mencionando que “(...) aquí en general no me meto tanto, ¿Ya? Si me meto como de vuelta porque trabajo directo con equipo

multiprofesionales, entonces aquí netamente se aboca la psicóloga a este aspecto (...)”. Mientras que P3, expone que realiza observaciones del juego libre, utilización de cuentos y construcción de historias en conjunto con el estudiante durante la sesión psicomotriz, lo cual se pone de manifiesto cuando señala lo siguiente “Ya, eso, también va a partir del juego, el juego libre y espontáneo, cómo se enfrenta por ejemplo a situaciones que le generan frustración, cómo se enfrenta a ciertas dinámicas que no sé, que tiene que ver como con relacionarse con otro, eso tiene que ver mucho con la estrategia de observación directa, más que con un instrumento, y como un instrumento, no sé si podría ser un instrumento, por ejemplo en la sesión de acompañamiento desde la psicomotricidad, una de las herramientas que se utilizan es el trabajo con cuentos, y como la construcción de historias (...)”.

En relación a la utilidad que le dan a la información obtenida una vez aplicada la evaluación inicial, las docentes P1 y P3 señalan que la utilizan para diferentes propósitos, mientras que a P2 no se le realiza la pregunta ya que no aplica evaluación inicial en esta área. En el caso de la docente P1, la información la utiliza para determinar los apoyos que el/la estudiante requiere, los profesionales idóneos y la temporalidad de estos apoyos, lo cual se pone de manifiesto cuando señala que “Siempre para...siempre la vamos a usar para determinar apoyo, y profesionales que van a brindar esos apoyos, y la temporalidad de esos apoyos”. Y, por último, P3 responde que la utilidad de la información obtenida depende de la información que se recoge de esta, pero principalmente la usa para darles orientaciones a los padres para el trabajo de las emociones en casa, lo cual se ve reflejado cuando expresa que “(...) a nivel general, lo que tiene que ver con el ámbito emocional son como las orientaciones que uno le da más a los papás en la casa (...)”.

Por lo tanto, en cuanto a los aspectos potenciadores dentro de esta categoría, se puede dar cuenta que las docentes -a modo general- desarrollan las habilidades emocionales mediante la aplicación de la observación como instrumento de evaluación inicial, puesto que a través de este pueden observar cómo se desenvuelve el estudiante en distintas situaciones, tales como, cuando el menor se encuentra jugando, cuando se ve enfrentado a situaciones que le producen frustración, entre otras. Y en base a la información que obtienen de esa evaluación, es que las profesoras pueden determinar los apoyos que se le brindarán al estudiante con CEA, la temporalidad de estos y qué profesionales son los más idóneos para ello, incluso, consideran a

la familia del menor ya que la información obtenida también la utilizan para entregarles orientaciones acerca del trabajo de las emociones en casa, por lo que realizan un trabajo que no sólo se centra en el espacio educativo sino que también en el familiar y personal.

Planificación

En cuanto a la selección de objetivos que contribuyan a potenciar las habilidades emocionales de niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar, las tres profesoras P1, P2 y P3 brindan respuestas diferentes respecto a la forma en la que seleccionan los objetivos que van a trabajar durante la clase. Por su parte, P1 señala que, para seleccionar los objetivos a trabajar, considera lo establecido en los planes y programas de estudios, y aquello lo complementa con lo expuesto por diversos profesionales, tales como la docente de aula regular, la trabajadora social y la asistente de aula. Lo anterior se ve reflejado cuando la profesora en el relato manifiesta lo siguiente “(...) considerando lo que nos pueda decir los planes y programas de estudio del nivel, versus lo que uno ha observado, siempre conversando, siempre conversando... siempre como considerando lo que también observan las personas o los docentes, o los trabajadores sociales, quien esté en la sala, siempre considerando lo que ellos puedan observar, incluso en estos procesos, también sobre todo en desarrollo emocional y social incorporamos lo que nos puedan decir las técnicas”. En el caso de la docente P2, plantea que más que seleccionar un objetivo a trabajar durante la clase, pone atención en la relación del estudiante con sus pares y en los aspectos emocionales que puedan estar interfiriendo en el proceso de aprendizaje del estudiante, lo cual se evidencia de manera clara cuando la profesora expresa que “(...) como te digo, de una u otra manera ahí aparece como... cómo está como el tema de la relación con otros más bien, ¿Ya? Más que un objetivo propiamente tal o la selección de los objetivos que se van a abordar, sino que, no sé si me doy a entender, sino que muchas veces como estos aspectos desde el área emocional puedan entre comillas interferir en el proceso educativo de un estudiante (...)”. Y finalmente, P3 expresa que para seleccionar los objetivos a trabajar durante la clase considera las orientaciones propuestas en los planes y programas del MINEDUC, sin embargo, aquello es sometido a adecuaciones en función de las características y requerimientos del estudiante, lo cual se pone de manifiesto cuando señala lo siguiente “(...) como que agarra estas orientaciones como más generales y vas realizando adaptaciones, adaptaciones mucho más precisas a la persona con la que estás trabajando, pero trabajarla de manera estandarizada es complejo”.

En relación al carácter de su plan de trabajo, referido a si es de elaboración propia o va de acuerdo al programa que tiene el establecimiento, las profesoras P2 y P3 plantean que sus planes de trabajo van de acuerdo con los lineamientos del establecimiento, es decir que consideran los contenidos y objetivos propuestos por la institución educativa, en este punto, P3 agrega que dicho plan de trabajo considera adecuaciones dependiendo de los requerimientos del estudiante. Lo anterior se puede evidenciar cuando la docente P2 en el relato expresa que “(...) eso también va desde la observación inicial también que uno tenga del colegio, hay colegios que tienen abordaje y planes como específicos que se desarrollan para todo el curso, hay algunos que lo abordan directamente, y hay otros que no, entonces también va a depender de cómo se esté trabajando en el colegio y también qué aspectos van a estar como influyendo en un estudiante (...)” y cuando P3 señala que “(...) tiene como una lógica desde el proyecto educativo, pero responde a los requerimientos del sujeto (...)”. Por otra parte, P1 señala que su plan de trabajo es de elaboración propia, puesto que, aunque considera los lineamientos del establecimiento, este se complementa con los puntos de vista de los profesionales pertenecientes al equipo de trabajo, lo cual se ve reflejado cuando señala que “Siempre es un programa que se conversa, ¿Ya? Que tiene que ver con lo que... con los lineamientos del establecimiento, y con lo que puedan decir los otros profesionales”.

En cuanto a la estructuración del espacio para trabajar el desarrollo de las habilidades emocionales de niños y niñas con CEA, las tres profesoras (P1, P2 y P3) entregan diferente información. Por su parte, P1 menciona que estructura el espacio de una forma en particular para potenciar el desarrollo de las habilidades emocionales, la cual es reorganizar constantemente los puestos en que se sientan los estudiantes, de forma tal de lograr socialización y vinculación del estudiante con CEA con sus pares, lo cual se pone de manifiesto cuando en el relato señala que “En cuanto a estructura física no es mucho lo que uno puede... o sea, hacer en un espacio, en una sala de clases, sin embargo, en cuanto a ubicación, como elegir un par de compañeritos como específicos que estén cerca, y que vayan rotando, es otra posibilidad que uno puede hacer”. Por otro lado, P2 expresa que la estructuración del espacio va a depender del tipo de establecimiento, es decir, si cuenta con mobiliario de psicomotricidad o no. Aquello se desprende de la entrevista cuando la docente señala “(...) también depende del colegio, depende también de la apertura (...)”. Mientras que P3 no entrega información al respecto.

En cuanto a los recursos que utilizan para potenciar el desarrollo de las habilidades emocionales en niños y niñas con CEA, las tres docentes (P1, P2 y P3) entregan respuestas diferentes. Por su parte, P1 expresa que los recursos que utiliza son la anticipación y la significación, lo cual se ve reflejado cuando expresa lo siguiente “Principalmente la anticipación y la significación”. Mientras que P2, señala que no utiliza recursos en particular, sino que realiza sugerencias a los estudiantes respecto de los materiales que pueden llevar al aula, esto se evidencia cuando la docente señala que “(...) más bien uno puede complementar como sugerencias de materiales que se puedan llevar al aula, de... no sé, de actividades que puedan tener ciertos objetivos y sentidos, más bien eso”. Y por último, P3 indica que los recursos que utiliza para potenciar las habilidades emocionales en niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar, son el juego simbólico, los cuentos y el uso de la tecnología, lo cual se puede evidenciar cuando la docente indica que “(...) desde lo emocional, la narrativa funciona súper bien, los cuentos, el juego simbólico (...) Me ha pasado que he tenido varios estudiantes que son súper...que están súper bombardeados tecnológicamente, y a lo mejor incluso me ha pasado que cuando tú le preguntas a la familia lo usan también como una estrategia pa' controlar el comportamiento, ya no, no quiero pataleta le pasan el celular o la tablet ¿Te fijai? Entonces también a veces eso que por un lado puede ser súper negativo, pero a veces uno lo utiliza también como un elemento, un aliado y mostrándole videos, aplicaciones, no sé, partes de los monos que ellos ven, también a veces como pa meterse en el pensar”.

En relación a las horas destinadas al trabajo de las habilidades emocionales de niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar, P1 y P3 señalan que no tienen definidas una cierta cantidad de horas. Por su parte, P1 señala que esto se debe a que las horas destinadas a aquello van en función de los requerimientos del sujeto, lo cual se ve reflejado cuando expresa que “No hay algo que uno diga uno... voy a decir... o sea voy a poner esta cantidad de horas, minutos, no’, sino que va a depender mucho de las características que tengan los niños y las niñas y cómo va su desempeño en el tiempo”, y en el caso de P3, plantea que el desarrollo de esta habilidad es transversal, por lo que aquello se trabaja en todo momento, tanto dentro como fuera del establecimiento, lo cual se pone de manifiesto cuando en el relato expresa que “(...) el desarrollo de las habilidades emocionales son transversales, entonces como que definir una cantidad de horas, yo nunca lo he hecho, ¿Ya? Porque claro, lo trabajai' incluso en el patio, cuando están los chiquillos en el recreo tú también estai' mirándolos, y también estai' mediando, y también estai'

generando significados, y vai' regulando el comportamiento desde que el niño entra al colegio, desde que cruza la reja, no sé, a veces te lo encontraí' en la calle y también, es como en todo momento (...)"'. Por otro lado, P2 expresa que no trabaja esta área de manera directa, puesto que es la psicóloga del establecimiento quien se encarga de trabajar el desarrollo de las habilidades emocionales, lo cual queda en evidencia cuando la profesora señala lo siguiente "No, ahí te aparece la misma respuesta que dije con lo social, como que yo tengo un tiempo de abordaje para un niño para todo, y lo que les decía también, esto directamente no lo abordo tan... en forma tan específica, entonces más bien el trabajo que hace la psicóloga en este caso"

En cuanto a la organización de las sesiones referida a si estas se desarrollan de manera semanal o mensual, P1 y P3 no hicieron referencia a aquello, por lo que no se tiene información al respecto. Por otra parte, P2 señala que las sesiones que realiza la psicóloga del establecimiento para potenciar estas habilidades se realizan en horas semanales, señalando en el relato lo siguiente "Semanales, son cantidad horas semanales (...)".

En lo que respecta a los aspectos en los que se focalizan para considerar una estrategia como la más adecuada para potenciar las habilidades emocionales de niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar, las tres docentes P1, P2 y P3 entregan diferentes respuestas. Por su parte, P1 expresa que se focaliza en que la estrategia a utilizar permita que el estudiante exprese sus emociones y, agrega que esta debe apuntar a que el estudiante comprenda la expresión de sus emociones y cómo estas pueden afectar a los demás. Lo anterior se puede ver reflejado cuando la docente señala que "(...) siempre la estrategia más adecuada como les contaba hace un rato atrás, va a ser aquella que permita que el niño y la niña pueda expresar sus emociones, ¿Ya? Pero también esta estrategia tiene que responder a cómo el otro reacciona con estas emociones (...)". Por otro lado, P2 señala que se focaliza en que la estrategia responda al nivel de habla que tenga el estudiante, puesto que, al trabajar esta área, el estudiante puede expresar de forma óptima sus emociones, lo cual se puede evidenciar cuando la educadora en su relato indica lo siguiente "(...) en lo que uno tiene que centrarse también es como el nivel de lenguaje oral también del niño (...)". Mientras que P3, indica que se focaliza en la manera en que el estudiante responda a esa estrategia, por lo tanto, no existe una estrategia más adecuada que otra, lo cual se puede evidenciar cuando la docente señala que se centra "(...) En la recepción del estudiante, yo creo que ese... en lo que tiene que ver como con las habilidades emocionales

y el desarrollo de las habilidades emocionales, la respuesta que te den los estudiantes es fundamental, si el chiquillo se motivó (...)”.

En cuanto a los profesionales que participan en la decisión de escoger una estrategia de intervención como la más adecuada para trabajar las habilidades emocionales de estudiantes con CEA que cursan primer ciclo escolar, las docentes P1 y P2 difieren en sus respuestas, mientras que P3 no hace referencia a aquello. En primer lugar, P1 señala que los profesionales que participan de esta decisión son: la profesora del curso, el equipo de apoyo y el área de convivencia escolar, aquello queda de manifiesto cuando la docente señala que “Muy importante la profesora del curso y el equipo de apoyo, y el área de convivencia escolar”. Y, en segundo lugar, P2 señala que los profesionales que participan de esa decisión son la psicóloga y el fonoaudiólogo, esto se desprende de manera textual ya que la docente en su relato señala lo siguiente “Bueno la psicóloga, el fonoaudiólogo (...)”.

Por último, en cuanto a los aspectos potenciadores que se visualizan en esta categoría, se puede señalar que, al igual que en la dimensión social, se observa que el entorno educativo genera obstáculos a la hora de aplicar estrategias psicomotrices, ya que no se brinda el espacio para que las educadoras planifiquen sus sesiones de manera creativa y libre, sino que más bien deben seguir los lineamientos propuestos por el propio establecimiento educativo. Sin embargo, se puede destacar como elemento potenciador el trabajo colaborativo que llevan a cabo las docentes con los distintos profesionales que brindan apoyo al educando, lo que permite que el trabajo se realice de manera organizada y especializada para cada estudiante.

Implementación

Las tres docentes (P1, P2 Y P3) entregaron diferentes respuestas respecto a la forma en que trabajan el desarrollo de las habilidades emocionales de niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar. Por su parte, P1 señala que trabaja de manera grupal e individual. Sin embargo, añade que principalmente este trabajo debe ser de manera grupal, y de ser necesario considerar el comenzar con grupos pequeños, lo cual se evidencia cuando expresa lo siguiente “Ambas, siempre ambas (...) el abordaje del trabajo tiene que ser grupal, tiene que ser con otros,

a lo mejor con grupos más pequeños como les decía delante, pero no perder el foco de que tenemos de que volver al grupo si en algún momento los sacamos y trabajamos individual, porque hay procesos que sí son individuales, pero no sé si el contexto del colegio es el que corresponde para este abordaje individual”. Por otro lado, P2 señala que no trabaja esta área de manera directa, ya que es la psicóloga del establecimiento quien está encargada de aquello, no obstante, en las oportunidades en que trabaja esta área lo hace de manera individual, lo cual se ve reflejado cuando indica que “En general más individual, pero como les decía, no lo abordo tan directamente, pero si pienso por ejemplo en el abordaje de la psicóloga, es individual”. Y finalmente, P3 señala que depende tanto de la situación especial del estudiante como de la situación del grupo curso, puesto que eso es lo que orientará si el trabajo se realizará de manera individual o grupal, lo cual se ve reflejado cuando expresa que “(...) lo emocional dependiendo de qué es lo que esté viviendo ese niño o niña, me va a dar como el puntapié para definir si la estrategia va a ser grupal o individual (...) Pero si tiene que ver como con una necesidad como con una necesidad que yo estoy viendo en varios estudiantes del curso, ahí la estrategia la propongo de manera grupal. Y que tiene que ver también como cuando uno va determinando las necesidades individuales y las comunes (...)”.

En lo que respecta a lo que han realizado en su trabajo para potenciar el desarrollo de las habilidades emocionales en estudiantes con CEA, las tres profesoras (P1, P2 y P3) entregan respuestas diferentes. En primer lugar, P1 comenta que para potenciar estas habilidades ha trabajado con distintos profesionales, abarcando no solo el ámbito escolar, sino que también familiar y el entorno, lo cual se puede evidenciar cuando señala que “No tiene que enfocarse solo en la sala de clases, sino que tiene que... tenemos que pensar en el desarrollo cognitivo, desarrollo emocional, desarrollo social, desarrollo comunitario también, entonces las intervenciones son: escuela, familia y entorno muchas veces”. En segundo lugar, P2 a pesar de que comenta que no trabaja de forma directa esta habilidad, señala que pone atención a las motivaciones y frustraciones de los estudiantes, lo cual lo considera dentro de sus intervenciones. Esto se pone de manifiesto cuando en el relato señala que “(...) como no es un área en que yo intervengo tanto, si para mi es importante considerar dentro de la clase cómo llega un niño, con qué motivación llega a una clase, con qué sensaciones, qué cosas lo frustran, y eso acogerlo de distintas maneras dentro de las intervención, como si se requiere de algún material específico, si hay algo que lo acoge, que lo calma, que le gusta, como buscar por ahí

como las intervenciones más específicas desde mi área”. Y por último, P3 comenta que hace utilización del juego, en específico el juego libre, en donde el único límite es el contrato didáctico, lo cual se ve reflejado cuando expresa que “(...) dentro de la práctica psicomotriz de la que yo tengo experiencia que es la orientación que tiene Bernard Aucouturier, propone cierta estructura y pone los límites ¿Cierto? Cuidar tu cuerpo, cuidar el cuerpo del otro, ¿Cierto? Cuidar los materiales que están a disposición porque estos materiales nos sirven a todos, ¿Cierto? y ahí generai’ sentido de comunidad, pero al proponerle acá venimos a jugar, ya la disponibilidad emocional es diferente, entonces ahí tú ya vas trabajando esta dimensión desde la primera instrucción, desde lo que implica la sala de psicomotricidad”.

En cuanto a la estrategia psicomotriz más adecuada para trabajar las habilidades emocionales de niños y niñas con CEA, las tres profesoras (P1, P2 y P3) entregan respuestas diferentes. Por su parte, P1 señala que la estrategia más adecuada es aquella que permite que el niño o niña pueda expresar sus emociones, lo cual se puede evidenciar cuando expresa que “(...) siempre la estrategia más adecuada como les contaba hace un rato atrás, va a ser aquella que permita que el niño y la niña pueda expresar sus emociones, ¿Ya? Pero también esta estrategia tiene que responder a cómo el otro reacciona con estas emociones, y cuando hablo del otro, son sus pares (...)”.

En el caso de P2, señala que utiliza materiales blandos o vestibulares dentro de sus intervenciones los cuales ayudan a la contención de las emociones de los estudiantes. Lo anterior se ve reflejado cuando la profesora indica lo siguiente “Podría decir que la utilización de los materiales blandos generalmente me favorece mucho, o algunos vestibulares como columpios, como materiales que un poco puedan contener emociones son los que más utilizo y me funcionan más como estrategia”. Por último, P3 menciona que la estrategia psicomotriz más adecuada para trabajar las habilidades emocionales de niños y niñas con CEA es el juego simbólico, la expresividad gráfica o narrativas, esto se evidencia cuando la docente expresa lo siguiente “A ver, yo creo que lo emocional se puede evidenciar mucho en el juego simbólico y lo que tiene que ver con la expresividad; gráfica o narrativa (...)”.

Por tanto, en cuanto a los aspectos potenciadores que se observan en esta categoría para el desarrollo de las habilidades emocionales en estudiantes con CEA que cursan primer ciclo escolar, se puede mencionar que las docentes en general, utilizan como estrategias el trato

respetuoso hacia los niños y niñas con CEA, la utilización del juego simbólico o libre, materiales blandos y/o vestibulares los cuales ayudan a los y las menores a contener sus emociones y, por último, la expresión libre de la emocionalidad por parte de los educandos.

Evaluación final

Las docentes P1 y P3 presentan respuestas similares respecto del instrumento que utilizan para evaluar el progreso de las habilidades emocionales en niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar, puesto que utilizan la observación. Sin embargo, P1 complementa su propia observación con la observación realizada por los profesionales pertenecientes al equipo de trabajo, lo cual se puede ver reflejado cuando en su relato señala que “La observación siempre, no solo mía, sino que también de otras personas que estén participando de estos procesos (...)”. Mientras que P3, utiliza únicamente su observación, lo cual se puede evidenciar cuando expresa que “cuando tú te mueves desde la observación directa, claro, uno va como definiendo ciertos elementos que sí o sí no se te pueden escapar (...)”. Por otra parte, P2 no utiliza un instrumento de evaluación final, sin embargo, realiza esta evaluación por medio de lo recogido en el plan de trabajo, esto lo señala la docente al expresar que “(...) no aplico instrumento para evaluar, pero se complementa con toda la información de todo el plan de trabajo (...)”.

En cuanto al uso que le dan a la información recogida con dicho instrumento, es variado. Por un lado, P1 utiliza la información recogida para determinar o modificar los apoyos que requiere el estudiante, esto lo señala la docente al expresar que “(...) el resultado de esta evaluación va a ser siempre para determinar apoyo o, modificar los apoyos que teníamos o, intencionar o a lo mejor sacar alguno”. Por otro lado, P2 y P3 utilizan la información para entregar información a la familia respecto del progreso que ha tenido el/la estudiante en el desarrollo de las habilidades emocionales. En el caso de P2 particularmente, esto se puede evidenciar en la misma cita expuesta anteriormente respecto al instrumento de evaluación final y, en este mismo punto P3 agrega que esta información la utiliza también para entregarle un reporte a los docentes de aula regular y así, informar el progreso del estudiante en cuanto al desarrollo de las habilidades emocionales, lo cual se puede ver reflejado cuando en su relato señala que “(...) dentro de la recogida, dentro de lo que tiene que ver con la implementación, cómo yo voy viendo estas

muestras de cambio permiten también darle reportes a la familia, darles reportes que enriquezcan el trabajo que está haciendo en las otras asignaturas por ejemplo, eso es como un poco del uso que uno le da a esa información”.

En lo que respecta a en qué consisten dichos instrumentos de evaluación final y qué áreas abarca, las docentes P1 y P3 utilizan instrumentos de elaboración propia, el cual consiste en una observación. En el caso de P1, señala que este es un registro de lo que observa en distintos contextos y las áreas que abarca son la cognitiva, emocional y social, lo cual se ve reflejado cuando expresa que “(...) la observación es el registro de lo que uno ve en los distintos contextos y claro, abarca el área cognitiva, su desempeño dentro de la sala de clases, no solo cognitivo, sino que también emocional, sus relaciones con pares, con adultos, la permanencia en una actividad tanto fuera como dentro de la sala de clases, sus preferencias, los juegos que pueda realizar, con quién prefiere relacionarse o si prefiere estar solo”. Mientras que en el caso de P3, utiliza una observación directa que consiste en observar las habilidades que el estudiante maneja y las que tiene más descendidas. No obstante, es necesario señalar que la docente menciona esto pero más enfocado al área social y comunicacional, puesto que en el relato señala que “(...) cuando tú te mueves desde la observación directa, claro, uno va como definiendo ciertos elementos que sí o sí no se te pueden escapar ¿Te fijai? Tení' que ver cómo se mueve por ejemplo el chiquillo a nivel comunicativo, qué herramientas utiliza pa' comunicarse, ¿Ya? Y de lo social, cuáles son las habilidades que están más descendidas, cuáles son las habilidades que tiene ya el chiquillo y de las que yo me puedo agarrar pa' hacer mi acompañamiento. Es que me resulta súper complejo separarlo, porque cuando uno arma un plan de apoyo y considerando lo que tiene que ver con lo socioemocional, para mí... desde mi experiencia lo socioemocional es más que un complemento (...)” y, en cuanto a las áreas que abarca, no entrega información al respecto.

En cuanto a la manera en que pueden dar cuenta si el instrumento de evaluación final es útil para evidenciar un progreso en el desarrollo de las habilidades emocionales de estudiantes con CEA, las docentes P1 y P3 entregan respuestas diferentes. En relación a la respuesta de P1, esta señala que compara los resultados de los registros de observación que utilizó en la evaluación inicial y los resultados de este mismo instrumento al aplicarlo nuevamente en un momento distinto, de los cuales levanta categorías de los progresos, lo cual se puede evidenciar cuando

plantea lo siguiente “A través de los registros, ¿Ya? Y los registros comparativos en los distintos momentos en los que uno hizo la observación. ¿Ya? Cuando uno observa termina levantando categorías y esas categorías son las que de alguna manera dan cuenta de los progresos de los niños y las niñas y eso uno lo termina conversando con los equipos, ¿Ya? Y cuando hablo de equipos son los equipos de apoyo, de convivencia escolar y el equipo de aula”. Y en lo que respecta a P3, indica que son los estudiantes los que dan señales claras respecto a si el instrumento utilizado permite dar cuenta de un progreso en el desarrollo de las habilidades emocionales, esto lo señala cuando expresa que “(...) es el niño o la niña quien te va dando las señales claras, si es que esa estrategia funcionó, si es que ese instrumento resultó y es como un poco lo que les decía con respecto al libro; en algunos casos el libro me funciona, en otros no”.

Por otra parte, en relación a los aspectos potenciadores que se vislumbran en esta área, se encuentran el que las docentes realizan observaciones directas de los estudiantes, lo que permite -al comparar la observación inicial con la evaluación final- esclarecer si existieron progresos en el transcurso del año. Sumado a ello, otro aspecto fundamental es que las educadoras comparten estos resultados con la familia del estudiante, puesto que aquello posibilita que las habilidades emocionales se comiencen a trabajar en la casa o, que se continúe con dicho trabajo, lo anterior contribuirá enormemente a la potenciación de estas emociones, ya que se realizará un trabajo mancomunado entre familia y escuela.

6.1.2.3.- Dimensión comunicacional:

Concepción de las habilidades comunicacionales

En cuanto a las concepciones que tienen las docentes respecto del desarrollo de las habilidades comunicacionales, P2 y P3 entregan respuestas similares respecto a aquello, puesto que señalan que es la capacidad o herramienta que nos permite relacionarnos o vincularnos con otro a través del lenguaje. Esto se puede evidenciar cuando en el relato P2 señala que “(...) el desarrollo de habilidades comunicacionales lo entiendo como la capacidad de poder relacionarse con otro, a través del lenguaje corporal, el lenguaje expresivo, y el entendimiento común con otras personas (...)” y cuando P3 expresa que “Son las herramientas que me permiten a mí vincularme con un otro a partir del lenguaje (...)”. En esta misma línea, P2 agrega que estas habilidades son fundamentales para el desarrollo del ser humano, lo cual se puede evidenciar de

manera explícita en su relato cuando señala que “(...) y estas habilidades siento que son fundamentales para el desarrollo de todo ser humano”. No obstante, en el caso de P1 indica que las habilidades comunicacionales guardan relación con la manera de expresarse de acuerdo a las necesidades que cada uno tiene, lo cual se ve reflejado cuando en el relato señala que estas habilidades guardan relación con “Cómo expreso lo que yo necesito, mi estado, lo que me pasa, lo que no quiero”.

Respecto a las concepciones que tienen las docentes sobre las habilidades comunicacionales y los aspectos que pueden resultar potenciadores al momento de trabajar con estudiantes con CEA que cursan primer ciclo escolar, se puede dar cuenta que a modo general, al concebirlas como habilidades que implican que una persona se relacione con los demás a través del lenguaje corporal y expresivo, esto puede orientar la manera en la que las educadoras potencian estas habilidades con los educandos, dándole énfasis dentro de sus intervenciones al lenguaje verbal o corporal e incluso, fomentar la relación del menor con sus pares dependiendo de sus necesidades y características.

Evaluación inicial

Respecto al tipo de evaluación inicial que utilizan para conocer el nivel de desarrollo de las habilidades comunicacionales de niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar, la profesora P1 indica que utiliza como instrumento de evaluación inicial la observación, lo cual se puede evidenciar cuando señala “Uso mucho la observación igual que en las anteriores, pero aquí en el tema comunicativo, siempre incorporo a la fonoaudióloga (...)”. Asimismo, P2 y P3 manifiestan respuestas similares, ya que indican que no utilizan ningún instrumento en específico, lo cual se ve reflejado cuando, en el caso de P2 expresa que “(...) aquí yo trabajo, como que estas habilidades más bien a nivel de instrumento las determina el fonoaudiólogo (...)” y de P3 cuando señala que “Ya, generalmente las habilidades comunicacionales en chiquillos que responden a esta condición, son súper analizadas y evaluadas por un fonoaudiólogo (...)”. No obstante -y de acuerdo a lo señalado anteriormente- se puede evidenciar que P1, P2, y P3, consideran la información que les brindan los demás profesionales y respecto a esto, P2 y P3 añaden que esta información es necesaria considerarla dentro del plan de trabajo, lo cual se

puede poner de manifiesto cuando en el relato P2 expresa que “(...) es algo efectivamente que lo estoy observando mucho, que es muy importante de poder considerarlo dentro de un plan de trabajo” y, cuando P3 indica que “(...) uno puede sacar un montón de información, o sea de todas las pruebas que ellos les aplican y si el informe está bueno podí’ sacar harta información. El trabajo que hace un terapeuta ocupacional también tiene harta información que uno puede ir recabando y que te van permitiendo también ir elaborando un plan de apoyo preciso en esta área (...)”.

En cuanto al uso que le dan a la información obtenida de la aplicación de la evaluación inicial, las docentes P1, P2 y P3 entregan respuestas que se relacionan entre sí, ya que P1 y P2 indican que la información obtenida en la evaluación inicial es utilizada para determinar los apoyos que mejor se adecuen a las necesidades de cada estudiante. Lo anterior, se puede ver reflejado cuando la profesora P1 señala de manera explícita que la utiliza para “Determinar apoyo” y, cuando P2 menciona que “El uso que le doy es justamente esto, poder ajustar los programas, poder hacer adecuaciones curriculares, poder determinar cuáles van a ser las estrategias educativas que puedan tener mayor importancia, pero por sobre todo, me sirve mucho para el tema de la adecuación curricular del plan y programa, va a depender también de las habilidades del niño en este caso, pero por sobre todo relacionado con los objetivos de aprendizaje del acceso a la lectura y a la escritura”. De acuerdo a lo anterior, por tanto, se puede evidenciar que en el caso de P2, la información obtenida también la utiliza para ajustar los programas y realizar las adecuaciones curriculares apropiadas según las habilidades de cada estudiante. Lo planteado anteriormente por P1 y P2, se encuentra relacionado con lo que propone P3, quien señala que la información recogida a partir de la evaluación inicial y lo aportado por los profesionales, enriquece el plan de trabajo que se utiliza con cada uno de los estudiantes, lo cual se evidencia cuando en el relato señala que “(...) yo creo que utilizo personalmente más la info que me puedan dar los profesionales externos y a partir de ahí, de esa información, se va como enriqueciendo el plan de trabajo. Entonces, por ejemplo, si voy a trabajar una estrategia, no sé, que enriquezca lo emocional y lo voy a hacer desde la narrativa, si además el fono (fonoaudiólogo) está trabajando con estrategias similares, entonces uno se va adaptando a eso, sobre todo con los chiquillos con los que están haciendo la investigación ustedes que por sus características propias también es mucho más asertivo trabajar como en bloque, ¿Cierto? En lugar de darles tanta

información tan variada, como que en equipo nos movemos mejor y sacamos mejor... Tenemos mejores frutos”.

Por otra parte, en cuanto a los aspectos potenciadores que se observan dentro de esta categoría, se puede señalar que las docentes generalmente utilizan como instrumento de evaluación inicial la observación, puesto que permite evaluar al estudiante en su ambiente natural, el cual es el juego y realizan un trabajo de manera conjunta con la fonoaudióloga del establecimiento en el que trabajan. Esto permite poder realizar una propuesta que vaya acorde a los requerimientos del/la menor y, realizar las adecuaciones curriculares correspondientes según las habilidades que posee cada uno/a.

Planificación

En relación a la selección de objetivos que contribuyan a la potenciación de las habilidades comunicacionales de niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar, las docentes P1 y P3 mencionan que los objetivos seleccionados a trabajar durante la clase se dialogan con los demás profesionales, con el fin de proponer un plan de intervención adecuado para el estudiante, lo cual se pone de manifiesto cuando en el caso de P1, expresa lo siguiente “Considerando el programa de estudio, revisándolo si está adecuado al desempeño del niño o la niña y de ahí, tratando de hacer que conversen en el fondo los objetivos que nosotros queremos proponer con lo que ya hay” y, cuando P3 señala que “Ya, ahí yo creo que en esta área se fortalece mucho el trabajo colaborativo con otros profesionales (...)”. En lo que respecta a P2 específicamente, la profesora entrega una respuesta diferente, puesto que indica que no trabaja de manera directa en el área comunicacional, lo cual se puede evidenciar de manera clara cuando señala que “Como les decía, como que no intervengo tan directamente en esta área (...)”.

En relación al carácter del plan de trabajo utilizado por las docentes, referido a si es de elaboración propia o si va de acuerdo al programa del establecimiento, las tres docentes (P1, P2 y P3) señalan que utilizan un plan de trabajo que no es de elaboración propia. Por su parte, P1 y P3 indican que el plan de trabajo se conversa con los demás profesionales del equipo de trabajo, lo cual queda de manifiesto en el relato de P1 cuando señala que “Es un programa que

se conversa, nunca es de elaboración propia” y cuando P3 expresa que “(...) ahí yo creo que en esta área se fortalece mucho el trabajo colaborativo con otros profesionales”. Asimismo, P2 y P3 mencionan que este plan de trabajo tiene que ir de acuerdo a lo establecido por el colegio y/o a los requerimientos del estudiante, por lo que es necesario realizar adecuaciones curriculares. Aquello se ve reflejado en el relato de P2 cuando menciona que “(...) en general va de acuerdo... este si que va un poco más de acuerdo al que tiene el colegio, porque generalmente se requieren adecuaciones curriculares ahí” y de P3 cuando señala que “Ya, ahí también se sacan un poco de ambos, ¿Cierto? Generalmente el fono o el T.O (Terapeuta Ocupacional) también responden a los requerimientos particulares del chiquillo y ellos también se mueven más como dentro de patrones como normativos, cierto, un fono evalúa cierto nivel y diagnostica y pone dentro de una estructura, ¿Cierto? En qué nivel está ese niño o niña, ¿Cierto? Entonces desde ahí uno agarra esa información y como que te insisto, te vas como acoplando o enriqueciendo a partir del trabajo que van haciendo los profesionales externos (...)”.

En cuanto a la estructuración del entorno para trabajar el desarrollo de las habilidades comunicacionales en niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar, P1 y P2 entregan respuestas similares, puesto que señalan que la estructuración del entorno va a depender del nivel de desarrollo de las habilidades comunicacionales de los estudiantes. Lo anterior se pone de manifiesto en el relato de P1 cuando indica que “(...) esto va... va a depender derechamente del nivel comunicativo, del nivel de expresión que tengan los niños y las niñas con la condición del espectro autista (...)” y en el relato de P2 cuando señala que “(...) aquí va a depender del niño netamente, pero hay algunas estrategias específicas que uno puede trabajar, va a depender del nivel sobre todo del lenguaje oral, expresivo que tenga el estudiante (...)”. Por otro lado, P3 indica que no estructura el espacio de una forma en particular, ya que más bien se enfoca en las relaciones que se producen dentro del espacio, lo que se ve reflejado cuando la docente plantea lo siguiente “(...) Es que más que el espacio, es la relación que se da adentro de ese espacio, porque más que esto se da en la sala o en un ambiente definido, se da en la relación (...)”.

Complementando lo anterior y en cuanto a los recursos que utilizan, P2 y P3 indican que es ir de menos a más, es decir, aumentar el nivel de exigencia del ámbito comunicativo, lo cual queda de manifiesto en el relato de P2 cuando menciona que “(...) a veces hay que incorporar como alguna, no sé, bueno de menos a más (...)” y en el relato de P3 cuando expresa que “(...)

¿Qué es lo otro que me resulta útil? Como propiciar el uso correcto de la etiqueta, como elevar un poco el nivel de exigencia (...)”. No obstante, P1 señala que utiliza como recurso la anticipación verbal, física y el uso de imágenes, lo cual se ve reflejado en el relato de la docente cuando menciona que utiliza recursos que van “(...) Desde anticipación verbal y física hasta la utilización de imágenes para poder anticipar o significar acciones que el niño o la niña necesita hacer o que esté haciendo (...)”. En esta misma línea, P2 usa como recursos tableros de comunicación y P3 el cuento, lo cual se ve reflejado cuando P2 en el relato señala que “Siempre el recurso del juego es algo un poquito más adepto de poder recibir como sugerencias y como de que se pueda implementar dentro de las instituciones educativas (...)” y cuando P3 menciona lo siguiente “Ya, ahí el cuento es una estrategia súper potente. Tratar como de... ¿Qué es lo otro que me resulta útil? Como propiciar el uso correcto de la etiqueta, como elevar un poco el nivel de exigencia (...)”.

En relación a las horas destinadas a las intervenciones dirigidas al desarrollo de las habilidades comunicacionales de niños y niñas con CEA, las tres profesoras entregan respuestas diferentes; P1 señala que las intervenciones son de carácter individual y tienen como base de duración 45 minutos, lo cual se puede evidenciar en el relato de la docente cuando expresa que “(...) esto está un poco más establecido, 45 minutos al menos, (...) Y la idea es... claro, que la intervención sea individual y grupal”. Por otro lado, P2 no entrega información respecto a la cantidad de horas específicas. Y por último, P3 señala que si bien dentro del currículum existe una cantidad de horas establecidas, las habilidades comunicacionales se trabajan de manera transversal y va a depender de las necesidades del/la estudiante y, si es que hay otro profesional que se encuentre trabajando con él/ella, lo cual se puede evidenciar cuando menciona que “Ya, eso es igual que lo socioemocional también, es transversal, claro dentro del currículum están establecidas cierta cantidad de carga horaria y dependiendo de las necesidades de cada chiquillo es que si uno le da más o menos énfasis, pero por ejemplo si este niño además está teniendo acompañamiento con un fonoaudiólogo, yo no voy a llegar a hacer lo mismo que... o tratar de hacer lo mismo que está haciendo el fono (fonoaudiólogo) porque voy a estar interfiriendo en la pega del otro profesional (...)”.

En cuanto a la organización de las sesiones, respecto de si estas se realizan de manera semanal o mensual, solo P2 indica que las intervenciones se organizan de manera semanal, lo cual queda

evidenciado en el relato de la docente cuando señala que estas sesiones se organizan de manera “Semanales”. Por su parte P1 y P3 no entregan información respecto a ello.

Respecto a los aspectos en que se focalizan para considerar una estrategia como la más adecuada para potenciar el desarrollo de las habilidades comunicacionales en niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar, las tres profesoras (P1, P2 y P3) entregan respuestas diferentes. Por un lado, P1 indica que para considerar una estrategia como la más adecuada, se focaliza en que ésta le permita al niño o niña expresar aquello que le pasa de la manera que él o ella desee, esta estrategia a su vez debe considerar tanto al estudiante como a sus pares, lo cual se puede poner de manifiesto cuando señala que “(...) aquí la estrategia más adecuada es la que le permita al niño y a las niñas poder expresar lo que les pasa de la manera que sea, ¿Ya? Y claro, el impacto que tiene que tener o la transversalidad con el resto de los cursos es que, algunos de mis pares, si a mí me está costando expresar lo que necesito o lo que estoy sintiendo, que alguno de mis pares me pueda ayudar o pueda... o me pueda mediar en este proceso (...)”. Por otra parte, P2 no responde la pregunta que se le formuló y P3 señala que se focaliza en la recepción que han tenido las estrategias que otros profesionales aplican con los estudiantes y, en base a ello, define si una estrategia es eficiente y por consecuencia, replicable. Aquello se puede evidenciar cuando en el relato indica que “(...) incluso en algunos casos si está con una psicóloga trabajando con una estrategia que le ha resultado eficiente, uno también lo puede replicar, ¿Ya? Pero es absolutamente transversal (...)”.

Respecto a los profesionales que participan en la decisión de escoger una estrategia de intervención como la más adecuada para el trabajo de las habilidades comunicacionales de estudiantes con CEA que cursan primer ciclo escolar, P2 y P3 indican que son el fonoaudiólogo, el terapeuta ocupacional y la docente misma como educadora diferencial. En este sentido, P2 añade la participación del psicólogo, mientras que P1 no responde dicha pregunta, lo cual se ve reflejado cuando P2 en su relato señala que los profesionales que participan son “Fono (fonoaudiólogo), psicólogo, y en este caso como educador diferencial seríamos en este caso como los profesionales más estables, en el aspecto comunicacional también a veces aporta bastante el terapeuta ocupacional (...)” y cuando P3 plantea que “Generalmente participa el fono (fonoaudiólogo), el T.O (terapeuta ocupacional), incluso en algunos casos si está con una

psicóloga trabajando con una estrategia que le ha resultado eficiente, uno también lo puede replicar (...)”.

Por otro lado, en cuanto a los aspectos potenciadores que se pueden vislumbrar en esta categoría, se puede evidenciar que las docentes en general, consideran lo propuesto en el currículum de las asignaturas en las que intervienen y dialogan los objetivos y apoyos que se le brindarán al estudiante de manera conjunta con los demás profesionales de la institución educativa, por lo que el trabajo colaborativo -al igual que en las dimensiones anteriores- resulta un elemento fundamental. Por otro lado, si bien el plan de trabajo de las docentes va de acuerdo a los lineamientos del establecimiento, realizan adecuaciones curriculares que van en función de las necesidades que presenta el educando e incorpora materiales que contribuyen al desarrollo progresivo de las habilidades comunicacionales de niños y niñas con CEA.

Implementación

En relación a la forma de trabajo, referido a si las sesiones se realizan de manera grupal o individual para contribuir al desarrollo de las habilidades comunicacionales en niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar, las docentes P1 y P3 señalan que trabajan de manera individual y grupal. Por su parte, P1 señala que releva lo grupal, lo cual se puede ver reflejado cuando menciona que “Ya, aquí también mezclamos lo individual con lo grupal, siempre teniendo como más relevancia lo grupal (...)”. A su vez, P3 menciona que depende de los requerimientos del estudiante, es decir, cuando el niño o niña recibe apoyo de otros profesionales, se trabaja de manera individual, y cuando no recibe apoyos, se trabaja de manera individual, lo cual queda de manifiesto en el relato de la docente cuando expresa que “(...) yo creo que la forma como aborda uno el acompañamiento con un niño o niña tiene que ver con los requerimientos de ese chiquillo o chiquilla, (...) si está trabajando ya con fono (fonoaudiólogo), si está trabajando con un T.O (terapeuta ocupacional) entonces no, lo hago de una manera grupal. Si este chiquillo no está teniendo acompañamiento con un otro, entonces a lo mejor ahí tú como profé diferencial o como psicomotricista tení’ que darle más énfasis (...)”. Muy por el contrario, la profesora P2, indica que trabaja sólo de manera individual, lo cual queda de

manifiesto en el relato de la docente cuando indica que las sesiones se realizan de manera “Individual, en forma individual”.

En cuanto a lo que las docentes han realizado en su trabajo para potenciar el desarrollo de las habilidades comunicacionales en niños y niñas con CEA, las tres profesoras P1, P2 y P3 entregan respuestas diferentes. En el caso de P1, señala que en su trabajo realiza un abordaje de carácter integral considerando los distintos espacios en los que se desenvuelve el niño o niña y, además, realiza registros en los cuales se evidencien los niveles que tiene el estudiante en las distintas áreas, ya sea cognitiva, social, emocional, entre otras. Esto se ve reflejado en lo que plantea la docente cuando explica que “En esta integralidad siempre hay que considerar los distintos aspectos de donde se... o sea los distintos lugares, espacios donde se desarrollan los niños y las niñas, (...) es súper importante cuando uno mira desde la integralidad, hacer los abordajes integralmente, o se a no... si bien uno tiene que tener un reporte o una descripción del área cognitiva, emocional, social, comunicativa, siempre el abordaje no es como por área específica, sino que con una mirada más integral”. Por otra parte, P2 señala que utiliza el juego como estrategia y lo lleva a cabo de manera individual, lo que se pone de manifiesto de forma literal cuando la docente plantea que “Como yo lo hago más individual, también aquí me ayuda mucho el juego como estrategia”. Y por último, P3 trabaja mediante estrategias relacionales y/o corporales dependiendo de las características del estudiante. Lo anterior se ve reflejado en el relato de la docente cuando plantea que “(...) desde el abordaje de la psicomotricidad la comunicación es fundamental, es también... es como... es lo que sustenta la relación con el otro, pero siempre respondiendo a los requerimientos de este sujeto, por ejemplo, no sé, hay niños que desde lo oral no van a enganchar contigo y van a enganchar desde lo, desde la ... más desde lo corporal (...)”.

En relación a la estrategia psicomotriz más adecuada para desarrollar las habilidades comunicacionales de niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar, las profesoras P1, P2 y P3 responden que es el juego. En esta misma línea, P1 y P3 precisan que utilizan el juego libre, lo cual se ve reflejado en el relato de P1 cuando señala que “Para habilidades comunicacionales siempre el tema del juego libre (...)” y en el relato P3 cuando menciona que “(...) yo creo que la estrategia que desde la psicomotricidad es fundamental es el juego, juego libre (...)”. Mientras que P2 precisa que utiliza el juego simbólico, lo cual se ve evidenciado en

el relato de la docente cuando indica que la estrategia psicomotriz más adecuada es “(...) el juego y específicamente también como harito juego simbólico, yo creo que el juego simbólico me funciona mucho más como...como para esta estrategia”.

Por otra parte, en cuanto a los aspectos potenciadores que se observan en esta categoría, se puede señalar que las docentes generalmente utilizan estrategias corporales y relacionales para desarrollar las habilidades comunicacionales de estudiantes con CEA y, además, hacen uso del juego simbólico o libre, realizando así un abordaje integral del sujeto el cual considera las características del estudiante y los diferentes contextos en el que este se desenvuelve.

Evaluación final

En relación al instrumento que utilizan para evaluar el progreso de las habilidades comunicacionales de niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar, las profesoras P1 y P3 señalan que utilizan la observación. En el caso de P3, añade que además de la observación, utiliza la información recogida en la observación inicial y la compara con la observación final. En cambio, P2 menciona que no aplica instrumentos para evaluar el progreso en esta área, puesto que la fonoaudióloga se encarga de ello, pero que dicha profesional sí utiliza instrumentos para evaluar el progreso del estudiante y, además, utiliza instrumentos de cierre. Lo anteriormente expuesto, se puede evidenciar cuando P1 en el relato señala que “(...) pero sí, la observación sigue siendo mi instrumento del que puedo sacar más información (...)”, cuando P2 menciona que “Bueno como lo mismo que decía al inicio de la evaluación inicial, como de progreso, más focalizado a nivel de la fonoaudióloga, en este caso utiliza más esos instrumentos y también de cierre (...)” y, cuando P3 expresa que “Ya, los instrumentos tienen que ver como siempre con la coherencia que uno hizo en la barrida inicial, entonces dependiendo de ahí uno también va identificando muestras de cambio”.

En cuanto a la utilización de la información obtenida por dichos instrumentos, P1 no lo menciona, en cambio, P2 y P3 señalan que esta información se la brindan a la familia del estudiante y al establecimiento, y respeto a esto mismo, P3 añade que de esta manera se pueden determinar los apoyos que se le brindarán al niño o niña. Aquello se ve evidenciado en el relato

de P2 cuando menciona que “(...) esta información va también para la familia y para el colegio”. En este sentido, P3 señala que “(...) dentro de lo comunicativo también la familia y el colegio también requieren esa información (...)”.

Respecto a si el o los instrumentos que utilizan para evaluar el progreso de las habilidades comunicacionales de niños y niñas con CEA son de elaboración propia o no, las docentes P1 y P3 señalan que utilizan un instrumento de elaboración propia que, en este caso, es la observación, lo cual se puede evidenciar en las citas antes expuestas. En el caso de P1, señala que este instrumento se valida triangulando la información con otros profesionales que se encuentren aplicando el mismo instrumento con el estudiante y P3, menciona que el instrumento que aplica consiste en evaluar los aspectos que tiene descendido el niño o niña. Esto se puede ver reflejado cuando P1 en el relato expresa que “Lo que te da la observación a diferencia de otros instrumentos es que te permite ver el cómo se alcanzó el avance (...) por la comparación entre esta observación y la anterior es la que te permite ver cómo está en términos de comunicación, también está el aporte de la fonoaudióloga o el fonoaudiólogo que también te sirve para poder comparar este proceso y, claro, la observación también se hace más amigable para la profesora o profesor del curso porque ellos también observan mucho (...)” y cuando P3 en el relato plantea que “En el ámbito de las personas que se mueven dentro del espectro, las habilidades están bien descendidas, entonces uno como que pone énfasis en eso y lo evalúa como con mayor énfasis (...)”. En el caso de la profesora P2, si bien en algunas ocasiones señala que no aplica instrumentos de evaluación, ya que la fonoaudióloga es la encargada de trabajar esta área, cuando se le formula la pregunta referida al instrumento de evaluación final, señala que utiliza la observación.

En relación a las áreas que abarca dicho instrumento, P1 no lo menciona, sin embargo, P2 señala que las áreas que abarca el instrumento son el lenguaje oral y gestual, mientras que P3 menciona que se le da prioridad al área pragmática y sintáctica. Lo anteriormente señalado se ve reflejado en el relato de P2 cuando plantea que las áreas que abarca son “Principalmente lenguaje oral y gestual” y cuando P3 explica que “(...) uno considera dentro de lo comunicativo lo que tiene que ver con lo sintáctico, con lo pragmático (...)”.

Respecto a la manera en que pueden dar cuenta si el o los instrumentos que utilizan son útiles para evidenciar un progreso en el desarrollo de las habilidades comunicacionales de niños y

niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar, las tres profesoras (P1, P2 y P3) entregan respuestas diferentes. Por su parte, P1 señala que para dar cuenta si un instrumento fue útil para evidenciar un progreso en el estudiante con CEA, compara los registros iniciales con los finales y, a partir de ello, determina la estrategia más adecuada según las características del niño o niña, lo cual se puede evidenciar en el relato de la docente cuando señala que utiliza “El registro porque tú tienes escrito y ya conversaste en la primera sesión, o sea en la primera instancia lo que observaste en términos comunicacionales de las características de los niños y las niñas y en este segundo momento, claro po’ usas como base la observación anterior para ver si que hay... como han sido estos avances”. Por otra parte, P2 se cuestiona si el instrumento que utiliza permite dar cuenta de los progresos del estudiante, pero menciona que esto va relacionado a la manera en que se desenvuelve, adapta y progresa el estudiante en los aprendizajes, lo que se ve reflejado en el relato de la docente cuando menciona que “(...) me entra la duda ahora que ustedes me preguntan si efectivamente uno se cuestiona si evidenció o no y si fue lo más adecuado, (...) Yo creo que va un poco de la mano también cómo se desenvuelve, cómo se adapta un estudiante, cómo progresó en los aprendizajes (...)”. Y, por último, P3 menciona que cuando un instrumento le proporciona la información que necesita, es porque es útil para evidenciar los progresos del estudiante en esta área, lo cual queda de manifiesto en el relato de la docente cuando expresa que “Ya, si resultó ser eficiente es porque me entregó la información que yo andaba buscando po’, o sea si me dio la información (...)”.

Por último, en cuanto a los aspectos potenciadores que se observan en esta categoría, se puede mencionar que el uso de las observaciones como evaluación final resulta importante, ya que permite que se pueda realizar una comparación entre la evaluación inicial y final, la cual ayudará a esclarecer si existieron progresos en el desarrollo de las habilidades comunicacionales de los y las estudiantes y a su vez, posibilita orientar el trabajo desde esos resultados. Sumado a ello, es relevante señalar que otro aspecto potenciador es que las docentes utilizan la información obtenida de este instrumento para entregarla al establecimiento y la familia del menor, lo que permite poder realizar un trabajo mancomunado entre estos dos entes y propiciar un trabajo que trasciende el ámbito educativo.

6.1.3.- Análisis de la literatura revisada v/s entrevistas aplicadas

A continuación, se presentan los análisis de las respuestas obtenidas por parte de las docentes entrevistadas y su relación con la literatura revisada. Estos análisis se organizan de acuerdo a las categorías que se establecieron previamente en las matrices de análisis, lo cual se detalla a continuación.

6.1.3.1.- Concepción de las habilidades sociales

Respecto a este ámbito, las educadoras P1, P2 y P3 coinciden en las concepciones que tienen respecto a las habilidades sociales, puesto que las entrevistadas concuerdan en que dichas habilidades son las capacidades que tiene cada persona para relacionarse, desenvolverse y/o comunicarse con las personas que los rodean. Sumado a lo anterior, P3 señala que con respecto al desarrollo de las habilidades sociales, estas deben favorecer el proceso de construcción de una comunidad.

Comparando lo expuesto anteriormente por las docentes con lo revisado en la literatura, Caballo (como se citó en Betina y Contini, 2011) señala que las habilidades sociales pueden entenderse como

(...) un conjunto de conductas que permiten al individuo desarrollarse en un contexto individual o interpersonal expresando sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación. Generalmente, posibilitan la resolución de problemas inmediatos y la disminución de problemas futuros en la medida que el individuo respeta las conductas de los otros. (p. 164)

Por tanto, se puede evidenciar que ambas fuentes de información concuerdan en que estas habilidades se vinculan estrechamente con el ámbito relacional del ser humano, es decir, estas conductas permiten a la persona desenvolverse de manera óptima según la situación y el contexto en el que se encuentra. A su vez, las habilidades sociales hacen posible que los problemas interpersonales disminuyan en la medida en que cada persona sea capaz de respetar a quienes lo rodean favoreciendo así -como dice una de las docentes- el proceso de construcción de una comunidad.

6.1.3.2.- Concepción de las habilidades emocionales

En relación a este ámbito, las entrevistadas presentan una concepción similar respecto de las habilidades emocionales, no obstante, relevan diferentes aspectos. Por una parte, P1 plantea que dichas habilidades son la forma en que se expresan los sentimientos, por otra parte, P2 postula que son las habilidades que tiene el ser humano para desenvolverse afectiva y emocionalmente con su entorno, y realiza un alcance, puesto que señala que estas habilidades están vinculadas con el ámbito comunicativo. Y, por último, P3 indica que las habilidades emocionales tienen relación con identificar las distintas emociones que se van sintiendo, de forma tal de procesarlas de una manera óptima y a su vez, ser capaz de entender las emociones que presentan las personas en su círculo social. Es por ello que señala que las habilidades emocionales y sociales están estrechamente vinculadas.

Comparando lo expuesto por las docentes entrevistadas con lo revisado en la literatura, Mayer y Salovey (como se citó en Chiappe y Consuelo, 2013) describen las habilidades emocionales como la capacidad que tiene una persona para percibir y valorar las emociones de manera adecuada; la capacidad para experimentar sentimientos que faciliten el pensamiento; la capacidad para comprender las emociones y el conocimiento emocional; y la capacidad para manejar las emociones promoviendo así su crecimiento emocional e intelectual. Dicho esto, se puede desprender que lo planteado por las docentes en su conjunto, es bastante similar a lo afirmado en la literatura revisada, puesto que ambas fuentes de información hacen alusión a que las habilidades emocionales guardan relación con la capacidad que tiene una persona para identificar sus emociones de manera tal que puedan ser manejadas de manera adecuada. Esto a su vez, permite que una persona pueda tener mayor conocimiento emocional, siendo capaz - como lo indican las docentes- de identificar las emociones de las personas con las que un sujeto se relaciona y establecer así, relaciones sanas con los demás, lo cual también implica que el ámbito emocional se encuentre ligado al ámbito comunicativo.

6.1.3.3.- Concepción de las habilidades comunicacionales.

En cuanto a este ámbito, las educadoras tienen una concepción similar respecto a lo que entienden por el concepto de habilidades comunicacionales. Por un lado, P2 y P3 señalan que las habilidades comunicacionales se pueden entender como la capacidad o las herramientas con

la que cuenta una persona, las cuales le permiten relacionarse o vincularse con el otro por medio del lenguaje. A esta definición, P2 añade que este lenguaje puede ser tanto corporal como expresivo y que estas habilidades, resultan fundamentales para el desarrollo del ser humano. Sumado a ello, P1 señala que estas habilidades comunicacionales se vinculan con la manera que tiene cada persona de expresarse de acuerdo a sus necesidades.

Contrastando lo que dicen las docentes entrevistadas con la teoría utilizada para esta investigación en donde Romeú (como se citó en Sánchez, 2016), nos plantea que esta habilidad puede entenderse como los procesos que los menores van desarrollando y que le permiten comunicarse, como, por ejemplo, el hablar, escuchar, escribir o leer, dichos procesos se van adquiriendo de manera paulatina a medida que el niño va interactuando con su entorno. Es importante mencionar que, los infantes para desarrollar esta habilidad, pasan por una serie de situaciones vinculadas a distintos aspectos de la cotidianidad, por lo mismo es que en general, resulta difícil considerar las habilidades por separado puesto que se necesitan unas a las otras para desarrollarse y fortalecerse (son interdependientes). Tomando en consideración lo anterior, es que se puede evidenciar que las dos fuentes de información coinciden respecto a esta temática, puesto que nos dan a entender que las habilidades comunicacionales permiten que el ser humano pueda comunicarse con el otro. Asimismo, la mirada teórica complementa esta postura, agregando que son una serie de aptitudes que adquiere la persona en esta interacción con el entorno en el cual se encuentra inmerso.

6.1.3.4.- Evaluación inicial

- **Respuestas de las docentes v/s Modelos de intervención comúnmente utilizados con niños y niñas con CEA**

Dentro de esta categoría se presentan dos aristas de análisis, en primer lugar el tipo de evaluación inicial que se utiliza según las diferentes dimensiones que se contemplaron en esta investigación y por otro lado, se presenta el uso que se le otorga a la información obtenida en la aplicación de estos instrumentos.

En cuanto al instrumento de evaluación inicial que utilizan las docentes, existen algunas convergencias dentro del ámbito social, emocional y comunicacional. En lo que respecta a la

dimensión social, P1, P2 y P3 utilizan como instrumento de evaluación inicial la observación. P1 y P2 destacan que esta evaluación la realizan en los distintos contextos en los cuales se desenvuelve el niño o la niña y P3, agrega que este método evaluativo se va perfeccionando con el tiempo a través del ejercicio docente, además señala que esta observación, la complementa con una entrevista a los padres del estudiante o al adulto a cargo de éste, para así obtener la mayor información posible. Esto, se encuentra relacionado con lo que plantea Gallego (2017), puesto que como se mencionó en el apartado del marco teórico, es importante poder realizar una entrevista a los padres, ya que de esta manera se puede obtener mayor información del estudiante con CEA, y además, se puede determinar un plan de trabajo adecuado a las características del niño o niña. Lo anterior, se da de la misma manera en la dimensión emocional, ya que P1 y P3 señalan que utilizan observaciones. Respecto a esto, P3 añade que las observaciones que realiza son dentro del juego libre y, lo complementa con la utilización de cuentos y la construcción de historias de manera conjunta con el estudiante. No obstante, en el caso de P2 es diferente, puesto que la docente al no trabajar directamente esta área, no aplica instrumentos. Por último, dentro de la dimensión comunicacional, la docente P1 también utiliza como instrumento de evaluación inicial la observación, mientras que P2 y P3 no hacen uso de un tipo de evaluación en particular. A esto, P1, P2 y P3 añaden que consideran la información que les entregan otros profesionales que trabajan en el área.

Si se relaciona lo expuesto por las docentes entrevistadas con la literatura revisada, se puede evidenciar que lo que señalan las educadoras respecto al instrumento de evaluación inicial que utilizan para conocer el nivel de desarrollo de las habilidades que presenta el o la menor con CEA, va en función de lo que propone Feu (s.f) en el apartado del marco teórico, puesto que indica que la observación “(...) va a suponer un proceso intencional elaborado y estructurado previa y sistemáticamente, cuya función es recoger información significativa para el observador sobre un objeto o persona tomada en consideración” (p.86). Por ende, la observación resulta ser un instrumento muy útil para poder evaluar las dificultades que pueden presentar los niños y niñas con CEA ligadas al ámbito social, emocional y/o comunicacional, puesto que generalmente estas necesidades que presentan se pueden evidenciar en su conducta, la cual es observable. Aquello resulta similar a lo propuesto en el programa TEACCH y en la Evaluación Funcional de la Conducta. Por un lado, dentro del programa TEACCH, según Vélez (2017) señala que dentro de este modelo primero se le debe aplicar una evaluación psicopedagógica al

niño o niña con CEA y, a partir de su análisis, se diseña un espacio acorde a las características y necesidades del o la menor, en donde se plantean distintas actividades para trabajar aquellas áreas de desarrollo en las que presenta mayor dificultad y, por medio de las observaciones que se van realizando de este proceso, se obtiene una evaluación inicial la “(...) que será nuestro punto de inicio para trabajar durante todo el desarrollo del programa. Esta observación será recogida mediante un diario de campo (...)” (p.45). De esta forma, es que este programa propone una observación directa y sistemática, la que será el punto de partida para el trabajo que se realizará con el niño o niña en el transcurso del programa. A diferencia de lo planteado por las docentes entrevistadas, quienes indicaron que realizaban observaciones más bien libres y sin estructura, de manera concreta el programa TEACCH utiliza como método de recolección de información un diario de campo, en el que se va anotando el nombre del estudiante, las observaciones realizadas, la fecha de estas y las conclusiones que se sacan a partir de ello. Respecto a la Evaluación Funcional de la Conducta, esta según Álvarez et al. (2018) se entiende como “(...) un proceso de recogida de información que se puede emplear para maximizar la efectividad y la eficacia de las intervenciones de apoyo conductual” (Álvarez et al., 2018, p. 22), el cual busca describir las conductas problemáticas tomando en consideración, los tiempos, antecedentes y las situaciones previas que pudieron gatillar estas conductas, es decir, se realiza una recopilación directa de todo lo observado previamente, durante y posterior a la conducta problemática. Vale decir, con la aplicación de esta evaluación se recopilan datos respecto a la observación que se realiza de la conducta del estudiante, lo cual es similar a lo que señalan las docentes. No obstante, la diferencia radica en que las profesoras más que enfocarse en identificar una “conducta problemática” en el o la menor, se centran en conocer el nivel de desarrollo que éste presenta en relación a las habilidades sociales, emocionales y/o comunicacionales.

Dentro de la categoría de evaluación inicial, también se encuentra el uso que las docentes le dan a la información recogida una vez aplicados dichos instrumentos. En relación a ello, se puede evidenciar que existen algunas semejanzas en las áreas relacionadas a esta investigación, puesto que, de manera general, las docentes utilizan la información para determinar apoyos. En lo que respecta a la dimensión social, la totalidad de las docentes (P1, P2 y P3) utilizan la información para determinar y/o proyectar los apoyos que se le brindarán al estudiante. Por su parte, P1 agrega que utiliza la información para determinar los profesionales idóneos para brindar dichos apoyos. En relación a la dimensión emocional, las docentes plantean diversas

respuestas. Por su parte, P1 menciona que utiliza la información para determinar los apoyos que el/la estudiante requiere, los profesionales idóneos y la temporalidad de dichos apoyos. Mientras que, P3 indica que la utilización de la información va a depender de la información que se recoja, pero principalmente la utiliza para darles orientaciones a los padres para el trabajo de las emociones en la casa. Por otro lado, a P2 no se le formula esta pregunta, ya que no trabaja esta área de manera directa, por lo que no aplica un instrumento de evaluación inicial. En cuanto a la dimensión comunicacional, P1, P2 y P3 entregan respuestas que se relacionan entre sí, puesto que P1 y P2 señalan que la información obtenida la utilizan para determinar los apoyos que se le brindarán al estudiante de acuerdo a sus necesidades. Sumado a ello, P2 añade que la información obtenida en la evaluación inicial, la utiliza para ajustar los programas y realizar las adecuaciones curriculares apropiadas según las habilidades de cada estudiante. Todo esto, está relacionado con lo que indica P3, puesto que la profesora menciona que la información recogida la utiliza para enriquecer el plan de trabajo.

Ahora bien, lo señalado con anterioridad por Vélez (2017) también se encuentra relacionado en cierto modo con lo que plantean las docentes respecto al uso que le dan a la información obtenida una vez aplicada la evaluación inicial, puesto que algunas de ellas para el trabajo de las habilidades sociales, emocionales y/o comunicacionales, también utilizan la información para determinar las acciones necesarias que se llevarán a cabo para potenciar las principales dificultades que presentan los niños y niñas con CEA, como por ejemplo determinar qué profesionales son necesarios para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes con CEA, las adecuaciones curriculares pertinentes para cada estudiante, dar orientaciones a los padres respecto al trabajo en casa, etc. Cabe destacar que es de suma importancia realizar una evaluación diagnóstica o también llamada evaluación inicial, la cual

(...) es la que se realiza antes de iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje, para verificar el nivel de preparación de los alumnos para enfrentarse a los objetivos que se espera que logren. La verdadera evaluación exige el conocimiento al detalle del alumno, protagonista principal, con el propósito de adecuar la actividad del docente (métodos, técnicas, motivación), y adecuar el diseño pedagógico (objetivos, actividades, sistema de enseñanza). (Zarco, Fernández y López, s.f, p. 4)

Tomando en consideración aquello, es que lo realizado por las docentes entrevistadas en relación a la evaluación inicial, resulta acertado y beneficioso para el proceso de enseñanza-aprendizaje de los y las estudiantes con CEA que cursan primer ciclo, puesto que al realizar una evaluación diagnóstica, esta permite tomar las decisiones idóneas respecto de los objetivos a trabajar, las estrategias, las forma de trabajar y los apoyos que requiere el estudiante. Lo anterior, beneficiará el desarrollo de las habilidades sociales, emocionales y comunicacionales en los niños con CEA que cursan primer ciclo escolar se considerará el verdadero nivel de desarrollo de estas habilidades para posteriormente potenciarlas de manera óptima y lograr avances en su desarrollo.

- **Respuestas de las docentes v/s la psicomotricidad**

Si se comparan las respuestas obtenidas con la literatura revisada respecto de la psicomotricidad, se puede evidenciar que, dentro de esta categoría de evaluación inicial, las docentes se enmarcan bajo la corriente de la psicomotricidad vivenciada o relacional, puesto que -al ser un tipo de psicomotricidad que tiene sus bases en el juego- se utiliza una observación de carácter integral. Esto, por lo tanto, se ve reflejado en las evaluaciones iniciales que utilizan las profesoras, puesto que, de manera unánime, manifiestan que utilizan observaciones para evaluar la dimensión social, emocional y comunicacional en niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar. Por otra parte, es necesario mencionar que la psicomotricidad no especifica en qué se debe utilizar la información obtenida, por lo que no se puede establecer un lazo con lo que respondieron las docentes dentro de ese aspecto.

6.1.3.5.- Planificación

- **Respuestas de las docentes v/s Modelos de intervención comúnmente utilizados con niños y niñas con CEA**

En esta categoría se presentan diferentes ámbitos a analizar relacionados al proceso de planificación, los cuales son: la selección de objetivos, lo referente al plan de trabajo, al contexto en donde se realizan las intervenciones, los materiales, recursos y tiempo que se destinan a estas intervenciones y, por último, en qué ámbitos se focalizan para considerar una estrategia como

la más adecuada y que profesionales participen de esa decisión. Cabe mencionar, además, que cada uno de estos ámbitos se analizarán en relación a cada una de las dimensiones abordadas (social, emocional y comunicacional).

En cuanto al ámbito de la selección de objetivos, si bien se presentan algunas semejanzas, son mayores las diferencias en cuanto a la manera en la que lo realiza cada entrevistada en relación a las tres dimensiones que guían esta investigación. De acuerdo con este ámbito, se reitera en varias ocasiones a lo largo de las distintas dimensiones, que se contempla lo propuesto en los planes y programas propuestos por MINEDUC, además de la observación de los requerimientos de los estudiantes, pero todo esto va a depender de la dimensión en la que se encuentren trabajando. Haciendo referencia a la dimensión social, P2 y P3 coinciden en sus respuestas, en donde dan a conocer que, para seleccionar los objetivos a trabajar durante la clase, lo hacen de acuerdo a las necesidades que presenta cada uno de los estudiantes de manera particular. P1 adopta otra postura frente a la misma situación dando cuenta que a modo general, se toman en consideración los resultados de la evaluación inicial, y en el caso de los estudiantes con CEA, esto se complementa con una revisión del currículum para posteriormente tomar las decisiones correspondientes. En cuanto al ámbito emocional, P1 al igual que en la dimensión anterior y en semejanza a lo realizado por P3, consideran lo que se establece en los planes y programas de estudio pero, por un lado -y a diferencia del punto descrito en el párrafo anterior- P1 complementa dicha información con lo que plantean diferentes profesionales como lo son la docente de aula regular, trabajadora social y asistente de aula, mientras que P3 adecúa lo que proponen estos planes y programas en función a los requerimientos que observa en cada estudiante. En oposición a las docentes anteriores, P2 plantea que más que seleccionar un objetivo, ella opta por poner atención en la relación del estudiante con sus pares y en los aspectos emocionales que puedan estar interfiriendo en el proceso de aprendizaje del estudiante. Ya en la dimensión comunicacional se encuentran similitudes en cuanto a la selección de objetivos para potenciar el desarrollo de estas habilidades; en el caso de las docentes P1 y P3 hacen referencia a un trabajo colaborativo en esta parte, puesto que los objetivos a trabajar primero los dialogan con los demás profesionales encargados de trabajar esta área y, complementan aquello diciendo que esto se realiza con el fin de proponer un plan de intervención adecuado a los requerimientos de los estudiantes, mientras que P2 no trabaja de manera directa esta área.

Respecto a la selección de los objetivos, Viviani (2019) plantea que existen dos vías para seleccionar los objetivos de aprendizaje. La primera de ellas consiste en considerar los objetivos que propone la institución, ya que, puesto que estos son diferentes de los propuestos en las bases curriculares, ya que dichos objetivos se establecen en función de lo que el equipo de trabajo considera relevante abordar y a su vez, se considera el contexto en el que se trabaja. Otras de las vías para seleccionar los objetivos, que plantea Viviani (2019) es utilizar las bases curriculares propuestas por el MINEDUC, dichas bases comprenden, por un lado, los aprendizajes que los estudiantes deberían alcanzar dependiendo del nivel educativo que cursan y por otro, brinda orientaciones acerca de la manera en la que se deben abordar estos aprendizajes.

Si relacionamos lo anteriormente expuesto con las respuestas obtenidas por las entrevistadas, se puede dar cuenta de que las docentes no consideran los dos aspectos que Viviani menciona para la selección de los objetivos, puesto que se centran principalmente en considerar lo establecido por los planes y programas que entrega el MINEDUC y, por ende, no consideran los objetivos que propone el establecimiento en el que trabajan. No obstante, hay docentes que además de considerar lo establecido por el MINEDUC, señalan que también toman en cuenta la perspectiva de los distintos profesionales que le brindan apoyo al estudiante y/o la información arrojada en la evaluación inicial, como lo es en el caso de P1 para la dimensión social, emocional y comunicacional y, P3 para el área comunicacional.

En relación al ámbito del carácter del plan de trabajo utilizado, referido a si este es de elaboración propia o va de acuerdo al programa que tiene el establecimiento escolar, existe una tendencia a la utilización de planes que no son de elaboración propia en las tres dimensiones que comprende el presente estudio, es decir, que se utilizan planes de trabajo que van de acuerdo a los programas que ha establecido la escuela. En cuanto a la dimensión social, las tres docentes señalan que utilizan planes de trabajo que no son de elaboración propia, no obstante, realizan precisiones respecto a ello. Por su parte, P1 señala que considera los lineamientos del establecimiento y/o lo determinado por el docente a cargo del curso, mientras que P3 si bien considera lo previamente establecido por el MINEDUC, también toma en cuenta las capacidades y requerimientos del niño o niña. Asimismo, P1 y P2 indican que el plan de trabajo se elabora en conjunto con otros profesionales o actores de la comunidad educativa. Respecto de la

dimensión emocional, dos de las tres docentes (P2 y P3) señalan que sus planes de trabajo no son de elaboración propia, puesto que dichos planes van de acuerdo con los lineamientos del establecimiento. Por su parte, P3 agrega que este plan considera adecuaciones curriculares dependiendo de los requerimientos del estudiante. Por otra parte, P1 menciona que su plan es de elaboración propia, ya que complementa lo establecido por la escuela con los puntos de vista de los profesionales pertenecientes al equipo de trabajo. En cuanto a la dimensión comunicacional, las tres docentes señalan que utilizan un plan de trabajo que no es de elaboración propia. Sin embargo, P1 y P3 agregan que, aunque se sigan los lineamientos del establecimiento, se debe conversar con los demás profesionales pertenecientes al equipo de trabajo, para así considerar su punto de vista. Lo anterior, es muy similar a lo señalado por P1 en la dimensión emocional. Por otro lado, P2 y P3 mencionan que este plan de trabajo debe responder a las necesidades particulares de cada estudiante, por lo que, de ser necesario, se tienen que realizar adecuaciones curriculares al plan de trabajo propuesto por el establecimiento educativo.

En cuanto a la manera en que se estructura el entorno de acuerdo a las tres dimensiones de análisis, se reitera como respuesta que esto depende en gran parte de cada establecimiento, de su espacio, mobiliario y la apertura que tengan respecto a este tipo de acciones. De acuerdo a la dimensión social, las tres entrevistadas no realizan una estructuración en particular del entorno y señalan los factores por los cuales no la realizan. P1 y P2 comentan que esta estructuración depende del establecimiento educativo, respecto a esto, P1 hace hincapié en que dependiendo del establecimiento, pueden existir diferencias en cuanto a la estructuración porque generalmente las escuelas regulares -a diferencia de las especiales- no tienen una gran apertura a la realización de esta acción. P2 añade que, de acuerdo a su experiencia, la apertura del establecimiento (respecto de la estructuración del entorno) puede ser mayor si se utiliza el juego como recurso. Por último, P3 comenta que todo depende de los requerimientos del estudiante y a partir de ahí, se realiza la estructuración más apropiada. En cuanto a la dimensión emocional, esta presenta diferencias en relación a la social, pero se vuelve a repetir entre las respuestas el tema de que depende de cada establecimiento. Aun así, las tres entrevistadas comentan elementos diferentes; por un lado, P1 señala que reorganiza de manera constante los puestos en donde se ubican los estudiantes con el fin de lograr vincular a los estudiantes con CEA con sus pares. Por otra parte, P2 reitera la respuesta que da en el ámbito social, mencionando que la

estructuración del espacio va a depender del tipo de establecimiento, si este cuenta con el mobiliario apropiado o no. Por último, P3 no entrega información respecto a la estructuración del entorno en relación a la hora de trabajar el desarrollo de las habilidades emocionales. Dando paso a la dimensión comunicacional, las respuestas muestran una gran diferencia a las dimensiones anteriores. Por un lado coinciden P1 y P2 en cuanto a la estructuración del entorno para el desarrollo de las habilidades comunicacionales en niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar, señalando que esto va a depender del nivel de desarrollo de las habilidades comunicacionales que presentan los estudiantes y por otra parte, P3 indica que no estructura el espacio de una manera en particular, puesto que como se trata del aspecto comunicacional, se pone el foco más bien en las relaciones que se producen dentro del espacio.

Si lo anterior se relaciona con la literatura revisada en el apartado del marco teórico, nos encontramos con dos posturas. Por un lado, Rangel (2017) menciona que, para poder trabajar la anticipación en estudiantes con CEA, se debe estructurar el entorno de tal manera que se eviten contextos pocos caóticos y/o definidos. Esto es fundamental “(...) para que la novedad o los cambios no los sorprendan. Igualmente, para favorecer el mantenimiento de la atención conviene ubicar al estudiante con en el aula próximos a la pizarra y al docente, se evitará que en el entorno haya distracciones potenciales” (p.92). Esto tiene relación con lo expresado por una de las docentes entrevistadas (P1), quien indica que reorganiza constantemente los puestos en los que se ubican los estudiantes en general, con el fin de lograr que estos se vinculen con el niño o niña con CEA. Sin embargo, el sentido que la docente le da a la estructuración del espacio, es diferente a lo planteado por Rangel, puesto que la docente lo realiza con la finalidad de lograr que los estudiantes interactúen entre sí, mientras que Rangel lo hace para evitar que el niño o niña con CEA se distraiga.

Otra postura, es lo planteado por Gallego (2012) quien expresa que el adulto debe guiar y organizar las diferentes situaciones del día a día mediante rutinas y para ello, se debe modificar el aula físicamente y cambiar la ubicación del estudiante con CEA dentro de ese espacio, para así favorecer su desarrollo y no interrumpir al curso. Si bien, como se mencionó en el párrafo anterior, la docente P1 realiza modificaciones respecto a la ubicación de los puestos de los y las estudiantes, lo hace con la finalidad de propiciar el desarrollo de las habilidades sociales, emocionales y/o comunicacionales del estudiante con CEA, favoreciendo así, la interacción del

niño con sus pares, mientras que Gallego propone realizar esta acción con el fin de que el estudiante con CEA no interrumpa al curso, lo cual no necesariamente implica que esto favorezca su desarrollo.

En cuanto al ámbito de los recursos que las educadoras utilizan para desarrollar las distintas habilidades en los niños o niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar, las respuestas son muy variadas transitando desde recursos físicos como el cuento a otros más abstractos como el hecho de anticipar. En relación a la dimensión social, las respuestas son variadas, por un lado, P1 si bien no señala los recursos que utiliza, indica que las acciones que como educadora lleva a cabo deben favorecer siempre la anticipación en el niño o niña con CEA. Por otra parte, P2 señala que dentro de su intervención incorpora materiales, elementos y estrategias, pero no realiza una mayor especificación. Por último, P3 si bien no menciona un recurso en particular, comenta que los materiales que se utilizan deben estar intencionados según los requerimientos de cada niño o niña. Dando paso a la dimensión emocional, se reitera el uso de la anticipación, pero en general las respuestas son variadas y difieren de la dimensión anterior. Por un lado, P1 que como recurso para potenciar el desarrollo de las habilidades emocionales utiliza la anticipación y la significación. Por otra parte, P2 indica que no utiliza ningún recurso en particular, sino que más bien se preocupa de realizar sugerencias a los estudiantes respecto a los materiales que pueden llevar al aula. Por último, P3 hace uso del juego simbólico, cuentos y la tecnología. Esto último se relaciona con lo expresado por Rangel (2017), puesto que indica que el uso del computador, por ejemplo, contribuye en la motivación de los y las estudiantes dentro de su proceso de aprendizaje. En relación al ámbito comunicacional, se repiten respuestas anteriores haciendo reiteración del uso del cuento y la anticipación como estrategia. Por una parte, P1 señala que utiliza como recurso tanto la anticipación verbal como física, además del uso de imágenes reales. Por otro lado, encontramos la misma respuesta en P2 y P3 quienes indican que como recurso utilizan la progresión, es decir ir aumentando poco a poco el nivel de exigencia en el ámbito comunicativo. Esto último se encuentra ligado con el método de Entrenamiento Ensayos Directos (DTT), puesto que, para el trabajo de las habilidades en niños y niñas con CEA, se comienza con las más sencillas, llegando así a las más complejas según el avance que presente el o la menor. Sumado a lo anterior, dentro del área comunicacional P2 agrega dentro de los recursos el uso de tableros de comunicación y P3 vuelve a utilizar el cuento como una estrategia de potenciación para las habilidades comunicacionales en niños y niñas con

CEA que cursan primer ciclo escolar. Este ámbito, por tanto, guarda relación por una parte con lo señalado en el apartado del marco teórico respecto al programa llamado Sistema de Intercambio de Imágenes, ya que como lo indica Álvarez et al. (2018) al ser un modelo de intervención que se centra en el intercambio de comunicación entre personas, se caracteriza además por promover la interacción del niño con los demás, mediante el intercambio de dibujos, fotografías, objetos reales, entre otros. Y, por otra parte, con el programa llamado *More Than Word*, puesto que este se utiliza para trabajar el lenguaje oral por medio de recursos como el juego estructurado y la lectura de cuentos de manera compartida, lo cual -de acuerdo a las respuestas entregadas por las docentes- se da de manera similar en relación al recurso que utilizan para trabajar las habilidades comunicacionales de niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar.

A modo general, se puede evidenciar además, que los recursos utilizados por algunas de las docentes para el trabajo de las habilidades emocionales y comunicacionales, está estrechamente ligado con lo que plantea por un lado, Nieves et al (s.f) ya que señalan que, los niños y niñas con CEA al ser pensadores visuales, necesitan hacer uso de recursos que entreguen información visual para así, favorecer la comprensión del mundo que los rodea, como por ejemplo, hacer uso de imágenes, textos fáciles de leer, dispositivos TIC, entre otros. Y por otro lado, se encuentra relacionado con lo que expresa Tello (2017) debido a que menciona que se pueden utilizar recursos impresos como revistas, libros, periódicos, etc. e incluso, en la actualidad se hace uso de agendas, las cuales contienen imágenes visuales, en donde se registra la secuencia de las actividades diarias que se van a realizar y un resumen de los acontecimientos más importantes del día, la cual favorece la anticipación, motivación y comprensión por parte del estudiante de las distintas situaciones o eventos que se realizan día a día. Lo anterior, se refiere a lo mismo que indica P1 en cuanto a los recursos que utiliza para trabajar las habilidades comunicacionales de niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar, con la diferencia que ella lo denomina como “pictogramas”.

En cuanto al tiempo que le destinan a las intervenciones dirigidas al desarrollo de las habilidades sociales, emocionales y comunicacionales. A groso modo las docentes señalan diferentes opiniones respecto de este tema. Por un lado, una educadora indica que es complejo destinar una cierta cantidad de horas, puesto que estas habilidades se trabajan de manera

transversal y, por otro lado, una de las docentes menciona un número específico de horas destinadas para el desarrollo de estas habilidades. Finalmente, existe una docente que manifiesta que la destinación de horas va a depender de los requerimientos del estudiante. De manera concreta, en la dimensión social, las docentes entregan respuestas diferentes respecto de la destinación de horas para el desarrollo de esta habilidad. Por su parte, P1 menciona que destina 2 horas, mientras que P2 y P3 no mencionan una cantidad específica de tiempo. En este sentido, P2 indica que es complejo determinarlo, puesto que ella como profesional externa asiste una cantidad reducida de horas al establecimiento educativo. Por otro lado, P3 señala que este proceso va a depender de los requerimientos que tenga cada estudiante en esta habilidad. En relación a la dimensión emocional, P1 y P3 señalan que no tienen definidas una cierta cantidad de horas. Por su parte, P1 señala que esto se debe a que las horas destinadas a aquello van en función de los requerimientos del sujeto. Mientras que P3, señala que el desarrollo de esta habilidad es transversal, por lo que aquello se trabaja en todo momento, tanto dentro como fuera del establecimiento. Por otro lado, P2 expresa que no trabaja esta área de manera directa, puesto que es la psicóloga del establecimiento quien se encarga de trabajar el desarrollo de las habilidades emocionales. En cuanto a la dimensión comunicacional, las tres docentes entregan información diferente respecto de la destinación de horas para el desarrollo de las habilidades comunicacionales en niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar. Por su parte, P1 señala que las intervenciones tienen como base una duración de 45 minutos. Mientras que, P2 no entrega información relacionada al tiempo destinado. Finalmente, P3 señala que si bien dentro del currículum se indica la cantidad de horas, las habilidades comunicacionales se trabajan de manera transversal y va a depender de las necesidades del/la estudiante y, si es que hay otro profesional que se encuentre brindando apoyo al estudiante.

En lo que respecta a la organización de las sesiones, en las tres dimensiones que comprende el presente estudio, las docentes de manera general no hicieron referencia a aquello, sin embargo, una docente señala que las sesiones orientadas al trabajo de las habilidades emocionales se organizan de manera semanal. De manera específica, en la dimensión social las docentes (P1, P2 y P3) no hicieron referencia respecto a la manera en que se organizan las sesiones. En relación a la dimensión emocional y comunicacional, P2 señala que las sesiones se realizaban de manera semanal. Mientras que, P1 y P3 no entregaron información respecto a ello.

Lo anterior, si se relaciona con la bibliografía revisada dentro del apartado del marco teórico, nos encontramos con que bajo la perspectiva de Guisuraga et al. (2012), el tiempo de duración de las intervenciones dirigida al desarrollo de las habilidades sociales, emocionales y/o comunicacionales, dependerá de la evolución que vaya teniendo el niño o niña en el desarrollo de las habilidades que se están trabajando. Aquello, concuerda con lo planteado con dos de las docentes entrevistadas, puesto que P1 plantea que la duración de las intervenciones va a depender de los requerimientos de los estudiantes, y P3 considera el desarrollo de estas habilidades como algo transversal, por lo que no cuantifica una cierta cantidad de horas.

En relación a los aspectos en los que las docentes se focalizan para considerar una estrategia como la más adecuada, las tres señalan diferentes aspectos en los que se focalizan. Dentro de la dimensión social, P1 indica que se focaliza en que la estrategia favorezca la relación del estudiante con su entorno, y el impacto que esta tenga en el desarrollo de estos. Mientras que P2, se focaliza en que la estrategia favorezca el aprendizaje de los y las estudiantes. Por último, P3 explica que no existe una estrategia más adecuada que otra, ya que la estrategia es adecuada dependiendo de la forma que el estudiante responde a esta. En cuanto a la dimensión emocional las tres docentes (P1, P2 y P3) entregan respuestas diferentes, P1 señala que se focaliza en que la estrategia a utilizar permita que el estudiante exprese sus emociones, además de que el estudiante comprenda la expresión de sus emociones y cómo estas pueden afectar a los demás. Por otra parte, P2 señala que se focaliza en que la estrategia responda al nivel de habla que tenga el estudiante, puesto que al trabajar esta área el estudiante puede expresar de forma óptima sus emociones. Mientras que, P3 se focaliza en la manera en que el estudiante responda a esa estrategia, por lo tanto, no existe una estrategia más adecuada. Respecto a la dimensión comunicacional las 3 profesoras (P1, P2 y P3) entregan respuesta diferentes, P1 indica que para considerar una estrategia como la más adecuada, se focaliza en que ésta le permita al niño o niña expresar aquello que le pasa de la manera que desee, esta estrategia a su vez debe considerar tanto al estudiante como a sus pares. Por otra parte, P2 no responde la pregunta que se le formuló y P3 señala que se focaliza en la recepción que han tenido las estrategias que otros profesionales aplican con los estudiantes y, en base a ello, define si una estrategia es eficiente y por consecuencia, replicable.

Pese a que la selección de una estrategia como la más adecuada, es una decisión subjetiva que se encuentra condicionada por las experiencias personales de cada docente, existen una serie de aspectos que independiente de aquello, se debiesen considerar a la hora de decidir qué estrategia implementar para potenciar el desarrollo de las habilidades sociales, emocionales y comunicacionales. Frente a ello, Gallego (2012) en el apartado del marco teórico, señala que la atención educativa que se le va a brindar al estudiante con CEA “(...) requiere una individualización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta no solo la adaptación del currículo sino también la valoración y adecuación del contexto, procurando un proceso flexible y eficiente que facilite la adaptación del alumnado” (p.6). En relación a aquello, dos de las educadoras entrevistadas coinciden con lo planteado por Gallego, puesto que P1 y P2 se focalizan en que la estrategia favorezca a la relación del estudiante con el entorno y/o el aprendizaje de niño o niña con CEA. Por otra parte, P3 plantea dos posturas diferentes en las distintas dimensiones que abarca este estudio, puesto que menciona que no existe una estrategia más adecuada que otra, ya que más bien se focaliza en la recepción que esta tenga por parte de los y las estudiantes con CEA que cursan primer ciclo escolar.

Dando paso al ámbito que hace alusión a los profesionales que participan en la toma de decisiones en relación a la estrategia más adecuada para potenciar el desarrollo de las diferentes habilidades según las dimensiones propuestas en esta investigación, se puede decir que las respuestas a modo general van orientadas según el tipo de necesidades que presenta el estudiante de acuerdo a la habilidad que se está trabajando. Dentro de la dimensión social P1 y P2 coinciden en que el trabajo se realiza en conjunto con el equipo multidisciplinar, pero, por otra parte, P3 indica que de acuerdo a su experiencia los profesionales son seleccionados según el tipo de apoyo que necesita el estudiante, lo cual es determinado por la evaluación inicial que realizan al comienzo del trabajo. En cuanto a la dimensión emocional en relación a los profesionales que participan de esta decisión, las respuestas entregadas por las docentes difieren entre sí. Por una parte, tenemos que P1 señala dentro de esta dimensión los profesionales que participan de esta decisión son la profesora del curso, el equipo de apoyo y el área de convivencia escolar. Por otro lado, P2 indica que en su experiencia los profesionales que participan en esta decisión dentro de esta dimensión son la psicóloga y el fonoaudiólogo, mientras que P3 no entrega información al respecto. En cuanto a la dimensión comunicacional se puede observar una mayor precisión en cuanto a la definición de profesionales e incluso coinciden algunas respuestas. Por

un lado, P2 y P3 señalan al fonoaudiólogo, el terapeuta ocupacional y la educadora diferencial como los profesionales que participan de la decisión de considerar la estrategia de intervención como la más adecuada para el desarrollo de habilidades comunicacionales en niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar, sin embargo, P2 añade la participación del/la psicólogo/a dentro de estos profesionales y, por último, P1 no da respuesta a la pregunta.

Respecto a esto, es necesario mencionar que los profesionales que participan en la decisión de escoger una estrategia de intervención, va a depender de los profesionales con los que cuente el establecimiento y, del apoyo que se le quiere brindar al estudiante con CEA. Sin embargo, existen algunas docentes que concuerdan con lo señalado dentro del modelo *DIR/Floortime*, puesto que Álvarez et al. (2018) señala que este se caracteriza por considerar a las familias, terapeutas y educadores dentro del proceso de evaluación e intervención que se aplica en el niño o niña, con la finalidad de fomentar el trabajo en equipo. Esto se relaciona en cierto modo con lo expuesto por las docentes P1 y P2 dentro del ámbito social y emocional, ya que mencionan que en este proceso debe participar el equipo multidisciplinar, por último, con lo señalado por P2 y P3 en relación al área comunicacional, quienes también señalan que deben participar distintos profesionales dentro de este proceso.

- **Respuestas de las docentes v/s psicomotricidad**

A modo general, si se relacionan las respuestas entregadas por las docentes dentro de la categoría de la “Planificación”, se puede evidenciar que algunas de estas convergen y otras no con respecto a lo señalado sobre la psicomotricidad dentro del apartado del marco teórico.

En cuanto a la selección de los objetivos, la psicomotricidad no explicita de qué manera se deben seleccionar para ser trabajados durante una clase. Esto mismo sucede con el plan de trabajo que se utiliza para trabajar las habilidades sociales, emocionales y comunicacionales de niños y niñas con CEA, específicamente referido a si este debe ser de elaboración propia o debe ir de acuerdo a lo propuesto por el establecimiento.

Respecto a la estructuración del entorno y los recursos que se utilizan, la psicomotricidad propone que las acciones que se realicen deben ser de carácter lúdico y por lo tanto, deben ser organizadas, secuenciadas e integrales. Bajo esta misma línea, Quirós (2012) plantea que, la psicomotricidad vivenciada, si bien favorece el desarrollo de la persona en su totalidad, también debe poner énfasis en el ámbito socioafectivo, realizando un trabajo que permita que el niño o niña se relacione con su cuerpo, espacio, objetos, con los otros y el lenguaje. Incluso, dentro de esta corriente de la psicomotricidad, Araya (2017) señala que el material que se utilice dentro de la sesión psicomotriz -ya sea duro o blando- permitirá el desarrollo de diversas habilidades en el niño o niña. Y por último, en cuanto al salón de psicomotricidad propiamente tal, Rosseau (2017) menciona que este debe ser un ambiente amplio, en donde los niños y niñas se sientan seguros/as, también debe ser iluminado y ventilado, con el fin de que resulte una experiencia placentera para el menor. Si todo esto, lo relacionamos con las respuestas dadas por parte de las docentes, se puede evidenciar que al trabajar en aulas regulares, en general, se les dificulta poder estructurar el entorno de una manera determinada para el trabajo de las habilidades sociales, emocionales y/o comunicacionales de niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar, puesto que esto depende de cada establecimiento o incluso, dentro del ámbito comunicacional - como se mencionó anteriormente- va a depender del nivel de desarrollo de las habilidades del estudiante, por lo que es un punto en el que las docentes no convergen con lo planteado dentro de la psicomotricidad.

Con respecto a los recursos que las docentes utilizan para potenciar las habilidades sociales en niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar, P1 plantea que los recursos están más bien orientados a favorecer la anticipación del estudiante, y a su vez, deben responder a los requerimientos del/la menor. En este sentido, P3 agrega que utiliza como recursos el juego simbólico, cuentos y la tecnología y, para la dimensión comunicacional, la misma docente vuelve a expresar que utiliza el cuento. Esto, por lo tanto, estaría relacionado con la base de la psicomotricidad, la cual es el juego y con respecto a esto, Álvarez (2012) menciona que, a partir del juego, es donde el niño le va dando significado a sus descubrimientos y por lo tanto, va consolidando sus aprendizajes. Por otro lado, en cuanto a la utilización del cuento como recurso para el trabajo de niños y niñas con CEA, esto se encuentra relacionado con lo que plantea Araya (2017) en una las fases que componen la psicomotricidad vivenciada, puesto que indica que, dentro de la fase de la narración, se utiliza un cuento o la narración de este para ayudar a que

los niños y niñas puedan pasar de la fase de expresividad motriz, a la fase de representación plástica. No obstante, resulta necesario mencionar que el fin que le dan las docentes a la utilización de este recurso, es diferente al planteado por la psicomotricidad, puesto que las docentes lo usan para enseñar a identificar y expresar las emociones, trabajar el lenguaje, entre otros.

Respecto al tiempo que se le destinan a las intervenciones y la organización de estas, Araya (2017) señala que, dentro de la psicomotricidad vivenciada o relacional, las fases que la componen “(...) se ejecutan siempre en el mismo orden y con la misma duración, ya que constituyen el elemento estructurante y estructurador de la sesión de juego” (p. 38). Sin embargo, si se relaciona este aspecto con la información proporcionada por las entrevistadas, se puede dar cuenta de que no existen convergencias al respecto. Esto se debe más bien a que las profesoras en general, indican que las habilidades se trabajan de manera transversal, van de acuerdo a los requerimientos del estudiante o depende de si es que hay otro profesional que se encuentre trabajando con el estudiante.

Para finalizar, respecto a los aspectos en los que se focaliza una docente para escoger una estrategia de intervención como la más adecuada, esto va a depender del trabajo que realicen para la trabajar las habilidades sociales, emocionales y comunicacionales. Pese a ello, al ser docentes que poseen formación en psicomotricidad, el trabajo que realicen o los aspectos en los que se focalizan para escoger una estrategia de intervención como la más adecuada, deben ir en función de los lineamientos de la psicomotricidad, como lo es el favorecer el desarrollo integral del estudiante, considerando tanto su emocionalidad como corporalidad con el fin de mejorar la calidad de vida de la persona y favorecer su autonomía.

6.1.3.6.- Implementación

De acuerdo con esta categoría de análisis, es importante mencionar que existen tres puntos específicos a tratar. En primer lugar, se encuentra la forma de trabajo, es decir, si esta es grupal, individual, mixta, etc. En segundo lugar, se presenta lo que ha realizado cada docente entrevistada para potenciar el desarrollo de las distintas habilidades y por último la estrategia psicomotriz más adecuada para desarrollar las distintas habilidades de los estudiantes con CEA que cursan primer ciclo escolar.

- **Respuestas de las docentes v/s Modelos de intervención comúnmente utilizados con niños y niñas con CEA**

En relación a la forma en que trabajan las docentes el desarrollo de las habilidades sociales, emocionales y comunicaciones en niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar, referido a si las sesiones se realizan de manera individual, grupal o mixta, las educadoras entregan diversas respuestas, ya que mencionan que trabajan de manera individual, grupal y mixta. En relación a la dimensión social, P1 señala que el trabajo con los estudiantes se realiza de manera grupal, para así evitar la creación de mundos paralelos en el niño o niña, es decir, que se debe trabajar de acuerdo a la realidad, puesto que somos seres que constantemente nos estamos relacionando con un otro y si llevamos a cabo trabajos netamente individuales, se generará una desconexión de la sociedad y del mundo relacional en el que viven los seres humanos. Por otro lado, P2 indica que su estrategia de trabajo se realiza más bien de manera individual, aunque de todas maneras va a depender del contexto en el cual se encuentren. Por último, P3 plantea que la forma de trabajo va a depender de los requerimientos de cada estudiante, de acuerdo con ello, en algunas ocasiones se trabaja de manera grupal, pero a modo general, se comienza desde lo individual y desde ahí se avanza hacia lo colectivo.

Dentro de la dimensión emocional, específicamente referido a la manera en que las docentes trabajan en esta área, las profesoras entregan diferentes respuestas. Por su parte P1 señala que su metodología es más bien mixta, sin embargo, hace la acotación de que estas habilidades podrían trabajarse -en un comienzo- en grupos pequeños y luego pasar a grupos más numerosos. Por otra parte, P2 indica que no trabaja de manera directa esta área, puesto que la psicóloga del establecimiento se encarga de ello, no obstante, agrega que en las oportunidades que ha intervenido en esta área lo ha hecho de manera individual. Por último, P3 plantea que esto va a depender de dos factores, el primero es la situación especial y personal de cada estudiante y el segundo factor es la situación del grupo curso, estos dos elementos son los que darán las directrices para determinar si el trabajo se llevará a cabo de carácter individual o grupal. En cuanto a la dimensión comunicacional, P1 y P3 señalan que trabajan tanto de manera grupal como individual, en este punto P1 realiza una acotación, puesto que releva el trabajo grupal y precisa que las oportunidades en las que trabaja de manera individual, es porque realiza un trabajo colaborativo con la fonoaudióloga del establecimiento. A su vez, P3 menciona que la

forma de trabajo va a depender de ciertos factores como, por ejemplo; si el niño o niña recibe apoyo de otros profesionales o no y dependiendo de eso se define el tipo de trabajo. En cambio, P2 plantea que trabaja solo de manera individual.

Si se vincula lo que plantean las entrevistadas con lo propuesto en la teoría, se pueden observar ciertas convergencias en cuanto a la estructuración de los grupos de trabajo con lo señalado por el programa Lovaas, en donde Álvarez (2018) señala que este programa tiene como característica la realización de intervenciones individualizadas o con pequeños grupos dependiendo del progreso que se evidencie en el niño o niña. En relación a ello, las docentes a modo general, trabajan de tres maneras con los y las estudiantes con CEA; estas son individual, grupal y/o mixta, puesto que esto depende de las necesidades del estudiante en relación a las habilidades que se quieren potenciar y/o el nivel de desarrollo de estas.

Respecto de las acciones que llevan a cabo las docentes para potenciar el desarrollo de las habilidades sociales, emocionales y comunicacionales en niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar, las educadoras entregan una diversidad de respuestas, entre las que más destacan se encuentra la implementación del juego como estrategia psicomotriz, y el trabajo colaborativo con los demás profesionales pertenecientes al equipo de trabajo. En relación al ámbito social, P1 y P2 mencionan que utilizan las estrategias antes mencionadas, P1 añade que otra forma de potenciar el desarrollo de las habilidades sociales es prestar atención a las asignaturas de carácter artístico, no solo realizar intervenciones en las asignaturas troncales. Por último, P3 plantea que las acciones que ha llevado a cabo para potenciar el desarrollo de las habilidades sociales, es utilizar el juego como estrategia de intervención y siempre mantener un trato respetuoso con el estudiante. En cuanto a la dimensión emocional, P1 señala que aplica dos estrategias para la potenciación de las habilidades emocionales, las cuales son trabajar con distintos profesionales e intervenir en los distintos contextos en los que se desenvuelve el estudiante, es decir, el ambiente escolar y familiar. Por otro lado, P2 si bien reitera que no trabaja de manera directa el desarrollo de esta habilidad, señala que pone atención en las motivaciones y frustraciones de los estudiantes para posteriormente tener esta información en consideración en las próximas intervenciones. Esto se relaciona en cierta parte, con lo mencionado dentro del apartado del marco teórico, específicamente en el modelo *DIR/Floortime*, puesto que este método se caracteriza por centrarse en la emocionalidad del estudiante, mediante el trabajo en

equipo. Por último, P3 señala que utiliza el juego, específicamente el juego libre estableciendo como único límite el contrato didáctico. Y finalmente, en cuanto a la dimensión comunicacional, P1 expresa que en su quehacer realiza un abordaje de carácter integral, el cual considera los distintos contextos en los cuales se desenvuelve el estudiante, además realiza registros, los que dan cuenta del nivel en el que se encuentra el niño o niña, según las distintas áreas (cognitiva, social, emocional, entre otras). Por otro lado, P2 da cuenta que en su trabajo ha implementado el juego como estrategia de intervención y que esta estrategia le beneficia debido al carácter individual de su intervención. Por último, P3 comenta que trabaja mediante estrategias relacionales y/o corporales, pero aquello se encuentra sujeto de las características de los estudiantes.

En cuanto al ámbito referido a la estrategia psicomotriz más adecuada para el desarrollo de las distintas habilidades propuestas para esta investigación, en general se puede observar que a pesar de que las habilidades son diversas entre sí, se encuentran interconectadas, es por ello que el juego como estrategia de intervención psicomotriz, suele repetirse en varias ocasiones en las respuestas entregadas por las docentes, en donde plantean que utilizan ya sea el juego libre, dirigido o simbólico. En relación a la dimensión social, las respuestas entregadas por las entrevistadas son diferentes unas de las otras; en primer lugar, P1 considera que desde su experiencia lo más óptimo ha sido la implementación de sesiones de psicomotricidad, para aquello comenta que se debe tener en consideración al establecimiento, su espacio y mobiliario. En segundo lugar, P2 indica que para ella el juego como estrategia de intervención psicomotriz ha sido lo más óptimo de acuerdo a su experiencia. En último lugar, tenemos que P3 señala que, como estrategia de intervención psicomotriz, lo que considera más óptimo es el ir de menos a más, comenzando desde lo más básico e ir transitando poco a poco hacia lo más complejo, siempre respetando las necesidades de cada estudiante. Esto último va relacionado de manera directa con uno de los aspectos que caracteriza a las intervenciones denominadas como Entrenamientos en Ensayos Directos (DTT), esto ya que, dentro de estas intervenciones, las habilidades se van enseñando de manera gradual, vale decir, se comienza por las más básicas, llegando así a las más complejas, según el avance de cada estudiante. No obstante, como se señaló en el apartado del marco teórico, este tipo de intervención recibió una serie de críticas puesto que, al ser muy estructurado, generaba falta de espontaneidad, comportamientos desafiantes, entre otras. Si bien este tipo de intervención presentaba un tipo de críticas más bien

negativas, es importante recalcar que esto no necesariamente quiere decir que aquel aspecto del cual hace uso la docente con los estudiantes, vaya a provocar este tipo de sentimientos y/o comportamientos en sus estudiantes con CEA.

Por otro lado, y en relación a lo que se plantea en el apartado correspondiente al marco teórico, existe el Entrenamiento en Habilidades Sociales el cual es usado para trabajar y desarrollar la interacción social del niño o la niña, el juego o habilidades grupales, desarrollo cognitivo, entre otros. Si se pone atención en esto, se puede apreciar una directa relación con la estrategia utilizada por P2 quien menciona que para el trabajo dentro de la dimensión social hace uso del juego como estrategia de intervención psicomotriz por medio de diferentes actividades las cuales, si bien son más individualizadas, en ocasiones hace uso del trabajo grupal dependiendo del contexto y las necesidades del estudiante. Sumado a lo anterior, por parte de P2, se puede observar una relación con el programa Loovas, más específicamente con el modelo de Intervención Conductual Intensiva (IBI) o el de el de Intervención Temprana Intensiva (EIBI), ya que estos también buscan potenciar habilidades relacionadas al ámbito social, juego, lenguaje, entre otras. No obstante, este modelo (EIBI) se caracteriza por trabajar de manera individualizada o en grupos pequeños, dependiendo del progreso del estudiante, lo cual se asemeja a la manera de trabajo que tiene esta docente, pues si bien todo depende de las necesidades de cada estudiante, en este caso ella opta por realizar un trabajo más individualizado. Dando paso a la dimensión emocional, se puede señalar que a modo general que, si bien se repite el uso del juego como estrategia de intervención al igual que en la dimensión social, las respuestas entre las entrevistadas son diferentes entre sí y varían respecto del modo de trabajo que tienen con la dimensión anterior. Por un lado, P1 señala que, de acuerdo a su experiencia, la estrategia psicomotriz más óptima es aquella que permite al niño o niña expresar sus emociones. Por otra parte, P2 indica que para el trabajo de esta dimensión y de acuerdo a su experiencia la estrategia de intervención psicomotriz más óptima es el uso de materiales blandos o vestibulares, ya que este tipo de material contribuye a la contención emocional que necesitan los niños y niñas. Por último, se encuentra P3 quien plantea que desde su experiencia el juego simbólico y la expresividad gráfica o narrativa han resultado ser la estrategia psicomotriz más óptima para el trabajo del desarrollo de las habilidades emocionales. Y finalmente, en lo que respecta a la dimensión comunicacional, se vuelve a presentar como respuesta el juego como estrategia de intervención psicomotriz más óptima al igual que en las

dimensiones anteriores, pero esta vez se presenta de manera unánime por las entrevistadas, pero existen diferencia respecto del tipo de juego, por una parte P1 y P3 señalan que el tipo de juego que consideran como la estrategia más adecuada para el desarrollo de las habilidades comunicacionales es el juego libre, mientras que P2 señala que desde su perspectiva es más adecuada la implementación del juego simbólico.

- **Respuestas de las docentes v/s la psicomotricidad**

A modo general, si se relacionan las respuestas entregadas por las docentes dentro de la categoría de “Implementación”, se puede evidenciar que estas convergen respecto a lo señalado sobre la psicomotricidad dentro del apartado del marco teórico.

En relación a la organización de las sesiones, acerca de si estas se realizan de manera grupal, individual o mixta, se puede señalar que las docentes llevan a cabo las sesiones tanto de manera grupal como individual. En este sentido, es que la Federación de Asociaciones de Psicomotricistas del Estado Español (como se citó en Araya, 2017) indica que el trabajo del psicomotricista puede llevarse a cabo tanto de manera grupal como individual. En síntesis, se puede evidenciar que ambas posturas presentan una convergencia, por lo que las docentes llevan a cabo su práctica siguiendo los lineamientos propuestos en la psicomotricidad.

En cuanto a las acciones llevadas a cabo por las docentes para potenciar el desarrollo de las habilidades sociales, emocionales y comunicacionales y en relación al tipo de estrategia psicomotriz más adecuada para desarrollar las habilidades antes nombradas, las educadoras entrevistadas entregan respuestas similares, puesto que señalan que utilizan y consideran como una estrategia adecuada la utilización del juego, ya sea simbólico, dirigido y/o libre. Agregan que otra estrategia que utilizan para potenciar dichas habilidades es trabajar de manera colaborativa con el resto de los profesionales que brindan apoyos al estudiante. Lo anterior, si lo comparamos con lo planteado por la psicomotricidad en el apartado del marco teórico, se puede evidenciar que existe una cierta convergencia, ya que dicha disciplina postula como principal estrategia de intervención el juego, en cualquiera de sus modalidades, las que se encuentran fundamentadas por la corriente de psicomotricidad.

6.1.3.7.- Evaluación Final

- **Respuestas de las docentes v/s Modelos de intervención comúnmente utilizados con niños y niñas con CEA**

La categoría correspondiente a la evaluación final es analizada bajo tres aristas las cuales son; el tipo de instrumento que se utiliza para evaluar los progresos de los estudiantes y en que utiliza esta información obtenida, en qué consiste el instrumento utilizado para la evaluación final y las áreas que este abarca y por último, el cómo pueden dar cuenta de la utilidad de estos instrumentos evaluativos.

En relación al tipo de instrumento que se utiliza para evaluar el progreso de las distintas habilidades tratadas en esta investigación, la totalidad de las docentes entrevistadas declaran utilizar la observación como evaluación final. De manera específica, P1 y P3 señalan que utilizan la observación para evaluar el progreso de las habilidades sociales, emocionales y comunicacionales. Mientras que P2, en la dimensión social indica que complementa la observación con el plan de trabajo formulado en un comienzo. En relación a la dimensión emocional y comunicacional, P2 menciona que no aplica instrumento de evaluación en estas áreas. Por lo tanto, se puede evidenciar que, de manera general, las docentes en la evaluación final hacen uso de la observación, lo cual coincide con el instrumento utilizado como evaluación inicial. Con este instrumento buscan dar cuenta del progreso que hubo en el desarrollo de las distintas habilidades. Relacionando aquello con la teoría, la observación como instrumento de evaluación según Feu (s.f) se puede entender como un “(...) proceso intencional elaborado y estructurado previa y sistemáticamente, cuya función es recoger información significativa para el observador sobre un objeto o persona tomada en consideración”. (p.86) Lo anterior quiere decir que, para este proceso de evaluación de los niños o niñas con CEA, este instrumento permite recoger información de gran utilidad que en este caso permitiría determinar los apoyos y los profesionales que debieran trabajar con el estudiante de manera certera, pues se consideraría lo que realmente le sucede al estudiante, el cómo se desenvuelve realmente en el entorno que lo rodea, etc. Si se relaciona lo descrito anteriormente con lo propuesto por las entrevistadas, se puede dar cuenta que el uso de la observación como instrumento de evaluación final resulta útil, pues tal como lo plantea Feu (s.f) permite evidenciar los progresos que ha

tenido un estudiante, comparando las capacidades que tenía en un comienzo y las que adquirió en el proceso.

En relación al uso que se le da a la información recogida con el instrumento de evaluación final, a modo general las docentes señalan que lo utilizan para determinar los apoyos que requiere el estudiante, y para entregar reportes a la familia y a la escuela en relación al progreso que los niños y niñas han tenido en el desarrollo de las habilidades sociales, emocionales y comunicacionales. En concreto, en relación a la dimensión social, P1 utiliza la información para determinar los apoyos requeridos por el estudiante. Mientras que, P2 utiliza la información recogida para entregar un reporte a la familia respecto del progreso que ha tenido el estudiante durante el proceso. Por último, P3 no entrega detalles en relación al uso de la información obtenida con el instrumento de evaluación final. En cuanto a la dimensión emocional, P1 señala que utiliza la información recogida a partir del instrumento para determinar o modificar los apoyos que requiere cada estudiante. Por otro lado, P2 y P3 hacen uso de la información para entregar antecedentes a las familias respecto del progreso que ha tenido el/la estudiante en cuanto al desarrollo de las habilidades emocionales, P3 agrega que utiliza la información para entrega reportes a los profesores de aula regular y así poder dar cuenta del progreso del estudiante en cuanto al desarrollo de las habilidades emocionales. Respecto de la dimensión comunicacional, P1 no entrega detalles en relación al uso que le da a la información recogida a través de la observación. Por otro lado, P2 y P3 indican que utilizan la información para entregar reportes a la familia y al establecimiento educativo, P3 agrega que, de esta manera, se pueden determinar los apoyos que se le brindarán a los estudiantes. En el caso de las entrevistadas, a modo general ellas hacen uso de la información obtenida para determinar los apoyos que requerirá el estudiante en el futuro, evaluar si las decisiones que se tomaron en cuanto a los apoyos, profesionales y plan de trabajo fueron las más óptimas para el desarrollo de las distintas habilidades de los estudiantes. Lo anterior quiere decir que analizan los resultados y tal como dice la teoría valoran y juzgan aquello para una posterior toma de decisiones.

En cuanto al ámbito relacionado a las áreas que abarca el instrumento utilizado para evaluar el progreso de las distintas habilidades y en qué consiste este, las docentes que responden a la pregunta formulada señalan que este instrumento es de elaboración propia. Específicamente en relación a la dimensión social, ninguna de las docentes explica en qué consiste el instrumento,

sin embargo, señalan las áreas que abarcan; por un lado, P1 y P2 señalan que estas están orientadas a la relación del estudiante con su contexto, mientras que P3 explica que las áreas de abordaje de su instrumento dependen de las necesidades que presenten los estudiantes. En cuanto a la dimensión emocional, respecto de en qué consiste el instrumento de evaluación final y las áreas que este abarca, P1 y P3 señalan que hacen uso de instrumentos de elaboración propia, los cuales son la observación. Sin embargo, P1 no indica en qué consiste este instrumento, mientras que P3 indica que realiza una observación directa, la que consiste en observar las habilidades que el estudiante maneja y las habilidades que tiene más descendidas. En el caso de P2, no se le realiza esta pregunta, ya que no aplica un instrumento de evaluación final. Respecto de las áreas que abarcan estos instrumentos, P1 indica que son las áreas cognitiva, emocional y social, mientras que P3 no entrega información al respecto. En cuanto a la dimensión comunicacional, P1 y P3 señalan que utilizan un instrumento de elaboración propia que en este caso es la observación; en el caso de P1 no detalla en qué consiste este instrumento y en lo que respecta a P3, menciona que el instrumento que utiliza consiste en evaluar los aspectos que tiene descendidos el estudiante. En el caso de P2, no aplica un instrumento de evaluación final ya que la fonoaudióloga del establecimiento educativo es quien se encarga de trabajar esta área con los niños y niñas con CEA, no obstante, en un momento de la entrevista indica que utiliza como instrumento la observación. En relación a las áreas que abarca dicho instrumento de evaluación final, P1 no hace referencia a aquello, en el caso de P2 señala estas áreas son el lenguaje oral y gestual y finalmente, P3 menciona que se le da prioridad al área pragmática y sintáctica.

Como se pudo observar en lo mencionado anteriormente, el tipo de instrumento es siempre de elaboración propia y por lo tanto, no existe una teoría que respalde los instrumentos de los cuales hacen uso las docentes. Por otro lado, y en relación a las áreas que abarcan estos instrumentos, aquello va a depender de cada profesional, del establecimiento en el que trabajen, de la dimensión que desee trabajar y/o potenciar la docente y de las necesidades que presentó en un comienzo cada estudiante.

En relación a la utilidad del instrumento de evaluación final, las docentes entregan diversas respuestas. De manera concreta, en la dimensión social P1 menciona que son las mismas categorías establecidas dentro de los registros de observación las que permiten dar cuenta de la

utilidad del instrumento, por otro lado, P2 comenta que no aplica instrumentos de evaluación final debido a falta de tiempo y por último, P3 comenta que en la actualidad no existe un instrumento que aplique de manera constante, por ello es que no entrega información en cuanto a la utilidad del instrumento. En cuanto a la dimensión emocional, P1 indica que compara los resultados de los registros de observación que utilizó en la evaluación inicial y los resultados que arroja el mismo instrumento al aplicarlo nuevamente en un momento diferente, a raíz de ello es que levanta categorías de los progresos que ha tenido el estudiante. Por otro lado, P3 señala que los estudiantes van dando señales claras respecto a si el instrumento utilizado permite dar cuenta de un progreso en el desarrollo de las habilidades emocionales. Y por último, es importante mencionar que a P2 no se le realiza la pregunta, debido a que no hace uso de un instrumento de evaluación final. Finalmente, respecto de la dimensión comunicacional, P1 señala que para dar cuenta si un instrumento fue útil compara los registros iniciales con los finales, en el caso de P2, se cuestiona si el instrumento que utiliza permite dar cuenta de los progresos del estudiante y finalmente, P3 menciona que considera que un instrumento es útil cuando este le permite evidenciar los progresos que ha tenido el estudiante en esta área. A partir de las respuestas entregadas por las docentes, se puede evidenciar que dependiendo de las áreas y dimensión que trabajen con las y los educandos, es que van evaluando si es que el instrumento de evaluación final es útil o no para evidenciar un progreso en ellos, lo cual -tal como lo señalan las profesoras- va a depender de la situación, el entorno, el tipo de estrategia que se esté utilizando o el tipo de habilidad que se está potenciando en niños y niñas con CEA.

- **Respuestas de las docentes v/s la psicomotricidad**

A modo general, si se relacionan las respuestas entregadas por las docentes dentro de la categoría de “Evaluación final”, se puede evidenciar que estas, al igual que en la categoría de evaluación inicial, convergen respecto de lo expuesto sobre la psicomotricidad dentro del apartado del marco teórico, ya que si se comparan las respuestas obtenidas con la literatura revisada respecto a la psicomotricidad, se puede evidenciar que dentro de esta categoría de evaluación final, las docentes se enmarcan bajo la corriente de la psicomotricidad vivenciada o relacional, puesto que -al ser un tipo de psicomotricidad que tiene sus bases en el juego- se utiliza una observación de carácter integral. Esto, por lo tanto, se ve reflejado en las evaluaciones finales que utilizan las profesoras, puesto que, de manera unánime, manifiestan que utilizan

observaciones para evaluar la dimensión social, emocional y comunicacional en niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar.

7.- CONCLUSIONES Y PROYECCIÓN

En este apartado se continúa con las fases propuestas por Moustakas en el paso 4, específicamente las fases 3, 4, 5, 6 y 7, las que guardan relación con las siguientes temáticas: Resultados personales, resultados profesionales, significados sociales y su relevancia y, por último, los comentarios finales en torno a futuras direcciones y metas del investigador, las cuales se detallan a continuación.

A lo largo de la presente investigación, se ha podido evidenciar que existen muchos modelos de intervención que comúnmente se aplican en niños y niñas con CEA, los cuales trabajan el ámbito social, emocional y/o comunicacional; habilidades en las que dentro de este estudio se puso foco dada las dificultades que presentan estudiantes con autismo. Estos modelos o también llamados programas de intervención -de acuerdo a la clasificación que entrega Álvarez et al. (2018)-se enmarcan más bien en Intervenciones Focalizadas o Modelos Comprehensivos. Como se mencionó en el desarrollo del presente estudio, las Intervenciones Focalizadas están orientadas a trabajar solo una habilidad en específico a través de una metodología en particular, como, por ejemplo, las intervenciones llamadas Comunicación Alternativa y Aumentativa, Comunicación Total, *Picture Exchange Communication Systems* (PECS, en español Sistema de Comunicación por Intercambio de Imágenes), Entrenamiento en Habilidades Sociales e, Historias Sociales. Estas, por lo tanto, están orientadas principalmente a trabajar las habilidades comunicacionales y sociales de niños y niñas con CEA. Por otra parte, los Modelos Comprehensivos son aquellos que utilizan técnicas o estrategias combinadas, favoreciendo así, el desarrollo en su conjunto del niño o niña con autismo. Algunas de estas intervenciones que se encuentran ligadas a trabajar las habilidades profundizadas en esta investigación son; el programa Lovaas, Enseñanza Naturalista, Entrenamiento en Respuestas Pivotaes, Conducta Verbal, DIR/*Floortime*, Desarrollo de Relaciones, Enseñanza del Entorno, *More than words*, SCERTS, TEACCH, DENVER y LEAP. Incluso, se puede evidenciar que algunas de estas intervenciones se enfocan en trabajar las habilidades socioemocionales y comunicacionales de manera conjunta, las habilidades sociales y comunicacionales de manera separada, entre otras. Un punto importante a destacar de este tipo de intervenciones es que algunas de ellas incluyen la participación de las familias y otros profesionales, aplican el juego estructurado y la lectura de cuentos de manera compartida, ponen énfasis en el aprendizaje en diferentes contextos o, van

en pro de favorecer la autonomía del niño y niña con CEA. En general, los últimos aspectos señalados anteriormente, guardan relación con lo que las docentes con formación en psicomotricidad realizan en sus intervenciones para potenciar las habilidades sociales, emocionales y comunicacionales de niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar y, por lo tanto, también van ligadas a los lineamientos de la psicomotricidad. No obstante, algunos tipos de intervenciones ya mencionados, también tienen aspectos que no necesariamente pueden favorecer el desarrollo de los y las estudiantes con CEA, puesto que algunas de estas -y de acuerdo a lo mencionado en un comienzo de esta investigación respecto de la terminología que se utiliza para referirse al autismo- se siguen enmarcando de cierta manera, en una mirada clínica.

Dado lo anterior, es que como investigadoras surgió la necesidad de indagar en un modelo que no estuviera enmarcado dentro de la mirada clínica, sino más bien ahondar en un modelo de intervención que tuviera una mirada integral del sujeto. En base a ello y a lo abordado durante nuestra formación docente, es que llegamos a la disciplina de la psicomotricidad y, a raíz de aquello es que nos propusimos como objetivo de investigación describir la implementación de estrategias que potencian las habilidades socioemocionales y comunicacionales de un grupo de educadores/as con formación en psicomotricidad a niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar. Respecto a esto, es que se quiso relevar la importancia de la psicomotricidad como una disciplina que puede contribuir a potenciar las habilidades antes nombradas, pero desde un enfoque integral, en donde en vez de buscar corregir la conducta de los niños y niñas con CEA, adaptar su comportamiento al de su entorno, brindarle un tratamiento de acuerdo a sus “problemas”, entre otras, más bien se busque favorecer su desarrollo en cada una de las dimensiones que componen a todo ser humano, entendiendo que, si bien estos menores se caracterizan por presentar algunas dificultades ligadas al ámbito social, emocional y comunicacional, también se pueden potenciar mediante un trabajo que se caracterice por comprender, escuchar, observar y guiar al menor con CEA, respetar sus tiempos y espacios, para así poder entregarle un apoyo que vaya de acuerdo a lo que el estudiante requiere en los diferentes aspectos de su vida, favoreciendo así su desarrollo y calidad de vida.

Respecto a la importancia de la psicomotricidad propiamente tal y considerando lo antes mencionado, se puede señalar que el trabajar mediante el uso de esta disciplina con niños y niñas

con CEA, permite que el estudiante afiance y potencie sus habilidades sociales, emocionales y comunicacionales sin que estos se percaten de dicho proceso, puesto que de manera general, en la práctica psicomotriz se hace uso del juego, lo que -al ser una actividad cotidiana y que manejan los niños y niñas- permite que el estudiante adquiera un cierto nivel de seguridad, y propicia una mayor interacción con el entorno en el cual se encuentran, puesto que el niño o niña con CEA puede darse a entender frente al mundo y a la vez él/ella puede entender el mundo que lo rodea de mejor forma. Sumado a lo anterior, el desarrollo de estas habilidades permite que el estudiante con CEA a través de diferentes estrategias psicomotrices, se sienta con la total confianza de actuar, comprender y dirigir de mejor manera su conducta y personalidad, además de actuar de una manera mucho más simple en el mundo que los rodea, el cual se encuentra en una constante transformación de la que son parte día a día. Otro factor importante a destacar respecto a la psicomotricidad -en este caso, la vivenciada- es que las fases que componen esta corriente psicomotriz se organizan siempre de la misma manera por medio de diferentes rituales, los cuales tienen un tiempo de duración determinado, esto desde nuestro punto de vista se adecúa a las características de estos estudiantes y permite que el niño o niña con CEA observe que hay una estructura y a la vez se pueda anticipar a las distintas situaciones a las que se verá enfrentado en su vida escolar, evitando así que experimente emociones como la frustración frente a situaciones emergentes.

Como se pudo apreciar a lo largo de la investigación, existen diferentes modelos de intervención los cuales tienen enfoques específicos y generalmente se centran más en un enfoque de reparación, estos modelos se caracterizan por tener una duración limitada de tiempo. Extrapolando aquello con la disciplina de la psicomotricidad, se puede observar que existe una diferencia con la aplicación de esta disciplina como estrategia de intervención, puesto que esta tiene un enfoque psicoeducativo, por lo que las intervenciones que se enmarcan dentro de esta disciplina poseen un carácter integral, es decir, no sólo se centra en abordar una habilidad en particular, sino más bien en abordar al ser humano en su totalidad. Además, desarrollar dichas intervenciones de manera sostenida en el tiempo, permite poder brindarle un acompañamiento continuo, pertinente y prolongado, el que se ajuste a las características y necesidades del estudiante, lo cual puede resultar beneficioso para su desarrollo a nivel personal, educativo, social, etc.

En esta misma línea -y analizando la información entregada por las docentes entrevistadas- se pudo identificar que sus acciones educativas se enmarcan dentro de la corriente de la psicomotricidad vivenciada o relacional, puesto que las educadoras siguen los lineamientos que se proponen en este tipo de psicomotricidad, un ejemplo de ello es que en esta corriente se pone relevancia a los aspectos socioafectivos de los estudiantes, la que de acuerdo a lo planteado por De Quirós (2012) se caracteriza por poner su foco en el área socioafectiva, abordando diferentes parámetros que permiten relacionar a la persona con su cuerpo, con el entorno, con los objetos, con las personas que lo rodean y con el lenguaje; lo cual se encuentra estrechamente relacionado con lo que expresan las docentes entrevistadas en el sentido de que no sólo relevan la importancia de la corporalidad, sino que todo lo que esto significa, ya sean los aspectos emocionales, relacionales, comunicacionales, etc. Por otra parte, se observó que las docentes presentan una coherencia en su discurso a lo largo de la entrevista, puesto que en todo momento se pudo apreciar que trabajan siguiendo los lineamientos de la psicomotricidad y no caen en prácticas tradicionalistas, esto se debe a que en el relato del trabajo que ellas realizan, manifestaron utilizar como base el juego, desarrollar acciones que fueran en pro de la interacción del niño o niña con su entorno, realizar un trabajo específicamente con el entorno del estudiante; tanto con su familia como con las distintas personas con las que este se relaciona, entre otras., lo cual permite desarrollar intervenciones que, si bien son acordes a las características y requerimientos de cada estudiante, también permiten favorecer su aprendizaje, motivación y desarrollo, respetando así su emocionalidad, tiempos y espacio. Por lo tanto, el concepto de corporalidad es un elemento que está incorporado en las prácticas de las docentes al momento de potenciar las habilidades sociales, emocionales y comunicacionales, puesto que, si bien algunas de ellas no lo mencionan de manera explícita, en el relato del trabajo que realizan con niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar, se puede inferir que lo consideran dentro del aprendizaje. Incluso, se puede evidenciar que las educadoras consideran la corporalidad como un elemento que se construyen a partir de las características y experiencias de cada estudiante, en donde las emociones, sentimientos, pensamientos e interacciones también son parte de esa construcción.

En base a lo mencionado con anterioridad, se puede evidenciar que las docentes poseen competencias técnicas, metodológicas, participativas y personales. En lo que respecta a las competencias técnicas, se puede dar cuenta a través del discurso que las profesoras por un lado,

manejan conceptos básicos que se utilizan en la disciplina de la psicomotricidad, y por otro, que tienen conocimiento de técnicas de mediación corporal las cuales son propias de la psicomotricidad, como por ejemplo, cuando señalan que en el trabajo con estudiantes con CEA es fundamental la contención emocional y también, generando así relaciones que tengan como base el respeto, la escucha y la comprensión. Asimismo, en cuanto a las competencias metodológicas, se puede evidenciar que las educadoras aplican estrategias de planificación al momento de diseñar sus planes de trabajo y dentro de estas, utilizan distintos materiales que vayan acorde a las características y los requerimientos del educando, los cuales tienen como finalidad favorecer su desarrollo global y autonomía. Y dentro de este mismo punto, es necesario recalcar que las profesoras poseen la capacidad de trabajar de realizar trabajo colaborativo con los distintos profesionales que son parte del establecimiento educativo en el que trabajan. En relación a las competencias participativas, se puede dar cuenta en el relato, que las docentes son capaces de resolver conflictos que puedan surgir en las sesiones de psicomotricidad, siendo así capaces de adaptarse a las distintas situaciones emergentes que puedan surgir dentro de ella, como por ejemplo, realizar cambios en su plan de trabajo de manera tal que este sea lo más pertinente a lo que se quiere trabajar y/o potenciar con el niño o niña, apoyar emocionalmente al estudiante con CEA si lo requiere, etc. Y, por último, en cuanto a las competencias personales, se puede evidenciar que las educadoras dan respuesta a las necesidades que presentan los niños y niñas con autismo, estableciendo un clima de confianza y seguridad para el menor, de forma tal que este se desenvuelva de manera espontánea, pudiendo así potenciar sus habilidades y relación con los demás.

Por otra parte, dando respuesta a las preguntas de investigación que guiaron nuestro estudio, se puede señalar que dentro de los aspectos potenciadores para desarrollar las habilidades sociales en estudiantes con CEA que cursan primer ciclo escolar, las docentes aplican la observación como instrumento de evaluación inicial y final y, en ocasiones, esta observación también considera los distintos contextos en los que el niño o niña se desenvuelve. Para el proceso inicial específicamente, la información que se obtenga una vez aplicado el instrumento de evaluación, va a permitir poder determinar y/o proyectar los apoyos que necesita el estudiante, elaborando un plan de trabajo que vaya acorde a las características y necesidades de cada estudiante y, de acuerdo a los lineamientos del establecimiento. En cuanto a las intervenciones propiamente tal, las educadoras las realizan en su mayoría de manera grupal y,

en algunos casos, esto va a depender de los requerimientos del estudiante, lo cual es un aspecto interesante de relevar, puesto que en los otros modelos de intervención que comúnmente se aplican en niños y niñas con CEA se trabajan estas habilidades de manera individual y por ende, no necesariamente se preocupan de propiciar la relación del menor con su entorno, lo que de cierto modo resulta contradictorio ya que estas habilidades se ven puestas en práctica al entablar relaciones con el entorno. Asimismo, otro aspecto potenciador dentro del desarrollo de las habilidades sociales en estudiantes con CEA es que las intervenciones que llevan a cabo las educadoras se basan principalmente en el juego, ya sea espontáneo o dirigido y, en el trato respetuoso, de manera tal que resulte una experiencia grata para el estudiante, todo esto por medio del trabajo colaborativo tanto con otros profesionales del establecimiento, como con las familias del/la menor.

En cuanto a los aspectos potenciadores para el desarrollo de las habilidades emocionales en niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar, se puede señalar que si bien hay una docente la cual no trabaja este ámbito de manera directa, las demás en su mayoría aplican la observación como instrumento de evaluación inicial y final, y en algunos casos, también se incluye la observación del juego libre del estudiante, la utilización de cuentos y la construcción de historias en conjunto; estas estrategias por tanto, brindan la posibilidad de entregarles orientaciones a los padres del niño o niña con CEA respecto al trabajo de las emociones en casa, pero además, permite determinar los apoyos que requiere el estudiante y la temporalidad de estos. Asimismo, es importante señalar que el plan de trabajo que establecen las docentes va, en general, de acuerdo al establecimiento en el que trabajan, y las intervenciones propiamente tal están orientadas principalmente a favorecer la expresión de las emociones del menor y cómo estas pueden afectar a su entorno. Además, el trabajo que se realiza con niños y niñas con CEA se realiza de manera individual y grupal, lo cual depende de los requerimientos de cada estudiante y -al igual que en las habilidades sociales- hay docentes que trabajan en base al juego, pero en este caso, le dan mayor énfasis al juego simbólico o libre. También es importante mencionar que dentro de estas intervenciones se considera la motivación o frustración del niño o niña, se realiza un trabajo en conjunto con otros profesionales y, en algunos casos, este trabajo abarca el ámbito familiar y el entorno del estudiante.

Por último, en relación a los aspectos potenciadores para el trabajo de las habilidades comunicacionales en niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar, se puede mencionar que hay una docente que aplica como instrumento de evaluación inicial la observación, las demás profesoras no utilizan un instrumento de evaluación en específico. No obstante, se considera la información que le brindan otros profesionales y de ser necesario, se considera al momento de elaborar el plan de trabajo. Al igual que para el trabajo de las habilidades antes mencionadas, los aspectos potenciadores dentro de la categoría de valuación inicial se visualizan en el uso que se le da la información recabada, puesto que a partir de dicha información las docentes determinan los apoyos que mejor se adecúen a las necesidades del estudiante y, en algunos casos, se utiliza para ajustar los programas y/o realizar las adecuaciones más apropiadas según las habilidades de cada estudiante. En cuanto al plan de trabajo propiamente tal, este se conversa en conjunto con los demás profesionales y va de acuerdo a los lineamientos del establecimiento, además, el trabajo se realiza de manera individual y grupal, lo cual depende de los requerimientos del estudiante o, si es que existe otro profesional que se encuentre trabajando con el niño o niña. Al igual que en las dimensiones anteriores, otro aspecto potenciador para el desarrollo de las habilidades comunicacionales es el uso del juego libre o simbólico, y el abordaje integral en donde se contemplan los distintos espacios en los que el menor se desenvuelve. Y por último, al igual que para el trabajo de las habilidades sociales y emocionales, las docentes utilizan como instrumento de evaluación final la observación y, la información obtenida respecto a los avances del estudiante, se les brinda a las familias y al establecimiento, con el fin de que puedan tener conocimiento respecto de los progresos que el niño o niña ha obtenido. Aquello se visualiza como un aspecto potenciador, ya que el entregar información respecto del desempeño del estudiante a la familia, puede ayudar a que se realice un trabajo y/o refuerzo en casa en conjunto con los distintos profesionales que brindan apoyo al educando.

Respecto a la importancia de las habilidades sociales, emocionales y comunicacionales y, en relación a lo investigado y relatado por las docentes entrevistadas, se puede mencionar que estas habilidades resultan muy importantes de trabajar con todos los sujetos en general, pero en este caso, queremos relevar la importancia de trabajarlas con niños y niñas con CEA, puesto que -dada las dificultades que presentan dentro de estos ámbitos- son una parte de la población que requiere de mayor atención respecto al desarrollo de estas habilidades, de manera tal que puedan

contar con las mismas oportunidades que los demás al momento de desenvolverse en la sociedad. El trabajar la potenciación de estas habilidades, tal como se mencionó con anterioridad, resulta importante debido a que estas las ponemos en práctica en nuestra vida diaria de manera constante; de manera concreta, las habilidades sociales se pueden apreciar en momentos que van desde un saludo, hasta el entablar un vínculo de amistad con otra persona. En la misma línea, haciendo referencia a las habilidades emocionales, estas van desde identificar nuestras emociones, hasta comprenderlas y expresarlas, ya que esto además de contribuir a nuestro autoconocimiento, nos permite poder establecer relaciones sanas con nuestro entorno; en otras palabras, si logramos ser capaces de expresar nuestras emociones de manera óptima, también ayudaremos a que los vínculos que establecemos con los demás no se vean perjudicados por un mal manejo de una emoción y esto, a su vez, permitirá brindar o que nos brinden apoyo cuando sea necesario. Además, es necesario recalcar que estas habilidades las ponemos en práctica constantemente -ya sea de manera consciente o inconsciente- en situaciones donde intentamos comprender las emociones y sentimientos de los demás, llegando incluso a ponernos en su lugar por medio de la empatía. Por último, respecto a las habilidades comunicacionales, se puede señalar que estas le permiten al sujeto comprender el mundo en el cual se encuentra inmerso y su importancia, radica en que estas habilidades posibilitan que los niños establezcan relaciones, las que se pueden construir ya sea por medio del lenguaje verbal, no verbal, escrito, etc.

Si bien a lo largo de esta investigación, estas habilidades fueron separadas en dimensiones y se trabajaron de manera individual, resulta crucial señalar que estas se encuentran relacionadas entre sí, en otras palabras, son interdependientes las unas de las otras, puesto que el ser humano es un ser integral, es decir no funciona de manera fragmentada, y se construye en base a estas y otras habilidades y características. El motivo de la separación de estas habilidades para el desarrollo de esta investigación, radica en que se pretendía conocer de manera detallada el trabajo que realizan las docentes para potenciar estas habilidades en niños y niñas con CEA; es decir, analizar sus respuestas y ver si existían similitudes y diferencias respecto al relato que entregaron en relación a sus intervenciones, para posteriormente complementarlas y poder dar cuenta que, el trabajarlas de manera conjunta favorece el desarrollo y el desenvolvimiento del ser humano en la sociedad, lo cual también se ve reflejado en el discurso de las docentes, ya que algunas de ellas en muchas ocasiones hicieron hincapié en que se les dificultaba ver las

habilidades antes mencionadas de manera separada, puesto que el trabajo que ellas realizan se centra más bien en potenciarlas de manera conjunta.

Retomando la idea antes expuesta, es que resulta relevante mencionar que la emoción determina la disposición que tendremos hacia la comunicación con un otro, vale decir, si estamos enojados o tristes, probablemente no nos encontremos muy dispuestos al diálogo, en cambio, si presentamos una emoción como la alegría, es más probable que estemos dispuestos al diálogo con otra persona, lo cual es sumamente importante para comunicarnos y así, poder entablar relaciones sociales. De esta forma, se puede señalar que las habilidades sociales, emocionales y comunicacionales son recursivas y, por ello, se encuentran relacionadas entre sí.

7.1 Relacionar el estudio con posibles investigaciones futuras y desarrollar un bosquejo de un estudio posterior.

El desarrollo de la presente investigación permite entregar mayor información y otra concepción respecto a la Condición del Espectro Autista y, junto con ello, abrir el campo a otro tipo de intervención el cual es la psicomotricidad. Respecto a esto, resultaría beneficioso y significativo que investigaciones futuras puedan ahondar en relación a estos temas, y así poder enriquecer el conocimiento que ya se tiene, de manera tal que se puedan destacar los aspectos más relevantes de la psicomotricidad y a partir de ello, elaborar una propuesta que contribuya al desarrollo no sólo de niños y niñas con CEA, sino que además a aquellos que se caracterizan por presentar otro tipo de dificultades.

Por tanto, resultaría significativo que - si bien esta es una investigación que se caracteriza por ser bibliográfica, y por ende, profundiza respecto al CEA y la psicomotricidad desde la teoría- futuras investigaciones extrapolen lo indagado en este estudio, pero desde el ámbito práctico, es decir, puedan presenciar prácticas educativas que llevan a cabo docentes con formación en psicomotricidad con estudiantes con CEA que cursan primer ciclo escolar, con el fin de poder evidenciar si es que lo teórico o lo que las profesoras en el relato dicen que hacen, se da en la realidad y de esta manera, poder dar cuenta en terreno si la psicomotricidad potencia las habilidades sociales, emocionales y comunicacionales en niños y niñas con CEA.

Por el contrario, si es que en la práctica se evidencia que la psicomotricidad no contribuye a la potenciación de las habilidades sociales, emocionales y comunicacionales de estudiantes con CEA, se pueden tomar los aspectos más relevantes y beneficiosos de esta disciplina y en base a ello, poder crear una nueva metodología de intervención que comprenda estos y otros aspectos que son relevantes en el desarrollo del menor.

En concreto, una investigación que se podría realizar a partir de la información recabada de este estudio es la utilización del juego como estrategia para propiciar el desarrollo de las habilidades descendidas en niños con Condición del Espectro Autista, puesto que -como se evidenció en esta investigación- el juego propicia las interacciones con el entorno ya sea con personas o con objetos, además de permitir que los sujetos se desenvuelven de forma espontánea a diferencia de otro tipo de estrategias tradicionalistas que tienen como característica el uso de reglas e instrucciones, que no permiten que los sujetos puedan actuar de forma natural en diferentes espacios.

7.2.- Resultados personales

A nivel personal, nuestra investigación pudo cumplir con el objetivo que se estableció en un comienzo, el cual era describir la implementación de estrategias que potencian las habilidades sociales, emocionales y comunicacionales de un grupo de educadores/as con formación en psicomotricidad a niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar. Sin embargo, durante su desarrollo y dada la situación que enfrenta nuestro país, así como el mundo entero en la actualidad, también nos vimos enfrentadas a ciertos obstaculizadores que, de cierta manera, hicieron que el proceso de investigación en sí, fuera más lento de lo esperado.

Uno de los obstaculizadores fue que, a lo largo del desarrollo del presente estudio, el tema, objetivos, tipo de investigación y método de recolección de datos, tuvieron que adecuarse a lo que se podía realizar en contexto de pandemia. Esto, por tanto, generó a nivel emocional sentimientos de incertidumbre, estrés y frustración, lo cual también entorpece de cierta manera nuestro proceso de aprendizaje desde nuestro rol como investigadoras. Sin embargo, el contar con el apoyo de profesoras guías y tener reuniones de manera constante para conversar lo anteriormente mencionado, permitió organizar y perfeccionar nuestras ideas y de esta manera, poder darle a este estudio una dirección que fuera acorde a los objetivos formulados en un

comienzo, haciendo de este proceso algo enriquecedor tanto para nuestros aprendizajes personales como profesionales.

Otro obstaculizador que se presentó durante el desarrollo del presente estudio fue que se nos dificultó poder reunir una mayor cantidad de educadores/as con formación en psicomotricidad y que trabajaran con niños y niñas con CEA de primer ciclo escolar. Si es que hubiésemos tenido una mayor cantidad de entrevistados/as, los análisis podrían haber sido más representativos de la práctica psicomotriz implementada por docentes en el trabajo de niños y niñas con CEA, y a su vez dichos análisis podrían haber sido más profundos y quizás los resultados obtenidos en la investigación hubiesen sido diferentes en algunos aspectos o, muy similares a los que obtuvimos, lo cual nos hubiese permitido sacar más conclusiones al respecto.

Por otra parte, un resultado personal de este estudio es que, si bien dentro de nuestra formación docente en algunas ocasiones nos hemos visto enfrentadas a sentimientos de inseguridad a nivel intrapersonal y profesional, con el desarrollo de esta investigación hemos podido evidenciar que -pese a las dificultades que se puedan presentar en el camino- contamos con capacidades que nos permiten desarrollar investigaciones de esta envergadura, dando cuenta que estamos en un constante aprendizaje lo cual nos permite ir evolucionando en relación a los aprendizajes y conocimientos adquiridos en un comienzo de nuestra carrera profesional.

Ahora bien, de forma más concreta pudimos desarrollar competencias que nos sirven para nuestra vida cotidiana, como por ejemplo la resolución de conflictos, lo cual pudimos experimentarlo a lo largo de toda la investigación, puesto que debido a la situación de pandemia en la que nos encontramos actualmente, nos vimos enfrentadas a una serie de dificultades que tuvimos que solucionar de forma rápida y eficaz para poder alcanzar nuestro objetivo de la mejor manera posible. En relación a ello otra competencia involucrada fue la de poder adaptarnos al cambio, ya que debido a los problemas anteriormente descritos tuvimos que realizar una serie de ajustes en todo el estudio que requirió ser capaces de adaptarnos a estos cambios para llevar la investigación adelante y no quedarnos estancadas o retrasarnos en el desarrollo de este estudio.

Por último, una competencia que pudimos desarrollar, que desde nuestra perspectiva favorece las relaciones armoniosas con nuestro entorno, es el trabajo en equipo, con

todo lo que este implica, ya sea el colaborar para un fin común , o el aceptar criticas y consejos de nuestro grupo para mejorar en nuestro rol de investigadoras, lo cual no tan solo fue útil en este proceso, sino que también es una competencia que nos sirve para poder desenvolvernos a nivel interpersonal en todos los ámbitos de nuestra vida.

7.3.- Resultados profesionales

Si bien dentro de nuestra formación docente como Educadoras Diferenciales nos especializamos en el ámbito de los Problemas del Aprendizaje, el desarrollo de la presente investigación nos permitió conocer otro tipo de Necesidad Educativa Especial que muchos niños, niñas y adolescentes poseen en la actualidad, la cual es fundamental de poder comprender, puesto que en el ejercicio de nuestra profesión, también tendremos la oportunidad de trabajar con estudiantes que presenten estas características y con esto, nos referimos a la Condición del Espectro Autista.

El indagar información al respecto contribuyó a nuestro rol profesional ya que, en un comienzo, no conocíamos en profundidad en qué consistía el autismo. Pese a ello, durante el desarrollo de la presente investigación pudimos ahondar respecto a las características que presentan estos niños y niñas, sus principales dificultades, las teorías existentes y con esto último, evidenciar cómo ha cambiado la concepción que se tenía sobre esta condición con el transcurso de los años. Además, nos hemos podido dar cuenta que, si bien se sabe que en nuestra sociedad existen personas diversas, con capacidades y habilidades diferentes las cuales son importantes de considerar al momento del ejercicio docente, hay muchas Necesidades Educativas Especiales las cuales aún no se conocen en su totalidad, lo que muchas veces lleva a realizar un trabajo en base al desconocimiento y, por lo tanto, poco adecuado a las características del estudiante, lo cual es perjudicial para el proceso de aprendizaje del o la menor. No obstante -y de acuerdo a nuestra investigación- el conocer los tipos de intervenciones que generalmente se aplican en niños y niñas con CEA, nos entrega algunas orientaciones para el ejercicio de nuestra profesión, pero también nos permite poder identificar qué aspectos pueden resultar beneficiosos para el desarrollo integral del estudiante y cuáles no. Y en base a ello, poder destacar los aspectos más relevantes de estas para posteriormente, complementarlos con

nuestros conocimientos respecto a metodologías de enseñanza, de manera tal que se pueda realizar un abordaje que contribuya a una mejor calidad de vida del estudiante, abarcando todas las dimensiones que componen al ser humano.

En esta misma línea, durante nuestras prácticas de intervención, nos ha tocado presenciar cómo se trabaja con niños y niñas con CEA en establecimientos educacionales y, ahora que tenemos conocimiento al respecto, hemos podido dar cuenta que las prácticas educativas no necesariamente se ajustan a los requerimientos del menor, puesto que en algunas ocasiones más bien se fuerza la interacción del niño y niña con su entorno en vez de respetar su tiempo y proceso al momento de desarrollar habilidades que van de acuerdo a las dificultades que presenta. Y en ese momento, es donde la disciplina de la psicomotricidad pasa a cumplir un papel fundamental dentro de las intervenciones que se realizan con niños y niñas con CEA, ya que esta considera la corporalidad y corporeidad del niño o niña, y en base a sus motivaciones, intereses y capacidades, se le permite poder desarrollarse y desenvolverse de una manera más respetuosa y menos invasiva, puesto que una de las características de esta disciplina es que se comprende que los niños o niñas pueden tener algunas habilidades más desarrolladas que otras y, si durante el proceso de aprendizaje esto no se da como se esperaba, no resulta un problema, sino más bien se sigue realizando un trabajo por medio de prácticas lúdicas que vaya de acuerdo a los progresos del estudiante.

Al ser una disciplina que no necesariamente aplica instrumentos estandarizados, también permite poder observar la realidad del estudiante y su interacción con el entorno en los distintos contextos en los que se desenvuelve, para así obtener mayor información respecto a las habilidades que este posee y aquello que se necesita potenciar, y así poder desarrollar un plan de trabajo pertinente y beneficioso para el estudiante y su entorno, específicamente con las personas con las que este se relaciona, todo esto por medio del trabajo colaborativo en conjunto con las familias y otros profesionales, lo cual es un aspecto esencial dentro de nuestro quehacer educativo.

Otro resultado profesional que se obtuvo una vez desarrollada esta investigación, fue que nos permitió reafirmar lo que hemos trabajado a lo largo de nuestra formación docente respecto al desarrollo de una clase, puesto que dentro de esta no solo se le debe dar importancia al trabajo de contenidos, sino que también se debe considerar trabajar las habilidades y actitudes de los

estudiantes, las cuales son fundamentales para su proceso de desarrollo y aprendizaje. En el caso de nuestro estudio en particular, quedó evidenciada la importancia de trabajar el desarrollo y/o fortalecimiento de las habilidades socioemocionales y comunicacionales en los educandos, ya que estas al ser transversales, se deben trabajar en todo momento y en los diferentes contextos de un establecimiento educativo, teniendo en cuenta la diversidad de estudiantes, puesto que como bien sabemos, los individuos no nos desarrollamos solo en el ámbito cognitivo, sino que somos sujetos integrales, compuestos por distintas dimensiones; un ejemplo de estas es el ámbito emocional, el cual está presente en todo momento de nuestra vida, incluso, dependiendo de ellas es cómo nos vamos a disponer corporalmente a aprender, relacionarnos con otras personas, actuar en un momento determinado, entre otras, ya que como bien lo plantea Humberto Maturana, nosotros actuamos en base a nuestras emociones y por ende, no existe una acción que no se encuentre fundada por una emoción.

Por último, este estudio nos permitió reafirmar nuestra postura respecto del espectro autista, ya que nuestra concepción de este no se encuentra ligada a lo planteado por el paradigma médico, en donde -como se mencionó en un comienzo de la presente investigación- las personas autistas se consideran “trastornadas” las cuales requieren de un “tratamiento” para “mejorarse”, sino más bien adopta la postura que entrega la neurodiversidad. Sin embargo, es necesario mencionar que en un principio no teníamos conocimiento de la rama de la neurodiversidad, la que plantea que las personas autistas presentan más bien una condición, en donde si bien se reconoce que presentan dificultades en el desarrollo de algunas habilidades, también se destacan por tener otras mucho más desarrolladas, poniendo el foco en lo que conoce y maneja la persona, en lo que como sociedad tenemos que hacer para cambiar y dejar de lado esa concepción médica o clínica, y más bien ampliar nuestra visión y considerarlos como seres capaces que sienten, aman, se comunican, etc., lo cual es fundamental de considerar al momento de realizar un trabajo y acompañamiento. Lo anterior, por tanto, permite que nuestras futuras intervenciones con niños, niñas y adolescentes con CEA se enmarquen en esta mirada y a su vez, que nuestras acciones educativas fomenten y potencien las habilidades de los y las estudiantes, siendo parte de un proceso de inclusión real que es necesario de implementar en nuestra sociedad y en cada una de las instituciones educativas.

7.4.- Significados sociales y su relevancia

Como se mencionó al comienzo de la presente investigación, el autismo fue concebido durante muchos años como un trastorno y, por ende, como una enfermedad. Incluso, muchos autores se centraban en definir el autismo desde una perspectiva clínica, destacando -en la mayoría de las ocasiones- lo que un niño o niña con autismo no puede hacer. Esto quizás de manera inconsciente, entrega una visión del autismo muy diferente a la realidad, haciendo que muchas personas que no cuentan con la información necesaria al respecto, al momento de querer informarse, también lo vean desde esa mirada. No obstante, el desarrollo de la presente investigación, al dar a conocer la mirada de la neurodiversidad, permite ampliar la visión que se tiene respecto al autismo y por lo tanto, verlo como una condición en donde, si bien las personas que la poseen presentan una serie de dificultades, también tienen emociones, intereses, necesidades, gustos, entre otros, igual que las demás personas en general. Esto, por tanto, contribuye a que la sociedad comprenda el autismo desde una mirada integral, considerando tanto sus dificultades como también sus habilidades, en base al respeto y la escucha, es decir, se interese por conocer con mayor profundidad esta condición y entender que las personas con CEA son parte de la diversidad existente en nuestra sociedad, la cual necesita de una verdadera inclusión.

Asimismo, el presente estudio puede contribuir a que las familias de niños y niñas con CEA, conozcan una nueva disciplina que realiza intervenciones diferentes a las que comúnmente se suelen aplicar en estudiantes con autismo, la cual -como se mencionó en párrafos anteriores- favorece el desarrollo holístico de la persona, por medio de prácticas lúdicas que van de acuerdo a los requerimientos del estudiante y a la potenciación de sus habilidades, de manera tal que el niño o niña se pueda desenvolver con su entorno en base a sus intereses y de manera plena.

Otra relevancia de este estudio, es que puede contribuir a que con el paso de los años, en la formación docente se aborde con mayor profundidad y de manera transversal la Condición del Espectro Autista y la disciplina de la psicomotricidad, con esto nos referimos a que no solo se imparta en carreras de Pedagogía en Educación Diferencial, sino que además en carreras como Pedagogía en Educación Básica o Media, puesto que aquellas personas que estudien estas carreras, en algún momento del ejercicio de su profesión, van a tener en sus aulas niños, niñas o adolescentes que presenten esta condición y, se van a ver en la necesidad de informarse

respecto a las características que presentan estos estudiantes y con esto, conocer nuevas metodologías que puedan contribuir al proceso de enseñanza-aprendizaje de estos educandos, con la finalidad de poder realizar un trabajo en conjunto con los distintos actores que conforman una comunidad educativa, y así poder favorecer el proceso de inclusión del o la menor, de manera tal que el estudiante con autismo se sienta seguro y a gusto en cada uno de los espacios de una institución educativa.

Por último, otra relevancia de la presente investigación, es que las personas que puedan acceder y leer este estudio, podrán nutrir su conocimiento respecto del espectro autista, y si es que no conocen lo planteado por la neurodiversidad, podrán conocer la nueva denominación que se expone, el cual es el CEA en reemplazo del TEA, lo que puede ayudar a concebir el autismo de una manera pedagógica, y no como un tratamiento médico como se realizaba antes. Además, las personas que lean este estudio podrán conocer o fortalecer el conocimiento de una nueva metodología de intervención, como lo es la disciplina de la psicomotricidad, pudiendo contrastar las metodologías ya conocidas y, tener algunas orientaciones que contribuyan a realizar un trabajo adecuado y pertinente a las características de estos estudiantes.

7.5.- Comentarios finales: futuras direcciones y metas del investigador.

A lo largo de la investigación, pudimos incorporar nuevos conocimientos respecto a diversos temas que nos parecieron interesantes y que contribuyeron en demasía a nuestra formación como docentes. Creemos que sería de gran importancia mencionar algunos de estos, ya que consideramos que sería muy interesante que en un futuro se hicieran investigaciones sobre estas temáticas, se abran debates respecto a las mismas o incluso se pueda complementar nuestro estudio con otras investigaciones.

Respecto a lo mencionado en el párrafo anterior, como investigadoras pretendemos abrir un poco más el campo investigativo hacia la rama de la psicomotricidad, de forma tal que se comience a tener en cuenta y se implemente esta disciplina como una estrategia de intervención en niños y niñas con CEA. Por otro lado, consideramos que sería muy interesante el realizar investigaciones respecto al uso de la psicomotricidad como estrategia de intervención, pero más vinculada a los problemas del aprendizaje y que considere los distintos niveles de enseñanza, por ejemplo, analizar los beneficios del uso de la psicomotricidad como estrategia de

intervención en niños y niñas que presentan diagnóstico de Déficit Atencional con y sin Hiperactividad, vale decir, ver cómo funciona esta metodología en la práctica, qué beneficios puede generar tanto en los y las estudiantes, como en su entorno y observar si es que en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los educandos existen cambios al aplicar esta estrategia en vez de una metodología tradicionalista, entre otros.

Otro aspecto que nos llamó mucho la atención es la integralidad con la que se trabaja desde la psicomotricidad puesto que, si bien dentro de esta investigación hubo una división respecto a las habilidades a estudiar, la psicomotricidad las trabaja como un todo, es decir, considera al estudiante como un ser integral, con el cual se debe trabajar de manera holística favoreciendo así su desarrollo de manera significativa. En relación a aquello es que como investigadoras, nos llamaría la atención que en un futuro pudiesen idearse nuevas estrategias de intervención de carácter integral teniendo como base la psicomotricidad, estas estrategias de intervención creemos que no necesariamente debieran enfocarse en niños o niñas con CEA si no que a toda la población de manera general.

Por último, gracias a lo estudiado y comentado por diferentes docentes aprendimos que la psicomotricidad, en nuestro país no es considerada una disciplina. Respecto a lo anterior, es que una de nuestras metas y lineamientos futuros de esta investigación es que de manera pronta se considere la psicomotricidad como una disciplina, puesto que esto permitiría por un lado, que en nuestro país haya un mayor conocimiento e interés por parte de la población en general respecto a cómo trabaja la psicomotricidad y por otro, que las personas puedan comprender los beneficios de usarla como estrategia de intervención no solo en niños y niñas con CEA, de manera tal que la sociedad pueda enriquecerse de la implementación de la psicomotricidad para el desarrollo integral de los seres humanos. Lo anterior, también posibilitaría que en los establecimientos educacionales exista mayor conocimiento sobre la disciplina de la psicomotricidad y, por ende, tengan una mayor apertura al momento de que los y las docentes quieran aplicarla como estrategia de intervención dentro sus clases.

GLOSARIO DE ABREVIATURAS

Este glosario ha sido elaborado con el fin de facilitar la consulta al lector de abreviaturas que aparecen a lo largo de la presente investigación.

ABA: *Applied Behavior Analysis*, en español Análisis Conductual Aplicado.

ACP: Apoyo Conductual Positivo.

A.P.A: *American Psychiatric Association*, en español Asociación Americana de Psiquiatría.

BLOC: Batería de Lenguaje Objetiva y Criterial.

CAA: Evaluación Funcional de la Conducta, Comunicación Alternativa y Aumentativa.

CEA: Condición del Espectro Autista.

CIE: Clasificación Internacional de Enfermedades.

C.I: Cociente Intelectual.

CUESTIONARIO AREL: *Argument, Reasoning, Evidence, and Link-Back*, en español Cuestionario de Análisis de Retraso del Lenguaje.

CUESTIONARIO CHAT: *Checklist for Autism in Toddlers*, en español Cuestionario de Detección del Autismo en Niños Pequeños.

CUESTIONARIO SCQ: *Social Communication Questionnaire*, en español Cuestionario de Comunicación Social.

DENVER: Test de Denver.

DSM: *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, en español Manual Diagnóstico y Estadístico de los trastornos mentales.

DTT: *Discrete Trial Teaching*, en español Entrenamiento en Ensayos Directos

LEAP: *Learning Experiences: an Alternative Program for Preschoolers and Parents*, en español Experiencias de aprendizaje: un Programa Alternativo para Niños en Edad Preescolar y Padres

EIBI: *Early Intensive Behavioral Intervention*, en español Intervenciones Conductuales Tempranas e Intensivas.

ENTREVISTA ADI-R: *Autism Diagnostic Interview-Revised*, en español Entrevista para el diagnóstico del Autismo.

ESCALA ADOS-2: *Autism Diagnostic Observation Schedule - Second Edition*, en español Escala de Observación para el Diagnóstico del Autismo - segunda edición.

ESCALA CARS: *Childhood Autism Rating Scale*, en español Escala de Autismo Infantil.

ESCALA IDEA: Inventario de Espectro Autista.

ESCALA MSCA: *McCarthy Scales of Children 's Abilities*, en español Escala de Desarrollo McCarthy.

ESI: *Early Social Interaction*, en español, Interacción Social Temprana.

ESCALA TALE-2000: Escalas Magallanes de Lectura y Escritura.

ESCALA WISC-R: *Wechsler Intelligence Scale for Children*, en español Escala de Inteligencia Wechsler para Niños.

IBI: *Intensive Behavioural Intervention*, en español Intervención Conductual Intensiva.

INE: Instituto Nacional de Estadística.

MÉTODO TEACCH: *Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children*, en español Tratamiento y Educación de Niños con Autismo y Problemas Asociados de Comunicación.

MINEDUC: Ministerio de Educación de Chile.

MINSAL: Ministerio de Salud de Chile.

MODELO DIR: Modelo basado en el Desarrollo, las Diferencias Individuales y las Relaciones.

MODELO ESDM: *Early Start Denver Model*, en español Modelo Denver de Inicio Temprano

MODELO SCERTS: *Social Communication/Emotional Regulation/Transactional Support*, en español Comunicación Social, Regulación Emocional y Apoyo Transaccional.

OMS: Organización Mundial de la Salud.

PECS: *Picture Exchange Communication Systems*, en español Sistema de Comunicación por Intercambio de Imágenes.

PLON-R: Prueba de Lenguaje Oral de Navarra-Revisada.

PRT: *Pivotal Response Training*, en español Entrenamiento de Respuesta Pivotal.

PRUEBA TSA: Prueba del Desarrollo de la Morfosintaxis en el Niño.

TEA: Trastorno del Espectro Autista.

TEST ITPA: *Illinois Test of Psycholinguistic Abilities*, en español Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas.

TEST K-BIT: Test de inteligencia rápida Kaufman.

TEST D-48: Test De Dominós

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, G. (s.f). *El desarrollo de la Morfosintaxis en el niño. Manual de evaluación del T.S.A.* Madrid, España: Cepe.
- Aguilar, E., y Serra, M. (2005). *A-RE-HA Análisis del retraso del habla. Protocolos para el análisis de la fonética y la fonología infantil.* Recuperado de <http://www.publicacions.ub.es/refs/indices/06773.pdf>
- Aguirre, J., y Jaramillo, L. (2012, julio-diciembre). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos.* Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134129257004.pdf>
- Araujo, M., Méndez, J., Cárdenas, M., y Quiroz, M. (2016). Dos condiciones de aplicación de la PLON-R: datos preliminares para la adaptación a población mexicana. *Enseñanza e investigación*, (21), 84-88. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/292/29248180010.pdf>
- Al-Muháyir, M. (s.f). *EspectroAutista.Info.* Recuperado de <http://espectroautista.info/CEA.html>
- Álvarez, L. (2012). *Evaluación psicomotriz a niños y niñas con trastorno del espectro autista desde la perspectiva de psicomotricidad vivenciada.* (Tesis para obtener el grado de Magíster en Desarrollo Infantil). Caldas, Colombia.
- Álvarez, R., Franco, V., García, F., García, A., Giraldo, L., Montealegre, S., Mota, B., Muñoz, M., Pérez, B., y Saldaña, D. (2018) *Manual didáctico para la intervención en atención temprana en trastorno del espectro del autismo.* Recuperado de <http://www.autismoandalucia.org/wp-content/uploads/2018/02/MANUAL-AT-DEF.pdf>
- Araya, E. (2017). *Orientaciones teóricas y técnicas para el manejo de sala de psicomotricidad.* Santiago, Chile: Ministerio de educación.

- Arnaiz, P. (1984). *Consideraciones en torno al concepto de psicomotricidad*. Recuperado de <https://revistas.um.es/analespedagogia/article/view/288391/209571>
- Asociación Americana de Psiquiatría. (1995). *DSM-IV Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Barcelona, España: Masson.
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2014). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM - 5*. Recuperado de <https://www.eaafit.edu.co/ninos/reddelaspreguntas/Documents/dsm-v-guia-consulta-manual-diagnostico-estadistico-trastornos-mentales.pdf>
- Berrueto, P. (2000). *El contenido de la psicomotricidad*. Recuperado de <https://www.um.es/cursos/promoedu/psicomotricidad/2005/material/contenidos-psicomotricidad-texto.pdf>
- Betini, A., y Contini, N. (2011, octubre, 11). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/184/18424417009.pdf>
- Blanco, S., González, F., Ramírez, F., Torres, C., y Valenzuela, M (2008). *Habilidades psicolingüísticas en niños con trastorno específico del lenguaje de kínder y nivel básico (NB1)*. Recuperado de http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2008/blanco_s/sources/blanco_s.pdf
- Breinbauer, C. (2006). Fortaleciendo el desarrollo de niños con necesidades especiales: Introducción al Modelo DIR y la terapia Floortime o Juego Circular. *Revista de la Asociación Peruana de Psicoterapia Psicoanalítica de Niños y Adolescentes*. Recuperado de <http://www.autismonavarra.com/wp-content/uploads/2015/09/Introducci%C3%B3n-al-Modelo-DIR-y-a-la-terapia-FLOORTIME.pdf>
- Brito, Y., y Domínguez, T. (2017-2018). *En busca de una práctica psicomotriz vivenciada e inclusiva*. Recuperado de

<https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/11428/En%20busca%20de%20una%20practica%20psicomotriz%20vivenciada%20e%20inclusiva..pdf;jsessionid=7934162C662DCBDF616D8B34CE847354?sequence=1>

Cabello, F., y Ato, E. (2009-2010). *Instrumentos para evaluación del autismo y síndrome de Asperger*. Recuperado de <https://www.um.es/documents/4874468/10366473/tema7.pdf/996f6076-0ec2-4a15-92ed-18b57f9d6408>

Calmels, D. (2018). *¿Qué es la psicomotricidad?: los trastornos psicomotrices y la práctica psicomotriz*. Buenos Aires, Argentina: Lumen.

Casals, V., y Abelenda, J. (2012). El modelo DIR/Floortime: un abordaje relacional e interdisciplinar para las dificultades de relación y comunicación. *Revista Norte de Salud Mental*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4116552>

Centeno, A., y Meléndez, E. (2019). *Propiedades psicométricas de la escala de magallanes de lectura y escritura TALE-200 en estudiantes de 2º grado de primaria de surco*. Recuperado de http://repositorio.umch.edu.pe/bitstream/UMCH/3048/2/43.%20Tesis_Licenciatura%20%28Centeno%20y%20Mel%C3%A9ndez%29.pdf

Chokler, M. (1999). *Acerca de la Práctica Psicomotriz de Bernard Aucouturier*. Recuperado de <http://hpbop.pbworks.com/f/Acerca+de+la+pr%C3%A1ctica+psicomotriz+de+Bernard+Aucouturier.pdf>

Chiappe, A., y Consuelo, J. (2013). Fortalecimiento de las habilidades emocionales de los educadores: interacción en los ambientes virtuales. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/834/83429830006.pdf>

Ciccia, C. (2004). *Adaptación psicométrica y baremación del módulo de morfología de la Batería de Lenguaje Objetiva y Criterial (BLOC) en niños de 6, 7 y 8 años de clase media de Lima*. Perú: Universidad de Lima, Facultad de Psicología

- Colombo. M. (2016). *ABA en el tratamiento del autismo*. Recuperado de <https://www.psyciencia.com/surge-analisis-conductual-aplicado-los-trastornos-autismo/>
- Dalmaschio, L., de Oliveira, B., Welinton, R., Serrano, J., y Miyuki, E (2016). Aplicación clínica de la escala de autismo en los niños. *Revista Cubana de Pediatría*. La Habana, Cuba.
- Delgado, J. (2016). *Tipos o grados de autismo infantil*. Recuperado de <https://www.etapainfantil.com/tipos-autismo>
- De Quirós, M. (2012). *Psicomotricidad. Guía de evaluación e intervención*. Recuperado de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Psicomotricidad-guia-de-evaluacion-e-intervencion.pdf>
- Duarte, L., Espitia, A., y Montañés, P (2016). *Aportes y limitaciones del Boston naming test: evidencia a partir de controles colombianos*. Bogotá, Colombia: Acta Neurológica Colombiana.
- Farkas, C. (2011). *Inventario del Desarrollo de Habilidades Comunicativas McArthur-Bates (CDI): propuesta de una versión abreviada*. Bogotá, Colombia: Universitas Psychologica.
- Federación de Enseñanza De CC.OO. de Andalucía. (2012). *La psicomotricidad infantil. Andalucía*. Recuperado de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd9214.pdf>
- Fernández, C. (2018). *Neurodiversidad y teoría de la mente: Niños con TEA de 4 a 12 años*. Recuperado de <https://repositorio.comillas.edu/xmlui/bitstream/handle/11531/22406/TFG%20-%20FernA%C2%A1ndez%20Vera%2C%20Cristina.pdf?sequence=1>
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (s.f). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/download/2869/3813>

- Fernández, C., Inganzo, G., Manzano, M., Morales, A., Piñeiro, A., y Reigosa, V. (2000). Adaptación y normación de la prueba de vocabulario Peabody en una muestra de sujetos cubanos. *Revista Cubana de Psicología*. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v17n2/07.pdf>
- Feu, S. (s.f). *La observación como instrumento de evaluación en las clases de educación física*. Recuperado de https://www.cienciadeporte.com/images/congresos/caceres/Ensenanza_deportiva/educacion_fisica/11observacion.pdf
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y representaciones*, (1), 201-215, doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Gallardo, P. (2007). El desarrollo emocional en la educación primaria (6 a 12 años). *Revistas científicas*. Recuperado de <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/10044/8847>
- Gallego, M. (2012). *Guía para la integración del alumnado con TEA en Educación Primaria*. Recuperado de https://www.fenacerci.pt/web/publicacoes/outras/Guia_integracion_alumnadoTEA_GALLEGO2012-1.pdf
- Guisuraga, Z., Herráez, M., García, P., Martín, M., Guerra, I., Esteban, B. y Betty, E. (2012). *Los trastornos del espectro autista en la primera infancia. Guía básica para familias que reciben un diagnóstico de autismo para su hijo o hija*. Recuperado de <https://apacv.org/wp-content/uploads/2014/08/guia-2-tea-1-infancia.pdf>
- Gurdián, F. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. Recuperado de <https://web.ua.es/en/ice/documentos/recursos/materiales/el-paradigma-cualitativo-en-la-investigacion-socio-educativa.pdf>
- Hurtado, D. (2008). Corporeidad y motricidad. Una forma de mirar los saberes del cuerpo. *Revista Scielo*. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/es/v29n102/a0729102>

- Ibañez, N. (1999). ¿Cómo surge el lenguaje en el niño? Los planteamientos de Piaget, Vygotski y Maturana. *Revista de psicología de la Universidad de Chile*, VIII (1)
- Instituto Nacional de Estadísticas. (2018). *Síntesis de resultados Censo 2017*. Recuperado de <https://www.censo2017.cl/descargas/home/sintesis-de-resultados-censo2017.pdf>
- Instituto Superior de Estudios Sociales y Sociosanitarios. (s.f). El entrenamiento en respuestas centrales en personas con TEA. Recuperado de <https://www.isesinstituto.com/noticia/el-entrenamiento-en-respuestas-centrales-en-personas-con-tea>
- Jiménez, L., Muñoz, M (2012) *Educación en creatividad: un programa formativo para maestros de Educación Infantil basado en el juego libre*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293124654008.pdf>
- Lampert, M. (2018). *Trastorno del Espectro Autista. Epidemiología, aspectos psicosociales, y políticas de apoyo en Chile, España y Reino Unido*. Recuperado de https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/25819/1/BCN_Políticas_de_apoyo_al_espectro_autista_FINAL.pdf
- Lancheros, K. (2019). *Corporalidad y corporeidad: resignificación desde la experiencia de personas con diversidad funcional, en el campo de la rehabilitación*. (Tesis de investigación presentada como requisito parcial para optar al título de Magister en Discapacidad e Inclusión Social). Universidad Nacional de Colombia, Colombia.
- Lay, I., y Anguiano, M. (2017). *Guía para la Educación Inclusiva. Escuela inclusiva y Condición del Espectro Autista*. Chiapas, México: CRESUR.
- Lord, C., Rutter, M., DiLavore, P. C., Risi, S., Gotham, K., y Bishop, S. L. (2015). *ADOS-2 . Escala de Observación para el Diagnóstico del Autismo - 2. Manual (Parte I): Módulos 1-4* (T. Luque, adaptadora). Madrid: TEA Ediciones
- Lovaas, I. (1989). *The me book*. Recuperado de <https://psicodiagnosis.es/downloads/librolovaas.pdf>

- Mendiara, J. (2008). La Psicomotricidad Educativa: un enfoque natural. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/274/27414780012.pdf>
- MINEDUC. (2008). *Guía de apoyo técnico-pedagógico: Necesidades educativas especiales en el nivel de educación parvularia. Necesidades educativas asociadas al autismo*. Recuperado de <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/GuiaAutismo.pdf>
- MINEDUC. (2010). *Manual de apoyo a docentes: Educación de estudiantes que presentan trastornos del espectro autista*. Recuperado de <http://www.asperger.cl/archivos/manual.pdf>
- MINSAL (2011). *Guía de práctica clínica. Detección y diagnóstico oportuno de los trastornos del espectro autista (TEA)*. Santiago, Chile: Ministerio de salud.
- Miranda, A., Escobar, J., y Oliva, H. (2014). *Pedagogía, didáctica y autismo*. San Salvador, El salvador: UFG-Editores.
- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa: Guía didáctica*. Recuperado de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>
- Mulas, F., Ros-Cervera, G., Millá, M., Etchepareborda, M., Abad, L & Téllez, M. (2010). Modelos de intervención en niños con autismo. *Revista Neurológica*. Recuperado de <https://faros.hsjdbcn.org/adjuntos/1839.1-bdS03S077.pdf>
- Nieves, A., Carreiro, P. y Arceo, M. (s.f). *Comprendo mi entorno. Manual de accesibilidad cognitiva para personas con trastorno del espectro del autismo*. Recuperado de http://www.autismo.org.es/sites/default/files/comprendo_mi_entorno_manual_de_accesibilidad_cognitiva_para_personas_con_tea.pdf
- Noreña, A., Alcaraz, N., Rojas, J y Rebolledo, D. (2012). *Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa*. Recuperado de

<http://jbposgrado.org/icuali/Criterios%20de%20rigor%20en%20la%20Inv%20cualitativa.pdf>

Ocampo, O., Pava-Ripoll, N. y Bonilla, O. (2012). La dimensión lingüística comunicativa: eje para el desarrollo humano en las demás dimensiones. *Revista Cultura del Cuidado*. 8 (2). Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/235959981_La_dimension_linguistica_comunicativa_eje_para_el_desarrollo_de_las_demas_dimensiones_del_desarrollo_humano

Organización Mundial de la Salud. (2019). *Trastornos del espectro autismo*. Recuperado de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>

Ortiz, A. (2015). *La concepción de Maturana acerca de la conducta y el lenguaje humano*. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2011-30802015000200011#:~:text=Como%20se%20aprecia%2C%20Maturana%20considera,leg%C3%ADtimo%20en%20esa%20convivencia%20cotidiana

Ovando, R. (2009). *Importancia de las Habilidades Comunicativas en Preescolar: Lenguaje Oral y Escrito* (Proyecto de intervención pedagógica para obtener el título de Licenciado en Educación). Universidad Pedagógica Nacional, México.

Palacios, K. (2016). *El juego dirigido y el cumplimiento de consignas en los niños y niñas de primer año de la unidad educativa “Hispano América” de la ciudad de Ambato*. Recuperado de <https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/23357/1/Karen%20Gabriela%20Palacios%20Erazo.pdf>

Parentelli, C. (2016). *Trastorno del Espectro Autista: Actualización teórica e intervenciones posibles* (Tesis de grado). Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.

Peralta, A. (2015-2016). *Intervención en un niño con TEA mediante el modelo DENVER*. (Tesis para optar al grado de Máster Universitario en Psicopedagogía). Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/61490963.pdf>

- Pérez, N. (2015 - 2016). *La psicomotricidad vivenciada como motor de desarrollo y expresión de las emociones: Un estudio de caso en la etapa de infantil*. (Tesis para optar al grado en Educación Infantil) Recuperado de <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/48993/TFG%20Noelia%20Perez%20Rodriguez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Prizant, B., Wetherby, A., Rubin, E., Laurent, A. (2007). *The SCERTS Model*. Recuperado de https://www.catedraautismeudg.com/data/articles_cientifics/24/7542b730251042f0a5c95c7e7858490f-modelo_scerts.pdf
- Quecedo, R., y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/175/17501402.pdf>
- Rangel, A. (2017). Orientaciones pedagógicas para la inclusión de niños con autismo en el aula regular. Un apoyo para el docente. *TELOS. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*. 19 (1).
- Robins, D., Fein, D y Barton, M (2009). *Cuestionario M-CHAT Revisado de Detección del Autismo en Niños Pequeños con Entrevista de Seguimiento (M-CHAT-R/F)*™. España: Grupo Estudio MCHAT España.
- Rodríguez, M. (Ed). (2005). *Habilidades cognitivas y competencias sociales*.
- Rojas, V., Rivera., y Nilo, N. (2019). Actualización en diagnóstico e intervención temprana del Trastorno del Espectro Autista. *Revista chilena de pediatría*. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0370-41062019000500478#B1
- Rossi Casé, L., Neer, R., y Lopetegui, S. (2003) *Test de matrices progresivas de Raven: construcción de baremos y constatación del "efecto Flynn"* . *Orientación y Sociedad*, (3), 1-11. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3002/pr.3002.pdf
- Rousseau, D. (2017). *Psicomotricidad infantil*. Perú

- Rutter, M., Bailey, A. y Lord, C. (2019). *SCQ. Cuestionario de Comunicación Social (J. Pereña y P. Santamaría, adaptadores)*. Madrid, España: TEA Ediciones.
- Sánchez, E. (2016). *Fortalecimiento de habilidades comunicativas a través de las artes plásticas, con niños y niñas de cuarto de primaria de la Institución Educativa Distrital Saludcoop Sur J.T* (Tesis para optar al título de Magíster en Ciencias de la Educación con énfasis en Psicología Educativa). Universidad Libre, Colombia.
- Santamaría, N. (s.f). *Biblioteca Brincar*. Argentina. Recuperado de <https://www.brincar.org.ar/biblioteca/entrenamiento-de-conductas-pivotaes-prt-entrevista-a-la-lic-natalia-santamaria/>
- Santana, A., Rojas, M y Pacheco, J. (2006). *Escalas McCarthy de aptitudes y psicomotricidad para niños*. Colombia.
- Santos, Y. (2010). *¿Cómo se pueden aplicar los distintos paradigmas de la investigación científica a la cultura física y el deporte?* Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6174061>
- Schuster, A., Puente, M., Andrada, O., y Maiza, M. (2013). La Metodología Cualitativa, Herramienta para Investigar los Fenómenos que Ocurren en el Aula. La Investigación Educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana de Educación en Ciencias y Tecnología*. Recuperado de <http://www.exactas.unca.edu.ar/riecyt/VOL%204%20NUM%202/TEXT0%207.pdf>
- Senepo, M. (2020). *Lenguaje oral y habilidades comunicativas en niños de 4 años del asentamiento humano 11 de julio de Pucallpa, 2020* (Tesis para optar al título profesional de Licenciada en Educación Inicial). Universidad Católica Los Ángeles Chimbote, Perú.
- Sociedad de Psiquiatría y Neurología de la Infancia y Adolescencia (2017). *Trastorno del espectro autista*. Recuperado de <https://www.camara.cl/verDoc.aspx?prmID=112506&prmTIPO=DOCUMENTOCOMISION>

- Tello, M. (2017). *El uso de los Recursos Didácticos utilizados por los docentes del CEBE FAP OMG en la enseñanza de habilidades comunicativas a los niños con Trastorno del Espectro Autista en el área de Comunicación*. (Tesis para optar al Título de Licenciada en Educación con especialidad en Educación para el Desarrollo que presenta la Licenciada). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Thorne, C., Villegas, O., Martínez, P., Rossel, Z., y Twanama, W. (1985). El Test de Dominos: elaboración de baremos para la población de Lima Metropolitana (1985). *Revista De Psicología*, 3 (2), 163-181. Perú.
- Thorne, C., Ráez, M., Oaux, M., y de la Flor, M. (s.f). *La escala de inteligencia para niños de Wechsler y las variantes socio-culturales*. Perú.
- Troncoso, C y Amaya, A. (2016). *Entrevista: guía práctica para la recolección de datos cualitativos en investigación de salud*. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rfmun/v65n2/0120-0011-rfmun-65-02-329.pdf>
- Vargas, M., y Navas, W. (2012). Autismo infantil. *Revista Cúpula*. Recuperado de <https://www.binasss.sa.cr/bibliotecas/bhp/cupula/v26n2/art5.pdf>
- Viviani, M. (2019). *Cómo seleccionar objetivos de aprendizaje: Una aproximación a la evaluación diagnóstica*. Recuperado de <https://soyeducadora.files.wordpress.com/2019/03/cc3b3mo-seleccionar-objetivos-1.pdf>
- Vélez, M. (2017). *Programa TEACCH: Propuesta de intervención psicoeducativa en el alumnado con TEA*. Recuperado de <https://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/19702/TFG%20PUBL.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Zarco, F., Fernández, C. & López, G (s.f). *Técnicas de evaluación formativa. XXXII Simposio de profesores de práctica profesional*. Simposio llevado a cabo en Universidad del Centro Educativo Latinoamericano, Rosario, Argentina.

ANEXOS

Consentimientos informados



UNIVERSIDAD METROPOLITANA
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
VICERRECTORÍA ACADÉMICA
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROFESORES

Entrevista semiestructurada - Dirigida a educadores/as con formación en psicomotricidad que hayan trabajado con niños y niñas con Condición del Espectro Autista (CEA) que cursan primer ciclo escolar.

Usted ha sido invitado(a) a participar en el estudio La psicomotricidad y la potenciación de las habilidades socioemocionales y comunicacionales de niños y niñas con Condición del Espectro Autista que cursan primer ciclo escolar, a cargo del/de la investigador/a Tatiana Gurovich Pinto, docente de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

El objetivo principal de este trabajo es: Describir cómo potencian las habilidades socioemocionales y comunicacionales un grupo de educadores/as con formación en psicomotricidad en niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar.

Si acepta participar en este estudio requerirá responder una entrevista semiestructurada que tiene por objetivo Recoger información respecto a las estrategias psicomotrices que utilizan un grupo de educadores/as con formación en psicomotricidad en niños y niñas con Condición del Espectro Autista que cursan primer ciclo escolar, durante un período de aplicación en semanas.

Esta actividad se efectuará de manera personal y el tiempo estipulado para su aplicación es de 60 minutos aproximadamente.

Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar la investigación sin necesidad de dar ningún tipo de explicación o excusas y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted.

Además, tendrá el derecho a no responder preguntas si así lo estima conveniente.

La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial, para lo cual los informantes serán identificados con código, sin que la identidad de los participantes sea requerida o escrita en la entrevista semiestructurada a responder.

Los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación, su presentación y difusión científica será efectuada de manera que los usuarios no puedan ser individualizados. Sus datos estarán protegidos y resguardados en oficina bajo la custodia de la docente María Soledad Rodríguez Olea, de manera que solo los investigadores puedan acceder a ellos. Solo los investigadores pueden acceder a ella, el custodio de la información María Soledad Rodríguez Olea guardará los datos personales relacionados por 5 años una vez terminada la investigación, posterior se destruirá.

Su participación en este estudio no le reportará beneficios personales, no obstante, los resultados del trabajo constituirán un aporte al conocimiento en torno a la importancia de la corporalidad en el trabajo que realizan educadores/as con formación en psicomotricidad para potenciar el desarrollo de las habilidades socioemocionales y comunicacionales en niños y niñas con Condición del Espectro Autista (CEA).

Si tiene consultas respecto de esta investigación, puede contactarse con el/la investigador/a responsable, Tatiana Gurovich Pinto al teléfono 9-88185886 o a su correo electrónico tatiana.gurovich@umce.cl

Para cualquier duda que se presente o si se vulneran sus derechos puede contactarse con el Dr. Claudio Martínez Presidente del Comité de Ética de la Universidad de Santiago de Chile, CEI-USACH, al teléfono 2-2-7180293 o al correo electrónico comitedeetica@usach.cl. También puede solicitar más información sobre la ética del proyecto con la Dra. Beatriz Figueroa, representante del Comité UMCE en el teléfono 22-322-9193 y en el correo electrónico evaluacion.etica@umce.cl

Por medio del presente documento declaro haber sido informado de lo antes indicado, y estar en conocimiento del objetivo del estudio.



UNIVERSIDAD METROPOLITANA
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

VICERRECTORÍA ACADÉMICA
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN

Manifiesto mi interés de participar en este estudio y declaro que he recibido un duplicado firmado de este documento que reitera este hecho.

Acepto participar en el presente estudio:

Nombre: Carolina Santibáñez Torres

Firma:

Fecha: Santiago 23/04/2021

Carolina Noelia Tapia Lara

Nombre y Firma Investigador (a) Principal



**UNIVERSIDAD METROPOLITANA
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

VICERRECTORÍA ACADÉMICA
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROFESORES

Entrevista semiestructurada - Dirigida a educadores/as con formación en psicomotricidad que hayan trabajado con niños y niñas con Condición del Espectro Autista (CEA) que cursan primer ciclo escolar.

Usted ha sido invitado(a) a participar en el estudio La psicomotricidad y la potenciación de las habilidades socioemocionales y comunicacionales de niños y niñas con Condición del Espectro Autista que cursan primer ciclo escolar, a cargo de la investigadora Tatiana Gurovich Pinto, docente de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

El objetivo principal de este trabajo es: Describir cómo potencian las habilidades socioemocionales y comunicacionales un grupo de educadores/as con formación en psicomotricidad en niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar.

Si acepta participar en este estudio requerirá responder una entrevista semiestructurada que tiene por objetivo Recoger información respecto a las estrategias psicomotrices que utilizan un grupo de educadores/as con formación en psicomotricidad en niños y niñas con Condición del Espectro Autista que cursan primer ciclo escolar, durante un período de aplicación en semanas.

Esta actividad se efectuará de manera personal y el tiempo estipulado para su aplicación es de 60 minutos aproximadamente.

Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar la investigación sin necesidad de dar ningún tipo de explicación o excusas y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted.

Además, tendrá el derecho a no responder preguntas si así lo estima conveniente.

La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial, para lo cual los informantes serán identificados con código, sin que la identidad de los participantes sea requerida o escrita en la entrevista semiestructurada a responder.

Los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación, su presentación y difusión científica será efectuada de manera que los usuarios no puedan ser individualizados. Sus datos estarán protegidos y resguardados en oficina bajo la custodia de la docente María Soledad Rodríguez Olea, de manera que solo los investigadores puedan acceder a ellos. Solo los investigadores pueden acceder a ella, el custodio de la información María Soledad Rodríguez Olea guardará los datos personales relacionados por 5 años una vez terminada la investigación, posterior se destruirá.

Su participación en este estudio no le reportará beneficios personales, no obstante, los resultados del trabajo constituirán un aporte al conocimiento en torno a la importancia de la corporalidad en el trabajo que realizan educadores/as con formación en psicomotricidad para potenciar el desarrollo de las habilidades socioemocionales y comunicacionales en niños y niñas con Condición del Espectro Autista (CEA).

Si tiene consultas respecto de esta investigación, puede contactarse con el/la Investigador/a responsable, Tatiana Gurovich Pinto al teléfono 9-88185886 o a su correo electrónico tatiana.gurovich@umce.cl

Para cualquier duda que se presente o si se vulneran sus derechos puede contactarse con el Dr. Claudio Martínez Presidente del Comité de Ética de la Universidad de Santiago de Chile, CEI-USACH, al teléfono 2-2-7180293 o al correo electrónico comitedeetica@usach.cl. También puede solicitar más información sobre la ética del proyecto con la Dra. Beatriz Figueroa, representante del Comité UMCE en el teléfono 22-322-9193 y en el correo electrónico evaluacion.etica@umce.cl

Por medio del presente documento declaro haber sido informado de lo antes indicado, y estar en conocimiento del objetivo del estudio.

Manifiesto mi interés de participar en este estudio y declaro que he recibido un duplicado firmado de este documento que reitera este hecho.

Acepto participar en el presente estudio:

Nombre: Mariela Andrea Pérez Leiva

Firma: [Firma manuscrita]

Fecha: Santiago 11 Abril 2021
Ciudad Día Mes Año

Campus Macul | Av. José Pedro Alessandri 774, Ñuñoa, Santiago
Teléfono: (56-2) 22412441 | Fax: (56-2) 22412699 | Correo electrónico: direccion.investigacion@umce.cl
Sitio Web http://www.umce.cl/index.php/direccion-investigacion-comite-de-etica



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

VICERRECTORÍA ACADÉMICA
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROFESORES

Entrevista semiestructurada - Dirigida a educadores/as con formación en psicomotricidad que hayan trabajado con niños y niñas con Condición del Espectro Autista (CEA) que cursan primer ciclo escolar.

Usted ha sido invitado(a) a participar en el estudio La psicomotricidad y la potenciación de las habilidades socioemocionales y comunicacionales de niños y niñas con Condición del Espectro Autista que cursan primer ciclo escolar, a cargo del/de la investigador/a Tatiana Gurovich Pinto, docente de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

El objetivo principal de este trabajo es: Describir cómo potencian las habilidades socioemocionales y comunicacionales un grupo de educadores/as con formación en psicomotricidad en niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar.

Si acepta participar en este estudio requerirá responder una entrevista semiestructurada que tiene por objetivo Recoger información respecto a las estrategias psicomotrices que utilizan un grupo de educadores/as con formación en psicomotricidad en niños y niñas con Condición del Espectro Autista que cursan primer ciclo escolar, durante un período de aplicación en semanas.

Esta actividad se efectuará de manera personal y el tiempo estipulado para su aplicación es de 60 minutos aproximadamente.

Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar la investigación sin necesidad de dar ningún tipo de explicación o excusas y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted.

Además, tendrá el derecho a no responder preguntas si así lo estima conveniente.

La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial, para lo cual los informantes serán identificados con código, sin que la identidad de los participantes sea requerida o escrita en la entrevista semiestructurada a responder.

Los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación, su presentación y difusión científica será efectuada de manera que los usuarios no puedan ser individualizados. Sus datos estarán protegidos y resguardados en oficina bajo la custodia de la docente María Soledad Rodríguez Olea, de manera que solo los investigadores puedan acceder a ellos. Solo los investigadores pueden acceder a ella, el custodio de la información María Soledad Rodríguez Olea guardará los datos personales relacionados por 5 años una vez terminada la investigación, posterior se destruirá.

Su participación en este estudio no le reportará beneficios personales, no obstante, los resultados del trabajo constituirán un aporte al conocimiento en torno a la importancia de la corporalidad en el trabajo que realizan educadores/as con formación en psicomotricidad para potenciar el desarrollo de las habilidades socioemocionales y comunicacionales en niños y niñas con Condición del Espectro Autista (CEA).

Si tiene consultas respecto de esta investigación, puede contactarse con el/la investigador/a responsable, Tatiana Gurovich Pinto al teléfono 9-88185886 o a su correo electrónico tatiana.gurovich@umce.cl

Para cualquier duda que se presente o si se vulneran sus derechos puede contactarse con el Dr. Claudio Martínez Presidente del Comité de Ética de la Universidad de Santiago de Chile, CEI-USACH, al teléfono 2-2-7180293 o al correo electrónico comitedeetica@usach.cl. También puede solicitar más información sobre la ética del proyecto con la Dra. Beatriz Figueroa, representante del Comité UMCE en el teléfono 22-322-9193 y en el correo electrónico evaluacion.etica@umce.cl

Por medio del presente documento declaro haber sido informado de lo antes indicado, y estar en conocimiento del objetivo del estudio.

Manifiesto mi interés de participar en este estudio y declaro que he recibido un duplicado firmado de este documento que reitera este hecho.

Acepto participar en el presente estudio:

Nombre: Ximena Alarcón Aguilera

Firma: [Firma manuscrita]

Fecha: Santiago, 20, 04, 2021
Ciudad Día Mes Año

Campus Macul | Av. José Pedro Alessandri 774, Ñuñoa, Santiago

Teléfono: (56-2) 22412441 | Fax: (56-2) 22412699 | Correo electrónico: direccion.investigacion@umce.cl

Sitio Web http://www.umce.cl/index.php/direccion-investigacion-comite-de-etica

Matrices de análisis

Respuestas entregadas por la Profesora N°3 y su respectivo análisis.

La matriz que se presenta a continuación es un ejemplo del trabajo que se realizó para organizar y sintetizar la información entregada por la docente P3 en lo que respecta a la dimensión social. Esto se organiza de la misma manera para cada una de las dimensiones en las que se pone foco en esta investigación, es decir, para la dimensión emocional y comunicacional y, además, para cada una de las docentes entrevistadas.

Dimensión	Categorías	Relato
Dimensión social	Concepción de las habilidades sociales	“Por desarrollo de habilidades sociales...a ver, es como un concepto súper amplio porque las habilidades sociales incluyen una amplia gama de elementos que tienen que ver como con por un lado, lo necesario para que un ser humano se contacte con otro ser humano y, por otro lado, lo que tiene que ver con que este ser humano está inmerso en una determinada cultura que tiene que ver con el país donde vive, la historia de ese... como de este constructo social. Entonces... claro, son como dos dimensiones dentro de un mismo concepto, ¿Cierto? Entonces desde ahí como que se podría definir como la capacidad que tiene el ser humano de poder establecer relaciones con un otro, que le permitan ir desarrollándose, evolucionando, y que al mismo tiempo esta evolución de este ser

Evaluación inicial	humano, favorezca también al proceso de construcción de una comunidad, ¿Cierto? Y esta comunidad está inmersa dentro de un país. Eso entiendo como el concepto de habilidades sociales...bien simplificado sí po’”. “Mira, yo desde mi práctica no utilizo muchos instrumentos formales...me he dado cuenta que, claro, que cuando uno recién está partiendo como profe, estos instrumentos te permiten porque te van como orientando, ¿Cierto? Te van dando ciertas herramientas como pa’ que uno vaya incorporando y cosas que son súper importantes de ir...de considerar. Pero en el caso mío, yo creo que la observación para mí es fundamental. Desde ahí, por ejemplo... si lo oriento al trabajo que se puede hacer desde la psicomotricidad, la observación es fundamental, la observación del juego libre, del juego espontáneo del niño, es fundamental, porque eso te da muchos más... muchas más muestras, muchas más evidencias de cómo está ese niño o esa niña. Y la observación es un proceso que también se va construyendo,
---------------------------	--

o sea, cuando uno recién sale, te perdí' de mucho o...consideras relevante algo que no lo es tanto, ¿Cierto? Pero...claro, la técnica de la observación, es una técnica que también se va puliendo en el transcurso del ejercicio de la profesión.

Pero personalmente, no utilizo ninguna pauta estandarizada, ningún instrumento estandarizado. Y luego esta observación se va complementando, pero luego, ni siquiera de manera previa, con una entrevista con los padres, una entrevista con la persona que cuida al niño o a la niña ¿Te fijai?...entonces se va complementando después de ver al niño.

También me ha pasado que, si hago, por ejemplo, la anamnesis antes, uno sin quererlo como que se predispone, ¿Te fijai? Si la mamá te dice 'no, mi chiquillo es así y asá, no es que le cuesta esto' entonces... es una cuestión como... no sé, propia del ser humano, que uno se enfrenta a esa persona con una cierta predisposición. Entonces desde ahí, es como lo más limpiecito en un comienzo, a mí al menos me ha servido y después cosas que me quedan dando vuelta, por ejemplo, no sé, en distintos tipos

de juegos que tienen ciertas características que le puedan llamar la atención, ahí ya me junto con los adultos que están a cargo del niño, como pa' profundizar en esos elementos".

"Generalmente se usan como pa'... proyectar los planes de acompañamiento, de apoyo, ¿Cierto? Si tú...a ver, ¿Pero ustedes lo están separando por ámbitos, me tengo que yo focalizar solo en lo social, Cierto?... Es que me resulta súper complejo separarlos, ¿Cierto?, porque... las dimensiones... complejo separarlas, ¿Cierto? Lo cognitivo está interconectado con lo social, ¿Te fijai? Lo emocional no se puede dejar a un lado, entonces es como complejo pensar en eso. Parece que no lo estaba viendo tan separado, lo estaba viendo como más a nivel general.

Pero sí po', la información que uno recaba al comienzo de la evaluación tiene que ver como con... como con los elementos que uno va a tomar como pie de inicio para el acompañamiento que le vas a hacer a ese niño o niña".

"Ya, lo que pasa es que desde la psicomotricidad de la que yo

Planificación y diseño
(objetivos, tiempo,
recursos, espacio, etc.)

tengo experiencia, no es una intervención con una estructura tan definida, ¿Te fijai? ‘Esto voy a abordar y lo voy a hacer de esta manera’, claro, uno... a ver, cómo me doy a entender mejor., claro, uno tiene como un cierto bagaje de estrategias, ¿Cierto?, pero no es que uno diga ‘ya, esta estrategia es para esto, esto voy a utilizar con este niño’, ¿Te fijai? O sea por eso es como... me resulta complejo verlo separado ¿Ya? Porque cuando nosotros trabajamos en el ámbito de la psicomotricidad, estamos interconectando todos los elementos, lo cognitivo no está separado de lo socioemocional, ¿Te fijai? Entonces cuando uno arma este plan de acompañamiento, lo hace en función del individuo de manera integral, ¿Cierto? Y a veces, podí estar trabajando con un objetivo entre comillas más cognitivo, pero estai’ también abordando elementos súper potentes desde lo social, ¿Te fijai?, no sé, el respeto de turno, el... ¿Me cachai? Entonces es como... muy complejo separarlos, eso”.

“O sea, los planes que tienen los colegios están estructurados según los requerimientos del MINEDUC, ¿Cierto? Son objetivos que ya están previamente

definidos, ¿Cierto? Por lo tanto, uno de todas maneras va considerando estos requerimientos. Pero más que nada, tienen que ver como con... con las capacidades o los requerimientos de apoyo de la persona. O sea, a nivel general uno trabaja como con... con los requerimientos que tienen que ver con el grupo, ¿Cierto? Pero de todas maneras los apoyos son específicos... son específicos en los requerimientos de esa persona. Por lo tanto, un plan de intervención desde las habilidades sociales, va dirigido hacia los requerimientos de ese sujeto”.

” Eso en psicomotricidad es lo fundamental, cómo nosotros estructuramos el espacio, qué materiales le podemos ofrecer a ese estudiante, cómo intencionamos todo... desde cómo recibimos al chiquillo o a la chiquilla al ingresar a la sala, cómo lo saludamos, todo. Todo va intencionado hacia los requerimientos del niño o niña o... adolescente con el que uno esté trabajando.

Por lo tanto, claro, el plan de apoyo... uno orienta el objetivo hacia el requerimiento de este sujeto, y el plan de apoyo se ve sustentado por cómo nosotros

vamos estructurando el ambiente para permitir o, para apoyar de una manera más eficiente a ese sujeto”.

“También depende de los requerimientos del sujeto, porque van a haber niños... ¿El trabajo de ustedes tiene que ver con el Espectro Autista, ¿Cierto?... Hay chiquillos que tienen habilidades muchísimo más descendidas, entonces el apoyo para ese chiquillo va a estar focalizado más en esa área. Por lo tanto, dentro de este plan de apoyo se va a priorizar a ese estudiante más horas para lo que tiene que ver con las habilidades sociales.

En el caso de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista, como que... en algunos casos, las habilidades sociales y comunicativas están bien descendidas, pero en otros casos no, ¿Te fijai? Entonces ahí te dai cuenta de que... no lo... no necesita tanto, lo necesita como una cuestión, así como normativa, ¿Cachai? Como para que se pueda... podamos desarrollar aquello que está descendido, ¿Cierto? Pero... en algunos casos, no sé, han tenido un apoyo súper maravilloso de su familia, ¿Cachai? Y son cabros que tú decí ‘no, no necesitan de eso’. Sin

embargo, hay otros que tú decí ¿Cómo han ido pasando de curso estos chiquillos, ¿Cachai? Y a ellos, claro, el foco tiene que estar puesto desde todo, desde lo cognitivo, desde lo emocional, de...todo. Y si podí trabajar con el profe de Artes, con la profe de Ciencias, con... y que todos vayan pa' allá, mejor todavía, ¿Cachai?"

"Ya, cuando uno elabora el plan de apoyo a partir de toda la evaluación que hizo inicial, ahí uno va determinando cuáles son los apoyos de otros profesionales que va requiriendo. Es que esto... insisto que no tiene que ver como con una estructura más genérica, tiene que ver... entre mejor tú puedas hacer esta observación inicial, entre mayor información puedas recabar a partir de esa entrevista, observación, te va a salir mejor el plan de apoyo, ¿Te fijai?, Y vas a poder hacer o... definir acompañamientos mucho más precisos. Y es en ese momento en que uno va definiendo 'a ver, voy a necesitar, no sé, apoyo de kine (Kinesiólogo), apoyo de TO (Terapeuta Ocupacional), apoyo del fono (fonoaudiólogo), ¿Te fijai? O el apoyo de la familia'... Cuando los niños son chiquititos, las familias son fundamentales y necesitas incluirla también dentro

del plan de apoyo. Pero cómo se van seleccionando las estrategias, también tiene que ver en cómo va respondiendo esa persona, ¿Te fijai? A veces, en el papel las estrategias te quedan estupendas y se ven bonitas, y toda la cuestión, y uno dice 'ya con esto voy a ganador' ¿Te fijai? Pero cuando se la presentas a esa persona, no pasa nada, no pasa nada. Y a veces por una cuestión así súper azarosa, ¡pum! se te prende la ampolleta, o el mismo sujeto te da la pista, el hilito, y ahí uno lo agarra.

Entonces, claro, el plan de apoyo... pa' lo que te sirve, es como pa'... yo lo digo como pa' tirar toda la carne a la parrilla', toda la información que tengo en el plan de apoyo la voy organizando, ¿te fijai? Pero a medida que voy trabajando con esta persona, ese plan de apoyo se transforma en un Frankenstein, y lo vai' cortando, eliminando, fusionando, transformando, ¿Te fijai? Generalmente los apoyos... los planes de apoyo que llegan hasta el final, son súper diferentes a lo que fue al inicio, porque las personas somos dinámicas po', ¿Te fijai? Y no sé, imagínate en el contexto ahora de pandemia, todos los planes de apoyo que uno se armó en...a finales del 2019 pa' ponerlos en práctica en

	el 2020, ¡ná' po', se te fueron a las pailas! ¿Te fijai? Y uno ha tenido que transformarse y ver también cómo el chiquillo o la chiquilla están en el día a día, porque a veces uno también va como con toda la disposición, pero cachai' que no sé po', que al niño se le murió la abuelita, ¿Cachai? Por COVID. Entonces el plan de apoyo se te transforma, porque a lo mejor este niño necesita un acompañamiento emocional, y todo lo que tiene que ver con las habilidades sociales, por ejemplo, no sé, o cognitivas, nada, se van, chao. Este niño necesita que lo escuchen, que lo apapachen, que lo acompañen, ¿Te fijai? Entonces todo esto es muy dinámico, y la gracia está en eso, en poder tener como el ojo como bien abierto y muy flexible, para ir amoldándote a los requerimientos de esa persona”.
Implementación	“Oh, voy a sonar súper reiterativa, pero es que, en algunos casos, conviene hacerlo grupal, ¿Te fijai? Porque se pueden potenciar mejor... ese es el requerimiento que este sujeto tiene, ¿Te fijai? Pero en algunos casos, sobre todo con chiquillos que tienen diagnóstico dentro del Espectro Autista, y que tienen dificultades pa' relacionarse con un otro, a veces el forzar las situaciones

grupales, te juega en contra, porque generas un rechazo en este chiquillo o chiquilla, ¿Te fijai? Como por obligación, no se puede. Y ahí tení que ir y empezar de manera individual, y de a poquito ir metiendo lo grupal. Pero las habilidades sociales, generalmente, siempre parten desde lo individual y de ahí, van hacia lo colectivo, yo voy puntualizando lo individual, y de ahí hacia lo colectivo, como una forma también de empoderar primero al sujeto, y luego el sujeto con el entorno”.

“Bueno, desde la psicomotricidad se trabaja mucho desde el juego, todo es a partir del juego y de la relación, desde el trato... el trato respetuoso, el mirar al otro, el escuchar al otro. Cuando un sujeto, un individuo se siente escuchado, se siente observado, pero no desde la observación de psicópata, ¿Te fijai? Desde que te ven, te sientes visto, ya empiezas a trabajar en todo lo que tiene que ver con su imagen, con su esquema, y ahí ya podí” empezar a... como a abordar aquellas áreas que están más debilitadas.

Eso, en psicomotricidad, desde la... desde cómo me acerco yo al chiquillo, también es un proceso de construcción con el otro, desde cómo me presento, el tono de

voz. Hay niños y niñas que si tú le hablas muy suave, les va a generar resistencia, molestia, entonces todo, todo se va construyendo en relación con un otro, la forma de acercarte, hay chiquillos que no les gusta que tú estí' muy cerca, no les gusta esto del besuqueo, del abrazo, no, y los conflictúas. Hay otros chiquillos que lo necesitan, que necesitan del contacto, por eso desde la psicomotricidad, el adulto se presenta como un elemento más, somos un objeto más, objeto entre comillas, que estamos a disposición del niño o la niña, dentro de este espacio de trabajo que es la sala de psicomotricidad. Somos como es un cubo de espuma, somos como es, no sé, el resbalín y estamos disponibles para el niño con nuestros límites también, ¿Te fijai? Pero estamos disponibles para él. Cuando necesita cuerpo, está mi cuerpo, cuando necesita voz, está mi voz, y ahí se va construyendo la relación, las habilidades sociales son eso, es cómo nosotros nos movemos en relación con otro".

"¿Cuál es la estrategia que más me ha servido? Pucha, es que lo encuentro como muy general la pregunta, porque armar como una estructura de estrategias útiles... Les insisto, con algunas

personas funciona, con otras no funciona, ¿Cachai? Y la estrategia que a mí me puede estar sirviendo bien así, y voy así a concho con esa, con un chiquillo llega y no pasa nada.

Lo que a mí más me ha servido hasta ahora es ir de menos a más, con los estudiantes sobre todo con la condición con las que ustedes están haciendo su investigación. O sea, no distante, pero sí manteniendo... respetándole el espacio, ¿Te fijai? Estoy... estoy aquí para lo que tú necesites, cuando tú lo necesites, voy a estar súper atenta pa' escucharte, pa' responderte, pa' no sé, pa' hacerte nanai en la rodilla si te pegaste, ¿Te fijai? y ahí de a poquito. Porque pasa mucho y sobre todo en el ciclo en el que ustedes están haciendo la investigación también que el adulto sobrepase esos límites, y pensamos que el chiquillo no lo puede hacer solo, que necesita de mí, que necesita que yo le dé las instrucciones, que yo le diga qué jugar, cómo jugar, cuándo jugar, con qué materiales jugar. Porque creemos que esa es la forma en la que nosotros tenemos que trabajar, ¿Te fijai? Y que si nosotros no lo hacemos, estamos como así entre comillas flojeando. 'Esta profe está flojeando, no hace ná, está todo el rato sentá' y

no po', tu estai sentá' porque estai full mirando, cachando todo, todo, todo, todo lo que el chiquillo hace, no hace, ¿Te fijai? Y a la semana siguiente tú le armas el espacio a partir de lo que observaste en la anterior, ¿Te fijai? Y nos pasa mucho, dicen 'esta profe no hace na', versus otra profe que llenó al chiquillo de guías, de material, y les hizo circuitos, y le hizo esto... esa profe es súper buena, y traspasamos los límites y no vemos... y dejamos de ver al niño. Entonces yo creo que esa... mira que rico lo que me hicieron hacer, porque nunca había reflexionado en eso, pero yo creo que sí, esa es la estrategia que más me ha servido, sí, de menos a más, es como la distancia necesaria".

Evaluación final

"Ya, yo creo que ahí es como súper similar a lo que hablábamos en la evaluación inicial, uno tiene como una orientación que te da el ¿Cómo se llama?... el proyecto educativo del colegio donde estai' o las orientaciones que te da el MINEDUC, ¿Te fijai? Pero todo esto está en sintonía con lo que esas personas necesitan, ¿Te fijai? Si ponle tener un chiquillo si lo miro desde el prisma de las orientaciones ministerial o del proyecto educativo va a estar

pucha, súper descendido, pero ese chiquillo durante todo el año que trabajamos, y que no sé po' que en un comienzo no miraba a los ojos para decir hola, después de todo el año, me miró y me dijo hola, bacán, ya , súper, eso ya es para él , para ese sujeto es un tremendo avance, porque implicó mucho trabajo, muchas estrategias, mucho acompañamiento de la familia, ¿Te fijai? O no sé, el logro más grande es que respondan a un requerimiento que pa' otro cabro es mínimo, pero pa' el fue un tremendo esfuerzo, ¿Te fijai? Por eso todo esto tiene que ver, claro, nosotros nos vamos orientando por este constructo que nos ofrece los expertos en educación, ¿Cierto? Pero todo eso nosotros tenemos que ir acomodándolo a la realidad del sujeto con el que estamos trabajando, ¿Te fijai? Y realidad que considera lo que les comenté delante, elementos incluso como lo que estamos viviendo ahora de la virtualidad, ¿Te fijai? O toda esta situación mundial de pandemia”.

“Ya, me la ponen difícil, insisto cuando me separan las cosas, tengo una cabeza que funciona... que no funciona tan episódica, funciona como más integral. A ver, un instrumento de

evaluación súper significativo pa' ver el progreso de un estudiante, sin duda es el plan de apoyo, porque el plan de apoyo está estructurado desde una recogida de información inicial, ¿Cierto? Es como feo decirlo, porque no lo veo así, pero es como una foto, pero una foto...como un holograma, porque no es tan estático, ¿Te fijai? Suena mejor decirlo como una situación inicial, en esta situación inicial estaban el niño o la niña, y desde ahí vamos a ir viendo determinadas muestras de cambio, que dentro de todo esto que pasó durante el tiempo que trabajé con ese niño o niña, ¿Cuáles fueron las muestras de cambio?, ¿Cuáles fueron estas muestras que se mantuvieron a lo largo del tiempo? Porque a veces nos pasa también que uno dice, 'oh me miró', y no se po', y respondió a mi saludo, '¡guau, sí, bacán, lo logré!', y a la próxima semana no pasa na', ¿Te fijai?, y fue '¡chum!' un chispazo, donde claro, esa es como un primer indicio que de todas maneras del cual uno se puede agarrar ¿Te fijai? Pero cuando esa muestra de cambio se mantiene durante el tiempo, ya nosotros podemos hablar que ya es un avance, que ya se mantiene estable, constante, no sé si respondí a la

pregunta Javiera, me fui en la volá’.

En el área de psicomotricidad sí, porque te insisto, hay muchos instrumentos que se han ido construyendo, y que los han construido personas súper secas, y que han tenido la tendencia de estandarizar, y esos elementos sí, te sirven, pero como un acompañamiento, pero insisto que las realidades son súper diferentes, y por más que traten de estandarizar una pauta con una muestra de... una tremenda muestra, de todas maneras, esa muestra es una foto, de un momento, ¿Te fijai? Y les insisto, o sea, lo que vivimos nosotros el año pasado es una señal, pero clarísima de que el mundo es súper cambiante, de que nos tenemos que adaptar día a día a las situaciones que van viviendo, y que no las podemos olvidar de lo que ese chiquillo, chiquilla vive en su entorno, en su contexto”.

“O sea, si ese instrumento que usé, que llegó a mis manos, y que lo apliqué en una situación de evaluación inicial, generalmente ese mismo instrumento uno lo vuelve a utilizar al final del proceso, ¿Cierto? Como con una orientación de aplicación de pre y post test, ¿Ya? A nivel general uno

como que tiende a hacer eso, pero te insisto, eso en algún momento de mi práctica lo utilicé, pero en la actualidad ya no, ya no es una herramienta que me sirva mucho. Y sobre todo en el ámbito que se están moviendo ustedes, una persona con Condición de... Trastornos del Espectro Autista o dentro del espectro autista, ha sido un proceso súper complejo, incluso poder evaluarlo, o sea, poder diagnosticarlo, ¿Te fijai? Porque hay una variedad, entre el blanco y el negro, hay una gama de grises y en todos esos podí' encontrar a tu estudiante, entonces resulta muy complejo moverse dentro de... con un solo instrumento, y sobre todo en el área de la psicomotricidad, ¿Ya? Uno, por ejemplo, hay un instrumento que, no me acuerdo de ahora el nombre, es un chileno, que adaptó un pauta como de evaluación del juego, si la necesitan se las puedo compartir, y eso claro, te sirve porque como que a veces las familias necesitan esta información, necesito saber si mi hijo es normal o es menos normal, o es más anormal, depende del proceso en el que la familia también esté, ¿Te fijai? Entonces a veces como que pa' un requerimiento familiar, porque tú ves que esa mamá, o ese papá o

	esa abuela están un poco angustiados, entonces tú le aplicas una pauta y le das esa información un poco más normada, ¿Ya? Y claro también uno puede aprovecharla y recoger de ella elementos que puedan servir, ¿Ya? Pero personalmente no lo uso, no es como un elemento que esté constante en mi práctica”.
--	--

Nota: Tabla de elaboración propia.

Análisis entre profesoras.

A continuación, se presenta un ejemplo de la matriz que se utilizó para realizar los análisis entre docentes en la dimensión social. En este mismo sentido, resulta necesario señalar que la información obtenida una vez aplicada las entrevistas se organizó de la misma manera para realizar los análisis de la dimensión emocional y comunicacional.

Dimensión	Categorías	Unidades de significado	Análisis
Dimensión social	Concepción de las habilidades sociales	P1: Son habilidades que se ponen en juego al relacionarse con las personas del entorno. P2: Son capacidades que tiene una persona para desenvolverse en el medio. P3: Es lo necesario para que una persona se comunique con otra. Pero también guarda relación con la cultura en la que se encuentra inmersa un ser humano. En otras palabras, es la capacidad que tiene el ser humano para relacionarse con los demás, para desarrollarse, evolucionar, y que, a su vez, esa evolución favorezca el proceso de construcción de una comunidad.	Las concepciones que tienen las docentes P1, P2, y P3 sobre el desarrollo de las habilidades sociales es que son las capacidades que tiene una persona para relacionarse, desenvolverse y/o comunicarse con las personas de su entorno. Sin embargo, la profesora P3 añade que la evolución que tiene el estudiante, debe favorecer el proceso de construcción de una comunidad.
	Evaluación inicial	P1: Observación del estudiante en el ambiente escolar y de ser posible, en su hogar,	Las tres educadoras (P1, P2 y P3) indican que el instrumento de evaluación inicial que

	para posteriormente revisar en paralelo las escalas de desarrollo y así tener mayor claridad del panorama en relación a la línea de desarrollo típico. P2: Como instrumento de evaluación inicial se utiliza la observación, la cual es llevada a cabo en los distintos contextos en los que se desenvuelve el niño o la niña (aula, recreo y contexto familiar). P3: Utiliza la observación y considera que es fundamental, puesto que a partir de la información que le brinda este instrumento, orienta el trabajo que va a realizar desde la psicomotricidad. Asimismo, la docente señala que este instrumento se construye y se va perfeccionando con el transcurso del ejercicio de la profesión, para posteriormente complementarla con una entrevista a los padres, al adulto que está a cargo del niño, etc. P1: Definir apoyos (tipo y sistematización) y los	utilizan para conocer el nivel de desarrollo de las habilidades sociales del estudiante con CEA, es la observación. Sin embargo, P1 y P2 señalan que esta observación, la llevan a cabo en los distintos contextos en los que se desenvuelve el niño o niña. Por otra parte, P3 indica que la observación se va perfeccionando con el transcurso del ejercicio docente y la complementa con una entrevista a los padres, al adulto que está a cargo del/la estudiante, etc. Las docentes P1, P2 y P3 señalan que la
--	---	--

Planificación y diseño (objetivos, tiempo, recursos, espacio, etc.)	profesionales idóneos para ello. P2: Se determina el apoyo que se le otorgará al estudiante y evalúa qué apoyo puede brindar desde su experticia, ya que se trabaja con el equipo multidisciplinar. P3: La información obtenida en la evaluación inicial la utiliza para proyectar los planes de apoyo y acompañamiento que le va a brindar a un estudiante. P1: A modo general, se considera la evaluación inicial la cual es complementada con lo propuesto por el MINEDUC en los planes y programas. En segundo lugar, en el caso de los estudiantes con CEA, se realiza una revisión del currículum completo correspondiente al nivel y de haber brechas muy significativas de acuerdo a lo observado en la evaluación inicial, se baja un nivel realizando cruces entre ambos planes y programas, realizando así adecuaciones curriculares correspondientes al	información obtenida una vez aplicada la evaluación inicial -que en este caso es la observación-, la utilizan para definir, determinar y/o proyectar los apoyos que se le brindarán al estudiante. P1 añade que esta información, también sirve para determinar los profesionales que son idóneos para brindar dicho apoyo al niño o niña. Antes de implementar una estrategia psicomotriz que contribuya a la potenciación de las habilidades sociales de niños y niñas con CEA, dos de las tres profesoras (P2 y P3) señalan que para seleccionar los objetivos que se van a trabajar durante la clase, debe evaluarse cada caso en particular, ya que cada estudiante requiere apoyos específicos. Por otro lado, P1 indica que para la selección de los objetivos considera la evaluación inicial aplicada a los estudiantes y, en el caso de los estudiantes con CEA que cursan primer ciclo escolar, se
--	---	---

estudiante. Sumado a lo anterior, se consideran los elementos presentes en el contexto para así poder considerar aspectos de la práctica psicomotriz para la intervención a realizar. revisa el currículum. Y a partir de ello, se van realizando las adecuaciones correspondientes para que los estudiantes puedan acceder a lo que se pretende trabajar sin dificultad.

P2: Para la selección de objetivos, se evalúa caso por caso, determinando el área y el cómo se abordará.

P3: Selecciona los objetivos de acuerdo al acompañamiento que requiere el niño o niña de manera integral.

P1: El plan de trabajo no es de elaboración propia, puesto que se construye teniendo en consideración los lineamientos del establecimiento y/o lo determinado por la docente a cargo del curso. A lo anterior se le suma lo planteado por el área de convivencia escolar (ya que esta área se vincula de manera directa con el desarrollo de los niños y las niñas). Todo esto, se complementa con lo observado por la entrevistada. Las docentes (P1, P2 y P3) señalan que el plan de trabajo que utilizan para potenciar el desarrollo de las habilidades sociales de niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar no es de elaboración propia.

Por su parte, P1 señala que considera los lineamientos del establecimiento y/o lo determinado por el docente a cargo del curso, mientras que P3 si bien considera lo previamente establecido por el MINEDUC, también considera las capacidades

	El plan de trabajo se construye en conjunto, considerando a distintos actores de la comunidad educativa. P2: Es en conjunto, ya que como profesional se sugieren abordajes a algunos aspectos específicos que se vinculen a la vez con lo que el establecimiento quiere trabajar. P3: Los planes de trabajo de los colegios están orientados a lo establecido por el MINEDUC, por ende, son objetivos que están previamente definidos. Sin embargo, también considera las capacidades y los requerimientos del niño o niña y, si bien en algunos casos trabaja de manera grupal, los apoyos se determinan de manera específica. P1: Generalmente no hay una mayor estructuración en el espacio, al menos en escuelas regulares. En términos de actividades, se realizan acciones en pro de la anticipación necesaria	y requerimientos del niño o niña. Asimismo, dos de las tres profesoras (P1 y P2) indican que el plan de trabajo se elabora en conjunto con otros profesionales o actores de la comunidad educativa. En relación al contexto en donde realizan las intervenciones, las docentes (P1, P2 y P3) no realizan una estructuración del entorno en particular; la profesora P1 señala que
--	---	--

para los niños y niñas con CEA, en esta anticipación, también se involucra a la familia.

En las escuelas especiales, por ejemplo, existe una mayor libertad a la hora de estructurar el espacio.

P2: Todo depende de la apertura que tenga la institución educativa.

Más que intervenir el entorno, se incorporan materiales, elementos y estrategias.

A partir de la estrategia del juego se puede intervenir un poco más el entorno, porque por lo general, hay mayor aceptación por parte de la institución educativa.

P3: La estructuración del entorno siempre tiene que ir en función de los requerimientos del/la estudiante y, señala que los materiales tienen que ir intencionados a lo que el estudiante necesita

generalmente, en las escuelas regulares, no se estructura el espacio, sin embargo, en las escuelas especiales, existe mayor libertad para hacerlo. La educadora P2 indica que la estructuración del entorno va a depender de la apertura que tenga el establecimiento, pero, cuando se utiliza el juego como estrategia, se puede intervenir más el entorno debido que hay mayor aceptación por parte de los establecimientos. Y, por último, la profesora P3 menciona que esta estructuración va a depender de los requerimientos del/la estudiante.

En cuanto a los recursos que utilizan, la docente P1 no señala qué recursos utiliza, pero indica que las acciones que se llevan a cabo dentro de una intervención, deben favorecer la anticipación en el niño o niña con CEA, la profesora P2 indica que, dentro de las intervenciones, se incorporan materiales, elementos y estrategias, sin embargo, no especifica cuáles. Y para finalizar, la profesora P3 menciona que los materiales que se

utilizan, deben ir intencionados a lo que el niño o niña necesita.

P1: En total son 6 horas, las cuales se dividen entre los distintos profesionales que trabajan con el estudiante.

Para la potenciación de esta habilidad se destinan al menos dos horas.

P2: Es difícil de definir, es una profesional externa que asiste de una a dos horas semanales para abordar al niño en su totalidad, y por lo tanto, resulta complejo definir un horario en particular para la potenciación de esta área.

P3: Depende de los requerimientos del sujeto. A su vez, la docente señala que no existe una normativa que indique cuántas horas se le deben destinar al trabajo de esta área.

Respecto al tiempo que le destinan a las intervenciones dirigidas al desarrollo de habilidades sociales de niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar, las tres profesoras (P1, P2 y P3) dan respuestas diferentes a esta pregunta pero, lo planteado por la profesora P2 y P3 es similar, ya que la docente P2 señala que es complejo determinar una carga horaria, puesto que como profesional externa, asiste a la escuela 2 horas a la semana, por lo que le resulta difícil focalizar su trabajo en la potenciación de una habilidad en específico. Por otra parte, la docente P3 plantea que todo va a depender de los requerimientos de cada sujeto y que no existe una normativa vigente que deje establecido la carga horaria que debe tener como base el trabajo de esta habilidad. Por otro lado, la educadora P1 indica que al menos para el trabajo de esta habilidad se destinan dos horas.

P1: Para considerar una estrategia como la más adecuada, se focaliza en que esta favorezca la relación del estudiante con su entorno, además del impacto que esta tenga en el desarrollo del niño o niña.

Además, es necesario mencionar que la estrategia a llevar a cabo, no solo tiene que considerar la potenciación de esta habilidad en el niño con CEA en particular, sino que también en los pares con los que este interactúa.

Las decisiones siempre se toman en conjunto con el equipo de profesionales.

P2: Para considerar una estrategia como la más adecuada, se focaliza en que esta favorezca el aprendizaje.

En cuanto a los profesionales que participan de esa decisión, se realiza un trabajo multidisciplinar, por lo que las estrategias se determinan en conjunto. En el caso de la entrevistada como

En lo que respecta a los aspectos en que se focalizan para considerar una estrategia como la más adecuada para la potenciación de las habilidades sociales, la docente P1 señala que se focaliza en que esta favorezca la relación del estudiante con su entorno, mientras que la docente P3, menciona que esto va a depender de cómo el estudiante responda a dicha estrategia. Por su parte, la profesora P2 señala que el aspecto en que se focaliza para considerar una estrategia como la más adecuada es que esta favorezca el aprendizaje de los estudiantes.

En relación a los profesionales que participan de esa decisión, las docentes P1 y P2 indican que se realiza de manera conjunta con el equipo multidisciplinar. Sin embargo, la docente P3 menciona que los profesionales se van seleccionando de acuerdo al tipo de apoyo que necesita el estudiante y añade que esto, se determina en base a la evaluación inicial.

	educadora diferencial, realiza evaluación inicial para percatarse de las áreas descendidas y desde ahí determinar el abordaje con el equipo. P3: Para considerar una estrategia como la más adecuada, se focaliza en la manera en que el estudiante responda a esa estrategia, por lo tanto, no existe una estrategia más adecuada. En cuanto a los profesionales que participan de esa decisión, se van escogiendo dependiendo de los apoyos que necesite el sujeto y se determina a partir de la evaluación inicial; entre ellos está el kinesiólogo, terapeuta ocupacional, fonoaudiólogo, etc.
Implementación	P1: Se trabaja siempre de manera grupal y, en algunos casos, se parte con una menor cantidad de niños o niñas, ya que, si se hace de manera individual, se crea un mundo paralelo en el niño o niña con CEA. En cuanto a la forma en que las docentes trabajan el desarrollo de las habilidades sociales con los estudiantes, las tres docentes (P1, P2, y P3) entregan respuestas diferentes. Por su parte, P1 señala que lo hace siempre de manera grupal ya que, si se hace de

	P2: Depende del contexto, pero a modo general, trabaja de manera individual. P3: A modo general, depende de los requerimientos del estudiante; en algunos casos trabaja de manera grupal, pero a veces, no se puede forzar ese trabajo, entonces en ese caso, se comienza interviniendo de manera individual para posteriormente trabajar de manera colectiva. P1: Intervenir en los distintos espacios en los que se desenvuelve el estudiante, este trabajo se realiza en colaboración con los profesionales que trabajan con el niño o la niña. Trabajar en la mayor cantidad de asignaturas, no solo las troncales. Por último, de ser posible, observar la relación con la familia. P2: Ha realizado asesoramiento y acompañamiento de manera indirecta a los docentes y, trabajo	manera individual, se crea un mundo paralelo en el niño o niña. Muy por el contrario de lo que indica P2, puesto que, si bien depende del contexto, señala que trabaja de manera individual. En cambio, P3 menciona que la forma de trabajo va a depender de los requerimientos del estudiante, puesto que en algunos casos trabaja de manera grupal y en otros, parte desde lo individual hacia lo colectivo. En lo que respecta a lo que han realizado en su trabajo para potenciar el desarrollo de las habilidades sociales de estudiantes con CEA, las tres docentes entregan respuestas diferentes. Por su parte, P1 plantea que sus acciones están orientadas a intervenir en los distintos espacios en los que se desenvuelve el estudiante e intervenir con las distintas personas que se relacionan con el o la menor. Además, trabaja en la mayor cantidad de asignaturas posibles, no solo las troncales y, de ser posible,
--	---	--

colaborativo con otros profesionales.	observa la relación con la familia.
Realiza una observación, determina lo que se debe trabajar y se realiza un abordaje a la familia, docentes que interactúan con el niño o niña y un abordaje al estudiante como tal.	En el caso de la docente P2, plantea que ha realizado asesoramiento y acompañamiento de manera indirecta a los docentes y, trabajo colaborativo con otros profesionales. Agrega que realiza una observación, determina lo que se debe trabajar y realiza un abordaje a la familia, a los docentes que interactúan con el niño o niña y al estudiante como tal.
P3: La profesora señala que lo principal es trabajar a través del juego, siempre teniendo en consideración al otro, es decir, escucharlo, mirarlo, observarlo, respetarlo y la manera de cómo acercarse a este.	Y por último, P3 señala que lo principal que ha realizado en su trabajo para potenciar el desarrollo de las habilidades sociales en niños y niñas con CEA, es trabajar por medio del juego y acercarse a estos mediante el trato respetuoso. Lo anterior se ve reflejado cuando la docente señala que
P1: La estrategia más adecuada para trabajar las habilidades sociales ha sido realizar sesiones de psicomotricidad cuando el establecimiento cuenta con el espacio necesario para aquello, además del	En relación a la estrategia psicomotriz más adecuada para desarrollar las habilidades sociales de niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar, las docentes P1, P2 y P3 señalan

	mobiliario. Lo anteriormente mencionado, de acuerdo con lo indicado por la docente, es lo que, a largo plazo, ha tenido mejores resultados en el desempeño de los niños y niñas. P2: La estrategia psicomotriz considerada como la más adecuada es el juego, porque permite que el/la estudiante disfrute de la situación y hace que el abordaje no sea tan terapéutico. Se utilizan tanto juegos espontáneos como dirigidos. P3: La estrategia más adecuada es ir de menos a más, respetando siempre la distancia del estudiante, sin sobrepasar sus límites.	estrategias diferentes. Por un lado, la docente P1 comenta que lo más adecuado desde su experiencia, ha sido la implementación de sesiones de psicomotricidad cuando el establecimiento ha contado con el espacio y mobiliario necesario para ello. En segundo lugar, tenemos a la docente P2, quien comenta que la estrategia más adecuada desde su experiencia ha sido la estrategia del juego (espontáneo o dirigido) puesto que así el estudiante disfruta de la situación. Por último, P3 señala que, según su experiencia, la estrategia más adecuada ha sido comenzar por lo más básico y avanzar poco a poco hacia lo más complejo, es decir, ir de menos a más respetando la distancia y el límite con el niño.
Evaluación final	P1: Para evaluar el progreso en las habilidades sociales, se utilizan registros de observación, los cuales se comparan con los registros iniciales, para	En relación al instrumento que utilizan para evaluar el progreso en las habilidades sociales en niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar, las tres

así poder ver los avances que el niño o niña tiene. A partir de la información obtenida, se toman decisiones en relación a los apoyos que requiere el estudiante.

P2: Utiliza la observación incorporando la información de todo el abordaje y plan de trabajo elaborado, para así, poder ir evaluando los progresos.

Esta información es transmitida a la familia para dar cuenta del progreso.

P3: Se puede inferir que, al igual que en la evaluación inicial, utiliza como instrumento la observación.

No obstante, la docente agrega en la siguiente pregunta que, un instrumento de evaluación súper significativo que permite evidenciar el progreso de un estudiante, es el plan de apoyo.

En cuanto a la utilización de la información obtenida, la docente no entrega información al respecto.

educadoras (P1, P2 y P3) manifiestan que utilizan observaciones. No obstante, la docente P2 agrega que utiliza el plan de trabajo formulado en un inicio como un instrumento de evaluación complementario a la observación.

Sin embargo, difieren en el uso que le dan a la información recogida mediante la observación. Por su parte P1, utiliza la información para determinar los apoyos que requiere el estudiante, por otra parte, P2 utiliza la información recogida para transmitirle a la familia el progreso que ha tenido el estudiante. Mientras que P3, no entrega detalles respecto del uso que le da a la información recogida con dicho instrumento.

P1: El instrumento que utiliza es de elaboración propia, ya que este consiste en un registro de observación que contempla la forma en la que se desenvuelve el estudiante en los distintos contextos dentro del espacio escolar.	Las docentes P1, P2 y P3 utilizan instrumentos de elaboración propia, que en este caso son registros de observación. No obstante, la docente P3 señala que hay ocasiones en las que utiliza instrumentos estandarizados los cuales no son de elaboración propia.
P2: Las áreas que abarca el instrumento son la relación del estudiante con su entorno, pares, familia y adultos.	Por un lado, la profesora P1 explica que el registro de observación contempla la manera en la que el estudiante se desenvuelve de acuerdo al contexto.
P3: Se puede inferir que utiliza un instrumentos de evaluación final que son de elaboración propia, ya que estos son la observación y el plan de trabajo. A esto, añade que utiliza instrumentos estandarizados, los cuales no son de elaboración propia.	En segundo lugar, P2 señala que los registros de observación que ella utiliza se enfocan más bien en las relaciones que mantiene el estudiante con el entorno.
La docente no señala en qué consisten dichos instrumentos y, en cuanto a las áreas que abarca, expresa que esto depende de las necesidades que tenga el estudiante en diferentes momentos.	Por último, la profesora P3 no señala en qué consisten dichos instrumentos y, en cuanto a las áreas que abarca, indica que esto depende de las necesidades que tenga el/la estudiante en diferentes momentos.

	P1: Utiliza los mismos registros de observación, ya que, al establecer categorías dentro de este, se puede evidenciar la utilidad del instrumento. P2: No aplica instrumentos por falta de tiempo. P3: La docente no responde claramente la pregunta. Sin embargo, señala que en un momento del ejercicio de su profesión, utilizaba el mismo instrumento que usó en la evaluación inicial, para posteriormente comparar los resultados. No obstante, no existe un instrumento que utilice constantemente en su práctica.	Respecto a la manera en que pueden dar cuenta que el instrumento de evaluación final es útil para evidenciar un progreso en el desarrollo de las habilidades sociales de niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar, las profesoras P1, P2 y P3 plantean diversas opiniones. Por su parte, P1 señala que las categorías establecidas dentro de los registros de observación permiten dar cuenta de la utilidad del instrumento. Mientras que P2 señala que no aplica instrumentos de evaluación final, esto por la falta de tiempo. Finalmente, P3 plantea que actualmente no existe un instrumento que utilice de manera constante, por lo que no entrega información respecto de la utilidad del instrumento. Sin embargo, expresa que en un momento de su profesión utilizaba el mismo instrumento aplicado en la evaluación inicial, para posteriormente comparar los resultados evidenciados en el proceso final y, de esta manera, poder dar cuenta
--	--	--

que el instrumento era útil para evidenciar si es que existía un progreso o no en el desarrollo de las habilidades sociales del estudiante.

Transcripciones de entrevistas

A continuación, se presenta la transcripción de la entrevista aplicada a la docente P3. En este mismo sentido, resulta necesario mencionar que esto se realizó de la misma manera para cada una de las docentes entrevistadas.

Entrevista P3

Dimensión social

E1: La primera pregunta es ¿Qué entiende usted por desarrollo de habilidades sociales?

P3: "Por desarrollo de habilidades sociales...a ver, es como un concepto súper amplio porque las habilidades sociales incluyen una amplia gama de elementos que tienen que ver como con por un lado, lo necesario para que un ser humano se contacte con otro ser humano y, por otro lado, lo que tiene que ver con que este ser humano está inmerso en una determinada cultura que tiene que ver con el país donde vive, la historia de ese...como de este constructo social. Entonces...claro, son como dos dimensiones dentro de un mismo concepto, ¿Cierto? Entonces desde ahí como que se podría definir como la capacidad que tiene el ser humano de poder establecer relaciones con un otro, que le permitan ir desarrollándose, evolucionando, y que al mismo tiempo esta evolución de este ser humano, favorezca también al proceso de construcción de una comunidad, ¿Cierto? Y esta comunidad está inmersa dentro de un país. Eso entiendo como el concepto de habilidades sociales...bien simplificado sí po".

E1: La segunda pregunta es, considerando el trabajo que usted realiza con niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar, ¿Qué instrumento de evaluación inicial utiliza para conocer el nivel de desarrollo de las habilidades sociales que presenta el o la menor?

P3: "Mira, yo desde mi práctica no utilizo muchos instrumentos formales...me he dado cuenta que, claro, que cuando uno recién está partiendo como profe, estos instrumentos te permiten porque te van como orientando, ¿Cierto? Te van dando ciertas herramientas como pa' que uno vaya incorporando y cosas que son súper importantes de ir...de considerar. Pero en el caso mío, yo creo que la observación para mí es fundamental. Desde ahí, por ejemplo... si lo oriento al

trabajo que se puede hacer desde la psicomotricidad, la observación es fundamental, la observación del juego libre, del juego espontáneo del niño, es fundamental, porque eso te da muchos más... muchas más muestras, muchas más evidencias de cómo está ese niño o esa niña. Y la observación es un proceso que también se va construyendo, o sea, cuando uno recién sale, te perdí de mucho o...consideras relevante algo que no lo es tanto, ¿Cierto? Pero...claro, la técnica de la observación, es una técnica que también se va puliendo en el transcurso del ejercicio de la profesión.

Pero personalmente, no utilizo ninguna pauta estandarizada, ningún instrumento estandarizado. Y luego esta observación se va complementando, pero luego, ni siquiera de manera previa, con una entrevista con los padres, una entrevista con la persona que cuida al niño o a la niña ¿Te fijai?...entonces se va complementando después de ver al niño.

También me ha pasado que si hago, por ejemplo, la anamnesis antes, uno sin quererlo como que se predispone, ¿Te fijai? Si la mamá te dice 'no, mi chiquillo es así y asá, no es que le cuesta esto' entonces... es una cuestión como... no sé, propia del ser humano, que uno se enfrenta a esa persona con una cierta predisposición. Entonces desde ahí, es como lo más limpiecito en un comienzo, a mí al menos me ha servido y después cosas que me quedan dando vuelta, por ejemplo no sé, en distintos tipos de juegos que tienen ciertas características que le puedan llamar la atención, ahí ya me junto con los adultos que están a cargo del niño, como pa' profundizar en esos elementos".

E1: Una vez aplicada la evaluación inicial, ¿Qué uso le da usted a la información obtenida?

P3: "Generalmente se usan como pa'... proyectar los planes de acompañamiento, de apoyo, ¿Cierto? Si tú...a ver, ¿Pero ustedes lo están separando por ámbitos, me tengo que yo focalizar solo en lo social, Cierto?... Es que me resulta súper complejo separarlos, ¿Cierto?, porque... las dimensiones... complejo separarlas, ¿Cierto? Lo cognitivo está interconectado con lo social, ¿Te fijai? Lo emocional no se puede dejar a un lado, entonces es como complejo pensar en eso. Parece que no lo estaba viendo tan separado, lo estaba viendo como más a nivel general. Pero sí po', la información que uno recaba al comienzo de la evaluación tiene que ver como con... como con los elementos que uno va a tomar como pie de inicio para el acompañamiento que le vas a hacer a ese niño o niña".

E1: Y la otra pregunta es :

Antes de implementar una estrategia psicomotriz que contribuya a la potenciación de las habilidades sociales de niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar, ¿De qué forma selecciona los objetivos a trabajar durante la clase? Ej: los objetivos los selecciona usted, son una adecuación que usted realiza a los objetivos establecidos dentro del currículum, etc.

P3: "Ya, lo que pasa es que desde la psicomotricidad de la que yo tengo experiencia, no es una intervención con una estructura tan definida, ¿Te fijai? 'Esto voy a abordar y lo voy a hacer de esta manera', claro, uno... a ver, cómo me doy a entender mejor., claro, Uno tiene como un cierto bagaje de estrategias, ¿Cierto?, pero no es que uno diga 'ya, esta estrategia es para esto, esto voy a utilizar con este niño', ¿Te fijai? O sea por eso es como...me resulta complejo verlo separado ¿Ya? Porque cuando nosotros trabajamos en el ámbito de la psicomotricidad, estamos interconectando todos los elementos, lo cognitivo no está separado de lo socioemocional, ¿Te fijai? Entonces cuando uno arma este plan de acompañamiento, lo hace en función del individuo de manera integral, ¿Cierto? Y a veces, podí estar trabajando con un objetivo entre comillas más cognitivo, pero estai' también abordando elementos súper potentes desde lo social, ¿Te fijai?, no sé, el respeto de turno, el... ¿Me cachai? Entonces es como... muy complejo separarlos, eso".

E1: El plan de trabajo que usted utiliza para potenciar el desarrollo de las habilidades sociales de niños o niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar, ¿Va de acuerdo al programa que tiene el establecimiento o es de elaboración propia?

P3: "O sea, los planes que tienen los colegios están estructurados según los requerimientos del MINEDUC, ¿Cierto? Son objetivos que ya están previamente definidos, ¿Cierto? Por lo tanto uno de todas maneras va considerando estos requerimientos. Pero más que nada, tienen que ver como con... con las capacidades o los requerimientos de apoyo de la persona. O sea, a nivel general uno trabaja como con... con los requerimientos que tienen que ver con el grupo, ¿Cierto? Pero de todas maneras los apoyos son específicos... son específicos en los requerimientos de esa persona. Por lo tanto, un plan de intervención desde las habilidades sociales, va dirigido hacia los requerimientos de ese sujeto".

E1: La otra pregunta es:

En relación al contexto en donde realiza sus intervenciones, ¿Cómo estructura el entorno para trabajar el desarrollo de las habilidades sociales de ese niño o niña y, qué recursos utiliza?

P3: "Eso en psicomotricidad es lo fundamental, cómo nosotros estructuramos el espacio, qué materiales le podemos ofrecer a ese estudiante, cómo intencionamos todo... desde cómo recibimos al chiquillo o a la chiquilla al ingresar a la sala, cómo lo saludamos, todo. Todo va intencionado hacia los requerimientos del niño o niña o... adolescente con el que uno esté trabajando.

Por lo tanto, claro, el plan de apoyo... uno orienta el objetivo hacia el requerimiento de este sujeto, y el plan de apoyo se ve sustentado por cómo nosotros vamos estructurando el ambiente para permitir o, para apoyar de una manera más eficiente a ese sujeto".

E1: Y en relación al tiempo, ¿Cuántas horas se le destinan a las intervenciones dirigidas al desarrollo de las habilidades sociales?, ¿Cómo se organizan estas sesiones? Ej: de manera semanal, mensual, etc.

"También depende de los requerimientos del sujeto, porque van a haber niños... ¿El trabajo de ustedes tiene que ver con el Espectro Autista, ¿Cierto?... Hay chiquillos que tienen habilidades muchísimo más descendidas, entonces el apoyo para ese chiquillo va a estar focalizado más en esa área. Por lo tanto, dentro de este plan de apoyo se va a priorizar a ese estudiante más horas para lo que tiene que ver con las habilidades sociales.

En el caso de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista, como que... en algunos casos, las habilidades sociales y comunicativas están bien descendidas, pero en otros casos no, ¿Te fijai? Entonces ahí te dai cuenta de que... no lo... no necesita tanto, lo necesita como una cuestión así como normativa, ¿Cachai? Como para que se pueda... podamos desarrollar aquello que está descendido, ¿Cierto? Pero... en algunos casos, no sé, han tenido un apoyo súper maravilloso de su familia, ¿Cachai? Y son cabros que tú decí 'no, no necesitan de eso'. Sin embargo, hay otros que tú decí ¿cómo han ido pasando de curso estos chiquillos, cachai? Y a ellos, claro, el foco tiene que estar puesto desde todo, desde lo cognitivo, desde lo emocional,

de...todo. Y si podí trabajar con el profe de Artes, con la profe de Ciencias, con... y que todos vayan pa' allá, mejor todavía, ¿Cachai?".

E1: Ya, la otra pregunta es:

Al momento de escoger una estrategia de intervención ¿En qué aspectos se focaliza para considerarla como la más adecuada para potenciar las habilidades sociales? y, ¿Qué profesionales participan de esa decisión?

"Ya, cuando uno elabora el plan de apoyo a partir de toda la evaluación que hizo inicial, ahí uno va determinando cuáles son los apoyos de otros profesionales que va requiriendo. Es que esto... insisto que no tiene que ver como con una estructura más genérica, tiene que ver... entre mejor tú puedas hacer esta observación inicial, entre mayor información puedas recabar a partir de esa entrevista, observación, te va a salir mejor el plan de apoyo, ¿Te fijai?, Y vas a poder hacer o... definir acompañamientos mucho más precisos. Y es en ese momento en que uno va definiendo 'a ver, voy a necesitar, no sé, apoyo de kine (kinesiología) , apoyo de TO (Terapeuta Ocupacional), apoyo de la fono (fonoaudiólogo), ¿Te fijai? O el apoyo de la familia'... Cuando los niños son chiquititos, las familias son fundamentales y necesitas incluirla también dentro del plan de apoyo. Pero cómo se van seleccionando las estrategias, también tiene que ver en cómo va respondiendo esa persona, ¿Te fijai? A veces, en el papel las estrategias te quedan estupendas y se ven bonitas, y toda la cuestión, y uno dice 'ya con esto voy a ganador' ¿Te fijai? Pero cuando se la presentas a esa persona, no pasa nada, no pasa nada. Y a veces por una cuestión así súper azarosa, ¡pum! se te prende la ampollita, o el mismo sujeto te da la pista, el hilito, y ahí uno lo agarra.

Entonces, claro, el plan de apoyo... pa' lo que te sirve, es como pa'... yo lo digo como pa' tirar toda la carne a la parrilla', toda la información que tengo en el plan de apoyo la voy organizando, ¿te fijai? Pero a medida que voy trabajando con esta persona, ese plan de apoyo se transforma en un Frankenstein, y lo vai' cortando, eliminando, fusionando, transformando, ¿Te fijai? Generalmente los apoyos... los planes de apoyo que llegan hasta el final, son súper diferentes a lo que fue al inicio, porque las personas somos dinámicas po', ¿Te fijai? Y no sé, imagínate en el contexto ahora de pandemia, todos los planes de apoyo que uno se armó en...a finales del 2019 pa' ponerlos en práctica en el 2020, ¡ná' po', se te fueron a las pailas! ¿Te fijai? Y uno ha

tenido que transformarse y ver también cómo el chiquillo o la chiquilla están en el día a día, porque a veces uno también va como con toda la disposición, pero cachai' que no sé po', que al niño se le murió la abuelita, ¿Cachai? Por COVID. Entonces el plan de apoyo se te transforma, porque a lo mejor este niño necesita un acompañamiento emocional, y todo lo que tiene que ver con las habilidades sociales por ejemplo, no sé, o cognitivas, nada, se van, chao. Este niño necesita que lo escuchen, que lo apapachen, que lo acompañen, ¿Te fijai?

Entonces todo esto es muy dinámico, y la gracia está en eso, en poder tener como el ojo como bien abierto y muy flexible, para ir amoldándote a los requerimientos de esa persona".

E1: Al momento de realizar sus intervenciones, ¿De qué forma trabaja las habilidades sociales con los estudiantes? De forma grupal, individual, etc.

P3: "Oh, voy a sonar súper reiterativa pero es que, en algunos casos, conviene hacerlo grupal, ¿Te fijai? Porque se pueden potenciar mejor... ese es el requerimiento que este sujeto tiene, ¿Te fijai? Pero en algunos casos, sobre todo con chiquillos que tienen diagnóstico dentro del Espectro Autista, y que tienen dificultades pa' relacionarse con un otro, a veces el forzar las situaciones grupales, te juega en contra, porque generas un rechazo en este chiquillo o chiquilla, ¿Te fijai? Como por obligación, no se puede. Y ahí tení que ir y empezar de manera individual, y de a poquito ir metiendo lo grupal.

Pero las habilidades sociales, generalmente, siempre parten desde lo individual y de ahí, van hacia lo colectivo, yo voy puntualizando lo individual, y de ahí hacia lo colectivo, como una forma también de empoderar primero al sujeto, y luego el sujeto con el entorno".

E1: La otra pregunta es:

Entendiendo que el abordaje de la psicomotricidad es integral, ¿Qué es lo que ha realizado en su trabajo para potenciar el desarrollo de las habilidades sociales en niños y niñas con Condición del Espectro Autista que cursan primer ciclo escolar? y, ¿Cómo lo ha llevado a cabo?

"Bueno, desde la psicomotricidad se trabaja mucho desde el juego, todo es a partir del juego y de la relación, desde el trato... el trato respetuoso, el mirar al otro, el escuchar al otro. Cuando un sujeto, un individuo se siente escuchado, se siente observado, pero no desde la observación

de psicópata, ¿Te fijai? Desde que te ven, te sientes visto, ya empiezas a trabajar en todo lo que tiene que ver con su imagen, con su esquema, y ahí ya podí' empezar a... como a abordar aquellas áreas que están más debilitadas.

Eso, en psicomotricidad, desde la... desde cómo me acerco yo al chiquillo, también es un proceso de construcción con el otro, desde cómo me presento, el tono de voz. Hay niños y niñas que si tú le hablas muy suave, les va a generar resistencia, molestia, entonces todo, todo se va construyendo en relación con un otro, la forma de acercarte, hay chiquillos que no les gusta que tú estí' muy cerca, no les gusta esto del besuqueo, del abrazo, no, y los conflictúas.

Hay otros chiquillos que lo necesitan, que necesitan del contacto, por eso desde la psicomotricidad, el adulto se presenta como un elemento más, somos un objeto más, objeto entre comillas, que estamos a disposición del niño o la niña, dentro de este espacio de trabajo que es la sala de psicomotricidad. Somos como es un cubo de espuma, somos como es, no sé, el resbalín y estamos disponibles para el niño con nuestros límites también, ¿Te fijai? Pero estamos disponibles para él . Cuando necesita cuerpo, está mi cuerpo, cuando necesita voz, está mi voz, y ahí se va construyendo la relación, las habilidades sociales son eso, es cómo nosotros nos movemos en relación con un otro".

E1: La siguiente pregunta es:

¿Cuál cree usted que ha sido la estrategia psicomotriz más adecuada para desarrollar las habilidades sociales de niños y niñas con CEA? y ¿Por qué?

P3: "¿Cuál es la estrategia que más me ha servido? Pucha, es que lo encuentro como muy general la pregunta, porque armar como una estructura de estrategias útiles... Les insisto, con algunas personas funciona, con otras no funciona, ¿Cachai? Y la estrategia que a mí me puede estar sirviendo bien así, y voy así a concho con esa, con un chiquillo llega y no pasa nada.

Lo que a mí más me ha servido hasta ahora es ir de menos a más, con los estudiantes sobre todo con la condición con las que ustedes están haciendo su investigación. O sea, no distante, pero sí manteniendo... respetándole el espacio, ¿Te fijai? Estoy... estoy aquí para lo que tú necesites, cuando tú lo necesites, voy a estar súper atenta pa' escucharte, pa' responderte, pa' no sé, pa' hacerte nanai en la rodilla si te pegaste, ¿Te fijai? y ahí de a poquito. Porque pasa mucho y sobre todo en el ciclo en el que ustedes están haciendo la investigación también que el adulto sobrepase

esos límites, y pensamos que el chiquillo no lo puede hacer solo, que necesita de mí, que necesita que yo le dé las instrucciones, que yo le diga qué jugar, cómo jugar, cuándo jugar, con qué materiales jugar. Porque creemos que esa es la forma en la que nosotros tenemos que trabajar, ¿Te fijai? Y que si nosotros no lo hacemos, estamos como así entre comillas flojeando. ‘Esta profe está flojeando, no hace ná, está todo el rato sentá’ y no po’, tu estai sentá’ porque estai full mirando, cachando todo, todo, todo, todo lo que el chiquillo hace, no hace, ¿Te fijai? Y a la semana siguiente tú le armas el espacio a partir de lo que observaste en la anterior, ¿Te fijai? Y nos pasa mucho, dicen ‘esta profe no hace na’, versus otra profe que llenó al chiquillo de guías, de material, y les hizo circuitos, y le hizo esto... esa profe es súper buena, y traspasamos los límites y no vemos... y dejamos de ver al niño. Entonces yo creo que esa... mira que rico lo que me hicieron hacer, porque nunca había reflexionado en eso, pero yo creo que sí, esa es la estrategia que más me ha servido, sí, de menos a más, es como la distancia necesaria”.

E2: Ya, y ahora para finalizar con esta dimensión yo seguiré con las demás preguntas.

¿Qué instrumento utiliza para evaluar el progreso en las habilidades sociales en niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar? y ¿En que utiliza la información recogida con dichos instrumentos?

P3: “Ya, yo creo que ahí es como súper similar a lo que hablábamos en la evaluación inicial, uno tiene como una orientación que te da el ¿Cómo se llama?... el proyecto educativo del colegio donde estai’ o las orientaciones que te da el MINEDUC, ¿Te fijai? Pero todo esto está en sintonía con lo que esas personas necesitan, ¿Te fijai? Si ponle tener un chiquillo si lo miro desde el prisma de las orientaciones ministerial o del proyecto educativo va a estar pucha, súper descendido, pero ese chiquillo durante todo el año que trabajamos, y que no sé po’ que en un comienzo no miraba a los ojos para decir hola, después de todo el año, me miró y me dijo hola, bacán, ya , súper, eso ya es para él , para ese sujeto es un tremendo avance, porque implicó mucho trabajo, muchas estrategias, mucho acompañamiento de la familia, ¿Te fijai? O no sé, el logro más grande es que respondan a un requerimiento que pa’ otro cabro es mínimo, pero pa’ el fue un tremendo esfuerzo , ¿Te fijai? Por eso todo esto tiene que ver, claro, nosotros nos vamos orientando por este constructo que nos ofrece los expertos en educación , ¿Cierto? Pero todo eso nosotros tenemos que ir acomodándolo a la realidad del sujeto con el que estamos trabajando, ¿Te fijai? Y realidad que considera lo que les comenté denante , elementos incluso

como lo que estamos viviendo ahora de la virtualidad, ¿Te fijai? O toda esta situación mundial de pandemia”.

E2: Ya, y si estos instrumentos de evaluación que realiza para el trabajo de las habilidades sociales son de creación propia, explique en qué consisten dichos instrumentos y explique qué áreas abarca.

P3: “Ya, me la ponen difícil, insisto cuando me separan las cosas, tengo una cabeza que funciona... que no funciona tan episódica, funciona como más integral. A ver, un instrumento de evaluación súper significativo pa’ ver el progreso de un estudiante, sin duda es el plan de apoyo, porque el plan de apoyo está estructurado desde una recogida de información inicial, ¿Cierto? Es como feo decirlo, porque no lo veo así, pero es como una foto, pero una foto...como un holograma, porque no es tan estático, ¿Te fijai? Suena mejor decirlo como una situación inicial, en esta situación inicial estaban el niño o la niña, y desde ahí vamos a ir viendo determinadas muestras de cambio, que dentro de todo esto que pasó durante el tiempo que trabajé con ese niño o niña, ¿Cuáles fueron las muestras de cambio?, ¿Cuáles fueron estas muestras que se mantuvieron a lo largo del tiempo? Porque a veces nos pasa también que uno dice , ‘oh me miró’, y no se po’, y respondió a mi saludo, ‘¡guau, sí, bacán, lo logré!’, y a la próxima semana no pasa na’, ¿Te fijai?, y fue ‘¡chum!’ un chispazo, donde claro, esa es como un primer indicio que de todas manera del cual uno se puede agarrar ¿Te fijai? Pero cuando esa muestra de cambio se mantiene durante el tiempo, ya nosotros podemos hablar que ya es un avance, que ya se mantiene estable, constante, no sé si respondí a la pregunta Javiera, me fui en la volá’ ”.

E2: Bueno, entonces los instrumentos que usted utiliza son más que nada observaciones, eso es lo principal.

P3: “En el área de psicomotricidad sí, porque te insisto, hay muchos instrumentos que se han ido construyendo, y que los han construido personas súper secas, y que han tenido la tendencia de estandarizar, y esos elementos sí, te sirven pero como un acompañamiento, pero insisto que las realidades son súper diferentes, y por más que traten de estandarizar una pauta con una muestra de... una tremenda muestra, de todas maneras, esa muestra es una foto, de un momento, ¿Te fijai? Y les insisto, o sea, lo que vivimos nosotros el año pasado es una señal pero clarísima de que el mundo es súper cambiante, de que nos tenemos que adaptar día a día a las situaciones

que van viviendo, y que no las podemos olvidar de lo que ese chiquillo, chiquilla vive en su entorno, en su contexto".

E2: ¿Entonces las áreas que abarcaría, bueno en este caso las observaciones depende como de las necesidades que tengan los niños en diferentes momentos?.

P3: "Sí".

E2: Y ¿De qué manera puede dar cuenta que estos instrumentos de evaluación son útiles para evidenciar el progreso en el desarrollo de las habilidades sociales en niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar?

P3: ¿Cómo doy cuenta que esos instrumentos son útiles?

E2: Claro.

P3: O sea, si ese instrumento que usé, que llegó a mis manos, y que lo apliqué en una situación de evaluación inicial, generalmente ese mismo instrumento uno lo vuelve a utilizar al final del proceso, ¿Cierto? Como con una orientación de aplicación de pre y post test, ¿Ya? A nivel general uno como que tiende a hacer eso, pero te insisto, eso en algún momento de mi práctica lo utilicé, pero en la actualidad ya no, ya no es una herramienta que me sirva mucho. Y sobre todo en el ámbito que se están moviendo ustedes, una persona con Condición de... Trastornos del Espectro Autista o dentro del espectro autista, ha sido un proceso súper complejo, incluso poder evaluarlo, o sea, poder diagnosticarlo, ¿Te fijai? Porque hay una variedad, entre el blanco y el negro, hay una gama de grises y en todos esos podí' encontrar a tu estudiante, entonces resulta muy complejo moverse dentro de... con un solo instrumento, y sobre todo en el área de la psicomotricidad, ¿Ya? Uno, por ejemplo hay un instrumento que, no me acuerdo de ahora el nombre, es un chileno, que adaptó un pauta como de evaluación del juego, si la necesitan se las puedo compartir, y eso claro, te sirve porque como que a veces las familias necesitan esta información, necesito saber si mi hijo es normal o es menos normal, o es más anormal, depende del proceso en el que la familia también esté, ¿Te fijai? Entonces a veces como que pa' un requerimiento familiar, porque tú ves que esa mamá, o ese papá o esa abuela están un poco angustiados, entonces tú le aplicas una pauta y le das esa información un poco más normada, ¿Ya? Y claro también uno puede aprovecharla y recoger de ella elementos que puedan servir, ¿Ya? Pero personalmente no lo uso, no es como un elemento que esté constante en mi práctica".

Dimensión emocional

E2: Ya, a continuación, le realizaremos las siguientes preguntas que están relacionadas a la dimensión emocional.

La primera. ¿Qué entiende usted por el desarrollo de las habilidades emocionales?

P3: "Ya, ¿El desarrollo de las habilidades emocionales? A ver, tiene que ver como con el... a ver, les voy a decir como yo se los explico a los estudiantes cuando hablamos de emociones, es como ponerle nombre a aquello que estoy sintiendo, y que el... al ponerle nombre, al nombrar algo yo lo puedo identificar con mayor facilidad, ¿Cierto? Cuando yo no sé como por ejemplo los colores de los lápices y me piden un lápiz con un determinado color y me dicen 'ese', '¿Cuál ese?', y me puedo equivocar al pasarle el lápiz porque no me van a decir el color, entonces me va a faltar la etiqueta precisa pa' pasarle el lápiz adecuado a la persona que me lo está pidiendo. Cuando yo logro ponerle el nombre correcto o no correcto, el nombre más apropiado a lo que estoy sintiendo lo puedo identificar mejor, por lo tanto, lo puedo procesar mejor, ¿Cierto? Y una vez que yo puedo manejar mejor mi emociones evidentemente eso va a tener un impacto en lo que tiene que ver con mis relaciones sociales, ¿Cierto? Si yo me logro entender, puedo entenderme mejor con el otro y entender mejor al otro, entenderme mejor con, y entenderlo también mejor, entonces para mí eso es lo que tiene que ver con el, o lo relevante del desarrollo de las habilidades emocionales, y abrir como el abanico, porque generalmente trabajamos como con, no sé, como rabia, alegría, tranquilidad, no sé, son como cinco, seis emociones que uno tiende a utilizar con mayor frecuencia, ¿Cierto? Pero a veces el chiquillo, no sé, está llorando y uno asume inmediatamente que el llanto es pena, y a veces uno llora de rabia, y a veces o llorai' de vergüenza, o llorai' de emoción, ¿Te fijai'? también puedes llorar de amor, ¿Te fijai'? Y todas esas emociones que están intermedias tienen su nombre preciso, tienen su etiqueta verbal precisa.

Me acuerdo de un estudiante, ahora pensando en eso, que le tuve que explicar qué era la melancolía, y era como, es como cuando te... cuando llueve, la emoción que te viene con la lluvia, yo juraba que yo estaba siendo súper asertiva, y el chiquillo me dice, es que me encanta la lluvia, yo cuando llueve me pongo feliz, y me voy mojar, y salto, y salto en los charcos, entonces jamás pa' él la melancolía iba a relacionarse con la lluvia, como a muchas personas nos pasa, 'oh, me pongo melancólica y caían y van cayendo las gotitas', ¿Te fijai? Entonces por

eso insisto que lo social y lo emocional van súper de la mano, y se van construyendo en relación con otros, y así súper implicadas ambas".

E2: Ya, y considerando el trabajo que usted realiza con niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar ¿Qué instrumento de evaluación inicial utiliza para conocer el nivel desarrollo de las habilidades emocionales que presenta el o la menor?

P3: "Ya, eso, también va a partir del juego, el juego libre y espontáneo, cómo se enfrenta por ejemplo a situaciones que le generan frustración, cómo se enfrenta a ciertas dinámicas que no sé, que tiene que ver como con relacionarse con otro, eso tiene que ver mucho con la estrategia de observación directa, más que con un instrumento, y como un instrumento, no sé si podría ser un instrumento, por ejemplo en la sesión de acompañamiento desde la psicomotricidad, una de las herramientas que se utilizan es el trabajo con cuentos, y como la construcción de historias, o uno a veces agarra ciertos puntos que te vienen súper precisos a una determinada situación que está pasando en la sala, y a veces desde esta narrativa, el niño o la niña se sienten identificados, y ahí uno puede ir precisando qué es lo que está pasando. Pero generalmente en el juego se ve lo que a ese chiquillo le está pasando, lo manifiesta, lo manifiesta no sé, por ejemplo es cómo bien dramático el ejemplo, situaciones de abuso, que pueda estar viviendo un niño o una niña, y desde mi experiencia lo he vivido, lo manifiestan a través del juego, entonces uno dice ¡chum!, se te prende una lucecita, algo está pasando por aquí, entonces tengo que indagar más, un poco en la mamá, con mucho cuidado, con mucho respeto, ¿Te fijai? Pero son señales, son alertas, si fuera como por instrumento, claro, estaría primero la observación, el uso de la narrativa de los cuentos como una estrategia también de evaluación, y el juego".

E2: Ya, y una vez aplicada la evaluación inicial ¿Qué uso le da usted a la información obtenida?

P3: "¡Ay!, depende de la información que se recabe, por ejemplo, si en situaciones donde uno puede percibir que el niño o la niña están en una situación de riesgo, se toman todas las medidas como pa' tratar de sacar al niño de esa situación, y desde ahí no sé, los pasos son, no sé po', te tení' que entrevistar con la familia, si es mucho más evidente tení' que dar aviso de inmediato, ¿Ya? Pero generalmente lo que tiene que ver como con eso es como en situaciones extremas, pero como a nivel general, lo que tiene que ver con el ámbito emocional son como las orientaciones que uno le da más a los papás en la casa, ¿Ya? Tu chiquillo está, no sé, frente a esta situación, evidenció esto, cómo lo podemos acompañar, ¿cómo creí' tú que lo podemos ayudar? Pongamos ojo en esto, no sé, si es un chiquillo que tiene un autoestima muy negativa,

ahí tu le vai' dando como estrategias, se van construyendo estrategias también por la familia, eso también es a partir del trabajo muy colaborativo, porque a veces uno tiene muchas ganas de lograr muchas cosas, pero este como analfabetismo emocional también lo tienen los papás, ¿Cachai? Y son mamás o papás súper desbordados, con un manejo de la ansiedad también, o sea si tú veí' a un chiquillo, no sé, cero tolerante a la frustración y después veí' a la mamá y tú decí', 'chuta con razón', ¿Te fijai? Entonces son estrategias que se van construyendo también con la familia, porque llegar e imponer algo no resulta eficiente".

E2: Ya, y antes de implementar una estrategia psicomotriz que contribuya a la potenciación de las habilidades emocionales de niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar, ¿De qué forma selecciona los objetivos a trabajar durante la clase?, por ejemplo ¿Los objetivos los selecciona usted, son una adecuación a los objetivos establecidos dentro del curriculum, etc?

P3: "Claro, es como similar a lo que les decía con respecto a las habilidades sociales, como que agarra estas orientaciones como más generales y vas realizando adaptaciones, adaptaciones mucho más precisas a la persona con la que estás trabajando, pero trabajarla de manera estandarizada es complejo. Sí es súper relevante intencionarlas, todo lo que tiene que ver con los valores también, valores inclusivos, no sé, claro, que tiene que ver con los valores, hay valores que son relevantes a intencionar en el ciclo en el que ustedes están haciendo la investigación, pero te insisto que eso tiene ciertas adaptaciones y que uno va priorizando aquello que es más relevante para ese sujeto".

E2: Ya, y el plan de trabajo que usted realiza para potenciar el desarrollo de las habilidades emocionales de niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar, ¿Va de acuerdo al programa que tiene el establecimiento o es de elaboración propia?

P3: "Es lo mismo que las habilidades sociales, tiene como una lógica desde el proyecto educativo, pero responde a los requerimientos del sujeto, ¿Cierto? Hay cuestiones... y te insisto, como que uno tiene como básicas, ¿Te fijai? Respeto, se mantiene siempre, como la base, pero ahí uno le va dando más énfasis, priorizando en aquello que es mucho más relevante".

E2: Ya, y en relación al contexto en donde realiza sus intervenciones, ¿Cómo estructura el entorno para trabajar el desarrollo de las habilidades emocionales en niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar?, ¿Qué recursos utiliza?

P3: "Ya, desde lo emocional, la narrativa funciona súper bien, los cuentos, el juego simbólico, rol playing también, cuando uno, no, no es rol playing, es como despejar ciertas actitudes

¿Cachai? Tení a un chiquillo que es muy agresivo, o que es muy violento pa' responder, y no logra ver eso, a veces funciona cuando uno lo pone en la situación de que uno como adulto repite su acción, ¿Cachai? Como que despejai' su actuar, y eso a veces también funciona, pero te insisto, tiene que ver también con las características de cada uno, porque si es un chiquillo que dentro de su estructura de su funcionamiento del espectro autista no logra conectar con el otro, la técnica del espejo no te sirve, ¿Te fijai? Si con suerte me mira, ¿Te fijai? Con suerte establece contacto, no sé, ocular, no te sirve eso, ¿Te fijai? Y ahí tienes que apelar al juego simbólico, o al cuento. Me ha pasado que he tenido varios estudiantes que son super...que están súper bombardeados tecnológicamente, y a lo mejor incluso me ha pasado que cuando tú le preguntas a la familia lo usan también como una estrategia pa' controlar el comportamiento, ya no, no quiero pataleta le pasan el celular o la tablet ¿Te fijai? Entonces también a veces eso que por un lado puede ser súper negativo, pero a veces uno lo utiliza también como un elemento, un aliado y mostrándole videos, aplicaciones, no sé, partes de los monos que ellos ven, también a veces como pa meterse en el pensar".

E2: Ya, y en relación a l tiempo ¿Cuántas horas se le destinan a las intervenciones dirigidas al desarrollo de las habilidades emocionales?, ¿Cómo se organizan estas sesiones?, ¿Son de manera semanal, mensual?

P3: "Ya, las habilidades emocionales, el desarrollo de las habilidades emocionales son transversales, entonces como que definir una cantidad de horas, yo nunca lo he hecho, ¿Ya? Porque claro, lo trabajai' incluso en el patio, cuando están los chiquillos en el recreo tú también estai' mirándolos, y también estai' mediando, y también estai' generando significados, y vai' regulando el comportamiento desde que el niño entra al colegio, desde que cruza la reja, no sé, a veces te lo encontrai' en la calle y también, es como en todo momento, ¿Te fijai? Claro, uno le saca más provecho, por ejemplo no sé po', en las clases de Artes uno puede también ahí meterle harta mano, con los más chiquititos, claro. Cuando tiene la hora del cuento también ahí podí' utilizar algunos recursos de libros que son buenísimos, entonces te abren también el tema, pero son transversales, son definitivamente transversales, como las intenciones, ¿Te fijai? Estai' viendo, no sé, que el curso se te está poniendo medio chunky, como un poco eléctrico, ya, lo agarrai' y le dai' Lenguaje en Artes, todas las asignaturas metí' un poquito, pero por eso te digo, tienen que ver también con períodos en el tiempo, ¿Te fijai? A fin de año generalmente los niños están así con los pelos parados, entonces cualquier estrategia que en algún momento a principios

de año, a fin de año ya empieza a 'guatear', están agotadisimos, no sé, en tiempos normales, ¿Te fijai? Y también pasó el año pasado, que tú no sé po', te conectabai' a la clase y veiai' que el chiquillo estaba, no sé, en otra, te quería hablar de cualquier otra cosa, porque estaba agotado, no quería nada más".

E3: Bueno y continuando con la dimensión emocional, al momento de escoger una estrategia de intervención para llevar a cabo con niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar, ¿En qué aspectos se focaliza para considerarla como la más adecuada para potenciar las habilidades emocionales? y, ¿Qué profesionales participan de esa decisión?

P3: "Ya, ¿En qué me enfoco? En la recepción del estudiante, yo creo que ese... en lo que tiene que ver como con las habilidades emocionales y el desarrollo de las habilidades emocionales, la respuesta que te den los estudiantes es fundamental, si el chiquillo se motivó, no sé ponte tú hay un libro que se llama "El monstruo de los colores" no sé si ustedes lo conocen ¿Lo cachan? Es súper lindo, ya, entonces en algunos casos el libro del monstruo de los colores te funciona bacán porque podí' sacarle un montón de provecho, podí' trabajar con el mismo monstruito y lo van pintando dependiendo de cómo se van sintiendo, y de verdad puedes crear diez mil cuestiones. No sé, me acuerdo que un curso le pedimos a una apoderada que construyera el monstruito así de algodón, blandito, bonito, ¿Te fijai? Pero con algunos chiquillos ese mismo libro no resulta pa' na' ¿Te fijai? Porque frente a esa estrategia, es el niño o la niña quien te va a decir si es precisa para él o para ella, sobretodo en lo emocional. Y también tiene que ver un poco con lo que les decía delante, con cómo voy yo identificando cual es la estrategia más precisa. Si yo estoy muy encima del niño no lo logro ver ¿Te fijai? Y voy a dar por hecho mucho y voy a asumir ciertos requerimientos que alomejor el niño o la niña no tienen. Si yo me presento, si yo parto desde más lejitos amplío la visión ¿Te fijai? Y puedo relacionarme mejor con ese otro sin que yo esté tan encima".

E3: Ya, y al momento de realizar sus intervenciones, ¿De qué forma trabaja con los estudiantes?
Ej: de forma grupal, individual, etc.

P3: "Súper similar a lo social también, o sea, lo emocional dependiendo de qué es lo que esté viviendo ese niño o niña, me va a dar como el puntapié para definir si la estrategia va a ser

grupal o individual. Si es una situación muy compleja de abordar, voy a tener que hacerlo de manera individual y a lo mejor pedir acompañamiento del psicólogo o empoderar a la familia en eso ¿Te fijai? Pero si tiene que ver como con una necesidad como con una necesidad que yo estoy viendo en varios estudiantes del curso, ahí la estrategia la propongo de manera grupal. Y que tiene que ver también como cuando uno va determinando las necesidades individuales y las comunes ¿Te fijai? Si es una necesidad individual, si es una necesidad común y le doy el énfasis que ese grupo o a ese niño requiere".

E3: Ya, y entendiendo que el abordaje de la psicomotricidad es integral, ¿Qué es lo que ha realizado en su trabajo para potenciar el desarrollo de las habilidades emocionales en niños y niñas con Condición del Espectro Autista que cursan primer ciclo escolar?, y ¿Cómo lo lleva a cabo?

P3: "Ya, es que pensando en que la estrategia fundamental de la psicomotricidad es el juego, ya cuando tú le dices al niño 'Acá venimos a jugar', ya tení' un impacto emocional que al chiquillo le genera una motivación diferente, una disponibilidad emotiva diferente, porque también son... tenemos a nuestros niños súper invadidos desde muy chiquititos ¿Cierto? Y en algunos casos súper escolarizados desde muchos frentes, la casa los escolariza, el colegio también les exige muchísimo siendo tan chicos, ¿Cierto? Entonces cuando tú los llevas a la sala y les dices 'No si aquí venimos a jugar y todo lo que está acá está disponible para que tú juegues, para que tú fluyas, aquí tenemos... tení' las posibilidades de hacer lo que tú quieras dentro de ciertos márgenes sí ¿Cierto? O sea, dentro de la práctica psicomotriz de la que yo tengo experiencia que es la orientación que tiene Bernard Aucouturier, propone cierta estructura y pone los límites ¿Cierto? Cuidar tu cuerpo, cuidar el cuerpo del otro, ¿Cierto? Cuidar los materiales que están a disposición porque estos materiales nos sirven a todos, ¿Cierto? y ahí generai' sentido de comunidad, pero al proponerle acá venimos a jugar, ya la disponibilidad emocional es diferente, entonces ahí tú ya vas trabajando esta dimensión desde la primera instrucción, desde lo que implica la sala de psicomotricidad".

E3: ¿Cuál cree usted que ha sido la estrategia psicomotriz más adecuada para desarrollar las habilidades emocionales de niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar? y ¿Por qué?

P3: “ A ver, yo creo que lo emocional se puede evidenciar mucho en el juego simbólico y lo que tiene que ver con la expresividad; gráfica o narrativa, yo creo que ahí está el... bueno en todos los momentos de la sesión se ve, somos emoción, pero cuando el niño puede plasmarlo con una representatividad más objetiva, tiene que ver por ejemplo en la representación plástica cuando yo le pido que grafique lo que jugó, que grafique lo que sintió y que lo dibuje, que lo modele con masa ¿Te fijai? O cuando estamos construyendo el cuento. O sea dejai’ por ejemplo, empieza la historia y la dejas un poco abierta ¿Qué va a pasar ahora? ¿Qué va a hacer ahora? y ahí el niño te tira el chorizo si le está pasando algo, no... no sé si en el cuento dice que el niño va corriendo y quebró un vaso, ‘Ah le van a pegar, los papás le van a pegar’ y ahí tu cachas al tiro que algo por ahí al chiquillo le pasa o puede decir no, no pasa nada o a veces ni siquiera engancha, uno deja ese hilito para ver si el niño agarra y no lo agarra, ¿Te fijai? Entonces esto es si podemos separar, porque insisto fue complejo separarlo”.

E3: Ya, y ¿Qué instrumentos utiliza para evaluar el progreso en las habilidades emocionales en niños y niñas con CEA? y, ¿En qué utiliza la información recogida con dichos instrumentos?

P3: “Ya, ¿Qué hago con la información? O sea dentro de la recogida, dentro de lo que tiene que ver con la implementación, cómo yo voy viendo estas muestras de cambio permiten también darle reportes a la familia, darles reportes que enriquezcan el trabajo que está haciendo en las otras asignaturas por ejemplo, eso es como un poco del uso que uno le da a esa información. ¿Eso me preguntaste, cierto? estoy media dispersa la verdad”.

E3: ¡Si, eso! Está bien su respuesta. Y como este instrumento, bueno usted utiliza la observación para ir evaluando el progreso ¿Qué áreas abarca este instrumento de observación?

P3: “Ya, cuanto tú trabajai’... cuando tú te mueves desde la observación directa, claro, uno va como definiendo ciertos elementos que sí o sí no se te pueden escapar ¿Te fijai? Tení’ que ver cómo se mueve por ejemplo el chiquillo a nivel comunicativo, qué herramientas utiliza pa’ comunicarse, ¿Ya? Y de lo social, cuáles son las habilidades que están más descendidas, cuáles

son las habilidades que tiene ya el chiquillo y de las que yo me puedo agarrar pa' hacer mi acompañamiento.

Es que me resulta súper complejo separarlo, porque cuando uno arma un plan de apoyo y considerando lo que tiene que ver con lo socioemocional, para mí... desde mi experiencia lo socioemocional es más que un complemento, es una pata de la mesa, ¿Te fijai? O sea, durante mucho tiempo a nosotros nos enseñaron que lo socioemocional era como el individual de la mesa, el mantel de la mesa, ¿Te fijai? Pero nada funciona si tú no te relacionas, si tú no logras establecer un vínculo con el niño o la niña, y con todos no solo con los niños, con niños y niñas tenía que tenerlo mucho más consciente, pero incluso los profes de ustedes se vinculan emocionalmente con ustedes y ahí resulta el proceso de aprendizaje, si no hay vinculación desde lo emocional, desde lo afectivo, no hay proceso de aprendizaje, así de... como de radical lo veo yo, no puedo yo generar o propiciar el desarrollo del otro de manera integral, si yo no me vinculo desde... si yo no veo a ese niño desde lo emocional”.

E3: Ya y para finalizar con esta dimensión ¿De qué manera puede dar cuenta que este instrumento de evaluación es útil para evidenciar un progreso en el desarrollo de las habilidades emocionales en niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar?

P3: “Ya, es lo mismo desde lo emocional, es el niño o la niña quien te va dando las señales claras, si es que esa estrategia funcionó, si es que ese instrumento resultó y es como un poco lo que les decía con respecto al libro; en algunos casos el libro me funciona, en otros no”.

Dimensión comunicacional

E3: Y bueno pasando ya a la última dimensión, la dimensión comunicacional ¿Qué entiende usted por desarrollo de habilidades comunicacionales?

P3: “Desde la comunicación... ¿Habilidades comunicacionales? Son las herramientas que me permiten a mí vincularme con un otro a partir del lenguaje, a partir del tono, a partir de la mirada, desde no sé... me permite establecer una relación con un otro la comunicación”.

E3: Ya, y considerando el trabajo que usted realiza con niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar, ¿Qué instrumento de evaluación inicial utiliza para conocer el nivel de desarrollo de las habilidades comunicacionales?

P3: “Ya, generalmente las habilidades comunicacionales en chiquillos que responden a esta condición, son súper analizadas y evaluadas por un fonoaudiólogo, o sea a partir de la información que el fono (fonoaudiólogo) te da, uno puede sacar un montón de información, o sea de todas las pruebas que ellos les aplican y si el informe está bueno podí’ sacar harta información. El trabajo que hace un terapeuta ocupacional también tiene harta información que uno puede ir recabando y que te van permitiendo también ir elaborando un plan de apoyo preciso en esta área, como pa’ no seguir con la observación, el aporte de otros profesionales. Pero como pruebas estandarizadas que tengan que ver como con el ámbito de la comunicación, les insisto; no están dentro de mi práctica, no soy muy amiga del instrumento, de la pauta de evaluación”.

E3: Ya, y antes de implementar una estrategia psicomotriz que contribuya a la potenciación de las habilidades comunicacionales de niños y niñas con CEA ¿De qué forma selecciona los objetivos a trabajar durante la clase? Ej: los objetivos los selecciona usted, son una adecuación que usted realiza a los objetivos establecidos dentro del currículum, etc.

P3: “Ya, ahí yo creo que en esta área se fortalece mucho el trabajo colaborativo con otros profesionales, o sea desde ahí ponte tú lo que plantee el fono (fonoaudiólogo), si está trabajando ese chiquillo con un profesional externo ahí lo puede enriquecer mucho y orientar las prácticas, si este chiquillo tiene un acompañamiento de fono (fonoaudiólogo) no sé po' en un horario alternativo o de un T.O (Terapeuta Ocupacional) en un horario alternativo, uno como que trata de amoldar o de adaptarse a lo que ese profesional está haciendo. Lo mismo con lo que tiene que ver con lo socioemocional también, si este chiquillo por cualquier motivo está siendo acompañado por un profesional externo, por ejemplo; un psicólogo, un psiquiatra, uno trata de establecer como el diálogo con este profesional pa’ moverse en una misma línea”.

E4: Ya, y ahora continuando con esta misma dimensión comunicacional. Una vez aplicada la evaluación inicial, ¿Qué uso le da usted a esta información?

P: “O sea es que es como te digo, como evaluación inicial en el área de la comunicación yo creo que utilizo personalmente más la info que me puedan dar los profesionales externos y a partir de ahí, de esa información, se va como enriqueciendo el plan de trabajo. Entonces por ejemplo, si voy a trabajar una estrategia, no sé, que enriquezca lo emocional y lo voy a hacer desde la narrativa, si además el fono (fonoaudiólogo) está trabajando con estrategias similares, entonces uno se va adaptando a eso, sobre todo con los chiquillos con los que están haciendo la investigación ustedes que por sus características propias también es mucho más asertivo trabajar como en bloque, ¿Cierto? En lugar de darles tanta información tan variada, como que en equipo nos movemos mejor y sacamos mejor... Tenemos mejores frutos”.

E4: Perfecto, y ¿El plan de trabajo que usted utiliza para potenciar el desarrollo de las habilidades comunicacionales de niños y niñas con CEA va de acuerdo al programa que tiene el establecimiento o es de elaboración propia?

P: “Ya, ahí también se sacan un poco de ambos, cierto, generalmente el fono o el T.O (Terapeuta Ocupacional) también responden a los requerimientos particulares del chiquillo y ellos también se mueven más como dentro de patrones como normativos, cierto, un fono evalúa cierto nivel y diagnostica y pone dentro de una estructura, ¿Cierto? En qué nivel está ese niño o niña, ¿Cierto? Entonces desde ahí uno agarra esa información y como que te insisto te vas como acoplando o enriqueciendo a partir del trabajo que van haciendo los profesionales externos; cuando no hay apoyo de un profesional externo, uno se va moviendo a partir de los requerimientos del sujeto primero, como por ejemplo si un chiquillo está... tiene habilidades comunicativas descendidas y eso le está interfiriendo pa’ darle sentido, nombre a sus emociones y eso a su vez, lo está afectando para establecer relaciones sociales que sean eficientes, entonces el plan de apoyo va a estar mucho más orientado a lo que tiene que ver con las habilidades comunicativas, porque les insisto van encadenadas”.

E4: Y en relación al contexto en dónde realiza sus intervenciones ¿Cómo estructura el entorno para trabajar el desarrollo de las habilidades comunicacionales en niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar? y ¿Qué recursos utiliza?

P: “Ya, ahí el cuento es una estrategia super potente. Tratar como de... ¿Qué es lo otro que me resulta útil? Como propiciar el uso correcto de la etiqueta, como elevar un poco el nivel de

exigencia, no conformarme con el ‘ehh, este o el allá’, ¿cachai? Como que uno va... pero que es lo que me quiere decir y ahí uno a veces como que tontea po’, tiene... ‘¿Esto me estai’ pidiendo? No, ah ¿Entonces? Apelemos a la precisión’, esto se llama tanto, está acá, sobre, bajo, ¿Te fijai? y ahí le vai’ poniendo como la expresión precisa, eso, como un ambiente bien hablado, bien hablado mas no letrado porque cuando hablamos de... cómo nos metemos en el ámbito comunicativo no tiene que ver como con llenar el espacio de carteles, no, te insisto el desarrollo de las habilidades comunicacionales también tienen que ver con que las relaciones, se van construyendo con otro y a veces hay niños que no necesitan en un comienzo decirte las cosas verbalmente porque te las manifiestan de alguna otra manera, y tú eres la que le va poniendo palabras ¿Te fijai? Porque no está disponible pal’ niño o la niña”.

E4: Y en este sentido, ¿Organiza el espacio de alguna forma en particular?

P3: “Es que más que el espacio, es la relación que se da adentro de ese espacio, porque más que esto se da en la sala o en un ambiente definido, se da en la relación, en no sé, si el chiquillo necesita que lo acompañi’ al baño, se va a ir dando también, si necesita que no sé... un día te invita a jugar a la pelota también se da ahí ¿Te fijai? No es que se da en el espacio, se da en la relación, el espacio es una excusa”.

E4: Perfecto, y en relación al tiempo ¿Cuántas horas se le destinan a las intervenciones dirigidas al desarrollo de las habilidades comunicacionales? y ¿Cómo se organizan estas sesiones, de manera semanal, mensual?

P3: “Ya, eso es igual que lo socioemocional también, es transversal, claro dentro del currículum están establecidas cierta cantidad de carga horaria y dependiendo de las necesidades de cada chiquillo es que si uno le da más o menos énfasis, pero por ejemplo si este niño además está teniendo acompañamiento con un fonoaudiólogo, yo no voy a llegar a hacer lo mismo que... o tratar de hacer lo mismo que está haciendo el fono (fonoaudiólogo) porque voy a estar interfiriendo en la pega del otro profesional ¿Te fijai? Entonces desde ahí voy a... en este trabajo colaborativo entre profesionales también uno humildemente también le pide... le dice al fono (fonoaudiólogo) o al T.O (terapeuta ocupacional) ¿Cómo querí” que te apoye en esto? o ‘yo te puedo apoyar de esta manera’ ¿Te fijai? ¿Qué te parece que trabajemos así? o ¿Qué te parece que el foco lo pongamos acá? ¿Qué te parece que si en este momento le demos más a esto? Yo creo que también eso es un elemento fundamental, el trabajo colaborativo con los otros profesionales, trabajo colaborativo muy humilde, humilde pero no poniéndonos en una posición

menor, ¿Cachai? Sino que desde la humildad decir ‘yo te apaño, yo te... o sea no hay drama en eso’ ¿Te fijai? ‘no compito contigo’ ”.

E4: Perfecto, y al momento de escoger una estrategia de intervención para llevar a cabo con niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar ¿En qué aspectos se focaliza para considerarla como la más adecuada para potenciar las habilidades comunicacionales? y ¿Qué profesionales participan de esa decisión?

P3: “Ya, yo creo que también se respondió en la primera. Generalmente participa el fono (fonoaudiólogo), el T.O (terapeuta ocupacional), incluso en algunos casos si está con una psicóloga trabajando con una estrategia que le ha resultado eficiente, uno también lo puede replicar, ¿Ya? Pero es absolutamente transversal, yo creo que las tres áreas que están nombrando son... pensar en destinarle una hora sólo para trabajar eso, mmm no, no, porque no son un complemento, son una base”.

E4: Y al momento de realizar sus intervenciones ¿De qué forma trabaja con los estudiantes, de manera grupal, individual, mixta?

P3: “Aquí yo creo que mixta, es como lo mismo que les respondí en la otra, si, es que yo creo que la forma como aborda uno el acompañamiento con un niño o niña tiene que ver con los requerimientos de ese chiquillo o chiquilla, ¿Cachai? En algunos casos necesita un acompañamiento más individual, pero quizás lo comunicativo sí se puede trabajar más grupal que individual, si está trabajando ya con fono (fonoaudiólogo), si está trabajando con un T.O (terapeuta ocupacional) entonces no, lo hago de una manera grupal. Si este chiquillo no está teniendo acompañamiento con un otro, entonces a lo mejor ahí tú como profe diferencial o como psicomotricista tení’ que darle más énfasis porque no está teniendo otro acompañamiento más preciso”.

E4: Ya, y entendiendo que el abordaje de la psicomotricidad es integral ¿Qué es lo que ha realizado en su trabajo para potenciar el desarrollo de las habilidades comunicacionales en niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar? y ¿Cómo lo lleva a cabo?

P3: “¡Ay! Me perdí, me puse a pensar en otra cosa.

E4: Se la puedo repetir si quiere.

P3: “Ya, no me está... es que estoy con problemas de sinapsis.

E4: Ya, si no se preocupe. Ya, entendiendo que el abordaje de la psicomotricidad es integral ¿Qué es lo que ha realizado en su trabajo para potenciar el desarrollo de las habilidades

comunicacionales en niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar? y ¿Cómo lo lleva a cabo?

P3: “Ya, como desde el abordaje de la psicomotricidad la comunicación es fundamental, es también... es como... es lo que sustenta la relación con el otro, pero siempre respondiendo a los requerimientos de este sujeto, por ejemplo, no sé, hay niños que desde lo oral no van a enganchar contigo y van a enganchar desde lo, desde la ... más desde lo corporal, ¿Te fijai? No les va a resultar significativo el ‘no’, sino que le va a resultar más significativo la cara que tú le pongai’ ¿Cachai? Todo esto se va construyendo, porque lo comunicativo también se da en la relación con otro, eso es independiente de los requerimientos que como normativos que ese sujeto quiera... requiera, por ejemplo, como la evaluación que hace un fono (fonoaudiólogo), no sé, tiene una dislalia, tiene... ¿Cachai? Lo comunicativo desde la mirada de la psicomotricidad se da en esto también, en cómo yo me aproximo al otro, cómo lo escucho, cómo lo observo, cómo lo veo, cómo lo hago también a él verse, distinguirse”.

E4: Perfecto, y ¿Cuál cree usted que ha sido la estrategia psicomotriz más adecuada para desarrollar las habilidades comunicacionales de niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar? y ¿Por qué?

P3: “Juego, juego, todo el rato juego, incluso juego cuando hay conductas que son entre comillas disruptivas, a través del juego se pueden transformar, tú te puedes comunicar a través del juego con uno niño o una niña ¿Cierto? Es el lenguaje que ellos mejor manejan y es el lenguaje que es su territorio, entonces si yo me meto desde ahí, me meto desde lo que... desde lo que ellos son expertos, son expertos en jugar, entonces no, yo creo que la estrategia que desde la psicomotricidad es fundamental es el juego, juego libre, que no es lo mismo que el juego de circuito o el juego, no sé, el juego de salón, ¿Te fijai?”.

E4: Claro, y ¿Qué instrumentos utiliza para evaluar el progreso de las habilidades comunicacionales en niños y niñas con CEA que cursan primer ciclo escolar? y ¿En qué utiliza la información recogida con dicho instrumento?

P3: "Ya, los instrumentos tienen que ver como siempre con la coherencia que uno hizo en la barrida inicial, entonces dependiendo de ahí uno también va identificando muestras de cambio. Desde lo comunicativo a veces, no sé po’, el aumento de etiquetas verbales, el uso de oraciones que sean cada vez más complejas, seguimiento de instrucciones que tengan dos o tres órdenes, ¿Te fijai? Y eso ya... esos son como elementos que una considera como pa’ evaluar, porque

dentro de lo comunicativo también la familia y el colegio también requieren esa información, sobre todo en los niñitos... en los niños más... niños y niñas más chiquititos preescolares con todo lo que tiene que ver con el inicio de la lectoescritura, es fundamental también que utilicen ciertas habilidades comunicativas mucho... con más eficiencia”.

E4: Ya, entonces este instrumento sería como de elaboración propia y las áreas que abarcaría ¿Cuáles serían?

P3: “Claro, sería elaboración propia y ¿Áreas dentro del ámbito de la comunicación?”

E4: Claro

P3: “Tiene que ver, no sé po', con un uso del lenguaje, ¡chuta! Que difícil la pregunta. A ver, uno considera dentro de lo comunicativo lo que tiene que ver con lo sintáctico, con lo pragmático, ¿Cierto? Entonces en algunos casos hay niveles del lenguaje que los niños lo tienen descendidos, entonces el plan de apoyo estuvo orientado hacia allá, por lo tanto, la evaluación final y el foco donde uno hace esta evaluación tiene que ver con eso ¿Te fijai? En el ámbito de las personas que se mueven dentro del espectro, las habilidades están bien descendidas, entonces uno como que pone énfasis en eso y lo evalúa como con mayor énfasis, pero te insisto que en este ámbito uno se apoya mucho en el profesional externo, de lo que pueda estar haciendo el fono (fonoaudiólogo) también tiene que ver mucho con la sintonía que uno también va trabajando”.

E4: Perfecto, y la última pregunta de esta entrevista es ¿De qué manera puede dar cuenta que dicho instrumento de evaluación es útil para evidenciar el progreso en el desarrollo de las habilidades comunicacionales en niños y niñas con CEA?

P3: “Ya, si resultó ser eficiente es porque me entregó la información que yo andaba buscando po', o sea si me dio la información, no sé, con mucha... muy estandarizado, muy como cuantitativa y ‘¿Qué hago con el número?’ No me sirve pa' na' a lo mejor', ¿Te fijai? Ahí yo puedo decir ‘no, este instrumento me sirve o este instrumento no me sirve’. Si dentro del establecimiento, por ejemplo, el proyecto educativo pone mucho énfasis en eso, en una estructura más cuantitativa, entonces el instrumento tiene que estar acorde a eso ¿Te fijai? El uso que yo le de a esa información cuantitativa ahí está la gracia también, cómo uno lo explica, cómo uno le transfiere la información a la familia o a los otros profesores que trabajan con este niño o niña”.