



Instituto de Ciencias de la Rehabilitación y el Movimiento

Licenciatura en Terapia Ocupacional

Análisis de las intervenciones en el desarrollo de la escritura en niños/as de sala de 5 años, en el AMBA durante el año 2020, desde las perspectivas de terapistas ocupacionales

ALUMNAS:

- Lema Tossi, Aylén M.
- Mansilla, María Paz
- Martins Pontoriero, Fátima
- Salatino Rava, Gina
- Tonini, Candela

AÑO ACADÉMICO: 2021

ÍNDICE

1	INTRODUCCIÓN.....	5
2	ÁREA Y TEMA.....	5
3	PALABRAS CLAVES	5
4	PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	5
6	MARCO TEÓRICO.....	8
6.2	EDUCACIÓN	8
6.2.2	EDUCACIÓN PRIVADA.....	9
6.2.3	LEY 27.045: LEY DE EDUCACIÓN INICIAL.....	11
6.2.4	EL NIÑO/A, LA ESCUELA Y SUS ROLES	12
6.2.5	DISEÑO CURRICULAR PARA LA EDUCACIÓN INICIAL PROVINCIAL: SEGUNDO CICLO (3-5).....	16
6.3	TERAPIA OCUPACIONAL.....	25
6.3.2	TERAPIA OCUPACIONAL Y EDUCACIÓN.....	28
6.3.3	INTERVENCIONES GRUPALES E INDIVIDUALES	30
6.3.4	MULTIDISCIPLINA, INTERDISCIPLINA Y TRANSDISCIPLINA	31
6.4	CONTEXTO SOCIO SANITARIO 2020	32

6.4.2	CONTEXTO EN ARGENTINA	32
6.5	MODALIDADES VIRTUALES Y PRESENCIALES	35
6.6	MARCOS Y MODELOS.....	36
6.6.1	MODELOS TEÓRICOS PROPIOS DE TERAPIA OCUPACIONAL UTILIZADOS EN ELDESARROLLO DE LA ESCRITURA	38
6.6.2	MARCOS TEÓRICOS PROPIOS DE TERAPIA OCUPACIONAL UTILIZADOS EN ELDESARROLLO DE LA ESCRITURA	46
6.6.3	MÉTODOS PROPIOS DE ESCRITURA.....	51
6.6.4	MODELOS PROPIOS DE EDUCACIÓN	56
6.7	ESCRITURA	63
6.7.1	HITOS DE DESARROLLO DE LOS NIÑOS/AS EN LA ESCRITURA.....	63
6.7.2	COMPONENTES DE LA ESCRITURA.....	70
6.7.3	HABILIDADES NECESARIAS PARA EL PROCESO DEL APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA	76
6.7.4	ESTRATEGIAS Y HERRAMIENTAS PARA EL DESARROLLO DE LA ESCRITURA	79
7	OBJETIVOS.....	89
8	METODOLOGÍA	90
9	RESULTADOS.....	92
9.1.1	INTRODUCCIÓN	92
9.1.2	DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA	92
9.1.3	ORGANIZACIÓN DE LA INSTITUCIÓN	93

9.1.4 INTERVENCIÓN EN LA INSTITUCIÓN.....	96
10 BIBLIOGRAFÍA.....	115
11 ANEXOS	120
11.1 INSTRUMENTOS: TIPOS, PROTOCOLO, MODELO.....	119
11.1.2 ENCUESTA.....	120
11.1.3 ENTREVISTA.....	137
11.2 CONSENTIMIENTOS INFORMADOS.....	162

1 Introducción

El presente trabajo, desarrollado durante el año 2021, tiene como finalidad recabar y analizar información acerca de cómo intervinieron, en el año 2020, los/as profesionales de Terapia Ocupacional en el desarrollo de la escritura en niños/as de sala de 5 años. Se tienen en cuenta para el mismo, a aquellos profesionales que ejercieron en escuelas convencionales privadas del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA). El objetivo de esta investigación consiste en conocer la implicancia de la situación socio-sanitaria por COVID-19 y, en consecuencia, la educación virtual, en el aprendizaje de la escritura.

2 Área y tema

Intervenciones de Terapia Ocupacional en el desarrollo de la escritura en niños/as de Sala de 5 años. Análisis desde las perspectivas de los terapeutas ocupacionales que ejercieron en escuelas convencionales privadas del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) durante el 2020.

3 Palabras claves

Terapia Ocupacional - Educación inicial - Escritura - Virtualidad - AMBA

4 Planteamiento del problema

El 31 de diciembre de 2019 se notifica en Wuhan, China una gran cantidad de casos de neumonía en la ciudad, que luego se determina que están causados por un nuevo virus, "Coronavirus SARS-CoV-2". Este se propaga rápidamente a nivel mundial. El 11 de marzo del 2020 la Organización Mundial de la Salud (OMS), debido a los niveles de propagación y gravedad de este virus, caracteriza a la enfermedad como una Pandemia¹.

¹ Tedros Adhanom Ghebreyesus, director de la OMS caracteriza la enfermedad como pandemia: Recuperado de YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=X5N0CuamSsk>. Fecha de consulta:06/09/2020.

En Argentina, el primer caso confirmado se da a conocer el 3 de marzo del 2020. Esto provoca que se decreten una serie de medidas sociales, sanitarias y económicas que incluyen el cese de las clases presenciales en todos los niveles y modalidades educativas, a partir del día 16 de marzo en todo el territorio nacional. Luego, a partir del 19 del mismo mes, el gobierno nacional decreta el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO)². En el AMBA³, estas medidas se prorrogan por determinados períodos de tiempo, de acuerdo a la situación sanitaria del país, hasta el 7 de noviembre. A partir de ese momento se decreta un Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio (DISPO)⁴.

Debido a estos acontecimientos sanitarios y a las medidas tomadas, las restricciones que se establecen desde la Presidencia de la Nación, llevan a que la Educación en todos los niveles y modalidades se convirtiera en “virtual”, es decir que se deje de asistir a los establecimientos para que los contenidos se dicten remotamente. Esta situación educativa no tiene precedentes en la historia educativa, en el Nivel Inicial, en Argentina. Debido a esto las terapistas ocupacionales que se desempeñan en establecimientos educativos deben realizar sus intervenciones adaptándose a esta nueva realidad. Es decir, deben transformar sus intervenciones presenciales en virtuales/remotas, adoptando el uso de diversas herramientas y recursos tecnológicos, como plataformas de videoconferencia, páginas web con juegos interactivos, plataformas educativas, entre otros, y material impreso.

Luego de decretarse el DISPO, comienza en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires un regreso gradual, a través de protocolos, a las clases presenciales. En la Provincia de

² Decreto 297/2020.

³ El AMBA es la zona urbana común que conforman la CABA y los siguientes 40 municipios de la Provincia de Buenos Aires: Almirante Brown, Avellaneda, Berazategui, Berisso, Brandsen, Campana, Cañuelas, Ensenada, Escobar, Esteban Echeverría, Exaltación de la Cruz, Ezeiza, Florencio Varela, General Las Heras, General Rodríguez, General San Martín, Hurlingham, Ituzaingó, José C. Paz, La Matanza, Lanús, La Plata, Lomas de Zamora, Luján, Marcos Paz, Malvinas Argentinas, Moreno, Merlo, Morón, Pilar, Presidente Perón, Quilmes, San Fernando, San Isidro, San Miguel, San Vicente, Tigre, Tres de Febrero, Vicente López, y Zárate.

⁴ Decreto 1033/2020.

Buenos Aires, se regresa a la presencialidad progresivamente desde el 26 de octubre. Esto lleva a que nuevamente las terapistas ocupacionales deban repensar su práctica profesional en este ámbito y adaptar la misma.

En consecuencia del contexto, las modificaciones y adaptaciones que realizan las profesionales de Terapia Ocupacional surge la pregunta: ¿Cómo pensaron las/os terapistas ocupacionales las intervenciones en el desarrollo de la escritura en Nivel Inicial, sala de 5 años, en educación privada convencional, en el AMBA, en el año 2020?

5 Relevancia (social, práctica, teórica) y justificación.

5.1 Relevancia teórica

Con la presente investigación, se pretende explorar y obtener información teórica respecto a las intervenciones que implementaron las terapistas ocupacionales dentro del contexto educativo y en el desarrollo de la escritura, en el Nivel Inicial, sala de 5 años, en la educación convencional. Los cambios producidos en la modalidad educativa pueden haber acarreado cambios en la forma de pensar las intervenciones y los componentes de las mismas. A partir de ello, se busca producir conocimiento sobre las experiencias de las intervenciones de Terapia Ocupacional en este ámbito y contexto.

5.2 Relevancia práctica

Desde este aspecto, se intenta recabar información a partir del conocimiento empírico relevado sobre cómo los terapistas ocupacionales abordaron desde el contexto virtual el desarrollo de la escritura: nuevos Métodos, modalidades y estrategias de intervención utilizados durante el año 2020. Esta información resultará útil para futuros colegas que tengan que desempeñarse profesionalmente en contextos similares, aportando a su intervención.

5.3 Relevancia social

Desde lo social, el objetivo consiste en aportar información profesional de terapeutas ocupacionales del ámbito educativo para aquellos que estén interesados en abordar el desarrollo de la escritura en sala de 5 años. La modalidad virtual, consecuencia de la pandemia por COVID-19, resulta inédita en la educación inicial. Es por ello que la bibliografía sobre intervenciones de Terapia Ocupacional en el desarrollo de la escritura en la sala de 5 años, en educación convencional es escasa. Mediante este trabajo se busca contribuir e incentivar a la producción de conocimiento escrito sobre la temática.

6 Marco teórico

6.1 Antecedentes de la problemática

Si bien existen antecedentes sobre la intervención presencial de terapeutas ocupacionales en el ámbito educativo sobre el desarrollo de la escritura en el Nivel Inicial, en la búsqueda bibliográfica no se halla información sobre este aspecto en un contexto virtual. Del mismo modo, tampoco se encuentra material de educación virtual en Nivel Inicial, a diferencia del nivel primario, secundario, terciario y universitario que sí existe.

6.2 Educación

6.2.1 Derecho a la educación - Derechos del niño/a

El derecho a la educación es un derecho humano reconocido en diversos documentos internacionales. Se entiende como derecho a la educación la obligación de acceder a la misma en los niveles primario y secundario, un acceso equitativo a la educación superior y la no discriminación en todos sus niveles. La convención de los Derechos del Niño, de las Naciones Unidas (1990) establece en su artículo 28 que “los Estados Partes reconocen el derecho del niño/a a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho”. En Argentina, según la Ley 26.061: Protección Integral de los Derechos de Niñas, niños/as y Adolescentes, se debe garantizar el acceso a la educación pública y gratuita en todos los niveles educativos, respetando el derecho a ingresar y permanecer en una escuela cerca

del lugar de residencia. Están obligados a hacerla cumplir las familias, organismos del estado y la comunidad en general priorizando, protegerlos y auxiliarlos en cualquier situación.

A partir del contexto socio sanitario y las medidas decretadas durante el año 2020, los niños/as se vieron expuestos a la vulneración de algunos de sus derechos. Distintos organismos internacionales y regionales de protección formularon recomendaciones puntuales. Con respecto a la Educación, se señaló que los Estados debían garantizar el acceso de niños, niñas y adolescentes. Se advirtió el riesgo de las desigualdades al utilizar plataformas virtuales, remarcando que debían existir diferentes alternativas para que aquellos sin disponibilidad de internet puedan acceder a los contenidos.

6.2.2 Educación privada

La educación o enseñanza privada es aquella que se desarrolla en una institución educativa dirigida mediante la iniciativa privada; o bien mediante la dirección de un preceptor o institutriz particular, costeado por la propia familia. Para ingresar en estos colegios se requiere como mínimo el pago de una cuota mensual, además de una matrícula anual que reserva el lugar del estudiante. Sin embargo, en algunos sistemas educativos, la educación privada también puede ser total o parcialmente subvencionada con fondos públicos. En Argentina, esto sucede en el 70% de las escuelas privadas, las cuales reciben un subsidio estatal que suele destinarse a pagos salariales de los docentes. Esto permite que la cuota escolar sea más accesible. En otras situaciones, también se incluye la posibilidad de acceder a un sistema de becas para aquellos alumnos/as que posean recursos económicos insuficientes.

En general, se puede destacar que los colegios privados son instituciones que en su mayoría se encuentran relacionadas a alguna religión. La iglesia católica concentra el 64% del sector educativo privado. Aunque también se puede encontrar que hay numerosas instituciones educativas laicas, pero las mismas siguen siendo un porcentaje menor.

En nuestro país, rige para todo el sistema educativo nacional la Ley Nacional de Educación 26.206. En ella, se determina en el artículo 13, que tanto el Estado Nacional, provincial como la Ciudad Autónoma de Buenos Aires deben reconocer, autorizar y supervisar el funcionamiento de instituciones educativas de gestión privada, confesionales o no confesionales. Según este artículo, las escuelas de gestión privada son reconocidas en nuestro país como instituciones educativas validadas para brindar educación oficial y de calidad. A su vez, el artículo 14 determina que: “El Sistema Educativo Nacional es el conjunto organizado de servicios y acciones educativas reguladas por el Estado que posibilitan el ejercicio del derecho a la educación. Lo integran los servicios educativos de gestión estatal y privada (...).” Esto significa que la educación privada es considerada parte del sistema educativo, por ende el título obtenido a través de la misma es totalmente válido y oficial, así como la enseñanza impartida allí.

Dentro de esta normativa, el título III se dedica a describir la educación de gestión privada. Dentro de los 5 artículos exclusivos a esta gestión, se puede encontrar que: en el artículo 62, la ley determina que, para que los servicios educativos privados tengan validez y sean oficiales, deben ser reconocidos y aprobados por las autoridades educativas jurisdiccionales correspondientes. El artículo 63 describe quienes tendrán derecho a prestar servicios de educación privada. Entre ellos se nombra: la Iglesia Católica, las confesiones religiosas inscriptas en el Registro Nacional de Cultos; las sociedades, cooperativas, organizaciones sociales, sindicatos, asociaciones, fundaciones y empresas con personería jurídica y las personas físicas. A su vez, en este artículo se describen tanto los derechos como las obligaciones que tendrán, aquellos que decidan prestar estos servicios. Se pueden destacar los siguientes derechos: “crear, administrar y sostener establecimientos educativos; matricular, evaluar y emitir certificados y títulos con validez nacional; nombrar y promover a su personal directivo, docente, administrativo y auxiliar; formular planes y programas de estudio; aprobar el proyecto educativo institucional de acuerdo con su ideario y participar del planeamiento educativo.” Dentro de las obligaciones, la ley determina: “Cumplir con la normativa y los lineamientos de la política educativa nacional y jurisdiccional; ofrecer servicios educativos que respondan a necesidades de la comunidad;

brindar toda la información necesaria para la supervisión pedagógica y el control contable y laboral por parte del Estado.”

En el artículo 64, la ley establece que quienes brinden la educación en instituciones privadas, sean docentes que posean títulos reconocidos oficialmente y que su salario mínimo sea igual al de aquellos docentes que se desempeñan en instituciones estatales.

6.2.3 Ley 27.045: Ley de Educación Inicial

Se denomina educación inicial convencional a las instituciones educativas dedicadas a la atención integral de los niños/as, cuyo objeto es la atención pedagógica y la prestación de servicios sociales o desarrollo de programas en las áreas de salud, nutrición, asistencia legal, recreación y otros, que garanticen la educación integral y de calidad, con la participación de la familia y de la comunidad.

En nuestro país la Educación Inicial constituye una unidad pedagógica y comprende a los/as niños/as desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años de edad inclusive.

La Ley de Educación Inicial N° 27.045⁵ declara la asistencia obligatoria de niño/as de cuatro (4) años en el sistema educativo. Las autoridades jurisdiccionales deberán asegurar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a través de alternativas institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos que se ajusten a los requerimientos locales y comunitarios, urbanos y rurales, mediante acciones que permitan alcanzar resultados de calidad equivalentes en todo el país y en todas las situaciones sociales.

⁵ Modificación Ley N° 26.206. Promulgada el 23 de Diciembre de 2014

6.2.4 El niño/a, la escuela y sus roles

“Los roles han sido históricamente definidos como conjunto de comportamientos esperados por la sociedad y moldeados por la cultura y el contexto; pueden ser conceptualizados y definidos por una persona, grupo, u organización” (Marco de Trabajo para Práctica de la Terapia Ocupacional: Dominio & Proceso, cuarta edición, 2020). Lela A. Llorens, quien interpreta y describe pautas evolutivas para 6 estadios del desarrollo, denomina “Niñez Temprana” a la etapa que comprende desde los 2 a los 5 años de edad (1991). Los roles predominantes en esta etapa, son los de hijo, hermano, hermana, nieto y un nuevo rol de par. Agregándose entre los 3 y 5 años el rol de estudiante. Por otro lado, los roles en edad preescolar, denominada actualmente Nivel Inicial, también incluyen roles ligados al juego, la práctica de roles observados en otros y el inicio de roles de amistad. Respecto a este último, el niño/a desarrolla sus habilidades sociales, autoestima e identidad social en gran parte por las amistades y relaciones con sus pares. Las buenas relaciones entre pares son frecuentemente asociadas al éxito académico y pueden disminuir posibles desviaciones de la conducta. Desde la perspectiva del estudiante, la experiencia social de la escuela puede ser más importante que el éxito académico. La motivación, la actitud y la auto percepción tienen un gran impacto en el aprendizaje (Jalongo, 2007).

Si bien “el objetivo principal de la educación formal es proveer a los niños/as de las habilidades necesarias para funcionar de manera exitosa e independiente como un miembro de la sociedad responsable y contribuyente” (Bukatko y Daehler, 2001), también toma un papel importante el desarrollo de las habilidades sociales, emocionales, autoconcepto y autoestima.

A través del juego, ocupación predominante en los niños/as de Nivel Inicial, los estudiantes se conocen a sí mismos, a los demás y al mundo que los rodea. Las experiencias lúdicas hacen a la formación de la personalidad, transfiriendo a su vida todo lo que se aprende por medio del juego y las habilidades que se adquieren a través del mismo. El juego, según Vygotski, proporciona al niño/a continuas situaciones que ofrecen la oportunidad de aprender. De esta forma, “el juego sirve para desarrollar habilidades cognitivas, sociales o motoras, o para desarrollar prerrequisitos funcionales como, por

ejemplo, exploración de relaciones causales, desarrollo de habilidades manipulativas, comprensión de los procesos de funcionamiento, desarrollo de la comunicación o del lenguaje, etc.” (López, Ortega, Moldes, 2008).

Jean Piaget describe, según la madurez cognitiva, dos tipos de juego predominantes a la edad de 5 años: el juego simbólico y el juego interactivo. El primero, que se extiende de los 2 a los 6 años, se da porque el niño/a comienza a interpretar el mundo en términos de imágenes y símbolos y tiene la capacidad de usar el lenguaje y de fingir. El segundo, que comienza aproximadamente a los 5 años de edad, comprende reglas, organización y estructura, integrando los conceptos de cooperación y competición con otros.

Al pasar gran parte del día jugando, los intereses, las elecciones, las habilidades, las experiencias y con “quién” un niño/a juega, son factores importantes que moldean su autopercepción. A su vez, la participación activa del niño/a en el juego dentro de su comunidad, también es importante para el desarrollo del sentido de pertenencia.

En esta etapa, el encuentro con compañeros, juegos en grupos organizados y la imitación de conductas adultas, son actividades que facilitan el desarrollo sociocultural del niño/a. Las conductas cooperativas como compartir y esperar sus turnos, y la demora en las gratificaciones por periodos de tiempo razonables son logros socioculturales. De esta manera, el contacto repetido con otros también hace al desarrollo cognitivo del niño/a y a las destrezas sociales. Así, comienza a desarrollarse el pensamiento y razonamiento, y se desarrollan las bases para la lectura, escritura y cálculo.

En la escuela, el niño/a desarrolla tanto la motricidad gruesa, relacionada con correr, trepar, balancearse, saltar, subir escaleras, caminar, así como la motricidad fina. Esta última, junto a la coordinación visomotora se benefician con actividades precisas como la copia de figuras geométricas. Se establece además la preferencia manual.

Con colaboración del contexto escolar, el niño/a desarrolla la habilidad de comprender que sus cuidadores se separan y luego vuelven, sin considerarlo abandono. El

desarrollo de la autonomía a través de actividades que permitan la elección hacen también al desarrollo psicológico/social del niño/a en esta etapa.

El compromiso y la participación en la educación tienen lugar en un entorno social y físico. Se define al entorno “como el conjunto de ambientes y situaciones que rodean al niño/a y que requieren una respuesta de él.” (López, Ortega, Moldes, 2008). El entorno físico en el que se desenvuelve el alumno a lo largo de la jornada escolar va variando: transporte escolar, aula, comedor, patio, entre otros. El entorno social, implica la presencia de relaciones con sus pares y adultos de la institución, así como sus expectativas. Respecto al entorno cultural, cada centro educativo tiene distintas características culturales. Entre las escuelas, existen diferencias en su estructura, permisividad, estándares de conducta, flexibilidad y tolerancia a la diversidad, etc., los cuales pueden ser factores importantes a tener en cuenta al momento de matricular a un alumno en una institución.

En la búsqueda de una aproximación de la niñez, la psicología ha tenido una importante voz que ha ido de la mano de teóricos como Piaget, Vygostsky y Bruner, los cuales plantearon una nueva forma de entender el desarrollo como una construcción a través de la acción no solo del niño/a sino de las personas de su entorno. Estas tres propuestas teóricas que surgieron a mitad del siglo pasado se caracterizaron por darle un rol activo a los niños/as y las niñas frente a su entorno, planteando una postura constructivista en donde el desarrollo se da en forma de un equilibrio entre maduración biológica, experiencia, acción y aprendizaje. Estas posturas le dieron voz al niño/a como constructor de su desarrollo, estructurando una teoría universal del desarrollo cognitivo en la niñez que busca desligarse de la idea de que el niño/a no crece, ni se desarrolla sin la influencia de su contexto.

En el proceso de socialización los niños/as adquieren los roles, expectativas, creencias y valores que la sociedad provee, brindándole al sujeto una sensación de estabilidad frente al orden social en el que está inmerso. En este orden de ideas, los principales agentes socializadores son la escuela y la familia, cuya función es la de transmitir esta serie de características al sujeto con el fin de que construya su identidad.

La escuela es una institución social de construcción cultural e histórica que recoge diferentes intereses y necesidades comunitarias y sociales, en la cual el niño/a juega un rol fundamental siendo el eje central de todo el proceso. El rol del niño/a en el discurso de la educación ha sido históricamente diverso, al pasar de una postura del niño/a como agente pasivo y con necesidad de ser educado dentro de la cultura, a un sujeto activo que construye su conocimiento y se empodera de su realidad socio-histórica.

Vygotsky (1979), señala que todo aprendizaje en la escuela siempre tiene una historia previa, todo niño/a ya ha tenido experiencias antes de entrar en la fase escolar, por tanto aprendizaje y desarrollo están interrelacionados desde los primeros días de vida del niño/a. Según este autor, los Procesos Psicológicos Superiores se originan en la vida social, es decir, en la participación del sujeto en actividades compartidas con otros. De esta manera, el niño/a asiste a la escuela y aprende gracias a la interacción con el medio, docentes y compañeros. El rol del niño/a en la escuela es un rol activo y social, en el que opera sobre el medio que lo rodea y lo transforma. Además, se lo ubica en el rol de colaborador, ya que participa en el proceso de aprendizaje de sus pares, donde los alumnos aprenden con la ayuda de otros. “Su énfasis se centró en argumentar que los factores genéticos juegan un rol menor en la génesis del desarrollo, mientras que los factores sociales son absolutamente determinantes” (Vygotsky, 1962). Así, este autor postula que el desarrollo es un proceso social que se inicia a partir del nacimiento y es asistido por adultos u otros agentes considerados más competentes en cuanto al manejo de la cultura.

En la interacción social, el niño/a aprende a regular sus procesos cognitivos a partir de las indicaciones y directrices de los adultos y en general de las personas con quienes interactúa. La escuela actúa como facilitador del desarrollo del niño/a, favoreciendo sus vínculos entre los factores sociales, culturales e históricos, y sobre el desarrollo intrapsíquico.

6.2.5 Diseño curricular para la educación inicial provincial: segundo ciclo (3-5 años)

El diseño curricular es un documento que guía la planificación del docente dando a conocer y organizando todos los contenidos que deben brindarse a los estudiantes en las instituciones educativas. Los mismos se organizan en áreas de enseñanza facilitando la distribución de contenidos y el tipo de procedimientos para cada uno de ellos.

Hay contenidos curriculares que se consideran fundamentales para la formación del niño/a, a estos el Ministerio los considera “continuos de aprendizaje”, esto quiere decir que son contenidos que se van a desarrollar desde el Nivel Inicial hasta los próximos niveles educativos. Uno de estos continuos es “Alfabetizarse para aprender”.

Esto se relaciona con el concepto de “alfabetización cultural”. El Nivel Inicial propone la introducción a mundos simbólicos y materiales que fomentan prácticas sociales y culturales diversas (hablar y escuchar, escribir y leer, producciones artísticas, producciones literarias, entre otros) con el propósito de promover, paulatinamente, la formación de ciudadanos autónomos de múltiples lenguajes, lectores críticos, que disfruten de las producciones que ofrece el entorno, pero que también sean capaces de producir las propias. La alfabetización cultural es un proyecto a largo plazo.

Resulta necesario que, al finalizar el Nivel Inicial, los niños/as hayan transitado variadas experiencias en distintos ámbitos: de comunicación, estéticas, de juego, de descubrimiento del entorno y de experiencias cotidianas que favorezcan a la alfabetización cultural de los mismos.

6.2.5.1 Áreas de enseñanza:

El diseño curricular se subdivide en “Áreas de enseñanza” que se entrecruzan y complementan.

Las áreas ofrecen al docente un panorama claro de los contenidos prioritarios a incluir en las propuestas didácticas, pero cada docente elige el orden y las estrategias para

darlos. Estos contenidos se complementan con los saberes emergentes, creando puentes entre las áreas curriculares y las experiencias de los niños/as. Los saberes emergentes surgen de las experiencias vividas por ellos en los distintos ámbitos y aferran el aprendizaje en el mundo real. El docente los sostiene y enriquece desde los contenidos curriculares sin desdibujar lo espontáneo, actual y personal. Para la educación, el conocimiento se co-construye en interacción con el entorno y con los otros.

Los contenidos del Diseño Curricular Provincial para el segundo ciclo del Nivel Inicial se han seleccionado como saberes y construcciones culturales significativas. Exigen a los docentes un trabajo de contextualización y organización, con el fin de alcanzar los propósitos que se consideran genuinos para favorecer una educación integral de calidad. Los contenidos de cada área de enseñanza también se presentan de forma gradual, para orientar a los docentes en la planificación de propuestas según el recorrido de los niños/as en el Nivel Inicial.

6.2.5.2 Área de enseñanza: Prácticas del Lenguaje

Entre las Áreas de enseñanza, las Prácticas del Lenguaje son aquellas que se especifican en el desarrollo de la lectura y escritura. Esta área comprende el lenguaje como una práctica social y cultural que se adecúa en forma dinámica y con gran versatilidad a contextos de uso particulares. Hablar, escuchar, leer y escribir se conciben como prácticas sociales que se llevan a cabo con el lenguaje y se convierten en objeto de enseñanza. Es entonces función del Nivel Inicial iniciar a los niños/as en los quehaceres del hablante, del lector y del escritor, orientando la enseñanza progresiva hacia la formación de ciudadanos competentes del lenguaje oral y escrito.

Para que los niños/as logren apropiarse progresivamente de las prácticas del lenguaje, es preciso que se las considere como Modelos de referencia para construir a partir de ellas las situaciones didácticas. Esto incluye también el reconocimiento y la valoración de la diversidad lingüística en la sala. Donde se genera un ámbito propicio para indagar en las prácticas sociales del lenguaje de los niños/as en sus comunidades y favorecer el diálogo y el despliegue de la diversidad.

En la vida social se habla para preguntar, solicitar, expresarse, intercambiar, negociar. El docente habilita, de manera intencional y sistemática, espacios variados dedicados a la lengua oral. Allí, todos pueden intervenir y escuchar respetuosamente lo que los niños/as dicen, de manera que las palabras circulen con fluidez, haciendo que todos en la sala sean protagonistas del discurso. De esta manera, se favorece el desarrollo de la competencia comunicacional en los niños/as, creando múltiples situaciones para que hablen con distintos interlocutores, con propósitos diversos y en contextos comunicacionales significativos.

Por otro lado, escribir es un proceso complejo de producción de significados que implica dominar muchas habilidades. Un escritor competente produce textos propios que responden al propósito comunicacional que se presenta, teniendo en cuenta a quién va dirigido el texto; puede planificar, textualizar y revisar sus producciones. La escritura, en situaciones sociales de comunicación, se realiza con determinados propósitos: informar a otros, recordar, dar instrucciones, dejar constancia de un hecho, por placer estético. Se dirige a destinatarios definidos, se adecua a diferentes géneros discursivos y respeta un registro propio en un contexto determinado; por lo tanto, esta práctica debe desplegarse de igual modo en la sala.

El docente diseña situaciones variadas en las que escribe al dictado del grupo, registrando ideas o propuestas de los niños/as, realiza textos necesarios para la sala y también ofrece situaciones en las que ellos/as puedan escribir con y sin ayuda.

Desde esta perspectiva, se espera que los niños/as puedan ser partícipes plenos de la cultura escrita, en estrecho diálogo con el contexto social y sus producciones culturales. De esta manera la contextualización de las propuestas de enseñanza es condición y requisito indispensable. Así, se plantean situaciones en las que los niños/as actúan como lectores y escritores, ampliando las capacidades que se ponen en juego en distintas situaciones. Desde el enfoque alfabetizador equilibrado, la enseñanza de la lectura y escritura supone la recuperación de los conocimientos de los niños/as en los distintos ámbitos, y en relación a las prácticas del lenguaje, apunta a la construcción de sentidos y significados cada vez más ajustados a las distintas situaciones. El propósito del área

avanza hacia la construcción de lectores y escritores autónomos; sin embargo, esto no significa necesariamente que los niños/as deben egresar del Nivel Inicial leyendo convencionalmente, ni produciendo escrituras alfabéticas. En este Nivel, se construye un ambiente alfabetizador para que los niños/as reconozcan particularidades de diferentes géneros discursivos y puedan iniciarse en la apropiación del sistema de escritura, avanzando hacia la construcción del lenguaje escrito y la lectura convencional.

La incorporación de la literatura en el área de Prácticas del Lenguaje busca realzar su importancia en esta etapa de la escolaridad. Se utiliza lectura y escritura de textos literarios para familiarizar a los niños/as y permitirles, de ese modo, participar de estas actividades a partir de un repertorio cada vez más amplio y diversificado.

En este proceso que implica la formación de los estudiantes como lectores competentes, sensibles y críticos de literatura, es preciso tener en cuenta que cada uno de ellos llega a la sala con diferentes experiencias de vinculación con la misma, tanto en sus vertientes orales tradicionales⁶ como en las escritas en distintos soportes. La responsabilidad del Nivel Inicial es garantizar a todos ellos una interacción enriquecida con textos literarios de calidad. La tarea del docente es trabajar de manera sistemática para asegurar los aprendizajes que inician o continúan su formación como lectores. El docente es un mediador entre los textos literarios y los niños/as. Al asumir este lugar, puede organizar su tarea desde dos grandes ejes de trabajo: por un lado, la selección y transmisión, a través de la narración y la lectura, de textos literarios de calidad que respondan a los diversos géneros literarios; por otro, la coordinación de la producción de textos por parte de los niños/as.

El propósito principal de las propuestas se centra en el primer eje que es “Hablar y escuchar en situaciones sociales”. Pero también es importante otorgar un lugar a la producción de textos, para formar mejores lectores ampliando y enriqueciendo la

⁶ Vertientes orales tradicionales: rondas, nanas, coplas, adivinanzas, cuentos de nunca acabar, narraciones orales.

apreciación de los textos literarios. Los niños/as intentan dar forma a un cuento o poesía con ayuda de su docente, solo si antes han escuchado un gran repertorio del género que se propone escribir. Al hacer esto, se ponen en juego muchos saberes que se construyeron mediante la escucha de estos textos. Se busca generar oportunidades para que puedan expresarse, afianzar la construcción de conocimientos de la lengua y desarrollar la creatividad.

“La creatividad es una característica inherente al ser humano, susceptible de ser estimulada por el entorno familiar y social del niño/a. En todo ser humano existe el impulso de experimentar, indagar, relacionar, en definitiva, de crear.” (Cemades Ramirez, 2008). El niño/a de Nivel Inicial busca resolver los problemas por sí mismo, enfrentándose a situaciones nuevas y buscando soluciones, lo cual indica que es la etapa ideal para desarrollar su creatividad. Aún no está atado a esquemas, lo cual le permite dar respuestas creativas ante las situaciones que se le presentan. Si en este período de exploración existen presiones externas autoritarias, el pensamiento creativo del niño decrece.

Trayectoria desde ...		hacia ...	
Contenido	Al iniciar las experiencias	Durante el desarrollo de las experiencias	Al finalizar las experiencias
Escribir y dictar diversidad de textos en situaciones sociales	Plantearse y sostener un propósito para la escritura (conservar memoria, informar, comunicarse a distancia, expresar sentimientos, jugar con el lenguaje). Acordar qué se va a escribir y cómo, antes de empezar a escribir. Seguir la lectura de aquello que se va escribiendo para controlar qué dice, qué falta, si coincide con lo acordado o lo previsto. Solicitar la lectura de otros textos frecuentados para consultar qué escribir y cómo hacerlo. Intercambiar con otros acerca de lo que se está escribiendo. Revisar el texto mientras se está escribiendo y al finalizarlo, para que comunique lo que el autor o los autores, pretenden. Desarrollar formas personales de escritura.		
	Tomar decisiones acerca del género, el registro, el soporte, la información que se incluirá y la que se obviará, el orden de presentación de la información, los propósitos y los destinatarios. Indagar sobre el contenido del texto a escribir. Buscar en distintas fuentes información para producir sus propias escrituras (carteles con los nombres de los niños de la sala, agendas, libros, etcétera). Revisar el texto mientras se está escribiendo y al finalizarlo para que se ajuste a las características de su tipo y al registro más adecuado a la situación de comunicación. Establecer correspondencias entre los sonidos del habla y los grafemas, a partir del reconocimiento de palabras que aparecen en textos sencillos como carteles, títulos de libros, etcétera. Comenzar a escribir su nombre de manera convencional.		
	Planificar el texto que va a escribir con autonomía creciente. Escribir un texto o dictárselo al maestro con autonomía creciente. Revisar el texto que escribe con autonomía creciente. Producir la escritura de algunas palabras incluidas en los textos a partir de la relación con las letras de su nombre y las de los nombres de algunos compañeros, y/o de otras palabras significativas.		

Imagen 1. Diseño Curricular para la Educación Inicial. Segundo ciclo. Provincia de Buenos Aires (2018). Descripción de los contenidos del Área de Enseñanza: Prácticas del Lenguaje. Página 47. Recuperado de la página web ABC. http://www.abc.gov.ar/sites/default/files/educacion_inicial_2019.pdf Consultado el 12 de agosto de 2021.

Trayectoria desde ...		hacia ...	
Contenido	Al iniciar las experiencias	Durante el desarrollo de las experiencias	Al finalizar las experiencias
Producir textos literarios	Comenzar a producir textos literarios incorporando algunas características del género y algunos recursos del lenguaje literario (fórmulas de apertura y cierre, comparaciones, imágenes, etc.).	Mejorar la coherencia en el desarrollo de un relato (en relación con el accionar de los personajes, con los escenarios ideados o con los acontecimientos). Incorporar algunos recursos de las obras literarias leídas en la producción de cuentos y poemas (reiteraciones de palabras o frases para crear ritmo, utilización de juegos de palabras por efectos sonoros, etc.).	Comenzar a buscar formas de cohesión que mejoren el resultado de la producción (evitando repeticiones innecesarias, sobreabundancia de conectores, etcétera). Buscar y elegir recursos argumentales y léxicos para lograr ciertos efectos sobre el destinatario, especialmente en el caso de cuentos y poesías (por ejemplo, para dar risa o miedo, para crear suspenso).
	Elegir un libro de la biblioteca de la sala -o en una visita de la sala a la librería - de acuerdo con los propios gustos e intereses. Comentar con otros lo que se está leyendo.	Tomar en cuenta el autor, el ilustrador, el género, la temática, los personajes, la colección, para elegir un libro. Considerar las recomendaciones de libros leídos por sus compañeros.	Pedir sugerencias acerca de obras literarias expresando sus intereses, sus gustos. Iniciarse en la recomendación de obras literarias fundamentando su opinión. Consultar la biblioteca de la sala o del jardín con diversos propósitos.
Participar de una comunidad de lectores.			

Imagen 2. Diseño Curricular para la Educación Inicial. Segundo ciclo. Provincia de Buenos Aires (2018). Descripción de los contenidos del Área de Enseñanza: Prácticas del Lenguaje. Página 49. Recuperado de la página web ABC. http://www.abc.gov.ar/sites/default/files/educacion_inicial_2019.pdf Consultado el 12 de agosto de 2021.

6.2.5.3 Curriculum prioritario 20/21 Provincia de Bs As:

Teniendo en cuenta la evolución de la pandemia, la Subsecretaría de la Nación crea el “Curriculum prioritario 20/21 de la Provincia de Bs As” para cada Nivel. Este documento tiene como finalidad presentar las prioridades curriculares que se han establecido para cada nivel y modalidad, explica las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje, junto con la reorganización y extensión de los tiempos institucionales que se destinan al desarrollo de las propuestas de enseñanza específicas, buscando generar un proceso de continuidad pedagógica⁷. También define las limitaciones para garantizar la continuidad de todas las

⁷ Resolución 423/2020, artículo 3º, c. “El diseño de esquemas alternativos y/o complementarios para el dictado de clases, tanto presenciales como remotas u otras que se consideren convenientes, garantizando la continuidad pedagógica de los y las estudiantes”.

trayectorias educativas. Considera a los ciclos lectivos 2020-2021 como Unidad Pedagógica y fortalece las trayectorias educativas de los estudiantes con propuestas de enseñanza, continuas e integradas entre los años escolares.

El Curriculum Prioritario son los propósitos, los saberes y las acciones que no deberían faltar en la escolaridad de los estudiantes. Teniendo en cuenta y priorizando las otras regulaciones existentes: Núcleos Prioritarios de Aprendizaje (NAP), diseños curriculares jurisdiccionales y resoluciones federales y provinciales. El objetivo que se persigue con esta reorganización es desarrollar un aprendizaje que tienda a la integralidad de los conocimientos y que sea significativo para los estudiantes.

La Subsecretaría de Educación (2020) también establece en el documento “Enseñanza y Evaluación” que “cada dirección de nivel y modalidad realizará y comunicará una propuesta de reformulación de la enseñanza, de acuerdo a los diseños curriculares vigentes. La misma contemplará los saberes que deberán ser aprendidos durante el ciclo lectivo 2020, incluyendo los desarrollados durante la Continuidad Pedagógica y los que se profundizarán y/o ampliarán en las clases presenciales. Asimismo, la planificación se extenderá al ciclo lectivo 2021 para incluir los contenidos que hayan quedado pendientes”. Esto determina la necesidad de planificar un trabajo de articulación entre niveles y modalidades, de manera que se asegure que las alumnas/os puedan recuperar y avanzar en sus conocimientos, a partir de lo que han podido aprender en el año 2020.

Los docentes al momento de planificar, deben basarse en el Diseño Curricular jurisdiccional. Dentro del mismo, se encuentran diversas áreas, entre ellas las Prácticas del Lenguaje que incluyen como uno de sus contenidos a la Escritura. Dentro del Curriculum Prioritario de Nivel Inicial, en el área de Prácticas del Lenguaje, tiene prioridad prever instancias para la ampliación y el enriquecimiento del lenguaje oral, a través de diálogos genuinos entre pares y con sus familiares y docentes acerca de las experiencias. Se comparten historias familiares y de la comunidad, generando diálogos que habiliten a preguntar, escuchar y conversar.

Asimismo, para los niños/as de 4 y 5 años cobra relevancia que comprendan el sentido de la escritura y la lectura. Para ello, es importante ofrecer situaciones que les permitan escribir por sí mismos de acuerdo a sus hipótesis (desde su nombre a listados de palabras, epígrafes); escribir dictándole a un otro, de modo que se favorezca la reflexión sobre qué se escribe según el tipo de texto del que se trate; leer por sí mismos, apoyándose en el conocimiento sobre el tipo de texto del que se trata y en los elementos paratextuales; y fundamentalmente, la lectura por parte del docente o de un miembro del hogar.

Para la continuidad pedagógica de manera presencial o semipresencial se requiere que, en equipo, los/as docentes planifiquen las propuestas que desarrollarán teniendo en cuenta la necesidad de observar, a partir de cada actividad, qué aprendizajes han podido realizar los niños/as y de esta manera ajustar lo planificado, estableciendo prioridades.

En conjunto, el colectivo institucional tomará decisiones acerca de la posibilidad de desarrollar secuencias, proyectos y/o unidades, articulando contenidos de distintas áreas, con la mirada puesta en ampliar los conocimientos que han podido construir en los tiempos de aislamiento y reponer aquellos que no han podido desarrollar. Siempre teniendo en cuenta lo priorizado y con la seguridad de que muchos otros aprendizajes los iniciarán y/o continuarán en la escuela primaria.

Las primeras propuestas diarias que se ofrecen son situaciones de juego, en la sala o en el espacio exterior, evitando encuentros grupales. La vuelta al Nivel Inicial por parte de los niños/as, a jugar en los sectores y con los compañeros darán la posibilidad de que cada uno vaya descubriendo su lugar en el grupo, reencontrándose con los compañeros y reconociendo a su docente.

Por otra parte, la continuidad pedagógica en forma presencial debe permitir reponer el espacio de la palabra a través de diálogos que se habilitan desde la confianza. Las situaciones de juego y las expresiones plásticas, establecen la seguridad que permite a los niños/as compartir sus vivencias, dando espacio a inventar, imaginar y crear.

La presencialidad en estas condiciones de cuidado no debe convertir al Nivel Inicial en un mal primer grado, con actividades sedentarias y tareas individuales. Es preciso confiar en la capacidad de los niños/as y organizar propuestas desafiantes que, con ciertas restricciones, les permitan interactuar y volver a presenciar el clima afectivo y de encuentro propio del Nivel Inicial.

6.3 Terapia Ocupacional

6.3.1 Terapia Ocupacional y su proceso de intervención

“La Terapia Ocupacional es el arte y la ciencia de capacitar a las personas (grupos y comunidades) para que puedan desarrollar un proyecto de vida pleno, a partir del desarrollo de ocupaciones significativas. Su finalidad última es crear comunidades saludables inclusivas y sostenibles donde toda persona participe como ciudadano de pleno derecho experimentando bienestar” (Simó Algado, 2015). La Asociación Americana de Terapia Ocupacional (AOTA) elabora en el año 2020 la cuarta edición del documento llamado “Marco de Trabajo para la Práctica de Terapia Ocupacional: Dominio & Proceso⁸, cuarta edición, (2020)”, donde se definen las Ocupaciones como las actividades de la vida cotidiana. Propone que el uso terapéutico de estas tiene como propósito “mejorar o permitir la participación en roles, hábitos y rutinas en el hogar, la escuela, el lugar de trabajo, la comunidad y otros ambientes”. Las intervenciones de esta profesión se basan en las personas, su participación en las ocupaciones y sus entornos. A través de adaptaciones y modificaciones de las actividades, objetos del entorno y/o contextos, estrategias, entre otros, se consigue un resultado favorable para el individuo, grupo o comunidad. Estos servicios son para habilitar, rehabilitar, promover la salud y el bienestar de personas de todas las edades, con o sin discapacidad.

⁸ El Marco de Trabajo para la Práctica de Terapia Ocupacional: Dominio & Proceso, cuarta edición (AOTA, 2020) se define en la página 48.

Los profesionales de la Terapia Ocupacional deben abarcar una serie de pasos de intervención, teniendo en cuenta ciertos aspectos teóricos. El Marco de Trabajo para la Práctica de Terapia Ocupacional: Dominio & Proceso de la Asociación Americana de Terapia Ocupacional (2020), cuarta edición, describe conceptos que fundamentan la práctica de esta disciplina. Este Marco, muy utilizado en Argentina, se divide en dos partes. La primera, el Dominio, donde se incluyen Ocupaciones (aquí se sitúa a la Educación, considerándose una de ellas); Factores del cliente, entendiéndose cliente como “personas, grupos o poblaciones”; Habilidades de desempeño (motoras, de procesamiento y de interacción social); Patrones de ejecución (hábitos, rutinas, rituales y roles) y diversos Contextos donde las personas se desempeñan (ambientales y personales). La segunda parte explica el Proceso, es decir los pasos que los profesionales realizan al momento de brindar el servicio. Siempre se tienen en cuenta los aspectos del Dominio mencionados anteriormente al momento del desempeño profesional y en las intervenciones. El Proceso, según el Marco americano, incluye la evaluación, intervención y focalización en los resultados, con el fin de lograr los objetivos que se diseñan junto a la/as persona/s que reciben los servicios, viéndose facilitado “por la perspectiva distinta de los terapeutas ocupacionales que participan en el razonamiento profesional, analizan ocupaciones y actividades y colaboran con los clientes.” (Marco de Trabajo para la Práctica de Terapia Ocupacional: Dominio & Proceso, cuarta edición, 2020). Entonces se puede decir que el Proceso de Terapia Ocupacional es el método que utilizan los profesionales de esta disciplina para alcanzar los objetivos de las personas en relación a su funcionamiento ocupacional.

El Proceso, desde otra perspectiva, se puede organizar en “seis áreas principales: teoría, evaluación, definición de problemas, implementación de intervenciones y reevaluación” (Line, 1969; Rogers y Holm, 1989). Es decir, cada autor define el proceso en distintas áreas, siendo tanto la del Marco de Trabajo de la Asociación Americana como esta organización, válidas. Para comenzar, en la evaluación se recopila y registra información acerca de las experiencias de la/s persona/s, su historia en el desempeño de las diversas ocupaciones y en su desarrollo, sus factores, intereses y necesidades. Estos datos son unificados en un “Perfil Ocupacional” (Marco de Trabajo para la Práctica de Terapia

Ocupacional de la Asociación Americana de Terapia Ocupacional: Dominio & Proceso, cuarta edición, 2020). Este documento brinda al terapeuta ocupacional la comprensión de la perspectiva y antecedentes de la persona. Esta información recopilada permite entender que es lo actualmente importa y significa para la persona, qué necesita o desea hacer. Además, contribuye a identificar experiencias e intereses del pasado que pueden colaborar a la comprensión de temas y problemas actuales. El Perfil Ocupacional puede completarse en una sesión o durante un período más largo. Se realizan entrevistas formales o conversaciones informales, que permiten comenzar a formar una relación terapéutica. Si la persona no puede completarlo junto con el terapeuta, se puede solicitar la ayuda de algún miembro de la familia u otras personas significativas. Por otro lado, durante la evaluación se observan o registran las dificultades activas y/o presentes en la vida de la/s persona/s, intentando evaluarlas en los contextos reales y/o en entornos clínicos, áulicos, entre otros. Se busca reconocer barreras o apoyos, prestando atención a las destrezas, patrones, contextos, características de la persona y demandas de las actividades. El Marco de Trabajo americano nombra a esta segunda parte de la evaluación como “Análisis del Desempeño”. Es importante destacar que debe evaluarse a la persona, al entorno y a la tarea, buscando las discrepancias entre las destrezas de la persona y las demandas de la actividad o entorno. Existen cuatro maneras de evaluarlo, a través de preguntas mediante una entrevista, cuestionarios estructurados o de final abierto; observando el desempeño (contexto real o entorno clínico⁹), utilizando evaluaciones estandarizadas o no; o con instrumentos de evaluación sean o no estandarizados.

Además, se pueden obtener datos desde la historia clínica. Luego, a partir de la información recabada se delimitan los problemas hacia los que se enfoca el tratamiento y se planifica un plan de intervención. Esto se realiza de manera colaborativa con la persona y sus familiares/cuidadores. En este punto, simultáneamente, se establecen objetivos que sirven como indicadores de la eficacia del plan. Se proponen modalidades de trabajo y estrategias de la disciplina, que se desarrollan más adelante, y se implementa la

⁹ Se entiende por entorno clínico al contexto artificial donde el terapeuta ocupacional puede desempeñarse y realizar la evaluación de la persona.

intervención. Durante todo el proceso se registra y se revisa el plan, para medir el progreso hacia los resultados. Por último, se evalúa los resultados, viendo si se lograron con éxito el cumplimiento de los mismos, ya sea para planificar futuras acciones o para evaluar la propia intervención.

Durante todo el proceso, los terapeutas ocupacionales pueden derivar¹⁰ a las personas a otra terapia, servicios médicos, educativos, sociales, entre otros. La Terapia Ocupacional, a diferencia de otras disciplinas, utiliza a la ocupación como vía para la participación autónoma de la/s persona/s en las actividades de interés, en búsqueda de una inclusión plena tanto a nivel social, laboral y/o educativo.

6.3.2 Terapia Ocupacional y educación

“En Terapia Ocupacional, ocupación se refiere a las actividades diarias de las personas, siendo individuales, en familia y con la comunidad que requiere tiempo y significado para la vida. Las ocupaciones incluyen cosas que la gente necesita hacer de acuerdo a lo esperado” (Federación Mundial de Terapeutas Ocupacionales, 2012). Los terapeutas ocupacionales “reconocen que la salud se apoya y se mantiene cuando los clientes pueden participar en la vida en el hogar, la escuela, el lugar de trabajo y la comunidad” (Marco de Trabajo para la Práctica de la Terapia Ocupacional: Dominio & Proceso, cuarta edición, 2020). De esta forma, la disciplina fomenta la capacidad de las personas para participar en diferentes ocupaciones, entre ellas, la educación. Desde el Marco de Trabajo para la Práctica de Terapia Ocupacional: Dominio & Proceso, cuarta edición (2020), se define a la Educación como las “actividades que implican el aprendizaje y la participación en el entorno educativo” y se subdivide en tres aspectos:

¹⁰ Denominación utilizada en el Marco de Trabajo para la Práctica de Terapia Ocupacional: Dominio & Proceso cuarta edición (Asociación Americana de Terapia Ocupacional, 2020) que adhiere a la Ley 27.051 de Ejercicio Profesional de Terapeutas Ocupacionales de Argentina. En su artículo 15 Inc. b, determina como deber y obligación “efectuar interconsultas con otros profesionales de la salud” y en el Inc. c, “efectuar y recibir derivaciones de y hacia otros profesionales de la salud cuando la naturaleza del problema así lo requiera”

- Participación en la educación formal: participación académica relacionada con los contenidos y la no académica, relacionada a los espacios institucionales; actividades extracurriculares; actividades tecnológicas (por ejemplo, finalización de tareas en línea, aprendizaje a distancia) y actividades de formación profesional.
- Exploración de las necesidades o intereses educativos personales informales (más allá de la educación formal): Identificar temas y métodos para obtener formación o habilidades relacionadas con el tema.
- Participación en la educación personal informal: participar en clases informales, programas y actividades que proveen instrucción o entrenamiento fuera de un currículo estructurado en áreas de interés identificadas.

Los profesionales de esta disciplina se desempeñan en diversos ámbitos, entre ellos el educativo, en instituciones de gestión privada o pública. La Terapia Ocupacional puede intervenir en todos los niveles¹¹ y modalidades¹² educativas, así como en todos los rangos etarios. El objetivo en este ámbito es responder a las necesidades educativas, recreativas, lúdicas y/o de accesibilidad de los estudiantes, brindando las herramientas o medios para la adaptación y participación activa en este entorno, maximizando la autonomía de cada uno. El rol de estudiante ocupa una gran parte del tiempo en los niños/as y jóvenes en sus años de desarrollo. La disciplina contribuye al desarrollo físico, psíquico y afectivo, propiciando su integración en la sociedad como ciudadano activo (Comisión de COTONALTE, 2006). La intervención de Terapia Ocupacional en el sistema educativo es distinta a la intervención en otros entornos, ya que en las escuelas, esta va dirigida a facilitar el progreso educativo del alumno. En este entorno, el terapeuta ocupacional forma parte de un equipo cuyo objetivo es la participación del alumno en su experiencia escolar de la manera

¹¹ Según Ley 26.206: nivel inicial, primario, secundario y superior.

¹² Según Ley 26.206: educación técnico profesional; educación artística; educación especial; educación permanente de jóvenes y adultos; educación rural; educación intercultural bilingüe; educación en contextos de privación de la libertad y educación domiciliaria y hospitalaria.

más independiente posible. De esta forma, debe identificar las prioridades del estudiante y del profesor y decidir qué estrategias son las adecuadas para mejorar las habilidades del niño/a que participa en la escuela.

En este ámbito se pueden proporcionar distintos servicios, incluyendo aquellos de participación activa (actividades grupales o individuales); soportes de equipo, para identificar y adaptar el entorno; o soportes de sistema, por ejemplo, adaptando planes de estudio. De este modo, los profesionales no solo brindan sus servicios a los estudiantes y personal educativo, sino también a padres o al sistema general.

Dentro de los alcances e incumbencias de la profesión, la Ley 27.051 “Ejercicio de la Profesión de Terapeutas Ocupacionales, Terapistas Ocupacionales y Licenciados en Terapia Ocupacional”, promulgada en el 2014, habilita a los terapeutas ocupacionales a:

- “Realizar acciones de promoción, prevención, atención, recuperación y rehabilitación de la salud de las personas y comunidades” a través de la implementación de actividades educativas.
- “Realizar entrenamiento con técnicas específicas de las destrezas necesarias propias de las actividades y ocupaciones”.
- “Participar en la elaboración, implementación y evaluación de planes, programas y proyectos de desarrollo comunitario que impliquen la instrumentación de actividades y ocupaciones como recursos de integración personal, educacional, social y laboral”.
- “Evaluar la capacidad funcional biopsicosocial de las personas, y efectuar tratamiento de las disfunciones ocupacionales como medio de integración personal, laboral, educativa y social”.

6.3.3 Intervenciones grupales e individuales

Según el Marco de Trabajo para la Práctica de Terapia Ocupacional: Dominio & Proceso, cuarta edición (2020).

La intervención es el proceso y acciones calificadas tomadas por los profesionales de Terapia Ocupacional en colaboración con el cliente para facilitar el compromiso con la ocupación relacionado a la salud y participación.

Las intervenciones individuales son aquellas centradas exclusivamente en un único cliente. Por otro lado, las intervenciones grupales implican el “uso de distintas técnicas de liderazgo y conocimiento para facilitar el aprendizaje y la adquisición de habilidades a lo largo de la vida a través de la dinámica de interacción social y grupal. Los grupos se pueden utilizar como método de prestación de servicios” (Marco Teórico para la Práctica de la Terapia Ocupacional: Dominio y Proceso, 2020). Pueden existir “grupos funcionales, grupos de actividades, grupos de tareas, grupos sociales y otros grupos utilizados [...] en las escuelas que permiten a los clientes explorar y desarrollar habilidades para la participación, incluidas habilidades básicas de interacción social y herramientas para la autorregulación, el establecimiento de metas y la toma de decisiones positivas.” (Marco Teórico para la Práctica de la Terapia Ocupacional: Dominio y Proceso, 2020).

6.3.4 Multidisciplina, interdisciplina y transdisciplina

Según Ellen S. Cohn podemos definir diferentes formas de abordaje:

- “El multidisciplinario, sus miembros trabajan paralelamente, y cada uno tiene un rol claramente definido con áreas específicas de responsabilidad. La evaluación, la planificación y la terapia se llevan a cabo de forma independiente. En general, las familias y los pacientes se reúnen con los miembros del equipo de cada disciplina por separado.
- El interdisciplinario, los miembros del equipo comparten la responsabilidad de la prestación de servicios y muchas veces comparten los roles. Los miembros del equipo realizan evaluaciones separadas, pero los resultados son comunes para desarrollar un plan de asistencia integrado y coordinado. Los pacientes y las familias u otras personas importantes en la vida de los pacientes se reúnen con el equipo o un representante de éste.

- El transdisciplinario, sus miembros se comprometen a enseñar, aprender y trabajar a través de los límites disciplinarios para planificar y proporcionar servicios integrados. El equipo asimila las perspectivas de los distintos miembros para tomar decisiones conjuntas. Se cruzan los límites de los roles tradicionales, y se integran las habilidades de otras disciplinas en un plan de asistencia total.”

6.4 Contexto socio sanitario 2020

6.4.1 Contexto mundial

El 31 de diciembre de 2019 la Comisión Municipal de Salud de Wuhan, provincia de Hubei, China, notifica una gran cantidad de casos de neumonía en esta ciudad. Luego se determina que están causados por un nuevo virus, “Coronavirus SARS-CoV-2” que puede provocar en los seres humanos infecciones respiratorias que van desde resfriados comunes hasta infecciones respiratorias graves como el Síndrome Respiratorio de Medio Oriente (MERS) o el Síndrome Respiratorio Agudo Severo (SRAS-SARS). El 1 de enero del 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS) pone a la organización en estado de emergencia para abordar el brote. Luego, esta organización, el 11 de marzo del 2020, debido a los niveles de propagación y gravedad de este virus, y a que el número de personas afectadas a nivel global supera las 118.550 con 4.281 muertes, afectando 110 países, caracteriza a la enfermedad como una Pandemia.

6.4.2 Contexto en Argentina

En Argentina el primer caso confirmado se da a conocer el 3 de marzo del 2020. El 7 de marzo del mismo año se detecta la primera muerte por esta enfermedad en el país. En consecuencia, se determinan una serie de medidas que se detallan a continuación:

- 15 de marzo del 2020, mediante el Decreto de Necesidad y Urgencia N° 260/2020, y las Resoluciones Ministeriales N° 82/2020, N° 103/2020 y N° 105/2020 del Ministerio de Educación, se suspende el dictado de clases presenciales en todas las escuelas del país por 14 días consecutivos, a partir del 16 de marzo. Las

instituciones educativas permanecen abiertas con el fin de sostener la asistencia alimentaria y las actividades administrativas.

- 19 de marzo el gobierno nacional decreta en todo el territorio nacional un “Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio” (ASPO) mediante el Decreto 297/2020, hasta el 31 del mismo mes. Este restringe, entre otras cosas, la circulación tanto en las rutas nacionales como dentro de las ciudades de todo el país. Esta medida de aislamiento se prorroga en diversas oportunidades hasta el 7 de junio en algunas regiones del país y hasta el 8 de noviembre en el AMBA.
- 29 de mayo, a través de la Resolución 423/2020 se crea el “Consejo Asesor para la Planificación del Regreso Presencial a las aulas” multidisciplinario con el objetivo de programar el retorno físico a los establecimientos del Sistema Educativo Nacional cuando fuera posible, de acuerdo a los datos epidemiológicos del territorio.
- 31 de mayo, se permite el acceso a los bienes y servicios básicos de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) a la población mediante la creación del “Programa de Emergencia para el acceso a servicios TIC para habitantes de barrios populares”, considerando que estas permiten continuar la educación y empleo.
- 1 de junio, el Ministerio de Educación establece la realización de una “Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica”. Se encuestan a 30 mil directivos y docentes de todo el país y a 2800 familias, con el fin de relevar el estado de situación de la educación y aportar criterios para la reorganización de las actividades educativas en las aulas. El día siguiente, este ministerio establece incorporar el “Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos” (Progresar), incentivo económico, a alumnos de escuelas privadas.
- 7 de junio, se establece el Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio (DISPO) en aquellas zonas que no presentan transmisión comunitaria del virus.
- 26 de junio, se crea el “Comité de Ética y Derechos Humanos en Pandemia por COVID-19” con el fin de proteger los derechos fundamentales de la población, considerando las recomendaciones de la OMS.

- 30 de junio se aprueban programas de acceso a las TIC y conectividad, para garantizar el derecho al acceso a bienes y servicios básicos de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones para el conjunto de la población.
- Agosto, se incorpora la telefonía, internet y televisión paga como servicios públicos en competencia y se congelaron las tarifas.
- 7 de noviembre, se decreta el comienzo del DISPO en el AMBA, prorrogándose en distintas ocasiones hasta el 31 de enero de 2021.
- 9 de noviembre, ante las medidas de flexibilización, la Ciudad de Buenos Aires incluye la vuelta a clases en todos los niveles educativos y modalidades (maternales, nivel inicial, primario y secundario, educación especial), de manera gradual.

La continuidad pedagógica en este contexto es prioridad en el sistema educativo, en los diversos niveles y modalidades. Se requiere la planificación y creación de acuerdos para brindar enseñanza, identificando barreras y dificultades de cada contexto, y los distintos niveles de complejidad en la gestión de cada institución. En el ASPO se crea la plataforma Continuemos Estudiando para “acompañar y sostener las trayectorias educativas de nivel inicial, primario, secundario y las modalidades” (Subsecretaría de Educación de la Provincia de Buenos Aires, DGCyE, 2020). Se construye un universo virtual de enseñanza, además de producir y distribuir cuadernillos y/o alimentos, lo que implica un gran entramado de logística a cada institución educativa. No solo el hogar de los estudiantes se convierte en un aula, sino el de cada docente que debe adaptarlo para brindar los contenidos.

Desde las políticas públicas en el contexto de ASPO, se constituye como respuesta la continuidad pedagógica. Ante este nuevo escenario, se focaliza en valorar las tareas de los docentes, el papel de las instituciones y comunidades para establecer y afianzar una relación educativa. De este modo, las familias ya no son las que asisten a la escuela sino la escuela la que asiste al hogar.

6.5 Modalidades virtuales y presenciales

La modalidad educativa presencial es la que se desarrolla en aulas e instalaciones específicamente diseñadas para propósitos educativos, bajo la dirección permanente de un profesor y presencia ininterrumpida del alumno en horarios y tiempos predeterminados (Secretaría Académica, 2005).

La modalidad virtual es un proceso interactivo en donde los contenidos de los cursos son analizados y discutidos entre alumnos y profesores de manera sincrónica (videoconferencia, chat interactivo – en ambos casos el estudiante tiene libertad de escoger dónde ingresar a la sesión) y asincrónica (foro, correo electrónico) (Pérez, Sáiz y Miravelles, 2006). La educación virtual está basada en un modelo educacional cooperativo donde interactúan los participantes utilizando las Tecnologías de Información y Comunicación principalmente Internet y sus servicios asociados (Silvio, 2000).

La educación en ambientes virtuales, erróneamente llamada educación virtual, se relaciona con la representación de estructuras y procesos de enseñanza y aprendizaje, investigación, extensión y gestión a través de un conjunto de medios informáticos y telemáticos. Con el desarrollo del concepto de la virtualidad en el ámbito educativo aparece el término “campus virtual”, referido a una plataforma abierta que integra funciones que permiten simular el campus real de una institución. Por éste la comunidad académica puede interactuar sin necesidad de coincidir en tiempo y en espacio. En cambio, la educación en línea corresponde a un esquema en donde el principal recurso es la internet que busca expandir, reforzar, distribuir, desarrollar, evaluar, certificar o acelerar los procesos de aprendizaje. En los tiempos de pandemia se consolida con la aparición de plataformas informáticas. Por otra parte, la educación por teleconferencia se basa en la comunicación simultánea e inmediata entre un grupo de personas ubicadas en diferentes puntos geográficos, mediante el uso coordinado de computadoras, señales de audio, video y líneas de telecomunicación. En este caso los recursos tecnológicos de apoyo pueden ser desde un complejo sistema de videoconferencia por satélite hasta la internet usando cámaras conectadas a las computadoras. (Barroso Ramos, 2006)

Cuando aparecieron tecnologías que permitieron el contacto simultáneo, o en “tiempo real”, entre las personas, se comenzó a hablar de herramientas “sincrónicas”, es decir, que son capaces de poner en contacto a las personas, a través de un medio como la videoconferencia, o más recientemente, el “chat” o los servicios de mensajería instantánea y de comunicación por video y audio, de forma simultánea. En contraposición a ello, el término “asincrónico” se utiliza para denominar aquellas herramientas, espacios o actividades en las que la interacción se da de manera diferida, no en “tiempo real”. Es decir, las personas envían mensajes, ya sea de texto, e incluso de voz o video, pero reciben la réplica por parte de los otros actores cuando estos estén disponibles. Los mensajes quedan almacenados en la web, de manera que pueden ser accedidos por los usuarios en cualquier otro momento. (Salgado García, 2015)

Salgado García (2015) define al término “aprendizaje mixto” o “semipresencial” como la combinación de enseñanza presencial con enseñanza a través de computadoras y redes. Es decir, se conforma por un esquema en el cual parte del programa se desarrolla de modo presencial, mientras la otra se realiza en esquemas a distancia. La combinación puede asumir diferentes porcentajes, por ejemplo, 50% presencial y 50% virtual, o un porcentaje mayor de una u otra modalidad. Esto difiere de los casos de educación presencial donde se hace uso de algunos recursos de la tecnología para actividades específicas.

6.6 Marcos y modelos

Se desarrollan Modelos, Marcos y Métodos que pueden ser utilizados en la práctica profesional en el ámbito educativo convencional. Estos guían las intervenciones de los terapeutas ocupacionales en el desarrollo de la escritura.

Al momento de llevar a cabo una intervención, los terapeutas ocupacionales realizan elecciones sobre la teoría que guiará su actividad profesional para que la misma sea congruente, eficaz y eficiente. La elección de un marco, modelo o método no es excluyente entre sí. Cada uno de ellos aporta su propia visión de la realidad, tanto del problema como de las posibles soluciones. En la intervención de un terapeuta ocupacional, se pueden

presentar problemáticas que, para su resolución, requieren de diferentes miradas y perspectivas, así como técnicas y procedimientos que se pueden complementar y así generar un resultado adecuado a los objetivos del tratamiento. La disciplina considera al ser humano como un ser holístico, por ende, las respuestas que deben dar los terapeutas ocupacionales en sus intervenciones deben considerar esta característica.

Es importante destacar que los Modelos, Marcos y Métodos pueden tener una serie de ventajas y desventajas que hacen que se utilicen o no en determinados momentos y en combinación entre sí. Estos tres conceptos no significan lo mismo, y es importante que se distingan para no confundir la profundidad de su aplicación y la relación que tienen con la Terapia Ocupacional.

Un modelo teórico puede definirse como una representación abstracta de la práctica profesional, donde se presentan las ideas o teorías de una forma esquemática y se define la profesión y el rol del profesional a partir de los valores y las creencias de la disciplina, ensamblando la teoría y la práctica para definir la acción apropiada. (Polonio, 2003). Dentro de un modelo, están plasmadas aquellas ideas centrales de la profesión que definen el rol que toma el terapeuta ocupacional en la intervención. Están relacionados exclusivamente con la disciplina y se derivan de sus conceptos y fundamentos centrales.

Existen dos tipos de Modelos que pueden estar presentes en las intervenciones de los terapeutas ocupacionales en el desarrollo de la escritura. Por un lado, aquellos Modelos propios de la Terapia Ocupacional que pueden ser aplicados en cualquier ámbito, dispositivo o área de la disciplina. Por el otro, aquellos Modelos que se utilizan en el ámbito educativo convencional, los cuales no son propios de Terapia Ocupacional y pueden ser aplicados por otras disciplinas.

Los Marcos de referencia, a diferencia de los Modelos, son más restringidos en su enfoque y diferentes en su intención. Un Marco puede definirse como “un cuerpo de conocimiento organizado, compuesto por teorías y hallazgos procedentes de la investigación, que constituyen las bases conceptuales de un aspecto específico de la práctica profesional. Proceden del conocimiento externo a la Terapia Ocupacional y,

normalmente, se refieren a un área específica del funcionamiento humano hacia el cual formulan las estrategias de tratamiento” (Polonio y Noya, 2001). En otras palabras, un marco teórico implica un conocimiento que no es propio de Terapia Ocupacional pero que puede resolver alguna problemática particular que se presente en la práctica profesional.

Por último, un Método se define como un modo o una manera de realizar algo de forma sistemática, organizada y/o estructurada. La palabra método, hace referencia a una técnica o conjunto de tareas para desarrollar una acción. En el área de escritura, existen Métodos específicos que determinan una forma en particular de aprender a escribir, teniendo presente el desarrollo normal del niño/a. Estos Métodos se basan en investigaciones realizadas y describen un conjunto de pasos o técnicas que tienen como objetivo que una persona, en este caso un niño/a, logre adquirir la habilidad de escribir a mano.

Un terapeuta ocupacional elige aquellos Modelos, Marcos o Métodos que logren responder a la problemática en la que intenta intervenir, considerando el contexto de intervención, teniendo en cuenta a la persona con sus características, necesidades, intereses, motivaciones, potencialidades y obstáculos. También deben considerarse, al momento de elección, aspectos y factores que se relacionan con la experiencia y recorrido académico y profesional de ese terapeuta.

6.6.1 Modelos teóricos propios de Terapia Ocupacional utilizados en el desarrollo de la escritura

Se exponen una serie de Modelos que son propios de la disciplina de Terapia Ocupacional y que pueden ser utilizados por los terapeutas ocupacionales en el ámbito de la educación y para el desarrollo de la escritura. Cada modelo tiene una visión diferente respecto a cómo abordar problemáticas, pero los fundamentos y la filosofía de la Terapia Ocupacional persisten en todos ellos.

6.6.1.1 Modelo de la Ocupación Humana

El Modelo de la Ocupación Humana (MOHO), es desarrollado por el terapeuta ocupacional Gary Kielhofner, quien lo publica por primera vez en el año 1975 y reeditado en varias ocasiones posteriores. El MOHO es un modelo centrado en la ocupación que interpreta a los seres humanos como sistemas abiertos y dinámicos. Hace énfasis en el “Comportamiento Ocupacional”, al cual se lo considera un proceso organizador. Este, es la expresión humana de la acción organizadora, es único para cada persona porque depende de la organización interna. El Comportamiento Ocupacional surge de elecciones que dependen de diferentes motivos y, además, presenta cierta regularidad y un patrón. Willard & Spackman (2005), sostienen que “El comportamiento ocupacional consiste en aquellas actividades que llenan el tiempo de una persona, significan logro y se dirigen a las realidades de la vida”. A su vez, “El comportamiento ocupacional es longitudinal en el sentido de que constituye la continuidad completa del desarrollo, desde el juego infantil hasta el trabajo adulto, la rutina diaria de trabajo, juego y descanso en un ambiente físico, temporal y social” (Willard & Spackman, 2005).

Se destacan tres aspectos principales: el primero, comprender de qué modo las personas son motivadas hacia la ocupación que eligen, cómo las realizan y deciden hacerlas. El segundo, se relaciona con un patrón recurrente del hacer en la vida cotidiana. El tercero, hace referencia a que los seres humanos muestran una gama extraordinaria de capacidades para el desempeño. De este modo, el MOHO intenta explicar cómo la ocupación es motivada, cómo adopta patrones que guían el hacer, ofreciendo un punto de vista amplio e integrador de la ocupación humana.

Estos tres aspectos principales en los que se centra el MOHO, derivan en la conceptualización de la persona como un sistema compuesto por tres subsistemas: “Volición”, “Habitación” y “Capacidad de Desempeño”.

El propósito del subsistema Volición es seleccionar el Comportamiento Ocupacional. El término Volición se refiere a voluntad o elección consciente, por lo que se relaciona estrechamente con el concepto de elecciones ocupacionales, las cuales son decisiones

cotidianas respecto a aquellas actividades ocupacionales que la persona decide realizar en un momento determinado. Al involucrarse en este tipo de actividad, la persona asume un rol ocupacional que debe desempeñar y a través del cual se emprende un proyecto personal.

El subsistema Habitación, sirve a la organización del Comportamiento Ocupacional en patrones o rutinas. La Habitación permite comprender por qué las personas repiten patrones familiares de comportamiento. Este subsistema depende de un circuito de tendencias organizadas, las cuales permiten al ser humano improvisar modos similares de comportarse en circunstancias similares a lo largo del tiempo, sin deliberación o atención.

Finalmente, la Capacidad de Desempeño hace posible la realización hábil de las ocupaciones. Este subsistema es un conjunto de habilidades que son utilizadas en la elaboración de un comportamiento con propósito y cumple con la organización de los componentes físicos y mentales.

El Modelo de la Ocupación Humana, también considera a los contextos ambientales del comportamiento ocupacional, que son una combinación de espacios, objetos, formas ocupacionales y/o grupos sociales coherentes que constituyen contextos significativos para el desempeño.

6.6.1.2 Modelo Canadiense de Desempeño Ocupacional (Práctica Centrada en el Cliente)

El Modelo Canadiense de Desempeño Ocupacional (COPM) se desarrolla en los años 80, tomando como eje central el abordaje de las problemáticas desde una perspectiva basada en el cliente. Enfatiza en el concepto de “Desempeño ocupacional”, el cual se refiere a la “capacidad que tiene la persona de elegir, organizar y desarrollar de forma satisfactoria ocupaciones significativas y culturalmente adaptadas, en búsqueda del cuidado personal, del disfrute de la vida y para contribuir a la sociedad” (Simó. S; Urbanowski, R. 2006). Es un equilibrio entre las diferentes ocupaciones, donde las mismas deben ser significativas para la persona, pero al mismo tiempo culturalmente adaptadas. El objetivo final consiste en disfrutar de una vida en plenitud y que toda persona pueda contribuir a la sociedad. El

desempeño ocupacional no es un proceso estático sino dinámico, entre la persona, el medio y las ocupaciones.

Otro de los aspectos centrales, es la conceptualización del individuo como un ser global, único y valioso. De este modo, bajo este modelo, la Terapia Ocupacional pretende provocar experiencias funcionales para que la persona interactúe y logre integrarse en su medio, mejorando su autoconfianza. El COPM tiene una visión holística del individuo, al cual considera con una capacidad única y particular de actuar e interpretar el mundo. El mismo está formado por cuatro componentes que no se pueden separar: físico, psíquico, socio-cultural y espiritual. Desde la intervención, se busca la integración equilibrada de estos cuatro componentes. Este modelo planifica programas que deben estar basados en la autovaloración que hace el cliente de sus necesidades, implicando al sujeto en sus objetivos y en el diseño del plan, teniendo en cuenta el entorno e indicando un plan específico de intervención. Es el cliente¹³ quien define sus prioridades y sus propios objetivos. El objetivo de este modelo y de su intervención es restaurar, mantener o desarrollar la función así como prevenir la disfunción. El profesional opta por un rol de proveedor de información y alternativas, haciendo mucho hincapié en la relación terapéutica, la motivación, la espiritualidad y una ética basada en principios humanistas.

¹³ Término utilizado en el Modelo Canadiense de Desempeño Ocupacional (COPM) como sinónimo de "persona" o "usuario".

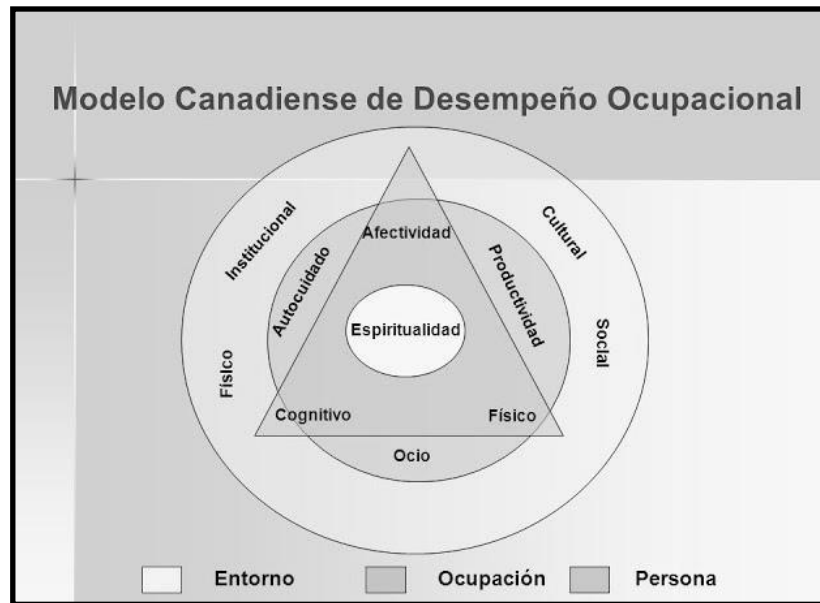


Imagen 3. Asociación Canadiense de Terapistas Ocupacionales (1997). Descripción del modelo Canadiense de Desempeño Ocupacional [Gráfico]. Recuperado del El Rincon del T.O. <http://elrincondelto.blogspot.com/2015/12/modelo-canadiense-del-desempeno.html>. Consultado el 17 de agosto de 2021.

6.6.1.3 Modelo de Integración Sensorial

La Teoría de la Integración Sensorial fue creada por la terapeuta ocupacional Jean Ayres, con el objetivo de abordar problemas de aprendizaje en los niños/as, prestando atención especialmente a los problemas perceptivos que no se encuentren asociados a una lesión o una anomalía neurológica. Toda su teoría está basada en los procesos neurobiológicos y neurológicos que se pueden asociar a los problemas de aprendizaje. El objetivo de la misma es describir, explicar y predecir las relaciones específicas entre el funcionamiento neurológico, el comportamiento sensorio motor y el aprendizaje académico.

Se define a la Integración Sensorial (IS) como “la capacidad que posee el sistema nervioso central de interpretar y organizar las informaciones captadas por los diversos órganos sensoriales del cuerpo. Dichas informaciones, recibidas por el cerebro, son

analizadas y utilizadas para permitirnos entrar en contacto con nuestro ambiente y responder adecuadamente” (Beaudry, I. 2004)

La IS es un proceso que inicia en la vida fetal para luego continuar madurando hasta alrededor de los 12 años y perfeccionándose durante toda la vida. La Integración Sensorial permite analizar, organizar e interpretar todas las sensaciones que se perciben a través de los sentidos para poder desempeñar las actividades de la vida diaria. Este proceso permite el posterior desarrollo a nivel emocional, cognitivo, motor y comunicativo, además de influir de manera determinante en la participación del niño/a en sus ocupaciones cotidianas. El proceso se puede dividir en cuatro fases: registro, modulación, discriminación e integración. En cualquiera de estas, se pueden encontrar problemas o déficits que van a afectar a las respuestas adaptativas que da el niño/a a los desafíos del ambiente y de sus ocupaciones. No existe una Integración Sensorial perfecta y completa, cada persona tiene un modo particular de procesar esta información, lo que va a beneficiar o dificultar la participación ocupacional.

En base a esta teoría, pueden detectarse en los niños/as disfunciones de Integración Sensorial que se tratan con el objetivo de generar una respuesta adaptativa acorde al entorno y tener un comportamiento ocupacional adecuado. Estas disfunciones se encuentran en algunas de las fases del sistema sensorial.

Los parámetros de este modelo de práctica, cuando se aplican a niños/as con problemas de escritura, incluyen el suministro de información multisensorial a través de actividades seleccionadas para mejorar la integración de los sistemas sensoriales. Cuando se dan varias oportunidades sensoriales significativas, el sistema nervioso del niño/a puede integrar la información de forma más eficiente para producir una respuesta motora satisfactoria. Todos los sistemas sensoriales pueden estar presentes en un programa de intervención sobre la escritura a mano, lo que se cree que mejorará el aprendizaje. La incorporación de un enfoque de IS implica el uso de una variedad de experiencias sensoriales, medios de comunicación y materiales didácticos.

6.6.1.4 Modelo de la Persona, Entorno y Ocupación

El modelo de la Persona, Entorno y Ocupación (PEO) es un modelo desarrollado en el año 1996, por Law y Cols, basado en las ciencias sociales. Considerando el Desempeño Ocupacional como una tarea y describe que el mismo está determinado tanto por la persona, como por el entorno y la ocupación. Reconoce a la persona como compuesta por la mente, el cuerpo y el espíritu, además de poseer habilidades y capacidades. El entorno es considerado el o los lugares donde tiene importancia el desempeño ocupacional y en él se reconocen componentes físicos, culturales, sociales y temporales. Estos tres factores se encargan de influir y componer el desempeño ocupacional.

Dentro de este modelo se describen cinco estrategias de intervención: establecer/restablecer, adaptar/modificar, alterar, prevenir y crear. Y además, se basa en las siguientes presunciones:

- La relación entre la persona, el entorno y la ocupación es dinámica y única.
- El entorno es un factor importante para predecir el desempeño ocupacional exitoso y satisfactorio.
- Se debe hacer hincapié en encontrar la compatibilidad entre la persona y el entorno, más que en cambiar a la persona.

La práctica de la Terapia Ocupacional, desde esta perspectiva, consiste en identificar las ocupaciones que la persona desee y necesita realizar, así como involucrarse en la promoción de la autodeterminación y la inclusión de las personas con discapacidad.

6.6.1.5 Modelo de Desempeño Ocupacional

El modelo de Desempeño Ocupacional se basa en la idea de que el individuo requiere de capacidades mínimas para desarrollar sus roles vitales dentro de la sociedad. El desempeño ocupacional, desde esta concepción, consiste en la capacidad para ejecutar aquellas tareas que hacen posible la realización de los roles ocupacionales. Tres conceptos claves se mencionan en este modelo: las “Áreas del Desempeño Ocupacional”, las cuales son descritas como categorías de la actividad humana que forman parte de la vida cotidiana,

es decir, aquellas ocupaciones que desarrollamos en el día a día. Los "Componentes del Desempeño" son patrones de conducta aprendidos durante el desarrollo que se requieren para participar satisfactoriamente en las áreas del desempeño. Éstos son los sensitivo-motores, los cognitivos y los psicosociales. Por último, el concepto de "Contextos de Desempeño", los cuales son las situaciones o factores que influyen en la participación en las áreas de desempeño deseadas o requeridas. Se incluyen aspectos temporales y ambientales. Los contextos pueden llegar a influir positiva o negativamente en la funcionalidad de la persona. Estos tres componentes se encuentran interactuando entre sí y el fin último de la Terapia Ocupacional es lograr la mayor capacidad en las "Áreas del Desempeño". Para ello, debe valerse de los otros dos conceptos ("Componentes del Desempeño" y "Contextos de Desempeño") para que la persona logre conseguirlo.

6.6.1.6 Modelo de Intervención Mediada por Padres

El modelo de Intervención mediada por Padres es un modelo utilizado en trastornos del Neurodesarrollo. Su fundamento se basa en destacar la idea de que, incluir a la familia en el tratamiento, es fundamental para las necesidades del niño. Estos modelos suelen aportar formación a todos los miembros de la familia. Existen varios modelos de tratamiento diferentes que integran a los padres o cuidadores en las intervenciones:

- La capacitación para padres enseña a éstos cómo emplear estrategias para tratar comportamientos específicos, como los comportamientos disruptivos.
- Las intervenciones mediadas por los padres, enseñan a administrar técnicas de tratamiento con el niño, las cuales se practican activamente en la sesión.
- La psicoeducación del padre resume la información central sin proporcionar estrategias específicas ni capacitación práctica.

En la bibliografía, se pueden encontrar dos modelos más utilizados. Por un lado, More than words- The Hanen Program (Manolson) (Sussman, 1999), consiste en ayudar a las familias a establecer comunicación y lenguaje, y facilitan y propician estrategias en entornos naturales. Su objetivo es enseñar a la familia oportunidades para fomentar la interacción y la comunicación de sus hijos e hijas, dotándolos de estrategias básicas para

afrontar situaciones conflictivas, partiendo de las particularidades y características de cada niño. Prioriza la formación a las familias para el desarrollo de competencias que estimulen adecuadamente el juego, la comunicación y la interacción social, desde un enfoque sociopragmático. El otro modelo es el Early Social Interaction (ESI), un enfoque para los niños pequeños (menores de 3 años) que están en riesgo o tienen un diagnóstico de TEA y sus familias. Su objetivo es proporcionar servicios en el hogar y basados en la comunidad, a través de dos enfoques de intervención en familias:

- Apoyo en el hogar implementado por padres y madres (Dos sesiones de 75 minutos por semana)
- Grupo de juego implantado por padres (Una sesión de 75 minutos por semana)

Este entrenamiento para padres y madres parece beneficioso tanto para los padres, ya que reduce el estrés, la sintomatología depresiva, mejora en el conocimiento del autismo, así como para los hijos e hijas, produciendo mejoras en la comunicación y el lenguaje.

6.6.2 Marcos teóricos propios de Terapia Ocupacional utilizados en el desarrollo de la escritura

Se describen aquellos Marcos más utilizados por los terapeutas ocupacionales en sus intervenciones sobre el desarrollo de la escritura, dentro de un contexto educativo convencional.

6.6.2.1 Marco Biomecánico

Este marco considera que la existencia de factores ergonómicos, la postura al sentarse, la posición del papel, el agarre del lápiz, los instrumentos de escritura y el tipo de papel, influyen en la calidad y la velocidad de la escritura. El Marco Biomecánico basa su intervención en las estrategias compensatorias, incluyendo dispositivos de adaptación, adaptaciones de procedimiento y modificaciones del entorno. Éstas tienen como objetivo mejorar la interacción y el ajuste entre las capacidades del niño/a y las exigencias de la escritura a mano. Este Marco hace hincapié en las modificaciones en el contexto del alumno para mejorar la escritura.

Case Smith propone tres áreas significativas para intervenir: postura sedente, prensión del lápiz y los instrumentos de escritura. En relación a la primera, el Marco Biomecánico propone que el terapeuta ocupacional intervenga inmediatamente en esta posición ya que el alumno pasa muchas horas en ella. Mientras escribe, éste debe estar sentado con los pies firmemente en el suelo, proporcionando apoyo para el cambio de peso y ajustes posturales. Cuando el niño/a está sentado en la silla, la superficie de la mesa debe estar 5 cm por encima de los codos. En esta posición, el alumno puede experimentar tanto la simetría y la estabilidad, mientras realiza el trabajo escrito. Para facilitar la postura se puede recomendar ajustar la altura de los bancos y las sillas, proporcionando reposapiés, añadiendo almohadones e inserciones en los asientos, o cambiando la posición del pupitre. En cuanto al agarre del lápiz¹⁴, el autor considera importante tener en cuenta aquellos patrones de prensión que son maduros y aquellos inmaduros. Estos últimos pueden producir dificultades en la escritura funcional y causar cansancio y desgaste rápido en los niños/as. Es importante considerar que la modificación del agarre del lápiz se debe realizar de manera temprana, teniendo presente las características de cada niño/a. Por último, se debe tener en cuenta el tipo de instrumentos de escritura que utilizan los niños/as en el aula y permitirle elegir entre una variedad, donde los padres y profesores puedan ayudar a determinar cual es más eficaz y cómodo.

6.6.2.2 Marco Cognitivo Conductual

El Marco Cognitivo Conductual es una corriente desarrollada desde la Psicología Experimental, que intenta descubrir qué procesos del pensamiento tienen lugar en la mente. No sólo analiza el comportamiento desde la conexión entre el estímulo y la respuesta, sino que también busca comprender cómo la mente procesa la información. Los conceptos más clásicos de este Marco son: el aprendizaje clásico, implica aprender a partir de conectar o asociar estímulos; el aprendizaje operante, el cual consiste en aprender a partir de asociar una respuesta y sus consecuencias; el aprendizaje social de Bandura, el cual implica

¹⁴ Se profundiza el concepto del agarre del lápiz en la página 72.

considerar cómo influyen los factores internos y externos en los procesos humanos del aprendizaje; y el aprendizaje cognitivo, el cual consiste en el aprendizaje basado en la experiencia y el procesamiento de esta información.

Este Marco considera que el ser humano es una persona determinada de forma causal y ambientalmente, centrada en los impulsos, operando en el ambiente a través de fuerzas causales. El éxito del individuo se encuentra en elegir la conducta correcta para satisfacer las necesidades del organismo y que a su vez ésta sea aceptada socialmente. Por ende, este Marco destina su intervención a las conductas desadaptativas resultantes de un mal aprendizaje.

El abordaje terapéutico de este Marco consiste en proveer ambientes que promuevan el aprendizaje o reaprendizaje en un individuo, donde el paciente no es un enfermo sino el resultado de un mal aprendizaje y el terapeuta es el responsable de tratar efectivamente al mismo. El objetivo de la intervención es el cambio conductual, cognitivo y emocional, modificando y eliminando la conducta desadaptada y/o enseñando conductas adaptadas cuando estas no se producen. Se hace énfasis en determinantes actuales del comportamiento, pero a su vez tienen en cuenta los factores históricos que explican por qué sucede la situación actual. Implica un tratamiento activo, realizando actividades por parte del paciente en su medio ambiente natural. Se utilizan varias técnicas durante la intervención: moldeamiento por aproximaciones sucesivas, encadenamiento, instigación, desvanecimiento, modelado, role-playing., extinción de conductas, economía de fichas, programas de desensibilización sistemática y programas de entrenamiento conductual.

6.6.2.3 Marco Perceptivo Cognitivo

El Marco Perceptivo Cognitivo interviene en las áreas de la cognición y la percepción que pueden estar afectadas. Cuando esto sucede, se puede ver una incapacidad para elaborar las respuestas adaptativas requeridas para ejecutar las actividades funcionales. Se observan dificultades para recibir o reconocer información, brindar una respuesta adecuada, interpretar adecuadamente los estímulos, entre otras. Este Marco desarrolla dos tipos de abordaje:

- El abordaje rehabilitador, orientado a recuperar funciones y habilidades, mediante un entrenamiento intensivo, valiéndose de los conceptos de la plasticidad cerebral.
- El abordaje compensatorio, se relaciona con problemas no recuperables, dónde se dirige la intervención a contrarrestar las capacidades perdidas mediante el uso de destrezas perceptivas residuales o proporcionando adaptaciones.

6.6.2.4 Marco del Neurodesarrollo

El enfoque teórico del Marco del Neurodesarrollo, se basa en los principios neurológicos y en el desarrollo normal, centrándose en la capacidad del individuo para ejecutar respuestas posturales y patrones de movimientos eficientes. Este Marco proporciona una orientación para abordar los problemas de los niños/as que tienen una organización del Neurodesarrollo inadecuada, evidenciada por un pobre control postural, reacciones automáticas o pobre control de las extremidades. Además, problemas como alteraciones del tono, respuestas inadecuadas de enderezamiento y equilibrio, y una pobre estabilidad proximal pueden interferir en el desempeño exitoso de actividades motoras finas como la escritura a mano.

Dentro de un programa integral de escritura para niños/as con deficiencias neuromusculares leves, las actividades de preparación postural y del brazo son un componente importante. Adecuar sus cuerpos y sus manos para la escritura se convierte en el paso preliminar. La selección de actividades para abordar los déficits específicos de cada niño/a y analizar cuidadosamente su respuesta a estas actividades, son fundamentales en la fase preparatoria del programa de intervención en la escritura. Las actividades posturales y de miembros superiores pueden preparar el cuerpo de los niños/as para escribir, modulando el tono muscular, promoviendo la estabilidad de las articulaciones proximales y mejorando la función de la mano.

6.6.2.5 Marco de Trabajo para la Práctica de la Terapia Ocupacional: Dominio & Proceso tercera y cuarta edición 2020

El Marco de Trabajo de la Práctica de la Terapia Ocupacional: Dominio & Proceso, tercera (2014) y cuarta edición (2020) se encargan de describir los conceptos centrales que fundamentan la práctica de la Terapia Ocupacional, para poder construir un entendimiento común de los principios más básicos y de la visión de la profesión. Estos Marcos destacan que la profesión se relaciona con una visión positiva de la ocupación y la salud, además de considerar a las personas como seres ocupacionales. Dentro de ellos, se describen el Dominio y el Proceso de la terapia ocupacional. El Dominio consiste en los aspectos sobre los cuales todos los profesionales de esta disciplina se enfocan en el momento de la intervención. El Marco de Trabajo para la Práctica de la Terapia Ocupacional: Dominio & Proceso cuarta edición (2020) define el Dominio como: "el ámbito de la profesión y las áreas en las que sus miembros tienen un cuerpo establecido de conocimientos y experiencia". Estos aspectos tienen que ver con las ocupaciones, las características de los clientes, las destrezas de ejecución, los patrones de ejecución y el contexto y entorno. Todos ellos tienen un mismo valor e interactúan para impactar en la identidad ocupacional de las personas, en la salud, el bienestar y en la participación diaria. Por otro lado, el Proceso de la Terapia Ocupacional consiste en entregar servicios centrados en el cliente y se divide en tres momentos: la evaluación, la intervención y la focalización en los resultados. Este proceso se describe como lineal, pero en realidad no hay una secuencia determinada, es más bien fluido y dinámico. El Marco de Trabajo para la Práctica de la Terapia Ocupacional: Dominio & Proceso cuarta edición (2020) define al Proceso como: "las acciones que los profesionales toman al proporcionar servicios que están centrados en el cliente y enfocados en la participación en la ocupación"

Este Marco es una guía que los profesionales de Terapia Ocupacional pueden utilizar en su "búsqueda de apoyar la participación de los pacientes en la vida diaria, que resulta de la intersección dinámica de los clientes, sus compromisos deseados y sus contextos" (Marco de Trabajo para la Práctica de la Terapia Ocupacional: Dominio & Proceso cuarta edición, 2020) . Se utiliza, en general, en combinación con otros Marcos, Métodos o Modelos.

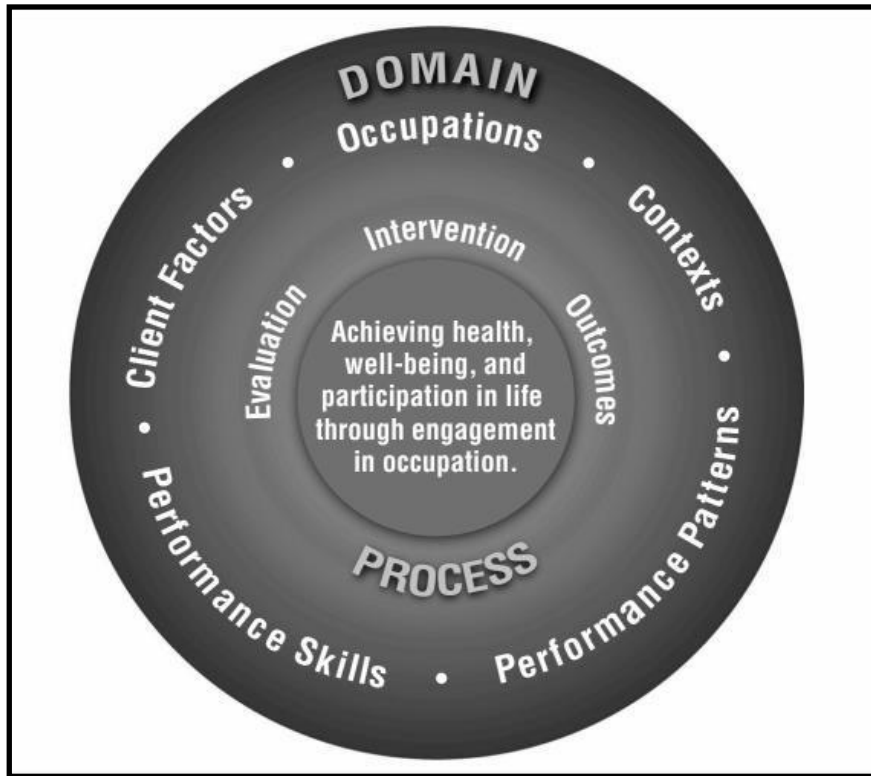


Imagen 4. Marco de trabajo para la Práctica de la Terapia Ocupacional. Dominio & Proceso, cuarta edición (2020). Componentes del Dominio y del Proceso de la Terapia Ocupacional. [Cuadro].

6.6.3 Métodos propios de escritura

Se presentan todos los Métodos que comúnmente se utilizan en las intervenciones de los terapeutas ocupacionales sobre el desarrollo de la escritura, en los contextos educativos convencionales.

6.6.3.1 Método Olsen: Handwriting Without Tears

El Método Handwriting Without Tears (HWT), en español “Escritura sin Lágrimas”, o también conocido como Método Olsen, fue desarrollado por la terapeuta ocupacional Jan Z. Olsen, basándose en investigaciones sobre el desarrollo de la primera infancia. El mismo consiste en describir una manera particular de enseñar las habilidades de escritura a mano,

utilizando conceptos relacionados con el desarrollo infantil y enfoques multisensoriales, desde la letra imprenta a la letra cursiva. HWT busca enseñar estas habilidades basándose en la forma en que los niños/as aprenden y en sus capacidades de desarrollo. Este tipo de enseñanza ayuda al infante a desarrollar hábitos relacionados con el tamaño, formación y colocación de las letras. Se delimita la tarea de escribir a mano en unidades específicas de desarrollo, comenzando con un enfoque sin papel y sin lápiz para la preparación de la escritura, donde se aprende a construir las letras utilizando manipuladores físicos y un lenguaje fácil de recordar. La escritura a mano comienza en el Nivel Inicial y para esta etapa, el Método apoyándose en los principios desarrollados por Gesell, quién determinó que los niños/as desarrollan gradualmente su capacidad de copiar formas en un orden predecible, empezando por la línea vertical, luego por la horizontal, el círculo, la cruz, el cuadrado y el triángulo. Siguiendo este mismo orden, el Método HWT propone la enseñanza de las letras, agrupandolas por nivel de formación y complejidad. Los estudiantes aprenden las letras en una secuencia de andamios, a través de elecciones multisensoriales que hace que el dominio de la escritura sea más atractivo y divertido. Se utiliza este enfoque multisensorial y lúdico, sabiendo que los niños/as aprenden mejor cuando participan activamente en estas actividades. Los componentes centrales del Método son el uso de materiales manipulativos, además de considerar diversos estilos de aprendizaje. Es por eso, que este Método es sencillo de enseñar e incorporar en las aulas muy concurridas.

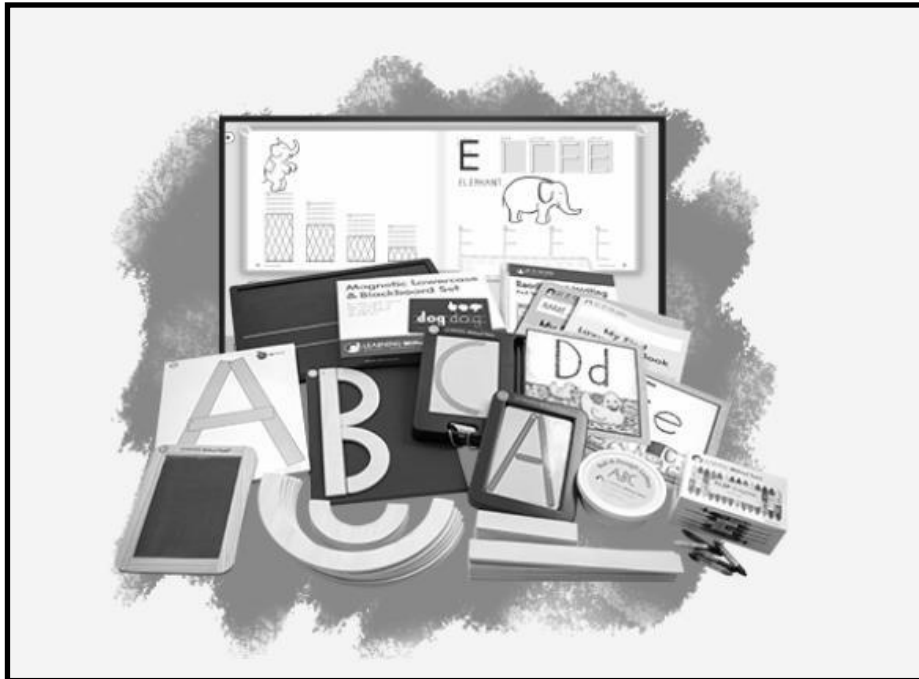


Imagen 5. Learning Without Tears (s.f) Los siguientes productos son parte del programa "Handwriting Without Tears", los cuales abordan la preparación general, la escritura previa, el conocimiento del alfabeto, el reconocimiento de letras y números, la formación de letras mayúsculas y minúsculas, el conteo, el dibujo, las formas y los colores.[Imagen]. Recuperado de <https://www.lwtears.com/hwt>. Consultado el 19 de julio de 2021.

6.6.3.2 Size Matters

Size Matters, conocido en español como "El Tamaño Importa", tiene su origen en los conceptos del aprendizaje motor. Es fácil de integrar en el currículo escolar, pudiéndose aplicar con o sin demasiado conocimiento y materiales. Esto ayuda al seguimiento por parte del profesor y la continuidad de los alumnos. Este método apunta a mejorar la legibilidad de la escritura, utilizando un enfoque sistemático centrado en el niño/a, a partir de instrucciones explícitas.

La mayor diferencia entre este Método con otros programas de enseñanza de la escritura a mano, es el cambio de enfoque de la forma de la letra al tamaño de las mismas.

Se ha observado que la corrección de errores en el tamaño de las letras supone una diferencia inmediata en su consistencia y legibilidad. Este programa incorpora como estrategias la instrucción directa, mnemotécnicos, incentivos motivacionales, indicaciones visuales frecuentes, participación de los padres, autocrítica y autocontrol.

Size Matters se desarrolló para mejorar la legibilidad de la escritura en los estudiantes de todos los niveles, mediante la incorporación de estrategias, sonidos y puntuaciones en el plan de estudios. Las reglas de este Método son una sencilla canción y un baile que identifica las líneas de escritura que hay que tocar. A continuación, se expresan los conceptos más importantes:

- Nombres de las líneas de escritura: son línea superior, línea media o punteada y línea inferior. El papel adaptado utilizado tiene una línea inferior gruesa ya que este Método considera que es más difícil parar que empezar a escribir. No hay línea descendente, pero hay un gran espacio de salto entre las líneas de escritura. Las líneas de salida (las líneas del margen izquierdo) y las líneas de llegada (las líneas del margen derecho) indican la progresión de izquierda a derecha y la formación de las letras.
- Nombres de las líneas de las letras: los seis nombres diferentes de las líneas de las letras hacen referencia a la orientación de las marcas y al movimiento del lápiz. Se trata de líneas de pie, líneas tumbadas, líneas inclinadas, líneas Súper C, sonrisas y fruncidos y líneas de reloj.
- Puntos de inicio: todas las letras comienzan en la parte superior o en las líneas de puntos, excepto la e y la f.
- Puntos de contacto: describen la conexión entre el trazo del lápiz y la escritura o las líneas de las letras. Estos determinan si las letras se imprimen con el tamaño correcto.
- Letras Súper C: son líneas iniciales realizadas mediante un trazo redondeado hacia atrás y comúnmente al revés que otras letras. Super C es un personaje de superhéroe que modela la direccionalidad correcta.
- Tamaño de las letras: las letras son de tamaño 1, 2 o 3. Las letras de tamaño 1 tienen que tocar las líneas superior e inferior sin sobrepasar por encima o por debajo

de las líneas, o flotar en el medio. Todas las letras mayúsculas y los números son de tamaño 1. Las letras de tamaño 2 deben tocar la línea de puntos y la inferior sin flotar. Las letras de tamaño 3 tocan la línea de puntos y van por debajo de la línea inferior. Si tienen una "barriga", tiene que estar en la línea inferior.

- Espaguetis y albóndigas: este concepto para niños/as ilustra el espaciado de las letras y las palabras. Se utiliza un lápiz amarillo para dibujar una fina línea de espaguetis entre las letras. Sólo debe haber espacio para una. Con un lápiz rojo se dibujan albóndigas entre las palabras. Éstas deben tener el mismo diámetro.



Imagen 6. Real OT Solution (s.f). Configuración y tamaño de las letras según el método Size Matters. [imagen]. Real OT Solutions Sitio Oficial. Recuperado de <https://realotsolutions.com/shop/size-matters-handwriting-program/alphatrangle/>. Consultado el 3 de agosto de 2021.

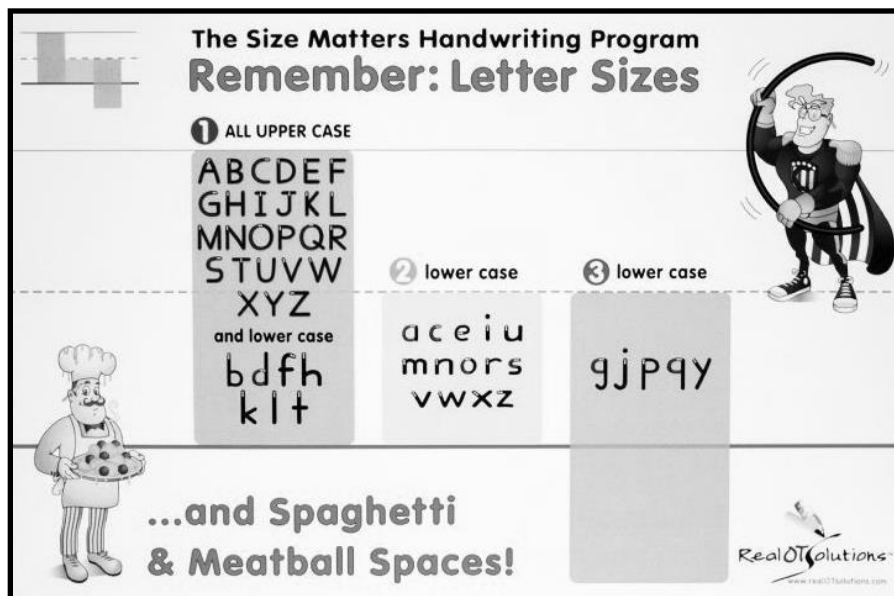


Imagen 7. Real OT Solution (s.f) Clasificación de las letras según su tamaño. Están aquellas mayúsculas y minúsculas que deben llegar a la “línea superior”, aquellas que deben quedarse en la “línea media” y, por último, las que van hacia la línea inferior. [imagen]. Real OT Solutions Sitio Oficial. Recuperado de https://realotsolutions.com/media/references/link/file/SMHP_Research_Poster.pdf. Consultado el 3 de agosto de 2021.

6.6.4 Modelos propios de educación

Se describe un conjunto de Modelos que organizan el servicio de Terapia Ocupacional dentro del sistema educativo.

6.6.4.1 Respuesta a la Intervención

La Respuesta a la Intervención es un Modelo educativo propuesto para la detección temprana y prevención de problemas de aprendizaje, sobre todo los referidos a la lectura y escritura dentro del contexto escolar. Sylvia Defior Citoler (2015) define este Modelo de la siguiente manera: “consiste en evaluar tempranamente para detectar alumnos con riesgo de padecer una dificultad específica del aprendizaje y poder proporcionar una enseñanza

basada en evidencias científicas. Se busca supervisar cuidadosamente si la respuesta a la intervención es adecuada. Esto implica seguir muy de cerca a los alumnos”.

El principal fundamento de este modelo es la prevención. Permite anticiparse al fracaso, actuando antes de que se consolide un problema específico de aprendizaje y, si no es posible, intervenir tempranamente. Este modelo se basa en un enfoque piramidal por niveles donde la intensidad del apoyo aumenta de un nivel a otro. En el nivel 1, todos los alumnos reciben instrucciones de alta calidad, en el aula común. En el nivel 2, pequeños grupos trabajan dentro o fuera del aula dos o tres veces por semana con una intervención suplementaria, con el objetivo de mejorar aspectos relacionados a la lectura o escritura en general. En el nivel 3, se encuentran los alumnos que no presentan avances significativos y se los denomina resistentes a la intervención. Para ellos, se proponen intervenciones más intensivas y de mayor duración a nivel individual. En general, este último nivel se realiza por fuera del ámbito escolar pero lo ideal es que suceda dentro del mismo.

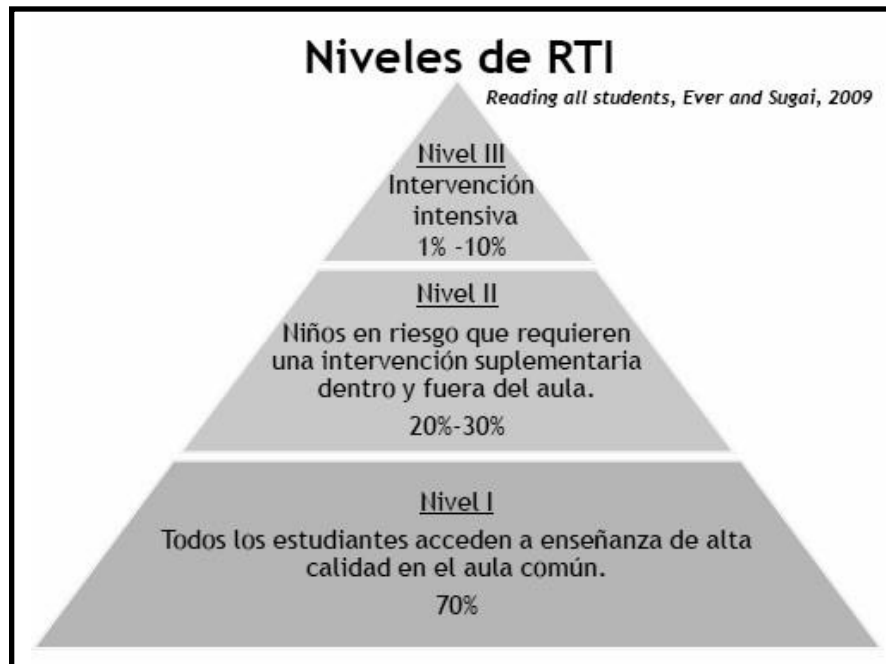


Imagen 8. Alejandra Victorio de Mendivelzúa, Laura García Blanco, Manuela Sánchez (2020) Pirámide que demuestra la distribución de las intervenciones y el porcentaje de a quienes se dirige la misma. [Imagen]

6.6.4.2 Partnering for Change

Partnering for Change (P4C), en español "Asociación para el Cambio", es un modelo innovador basado en la evidencia y guía la prestación de servicios de rehabilitación en entornos escolares. Se involucra tanto a los educadores como a las familias, niños/as y terapistas que colaboran, para promover la participación en la escuela, cambiando las actividades diarias, así como los entornos físicos, sociales y de aprendizaje de los niños/as con necesidades especiales. Trabajando desde la construcción de relaciones y el intercambio de conocimientos, se busca diseñar, en colaboración, entornos que fomenten el desarrollo de habilidades motoras en niños/as de todos los niveles. Se diferencian las instrucciones para los niños/as que están experimentando desafíos en el desarrollo de las habilidades escolares y se adaptan a aquellos que necesitan participar de una manera diferente.

El modelo P4C describe el tipo de servicios de rehabilitación que se brindan en las escuelas para apoyar a los estudiantes que presentan dificultad en las actividades cotidianas como cortar, vestirse para el recreo, administrar los artículos del almuerzo y las mochilas, y participar en actividades de educación física y en el patio del recreo. Estos estudiantes requieren apoyo adicional para participar con éxito en la escuela, en el hogar o en la comunidad.

Los objetivos de Partnering for Change son:

- Aumentar la identificación temprana de estudiantes con necesidades especiales.
- Desarrollar la capacidad de los educadores y las familias para comprender y gestionar las necesidades de los niños/as.
- Prevenir consecuencias secundarias y facilitar la autogestión y el manejo familiar.
- Mejorar la capacidad de los niños/as para participar con éxito en la escuela y en el hogar.

6.6.4.3 Las cuatro C de P4C

En este modelo, el terapeuta debe enfocarse en la construcción de relaciones, la transmisión de conocimientos y el desarrollo de vínculos con el educador, el estudiante y la familia. El terapeuta puede brindar sugerencias y estrategias útiles, pero es el educador y la familia quienes pasan tiempo con el niño/a todos los días y quienes estarán allí a largo plazo.

1. Creación de capacidad

Los educadores y los padres reciben apoyo, a través de un enfoque colaborativo, para aprender a reconocer el desarrollo atípico y las necesidades especiales. Las estrategias se introducen de inmediato, sin necesidad de una evaluación o identificación formal, para prevenir el desarrollo de consecuencias secundarias. El modelo P4C se enfoca en desarrollar la capacidad de padres y educadores.

El conocimiento se comparte con los educadores para permitir el aprendizaje integrado y mejorar las prácticas en el desarrollo profesional de los mismos; desarrollar su capacidad para entregar o responder a sugerencias que conduzcan al Diseño Universal para el Aprendizaje y la Instrucción Diferenciada. Esto da como resultado una práctica más inclusiva.

El conocimiento se comparte con las familias para facilitar la comprensión de las necesidades de sus hijos/as; permitir el aprendizaje sobre la salud y/o el desarrollo; apoyar las estrategias que han demostrado ser exitosas en la escuela o en el hogar; desarrollar la capacidad para defender a sus hijos/as y autogestionar las necesidades de los mismos a fin de prevenir el desarrollo de consecuencias secundarias.

2. Coaching

El Coaching se utiliza como técnica específica durante las interacciones. Significa que el terapeuta se basa en las habilidades y conocimientos del educador y los padres para resolver de manera colaborativa los problemas o dificultades del niño/a. El coaching sirve para probar y modelar las estrategias sugeridas, respaldar su aplicación y monitorearlas regularmente para asegurar que estén funcionando.

3. Colaboración

Los profesionales de la salud asisten a la escuela con regularidad y están disponibles para colaborar con los educadores. Los terapeutas ocupacionales asesoran y apoyan a los educadores en el aula.

4. Contexto

El terapeuta observa a los niños/as en los diferentes contextos donde se desempeñan: en el aula, gimnasio, patio de recreo y en toda la escuela. La evaluación y la observación dinámicas ocurren donde esté el niño/a y las estrategias se prueban en ese momento para asegurarse de que satisfagan las necesidades del mismo.

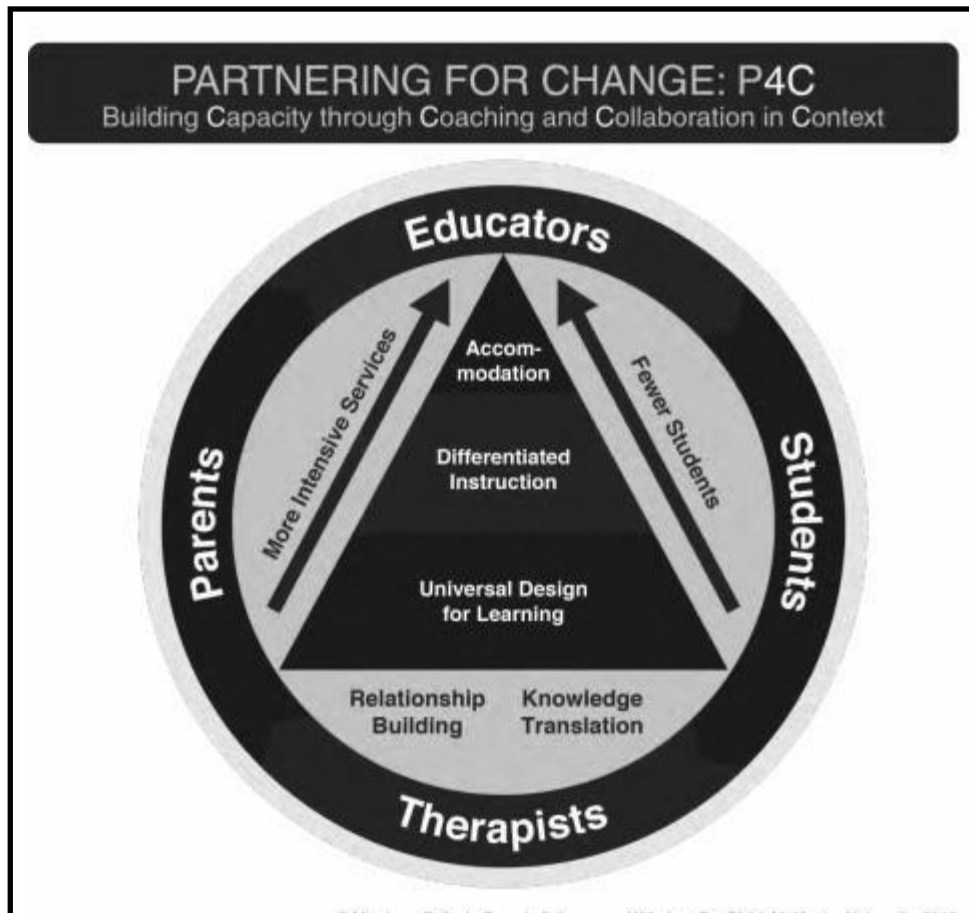


Imagen 9: Missiuna, Pollock, Campbell, Levac and Whalen (2011) Descripción del Modelo P4C. [Gráfico]. Sitio Oficial de Partnering For Change: P4C. Recuperado de <https://www.partneringforchange.ca/what-is-p4c/description/>. Consultado el 3 de agosto de 2021.

6.6.4.4 DUA: Diseño Universal del Aprendizaje

El Diseño Universal del Aprendizaje es un modelo que utiliza los conceptos del diseño universal del ámbito de la arquitectura y los transpola al ámbito educativo. Se propone un enfoque de enseñanza, aprendizaje y evaluación que sea capaz de responder a las diferencias individuales de los estudiantes, teniendo en cuenta los principios del diseño universal y basándose en los avances sobre el aprendizaje y las nuevas tecnologías. Los principios del diseño universal son:

- El uso equitativo: la enseñanza debe ser útil y accesible a personas con diferentes capacidades.
- Flexibilidad en el uso: la enseñanza debe permitir un amplio rango de diferencias individuales, así como la selección de varios Métodos.
- El uso simple e intuitivo: la enseñanza se debe diseñar de modo directo y predecible, debiendo eliminarse la complejidad innecesaria.
- Información perceptible: la enseñanza se debe comunicar de manera efectiva con independencia de las condiciones ambientales
- Tolerancia al error: la enseñanza debe anticipar la variabilidad en los ritmos de aprendizaje y las habilidades previas requeridas.
- Mínimo esfuerzo físico-cognitivo: la enseñanza debe minimizar el esfuerzo físico y cognitivo innecesario.
- Espacios y tamaños adecuados: la enseñanza se diseña teniendo en cuenta los tamaños y espacios para llegar, alcanzar, manipular y utilizar con independencia el cuerpo.
- Comunidad de aprendices: el entorno educativo promueve la interacción y la comunicación entre los estudiantes y entre estos y los profesores.
- Clima educativo instruccional: la enseñanza se debe diseñar para hacer acogedora e inclusiva y se deben considerar altas expectativas para todos los estudiantes.

Con este Modelo se intenta abordar uno de los principales obstáculos para el fomento del aprendizaje de enseñanza: los currículos inflexibles y diseñados de manera rígida. Dentro de los principios y pautas del diseño universal se encuentran:

- Proporcionar múltiples formas de representación, relacionadas con lo que se aprende.
- Proporcionar múltiples formas de acción y expresión relacionadas al cómo se aprende.
- Proporcionar múltiples formas de participación relacionadas al por qué se aprende.

Es importante mencionar que no es un modelo que busca incluir a las personas con discapacidad, sino que está destinado a implementarse con todo tipo de individuos que puedan llegar a beneficiarse de este diseño.

6.7 Escritura

La escritura es el resultado de una actividad psicomotriz enormemente compleja. En ella interviene, la maduración general del sistema nervioso, el desarrollo psicomotor general y el desarrollo de la motricidad fina de los dedos y la mano (Ajuriaguerra 1981), además de otros procesos. “La alfabetización, aunque es un logro histórico tan reciente, se considera hoy un derecho humano fundamental para el desarrollo personal y sociocultural.”(Lebrero Baena 2015)

Se detallan hitos del desarrollo de los niños en escritura de las diferentes áreas física-motora, cognoscitiva, lenguaje y socioemocional. Estos hitos son importantes, dado que, si alguno no se presenta, podría retrasarse el alcance de la escritura.

Se describen los componentes de la escritura para comprender las demandas que requiere esta actividad. También se mencionan las habilidades necesarias para la escritura definidas por Linda King Thomas. Por último, se definen las estrategias y herramientas para el desarrollo de la escritura: motoras, cognitivas, conductuales y multisensoriales.

6.7.1 Hitos de desarrollo de los niños/as en la escritura

Lebrero y Lebrero (1999) describen las etapas de la escritura desde el punto de vista grafomotriz, psicológico y de expresión:

- Etapa motórica: se da desde los 16 meses hasta los dos años. El garabateo espontáneo (manchas, figuras y formas) tiene un sentido del lenguaje icónico como expresión infantil;
- Etapa perceptiva: se presenta entre los dos y tres años. El niño/a empieza a intentar hacer trazos aproximados a los componentes de las letras (curvas, palos, etc.) sin tener en cuenta aún la orientación izquierda-derecha.

- Etapa representativa o pseudopalabra: se presenta entre los tres y cuatro años. La representación del medio tiene un significado para el niño/a;
- Etapa ideográfica: se manifiesta entre los cuatro y cinco años. El niño/a ya es capaz de elaborar ideogramas a partir de la idea concebida.
- Etapa pictográfica: se desarrolla entre los cinco y seis años. El niño/a empieza a utilizar los pictogramas convencionales con una doble función connotativa y denotativa;
- Etapa fonética: se da entre los seis y siete años. El niño/a ya se aproxima a las letras reales, comienza a tener una idea del alfabeto relacionando las letras con sonidos.
- Etapa de transición a la escritura correcta: se manifiesta entre los siete y ocho años. El niño/a trata de interpretar el significado, considerando los nombres y las funciones de los objetos. Utiliza su habilidad creadora y cognitiva.

6.7.1.1 Área física y motora del niño/a

Durante los años preescolares se adquiere la habilidad de armar rompecabezas simples y de sostener lápices, pinceles; manipular botones y cierres; escribir letras de su nombre y los números del uno al diez, aunque su escritura tienda a ser grande y no organizada en el papel.

Además, se va dando el crecimiento del sistema nervioso, que, a través de la nivelación de las fibras nerviosas, rigen la coordinación de las habilidades motoras gruesas y finas, entre otras. Mediante el movimiento de la mano y ojos el niño/a es capaz de dibujar líneas verticales, horizontales y diagonales, representar la figura humana y los objetos mediante el dibujo (Meece, 1997).

Señalan Funes y Joseph (2005) que “en esta etapa preescolar en el niño/a también se produce una integración progresiva de la representación y la conciencia de su propio cuerpo” (p. 46). El niño/a va afinando cada vez más el control de las diferentes partes de su cuerpo y la relación de este con los demás: evita chocar, sabe que debe existir una distancia entre él y el que sigue o lo antecede. En cuanto al dibujo, se encuentra en una etapa

caracterizada por la creación consciente de la forma que da el inicio a la comunicación gráfica.

Progresivamente el niño/a tiene noción de conocimiento de su cuerpo y las diferentes partes, dibuja la figura humana solo con la cabeza y las extremidades, y más adelante las otras partes. De igual manera comienza a comunicarse a través de los símbolos de sus dibujos para representar el mundo que lo rodea, como personas, animales, cosas, sus propias vivencias familiares y de su comunidad u objetos y situaciones significativas para él.

6.7.1.2 Área cognoscitiva:

Jean Piaget (1984) exploró las diversas etapas del desarrollo cognitivo de los niños/as, definiendo cuatro estadios: el estadio sensoriomotor (de los 0 a los 2 años), el estadio preoperacional (de los 2 a los 6 años), el estadio de operaciones concretas (de los 7 a los 12 años) y el estadio de operaciones formales (a partir de los 12 años).

En el período preoperacional, el niño/a comienza a interiorizar sus acciones y a emplear en forma creciente el juego simbólico y el lenguaje. Desarrolla su capacidad para utilizar símbolos en pensamientos y acciones. No logra aún separar completamente lo real de lo irreal, su lenguaje es egocéntrico y le cuesta aceptar el punto de vista de otra persona (Piaget, 1984, p. 82). El símbolo más común que utiliza el niño/a es la palabra hablada. Los símbolos de las cosas lo ayudan a evocarlas sin necesidad de tenerlas al frente; de esta manera, el niño/a no solo aprende mediante los sentidos y la acción, sino también a través del pensamiento simbólico. Cabe destacar que la función simbólica se manifiesta a través del lenguaje, la imitación diferida y el juego simbólico: el primero, consiste en usar un sistema común de símbolos para poder comunicarse, el segundo, es la repetición de una acción observada por el niño/a y, el tercero, se da cuando el niño/a usa un objeto para representar algo.

A la edad de cinco años el niño/a comienza a formar conceptos y construye pensamientos e imágenes más complejas. Aunque su comprensión es limitada a sus

propias percepciones, tiene avances significativos que posteriormente tendrán un desarrollo pleno. La formación de conceptos “es característica de la adquisición espontánea (sin guía) e inductiva de ideas genéricas” (Ausubel y Novak, 2005). Este es un tipo de aprendizaje por descubrimiento en el que intervienen procesos psicológicos subyacentes como el análisis discriminativo, la abstracción, la diferenciación y la generalización.

El lenguaje contribuye a asegurar cierta cantidad de uniformidad cultural en el contenido genérico de los conceptos, con lo que se facilita la comunicación entre personas. Una vez constituida la estructura de un lenguaje y las categorías conceptuales, estas influyen en los procesos preceptuales y cognoscitivos del niño/a en desarrollo.

6.7.1.3 Área de lenguaje

El lenguaje constituye uno de los procesos más importantes en el desarrollo cognoscitivo. Desde una edad muy temprana, los niños/as se comunican a través del lenguaje social y preguntan para informarse. Sus preguntas son razonables, el juego va acompañado de diálogo y comentarios prácticos relacionados con acontecimientos cotidianos.

El niño/a de edad preescolar “asimila el significado de una nueva palabra después de escucharla solamente una o dos veces durante una conversación” (Papalia y Wendkos Olds 1992). De esta manera, forman un buen entendimiento del contexto donde se desenvuelven, lo almacenan en la memoria y es probable que recurran a lo que conocen.

Por esta razón, es importante estimular en los niños/as la conversación desde el lenguaje oral y con materiales impresos. Con esto, no solo se desarrolla el conocimiento de los elementos que constituyen la estructura lingüística, sino que también se familiarizan con la escritura, encuentran utilidad a los diferentes soportes del lenguaje tanto oral como escrito.

Papalia y Wendkos Olds (1992) expresan lo siguiente:

A la edad de cinco años los niños/as dicen oraciones que tienen un promedio de cuatro a cinco palabras [...]. Más adelante avanzan y hablan oraciones más largas y más complejas, pueden definir palabras simples y conocen algunos opuestos, comienzan a usar más conjunciones preposiciones y artículos, además los niños/as preescolares entienden más de 14.000 palabras y aprenden un promedio de nueve palabras por día, mediante la elaboración rápida de mapas conceptuales (p. 336).

De acuerdo con dichos autores, el niño/a de edad preescolar domina las palabras, las oraciones, y la gramática se vuelve más competente para comunicarse. Esto se debe al uso práctico del lenguaje y la imitación para aprender a hablar. Aprende a iniciar, continuar y terminar una conversación, se familiariza con la lectura, la dramatización y la creación de cuentos y rimas.

La práctica del lenguaje en diversas situaciones y contextos, en sus expresiones verbales y no verbales, comienza a tener un propósito en los intercambios comunicativos. El niño/a se hace más activo y, bajo la influencia cultural donde se desenvuelve, su vocabulario aumenta y lo domina considerablemente. En la edad preescolar hace sus primeras relaciones de palabras, sonidos, nombres y oraciones, y estructura su lenguaje.

Cabe señalar que cuando el niño/a aprende su lengua materna progresa en la organización del significado. Pasa del lenguaje que ha creado para comunicar sus necesidades de alimentación y sueño, a un lenguaje en el cual toma en cuenta el contexto social de vida diaria. Esto lo aprende mediante las relaciones con adultos y otros niños/as, mostrando su capacidad para ajustar su comunicación a la perspectiva de los oyentes a través del juego.

En cuanto a la relación entre el lenguaje y la escritura, se puede observar que el lenguaje oral influye en el desarrollo del lenguaje escrito y, a su vez, el conocimiento del lenguaje escrito también influye en el desarrollo del lenguaje oral. Desde edades muy

tempranas, cuando el niño/a se comunica oralmente o cuando los adultos le leen cuentos, se posibilita que éstos hagan inferencias o relacionen la historia con sus experiencias. Esto le permite ampliar su vocabulario, estar en contacto con los sonidos y empezar a descontextualizar su lenguaje. Al mismo tiempo, cuando el niño/a aprende y empieza a utilizar el lenguaje escrito, este conocimiento se refleja en el desarrollo del lenguaje oral. Para conseguir dominar el lenguaje escrito, es necesario adquirir conciencia de los diferentes componentes del lenguaje (fonológicos, sintácticos, semánticos y ortográficos), ya que esto hará posible que siga desarrollándose el lenguaje oral, su comprensión y sus funciones.

El aprendizaje de la lengua escrita en sistemas alfabéticos como el español, en los que la escritura representa la estructura fonológica del habla, el desarrollo fonológico adquiere un papel de gran relevancia, debido a que el primer paso de este aprendizaje consiste en asignar un símbolo gráfico, el grafema, a un símbolo del lenguaje oral, el fonema. Para lograrlo, los niños/as necesitan acceder al conocimiento metalingüístico¹⁵, debiendo saber que nuestro sistema de representación escrito se basa en la división de las palabras en sus segmentos fonológicos, y tomando conciencia de la estructura fonológica del lenguaje. Comprender que los símbolos escritos representan fonemas es una tarea bastante compleja debido a su carácter abstracto y a que el hablante no emite los sonidos de manera aislada, sino mediante una superposición y fusión de elementos.

6.7.1.4 Área socioemocional

Mediante la socialización, el niño/a adquiere los patrones de conducta de acuerdo con las normas de la familia y la sociedad. Durante el proceso de crecimiento, se va integrando en diversos ámbitos, entre ellos, al preescolar.

El desarrollo socioemocional se caracteriza por los cambios de los niños/as a medida que crecen y tienen que resolver determinadas cuestiones. El proceso de

¹⁵ Rama de la lingüística que estudia el lenguaje y su relación con otros componentes culturales

socialización en la primera infancia se da cuando los niños/as aprenden los comportamientos y actitudes que surgen en una cultura. De allí la importancia del aprendizaje de la lengua materna, que exige una enseñanza adecuada que incorpore todos los aspectos del lenguaje oral y escrito, asumiendo una perspectiva funcional y comunicativa. La escritura, desde la función social, contribuye no solo en la formación lingüística del niño/a, sino también en la evolución como ser íntegro.

Según Castillo el progreso o retraso para aprender la lecto-escritura depende mucho de la calidad proporcionada por el ambiente social. Sin embargo, el autor menciona que “el niño/a que se halla sumergido en un entorno que está repleto de excelentes experiencias y relaciones oportunas con personas mayores, se desarrollará de forma sumamente diferente al que se encuentre en un ambiente con trabas y restricciones. En el primer ejemplo, el proceso colectivo se vuelve sencillo y los niños/as no tienen inconvenientes, lo que será de cimiento para la enseñanza de leer y escribir” (Castillo 2016). Por lo tanto, si los entornos en los que el niño/a se desempeña valoran la actividad de escritura, favorece que este tenga una buena predisposición hacia ella. Por el contrario, el infante cuyo entorno no da una consideración ni la valorización debida, presenta menor predisposición a la actividad.

La familia como agente socializador y productor de vínculos afectivos influye significativamente en la vida del niño/a. Estos lazos deben ser tomados en consideración por los integrantes del hogar así como en la escuela, debido a que si son eficientes influyen en el aprendizaje de la lectura y escritura, generando “seguridad, confianza en sí mismo, amor, respeto, comprensión.” (Castillo 2016).

Por último, en la edad preescolar el autoconcepto que el niño/a se da a sí mismo lo recibe de la influencia de los padres y otros integrantes de la familia, y conforme crece, observa actitudes de sus amigos, profesores y otros adultos significativos. Este autoconcepto influye en el éxito que tendrá el niño/a en el desarrollo de la escritura.

6.7.2 Componentes de la escritura

En el desempeño de escritura, el terapeuta ocupacional dentro del contexto educativo convencional, se dedica a evaluar la tarea de la escritura de los niños/as en un contexto real, donde examina las siguientes áreas: componentes de legibilidad, velocidad de escritura y factores ergonómicos. Las intervenciones de Terapia Ocupacional se destinan entonces a estos componentes de la escritura.

6.7.2.1 Legibilidad

La legibilidad se evalúa en función de sus componentes: la formación de las letras, la alineación, el espaciado, el tamaño y la inclinación. Sin embargo, la base de la legibilidad es la facilidad de lectura. Lo más importante es, que lo escrito por el niño/a pueda ser leído por él mismo, los padres o el profesor. En la formación de las letras, Alston identificó cinco características que afectan a la legibilidad: formas inadecuadas de las letras, mala entrada y salida de las letras, redondeo inadecuado de las letras, cierres incompletos de las letras, y ascendentes y descendentes incorrectos de las letras. La alineación o la orientación de la línea de base, se refiere a la colocación del texto sobre y dentro de las pautas de escritura. El espaciado incluye la dispersión de las letras dentro de las palabras y palabras dentro de las frases y la organización del texto en toda la hoja de papel. El tamaño, se refiere a la letra en relación a las pautas de escritura y con las demás letras.

Algunos componentes tienen un mayor impacto en la legibilidad que otros. En general, esta se determina contando el número de letras o palabras escritas legibles y dividiéndolo por el número total de letras o palabras escritas en una muestra de escritura.

6.7.2.2 Velocidad de escritura

La velocidad de escritura de un niño/a, o el número de letras escritas por minuto, y su legibilidad son las dos piedras angulares de la escritura funcional. Los alumnos pueden tardar más en realizar sus tareas escritas, tener dificultades para tomar notas en clase, perder el hilo de las ideas al escribir, y frustrarse cuando su velocidad de escritura es más lenta que la de sus compañeros. La velocidad de escritura suele disminuir cuando es mucha

la cantidad de trabajo a escribir o por la complejidad de la tarea de escritura. Los alumnos de primaria superior y de mayor edad necesitan no sólo una velocidad de escritura adecuada, sino también la capacidad de poder ajustar su velocidad para lograr un borrador pulcro y con buen ritmo.

Estudios muestran que la velocidad de escritura de los niños/as se desarrolla gradualmente, siendo más rápida a medida que los niños/as pasan de grado. Sin embargo, los resultados de los estudios también sugieren que el aumento de la velocidad puede no ser lineal, sino marcado por varios momentos y mesetas. Debido a la amplia gama de velocidades de escritura, los ritmos de escritura de los niños/as deben considerarse individualmente en el contexto de su aula. Las expectativas del profesor y las normas del aula pueden influir en la velocidad de escritura del niño/a. Por lo tanto, se podría comparar el rendimiento de la velocidad de escritura de un alumno con los índices de los compañeros de clase. En general, la velocidad de escritura es problemática cuando un alumno es incapaz de completar tareas escolares escritas en tiempo y forma. Deben considerarse formas alternativas de escritura (por ejemplo, pizarras, programas con texto predictivo, entre otros) cuando la capacidad de expresión escrita de un alumno supera la velocidad de escritura a mano.

6.7.2.3 Factores ergonómicos

La postura al escribir, la estabilidad y movilidad de las extremidades superiores y el agarre del lápiz son factores ergonómicos que deben analizarse mientras el niño/a escribe. Linda King Thomas (2021) determina como premisa básica: “La capacidad de mantener las actividades de escritura a mano está influenciada por la biomecánica de la persona. La forma de sentarse, de sujetar el lápiz y la posición en la que se coloca el papel son muy importantes para el éxito de la escritura a mano. Los estudiantes pasan gran parte del día sentados en un escritorio y rendirán mejor si su biomecánica les favorece. Hay muchas estrategias que se pueden incorporar en casa o en el aula si la postura correcta, el agarre

del lápiz y/o la posición del papel son un problema”¹⁶. En relación a cuál es la postura óptima al momento de realizar las actividades de escritura a mano, Linda King Thomas recomienda lo siguiente:

- Ambos pies deben estar apoyados en el suelo, las caderas y las rodillas deben estar a unos 90 grados. La espalda de la persona debe estar recta (preferiblemente sin inclinarse hacia atrás) sobre el marco de la silla.
- La altura de la mesa o del escritorio debe estar a unos 5 cm por encima de donde el codo cae naturalmente al lado del cuerpo. La parte superior de la silla debe estar por debajo de los omóplatos.
- El brazo que escribe debe estar colocado sobre la superficie de escritura, recibiendo el apoyo que ésta ofrece.
- La silla y el escritorio deben seleccionarse en función del tamaño del niño/a.
- Se puede experimentar diferentes tipos de sillas o superficies que faciliten una postura erguida.
- En caso de que el niño/a no logre apoyar sus pies en el suelo, se puede colocar algo bajo los pies para lograr el apoyo correcto.

En el caso que la postura siga generando dificultad en la escritura pueden probarse otras estrategias. La persona puede escribir en una posición diferente, como estando de pie. También, una pared puede ser una excelente superficie para escribir.

La estabilidad y la movilidad de las extremidades superiores (es decir, la capacidad de mantener estables la cintura escapular, el codo y la muñeca) permiten que la mano sea hábil para manipular el instrumento de escritura. Se pueden realizar preguntas que orienten la observación de la estabilidad y la movilidad de las extremidades superiores como: ¿Escribe el niño/a con movimientos de todo el brazo?, ¿Cuáles son las posiciones del

¹⁶ Consultado a través de correo electrónico el 22 de Julio 2021.

tronco y del brazo que escribe?, ¿La mano no preferida estabiliza el papel?, ¿Aplica el niño/a una presión excesiva sobre el instrumento de escritura?

Otro punto de interés ergonómico para la mayoría de los profesionales de la Terapia Ocupacional es saber si el niño/a sujeta bien el lápiz o utiliza un agarre atípico del mismo. La sujeción óptima del lápiz durante las actividades de escritura a mano incluye las siguientes características: el lápiz debe sujetarse con los dedos pulgar e índice. Éste, se apoya en la superficie lateral del dedo medio. Los tres dedos se mueven dinámicamente para producir pequeños movimientos controlados al mismo tiempo. Los dedos anular y meñique se apoyan con la palma de la mano que escribe. Estos últimos dos dedos tienen la función de brindarle estabilidad a la mano, lo que permite que los dedos que sujetan el lápiz se muevan y todos funcionen como una unidad. Este agarre se denomina agarre “trípode dinámico”. El lápiz puede sujetarse perpendicularmente a la mesa o en diagonal. Muchos investigadores describen los componentes de un agarre eficaz del lápiz. Uno de los más importantes es el espacio abierto y redondeado entre el pulgar y el dedo índice. Desde el punto de vista ergonómico, el agarre trípode dinámico requiere poco o ningún esfuerzo para mantenerlo y proporciona un control eficaz. También, existen otros tres tipos de prensiones que se consideran funcionales: el trípode lateral, el cuadrípode dinámico y el cuadrípode lateral.

El agarre del lápiz debe estar aproximadamente 2,5 cm por encima de la punta del lápiz. Si la presión del mismo se describe de otra manera, no es ergonómicamente correcto pero, sin embargo, puede seguir siendo funcional. Ziviani describe que se esperan diferentes variaciones de agarre. Los niños/as con dificultad en la escritura tienden a mostrar una mayor variedad de patrones de agarre atípicos que aquellos con escritura funcional. De todas formas, las prensiones atípicas o no convencionales no afectan necesariamente a la velocidad o a la legibilidad de la escritura del niño/a.

Por último, dentro de los factores ergonómicos a tener presente durante las actividades de escritura, está la posición óptima del papel. Ésta incluye las siguientes características: el papel se debe apoyar bajo el brazo que está escribiendo en el mismo plano que el antebrazo. Para encontrar la posición adecuada para cada niño/a, se debe

colocar el codo de la mano que escribe sobre la superficie que se utilizará para escribir y luego dejar que el brazo caiga naturalmente sobre la superficie de escritura. La mano que no escribe no debe quedar pasiva, sino que debe sujetar el papel. Mantener la posición adecuada del papel es fundamental para favorecer la velocidad y obtener un óptimo resultado de escritura.

6.7.2.4 Prensión del instrumento de escritura

Mary Benbow (1995) define el agarre ideal como: “un agarre trípode dinámico con un espacio abierto”. Con el espacio abierto (formando un círculo) el pulgar y los dedos índice y medio realizan la mayor flexión, extensión y rotación del lápiz durante la escritura. Existen variaciones de agarre con algunas empuñaduras, lo que hace que la escritura a mano sea más dificultosa y menos funcional. Por lo general, los agarres o prensiones se clasifican según la naturaleza de contacto de los dedos o la palma de la mano con el lápiz y el movimiento del mismo. A lo largo del desarrollo del niño/a, surgen una serie de patrones de agarre. Los niños/as pequeños utilizan inicialmente agarres primitivos, en los que los dedos no se oponen entre sí y todo el antebrazo produce el movimiento del lápiz. A continuación, surgen los agarres de transición, que incluyen la prensión con el pulgar cruzado, la prensión con cuatro dedos y la prensión trípode estática, en las que la muñeca es la principal fuente de movimiento del lápiz. Estas dos primeras categorías de patrones de prensión suelen denominarse prensiones inmaduras o estáticas. Con el tiempo, se desarrollan patrones de agarre maduros en los que la flexión, la extensión y el movimiento lateral de tres o cuatro dedos controlan el movimiento del lápiz. Se han identificado cuatro patrones de prensión como maduros y apropiados para la escritura funcional:

1. Trípode dinámico: esta prensión es la más recomendada para la escritura a mano. El agarre implica que el pulgar, el índice y el dedo medio funcionen como una pinza trípode, permitiendo movimientos pequeños y bien coordinados de los dedos, que se originan en las articulaciones interfalángicas y en los músculos de la mano y del antebrazo. Este agarre se desarrolla entre los 4 y los 6 años, y continúa siendo refinado hasta los 14 años.

2. Trípedo lateral: esta prensión es el segundo patrón más común. El pulgar se aduce contra la cara lateral del dedo índice y a menudo cruza la parte superior del instrumento de escritura. Por la naturaleza de su posición, el pulgar no interviene en el movimiento distal del lápiz, sino que los dedos índice y medio inician el movimiento.

3. Cuadrípode dinámica: esta prensión es muy similar al agarre trípedo dinámico, implicando además del dedo pulgar, índice y medio, al dedo anular. Benbow (1987) encuentra que es un patrón de agarre común en niños/as de segundo grado.

4. Cuadrípode lateral: este agarre, identificado por Dennis y Swinth (2001), es similar a trípedo lateral, salvo que los cuatro dedos entran en contacto con el lápiz, siendo los dedos índices, medio y anular los que inician el movimiento.

En todos los patrones maduros de agarre del lápiz, el movimiento es producido por los músculos intrínsecos de la mano. Por el contrario, los agarres inmaduros invocan los músculos extrínsecos del brazo, dejando los dedos en una postura estática (Elliott y Connolly, 1984).

Para la prensión y estabilización del elemento de escritura se requieren las siguientes estructuras de la mano:

- Arco falángico metacarpiano activo con tres grados de libertad (flexión/extensión aducción/abducción y rotación) en la articulación de la falange metacarpiana del dedo índice.
- Se requiere una amplitud de movimiento total en la articulación metacarpiana del pulgar para estabilizar el espacio abierto.
- Estabilidad articular: uno de los hallazgos más frecuentes es la inestabilidad de los ligamentos en las articulaciones de las manos. El desplazamiento del lápiz a un espacio más estable entre los dedos índice y anular es a menudo una intervención conveniente.

En cuanto a la modificación de las prensiones de los instrumentos de escritura, los miembros del equipo terapéutico pueden considerar la posibilidad de modificar el agarre del

lápiz de un alumno cuando el niño/a: experimenta tensión y fatiga muscular; muestra una mala formación de las letras o una velocidad de escritura que limita los movimientos precisos y controlados de los dedos; ejerce demasiada presión para sostener el lápiz y/o para apoyarlo sobre el papel. Antes de intervenir con un alumno con agarre ineficaz, es fundamental que comprenda por qué vale la pena su esfuerzo para cambiarlo. Al intentar modificar un patrón de agarre, las características del niño/a son una consideración importante. El profesional de Terapia Ocupacional debe fomentar un agarre maduro y reconocer que la modificación de un patrón de agarre puede tener más éxito con los niños/as más pequeños. Hay una variedad de dispositivos protésicos y estrategias terapéuticas para ayudar al niño/a a colocar los dedos para manipular mejor el instrumento de escritura. Una vez que las posiciones de presión se han establecido, es muy difícil cambiarlas. Modificar la presión de forma tardía podría ser estresante y no es recomendable

En relación a la presión del lápiz y la escritura funcional, los resultados de estudios realizados no apoyan la creencia de que el agarre trípode dinámico sea esencial para la escritura funcional (Dennis & Swinth, 2001; Koziatek & Powell, 2003; Sassoon et al, 1986; Ziviani y Elkins, 1986). Ziviani (1987) concluyó que aquellos escritores menos habilidosos son más propensos a demostrar una gran variación de agarres atípicos, que por sí solos, no predicen una mala escritura a mano. Además, sugirió que, dado que la escritura a mano es una habilidad motriz, las diferentes variaciones se extienden y no son necesariamente perjudiciales para el rendimiento de la escritura. Sin embargo, algunos agarres facilitan la escritura a mano más que otros.

6.7.3 Habilidades necesarias para el proceso del aprendizaje de la escritura

- Coordinación: uso simultáneo de dos o más partes del cuerpo.
- Motricidad fina: coordinación de movimientos pequeños y precisos de los músculos, nervios y huesos de las extremidades superiores (especialmente manos y dedos).
- Motricidad gruesa: coordinación de movimientos generales grandes de los músculos, nervios y huesos del cuerpo (tronco, brazos y piernas).
- Coordinación visomotora: coordinación de los movimientos del cuerpo con la visión.

- Equilibrio: 1) dinámico: habilidad de mantener el cuerpo estable y controlado mientras se está en movimiento. 2) estático: habilidad de mantener el cuerpo estable y controlado en una posición estática.
- Agilidad: habilidad de cambiar de dirección de manera rápida y efectiva mientras se está en movimiento a máxima velocidad.
- Flexibilidad: facilidad de realizar movimientos de las articulaciones en máxima amplitud, en flexión y extensión.
- Fuerza: tensión muscular necesaria para mover el cuerpo o partes de este manteniendo el equilibrio.
- Velocidad del movimiento.
- Continuidad de los movimientos.
- Sentido propioceptivo: informa con respecto a la posición relativa de las partes del cuerpo durante el movimiento. Este sentido hace posible advertir de manera constante lo que hacen las partes del cuerpo y equilibrar la tensión muscular para poder realizar movimientos eficientes en la escritura.
- Sentido vestibular: sentido de la orientación y el equilibrio. Da información acerca del movimiento y la orientación de la cabeza y el cuerpo con respecto a la tierra, durante el movimiento propio o asistido.
- Lateralidad y direccionalidad: para mantener el equilibrio el niño/a tiene que aprender cuándo debe activar los músculos de un lado del cuerpo y cuando los del otro. De aquí la importancia de una lateralidad definida, es decir un predominio motor relacionado con las partes del cuerpo que integran sus mitades derecha e izquierda (Barroso y Nieto 1996, Bourne 2006 y González 2016). La preferencia unilateral predomina entre los 4 y los 6 años. Se supone que al llegar a la escuela a los 7 años el niño/a tiene ya su lateralidad definida.

Por otro lado, son imprescindibles las habilidades pre-escritura, es decir las necesarias previas a la adquisición de esta. Linda King Thomas las define en uno de sus artículos. A continuación, se describen y enumeran las mismas.

- 1) Estabilidad postural
 - Co-contracción de hombros,
 - Fuerza de mano y de brazo,
 - Control de tronco,
 - Reacciones de equilibrio,
 - Disociación de la extremidad superior.

- 2) Coordinación óculo manual – planificación motriz
 - Coordinación motriz espacial,
 - Secuencia motriz y ritmo,
 - Control de fuerza, dirección y velocidad,
 - Capacidad de usar herramientas,
 - Coordinación bilateral,
 - Cruce de línea media.

- 3) Percepción visual
 - Percepción de forma y espacio,
 - Figura-fondo,
 - Discriminación de tamaño,
 - Secuencia visual.

- 4) Manipulación y destreza
 - Discriminación táctil y kinestésica,
 - Patrones de prensión refinados,
 - Control y fuerza de dedos,
 - Control de la supinación del antebrazo,
 - Manipulación dentro de la mano.

6.7.4 Estrategias y herramientas para el desarrollo de la escritura

Se detallan un conjunto de estrategias y herramientas cuyo objetivo es abordar el desarrollo de la escritura.

6.7.4.1 Estrategias motoras

La motricidad se considera la capacidad del ser humano para producir movimiento, integrando acciones voluntarias e involuntarias, coordinadas e iniciadas desde el sistema muscular. Según Noelia Barraco “la motricidad es el dominio que el ser humano es capaz de ejercer sobre su propio cuerpo, es algo integral ya que intervienen todos los sistemas de nuestro cuerpo. Va más allá de la simple reproducción de movimientos y gestos, involucra la espontaneidad, la creatividad, la intuición, etc., tiene que ver con la manifestación de intencionalidades y personalidades”. La motricidad puede clasificarse en motricidad fina y motricidad gruesa.

La motricidad fina se refiere a los movimientos realizados por una o varias partes del cuerpo, que no requieren amplitud, sino precisión. Estos movimientos precisan de atención y un elevado sentido de coordinación. La muñeca, la palma de la mano y los dedos pulgar e índice son fundamentales en la realización de todos los movimientos. Los dedos medio, anular y meñique juegan un papel importante de apoyo.

La motricidad gruesa puede definirse “el dominio de una motricidad amplia que lleva al individuo a una armonía en sus movimientos, a la vez que le permite un funcionamiento cotidiano, social y específico” (Comellas, María Jesús 2005). La motricidad gruesa permite la coordinación de desplazamientos que producen un buen desenvolvimiento corporal, permitiéndole al ser humano una mayor libertad en el espacio en que se sitúa. La misma implica el progresivo control de nuestro cuerpo.

Dentro de las estrategias motoras se pueden encontrar aquellas que están destinadas a mejorar y fortalecer componentes de la motricidad fina, y aquellas destinadas a mejorar los componentes de la motricidad gruesa:

- Circuitos motores que impliquen movimientos gruesos de todo el cuerpo. Estos pueden componerse de saltos, subidas y bajadas, toboganes, hamacas, correr, utilizar el cuerpo en diversas posiciones, entre otros.
- Subir y bajar escaleras.
- Imitar movimientos frente al espejo.
- Realizar juegos que requieran la utilización de pinzas, broches, clasificación de elementos pequeños, enhebrados, entre otros.
- Actividades como amasar, pintar, colorear, utilizar pintura dactilar, entre otros.

6.7.4.2 Estrategias cognitivas

Las estrategias cognitivas tienen como finalidad aumentar y mejorar el resultado de la actividad cognitiva¹⁷, “facilitando la codificación y almacenamiento de la información, su recuperación posterior y su utilización en la resolución de problemas” (Pressley, 1995; García, 2010; Sevilla, 1997). La atención es fundamental para el aprendizaje en la escuela. Esta es la vía de entrada para realizar los procesos cognitivos, “mientras que las funciones ejecutivas permiten la resolución de problemas y la adaptación a nuevas situaciones” (Mulas, 2012; Tirapu-Ustarróz, 2010; Miranda, 1998). El niño/a que presenta dificultades para realizar y cumplir con el trabajo escolar puede beneficiarse con las siguientes estrategias (Maldonado Arce, S. 2008):

- Que el niño/a realice preferentemente poco trabajo con continuidad, que mucho de una sola vez. Cuando el nivel de trabajo es intenso, el cansancio aumenta y aparece el aburrimiento. En consecuencia, disminuye el nivel de atención, se pierde el interés y se producen más errores.

¹⁷ Se incluye dentro de esta: “juicio, formación de conceptos, metacognición, funciones ejecutivas, praxis, flexibilidad cognitiva, percepción”. (Marco de Trabajo para la Práctica de Terapia Ocupacional: Dominio & Proceso, cuarta edición, AOTA 2020)

- Dosificar las actividades para evitar la monotonía y las distracciones. De este modo se puede supervisar el nivel de ejecución y el cumplimiento del trabajo.
- Enfocarse en los aspectos que necesitan recuperación específica de un aprendizaje. Por ejemplo, al querer mejorar la caligrafía, no es necesario que el niño/a copie varias hojas con la misma frase, sino que es prioridad automatizar la grafía o la unión de una letra con otra.
- Es imprescindible comprobar los avances. Esto permite que el niño/a se estimule y sea consciente que puede mejorar con la ayuda de estas estrategias y de su docente.

Otras estrategias específicas para la práctica de la lecto escritura son:

- Trabajar vocabulario acompañado de un dibujo realizado por el niño/a, así como también la construcción de oraciones con el mismo sistema.
- Evitar trabajar en hojas cuadrículadas, ya que estas pueden tener demasiados puntos de referencias que no permitan al niño/a ubicarse correctamente en el espacio.
- Realizar juegos en los que se requiere que el niño/a complete las letras faltantes de la palabra, orientado por un dibujo.
- Utilizar libros de escaso contenido, es decir, que contengan una línea por página, de modo que el niño/a pueda leer sin mayor exigencia.
- Realizar lecturas compartidas, leyendo despacio.

6.7.4.3 Estrategias conductuales

Dentro de las estrategias conductuales, se encuentran aquellas destinadas a incrementar o mantener una conducta. Estas implican:

Reforzamiento

Ma. Ángeles Ruiz, Marta Isabel Díaz, Arabella Villalobos (2012) definen al reforzamiento como “el procedimiento mediante el cual las consecuencias producen el aprendizaje (aumento de la probabilidad de ocurrencia de una conducta)”. Este se lleva a cabo de dos formas: introduciendo un estímulo positivo o placentero y/o retirando un estímulo aversivo, es decir, negativo.

El reforzamiento positivo se produce cuando una conducta se incrementa ante la presentación de un estímulo agradable o gratificante como consecuencia de la realización de la misma. Dentro de estos, se pueden encontrar:

- Reforzadores primarios: son aquellos que suelen estar asociados a necesidades básicas del ser humano.
- Reforzadores secundarios: su valor reforzante se adquiere mediante un proceso de aprendizaje y suelen ser estímulos neutros que toman un valor reforzante al asociarse repetidamente con estímulos primarios.
- Reforzadores tangibles: son objetos materiales que pueden ser tanto reforzadores primarios como secundarios
- Reforzadores sociales: son las muestras de atención, valoración, aprobación y reconocimiento que recibe una persona por parte de otras, como consecuencia de la realización de una conducta. Implican suministrar palabras de aliento, contacto físico o gestos que logran incrementar y mantener una conducta;
- Actividades reforzantes: son cualquier actividad placentera que realiza una persona y que puede utilizarse como un reforzador para incrementar la ocurrencia de una conducta.

El reforzamiento negativo hace referencia al “aumento de la probabilidad de que se repita una conducta al retirar un estímulo aversivo, inmediatamente después de que se ha realizado la conducta” (Ma. Ángeles Ruiz, Marta Isabel Díaz, Arabella Villalobos, 2012). Es decir, la respuesta emitida por el individuo elimina un estímulo aversivo que hasta entonces estaba presente, con lo cual, la ocurrencia futura de esta respuesta se incrementa.

Por otro lado, existen estrategias conductuales destinadas a la adquisición de nuevas conductas. Se utilizan tres técnicas específicas: moldeamiento, encadenamiento e instigación/atenuación o desvanecimiento.

El moldeamiento se refiere al reforzamiento de los pequeños pasos o aproximaciones que conducen hacia una conducta neta (Holland y Skinner, 1961). El reforzamiento inicial de las aproximaciones sucesivas se lleva a cabo tanto con las conductas que son componentes de la respuesta final, como con respuestas que se asemejan a alguno de sus componentes. A través de reforzar las aproximaciones sucesivas, se va alcanzando gradualmente la conducta meta final. A medida que se van reforzando y afianzando las aproximaciones más similares a la conducta final, aquellas que menos se parecen se van dejando de reforzar.

Por otro lado, la mayoría de las conductas se componen de una secuencia de varias respuestas que tienen un orden y forman una cadena. Las respuestas concretas que componen la cadena representan respuestas individuales que ya existen en el repertorio del sujeto. El encadenamiento sería, entonces, la forma de conectar los distintos eslabones de una cadena que pueden estar compuestos por conductas simples o complejas. Se pueden hablar de tres tipos de encadenamientos:

- Presentación de la cadena total: implica mostrar la secuencia total a la que se debe llegar y entrenar a la persona en cada uno de esos pasos, desde el primero al último. Se entrenan todos los pasos de la secuencia.
- Encadenamiento hacia adelante: se enseña el paso inicial de la cadena y cuando se realiza correctamente, se pasa al siguiente y así sucesivamente hasta la conducta final.
- Encadenamiento hacia atrás: el entrenamiento se realiza comenzando por la conducta meta y se van añadiendo los eslabones hasta llegar al paso inicial.

Instigación/atenuación

La instigación es una guía que se utiliza para enseñar conductas que, mediante las aproximaciones sucesivas o el encadenamiento, resultan difíciles de aprender. Se facilita una conducta mediante el empleo de señales, instrucciones, gestos, direcciones, ejemplos y Modelos. Los instigadores ayudan a iniciar una respuesta y a que se produzca, y sirven como estímulos antecedentes que ayudan a generar la respuesta. Se conoce como técnica de desvanecimiento o atenuación al procedimiento sistemático de introducir ayudas o instigadores para aprender una conducta y su retirada gradual una vez consolidada.

Por último, para la reducción o eliminación de conductas existen tres procedimientos básicos: el reforzamiento diferencial de otras conductas, la extinción y el castigo.

El reforzamiento diferencial de otras conductas: consiste en evitar el reforzamiento de una conducta y a cambio reforzar conductas alternativas. Puede implicar:

- Reforzamiento diferencial de conductas incompatibles, el cual consiste en reforzar una conducta que es incompatible con la conducta a eliminar.
- Reforzamiento diferencial de conductas alternativas. Esto sucede cuando no es posible encontrar respuestas incompatibles con la conducta problema. Estas conductas alternativas compiten con la conducta problema.
- Reforzamiento de conductas funcionalmente equivalentes: son conductas alternativas a la conducta problema que permiten alcanzar las mismas metas pero de forma más adecuada o adaptativa.
- Reforzamiento diferencial de tasas bajas de respuesta: implica aplicar reforzadores cuando se reduce la frecuencia de emisión de la conducta problema. Esto sucede cuando la frecuencia de la conducta inadecuada es muy alta o cuando hay pocas conductas alternativas en el repertorio habitual del individuo.

Extinción

Consiste en dejar de reforzar una conducta previamente reforzada. Se implementa con conductas que se mantiene por reforzamiento positivo, aunque también puede utilizarse

para conductas mantenidas por reforzamiento negativo. Para que esta técnica funcione, es necesario que estén identificados los reforzadores que mantienen la conducta y dejar de suministrarlos. Si se combina con el reforzamiento positivo de la conducta incompatible o conductas alternativas, esta técnica incrementa su eficacia.

Castigo

Hace referencia a la reducción de la frecuencia futura de una conducta cuando tras su emisión se presenta un estímulo aversivo o se retiene un estímulo positivo de manera contingente a la conducta. (María Ángeles Ruiz, Marta Isabel Díaz, Arabella Villalobos, 2012). Dentro de esta técnica, existen dos posibilidades:

- Castigo positivo: implica la reducción de la frecuencia futura de una conducta cuando, tras su emisión, se presenta un estímulo aversivo, los cuales pueden ser primarios o secundarios. Los primarios, son aquellos cuyo carácter aversivo suele ser universal. Los secundarios, son los estímulos que han adquirido tal carácter por la asociación con otros estímulos aversivos. La consideración de un estímulo como aversivo y el grado de malestar que puede provocar, depende de cada individuo, de la situación en la que se aplique, quién lo suministre y si la conducta que se pretende reducir al introducir este estímulo, está siendo mantenida por un reforzamiento positivo más potente.
- Castigo negativo: se basa en la retirada de estímulos positivos. Entre ellos, existe el tiempo-fuera de reforzamiento y coste de respuestas. El primero consiste en negar el acceso temporal a los reforzadores, inmediatamente después de que se realice la conducta inadecuada que se desea reducir o eliminar. El coste de respuesta se refiere a la pérdida de un reforzador positivo del que dispone el individuo.

Existen otras dos estrategias que se pueden mencionar como parte de las técnicas. El conductuales: programa de economía de fichas y contratos de contingencias.

La economía de fichas es un programa de contingencias que combina distintos procedimientos de reforzamiento y de castigo. Consiste básicamente en entregar un

reforzador generalizado (ficha) tras la emisión de una conducta deseable y, retirarlo cuando la conducta meta es inadecuada. Luego, esta ficha puede canjearse por numerosos reforzadores previamente seleccionados. Se trata de que las conductas deseables siempre reciban una consecuencia positiva. Se puede ir brindando las fichas a medida que aparecen las conductas deseadas o entregar el total de las fichas al inicio y quitarlas a medida que la conducta problema aparece.

El contrato de contingencia es un acuerdo, por lo general escrito, en el que se especifican las conductas que se desea instaurar o eliminar y las consecuencias que la acompañarán. Una de sus funciones es conseguir la implicación de la persona en el cambio de su conducta. Es una manera de dejar en claro que, si la persona se esfuerza para conseguir los objetivos, va a obtener determinados refuerzos. Al momento de emitir el acuerdo, se negocian los objetivos y se establecen claramente las consecuencias por su cumplimiento o incumplimiento.

6.7.4.4 Compensaciones

Estas se dirigen a "encontrar formas de revisar el contexto actual o las demandas de la actividad para apoyar el desempeño en el entorno natural, incluyendo técnicas compensatorias [...] como la mejora de algunas de las características para proveer claves o reduciendo otras características para reducir la distracción" (Dunn et al., 1998, P.533).

Las adaptaciones son las destinadas a "la modificación de una tarea, el método de cumplimiento con la tarea y el ambiente para promover la participación en la ocupación" (James, 2008). Por ejemplo, se puede adaptar el elemento de escritura utilizando un grip o engrosador; adaptar el ambiente, situando al niño/a más cerca del pizarrón, mejorando la iluminación y cancelando sonidos ambientes; adaptar las tareas, utilizando consignas impresas; entre otros.

Dentro del Marco Rehabilitar, se pueden encontrar las estrategias orientadas a la compensación. Este "se orienta a lograr en la persona la mayor Independencia posible en las actividades de la vida diaria, enseñando al paciente a compensar los déficits

subyacentes que no pueden remediarse” (Polonio López, 2003). En este marco de referencia, el terapeuta ocupacional enseña al paciente a compensar los déficit mediante el uso de técnicas y/o equipos adaptados que incluyen la utilización de ortesis, ayudas técnicas para la vida diaria o adaptaciones y modificaciones en el hogar y en el entorno.

6.7.4.5 Estrategias multisensoriales para promover la escritura

Linda King Thomas (2021) expone que su premisa básica en este ámbito es que las experiencias multisensoriales refuerzan el aprendizaje y crean recuerdos a largo plazo. Los estilos de aprendizaje varían según cada niño/a. Para ella, en los sentidos se incluyen los “más familiares”: vista, tacto, gusto, olfato y audición; y los “sentidos internos”: propiocepción, kinestesia y sentido vestibular.

“Todos los sentidos se pueden aprovechar para reforzar el aprendizaje. Cuantos más sentidos se estimulen, más probablemente la experiencia sea recordada y aprendida” (King Thomas Linda, 2021)

Se detallan una serie de estrategias multisensoriales, propuestas por la autora, para promover la escritura según cada sentido:

Sentido de la visión:

- Etiquetar cada objeto con su nombre apropiado, en el ambiente donde el niño/a pasan tiempo.
- Colocar un abecedario en el escritorio o superficie donde el niño/a usualmente escribe.
- Brindar actividades que contengan un componente perceptual. Por ejemplo, formando una letra con palitos de helado e invitando al niño/a a copiarlas con sus propios palitos.
- Leer cuentos, buscar junto a los niños/as letras o palabras en las páginas del mismo.

Sentido del tacto:

- Escribir en arena o en harina, con pequeñas esponjas humedecidas con agua; escribir sobre crema de afeitarse o superficies texturadas (papel de aluminio, papel de lija, alfombra).
- Crear letras con distintos materiales como arcilla, masilla, hilos, cuerdas, limpia pipas, madera.
- Escribir con una lapicera vibradora.
- Pintar con los dedos.

Sentido del gusto:

- Utilizar las distintas comidas que tienen formas de letras o formas geométricas como: fideos, galletitas, cereales, sopas y/o golosinas.

Sentido del olfato:

- Brindar marcadores perfumados a los niños/as para escribir.
- Brindar stickers perfumados para que los niños/as peguen junto a su trabajo escrito.

Sentido de la audición:

- Reproducir música mientras los niños/as escriben.
- Incorporar libros en los que se combinen música con dibujos.

Sentido de la Propiocepción/Kinestesia:

- Dibujar en superficies verticales como en un atril, un pizarrón o un tablero inclinado.
- Dibujar letras en el aire.
- Dibujar letras con los ojos cerrados.

- Utilizar “Geoboards”, es decir, una superficie que contiene clavos o tachuelas que sobresalen. En los mismos, los niños/as pueden colocar banditas elásticas para formar letras.

Sentido Vestibular

- Realizar recreos de movimiento cada vez que sea necesario.
- Sacudir un brazo o todo el cuerpo, puede ayudar a los niños/as cuando están lidiando con una dificultad en la actividad de escritura.
- Sentar a los niños/as sobre un almohadón en el que puedan moverse, permite que sostengan la tarea y mantengan el nivel de alerta.
- Colocar letras, formas y palabras en cartas. Apoyarlas en un lado de la habitación. Los niños/as deben estar del otro lado. Luego pedirles a los niños/as que gateen, rueden, se arrastren en cuatro apoyos, caminen arrodillados o vayan saltando hasta el otro lado, en búsqueda de una letra, forma o palabra que le fue solicitada.

7 Objetivos

7.1 Objetivo General

Relevar y describir las intervenciones de los terapeutas ocupacionales en el desarrollo de la escritura en Preescolar en Educación Convencional en el AMBA en el 2020.

7.2 Objetivos Específicos

- Identificar Marcos, Modelos y Métodos de intervención que utilizaron los terapeutas ocupacionales para el desarrollo de la escritura en Preescolar en Educación Convencional en el AMBA en el 2020.
- Relevar qué estrategias de intervención utilizaron los terapeutas ocupacionales para el desarrollo de la escritura en Preescolar en Educación Convencional en el AMBA en el 2020.

- Detallar la modalidad de intervención de los terapeutas ocupacionales en el desarrollo de la escritura en Preescolar en Educación Convencional del AMBA en el 2020.
- Detallar en qué componentes de la escritura las terapeutas ocupacionales enfocaron la intervención en Preescolar en Educación Convencional el AMBA en el 2020.

8 Metodología

8.1 Tipo de diseño según el grado de conocimiento

Este diseño de investigación es exploratorio ya que el objetivo fue examinar un problema de investigación poco estudiado, el cual no se ha abordado antes. Al respecto, Sampieri expone que esta metodología se utiliza “cuando la revisión de la literatura reveló que tan sólo hay guías no investigadas e ideas vagamente relacionadas con el problema de estudio” (R. Sampieri, 2014).

8.2 Tipo de diseño según el momento del objeto en el tiempo

Este diseño recabó información acerca de las perspectivas de las intervenciones de las terapeutas ocupacionales en el ámbito educativo llevadas a cabo únicamente en el año 2020. De este modo, el diseño es considerado transversal, ya que se “recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único” (Liu, 2008 y Tucker, 2004).

8.3 Tipo de diseño según el enfoque metodológico

El diseño de la investigación se basó en recolectar experiencias y analizar las intervenciones de las profesionales en el desarrollo de la escritura a través de sus percepciones, por lo que es cualitativo. Según Sampieri este enfoque metodológico se basa en “describir, comprender e interpretar los fenómenos, a través de las percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes” (Sampieri 2014).

8.4 Diseño, universo y muestra

En esta investigación el universo, considerado el “conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones” (Lepkowski, 2008b) son las terapistas ocupacionales que ejercieron en escuelas convencionales y privadas, en Nivel Inicial: sala de cinco años, en el AMBA, en el 2020. Con respecto a la muestra, está compuesta por tres casos. Solo se tomaron estos tres ya que, luego de una búsqueda exhaustiva y de consultar a la Asociación Argentina de Terapia Ocupacional (AATO) no se encontró registro de la cantidad de profesionales que trabajan en el área. Esta muestra es no probabilística, debido a que “supone un procedimiento de selección orientado por las características de la investigación, más que por un criterio estadístico de generalización” (Sampieri, 2014). Además, es intencional ya que los casos fueron seleccionados por las investigadoras de acuerdo a criterios de investigación específicos, considerando que el universo era acotado.

8.5 Criterios de inclusión

Se tomaron como criterios de inclusión para ser parte de la muestra que las terapistas ocupacionales hayan realizado sus intervenciones en escuelas convencionales privadas, en Nivel Inicial: sala de cinco años. Solo se tomaron en cuenta aquellas intervenciones enfocadas en el desarrollo de la escritura. Otro criterio de inclusión fue que hayan ejercido en escuelas pertenecientes al área geográfica del AMBA. El último criterio de inclusión tenido en cuenta fue que las intervenciones se hayan realizado durante el ciclo lectivo 2020.

9 Resultados

9.1 Análisis de la muestra

9.1.1 Introducción

Se realiza una encuesta a diferentes profesionales de terapia ocupacional y, posteriormente, una entrevista semi estructurada a las mismas, con el objetivo de ampliar la información obtenida en el primer instrumento.

El presente análisis se realiza a partir de ambas instancias de recolección de datos, seleccionando la información según la descripción de la muestra, la organización de la institución y la intervención en la misma. De esta forma, se pretende dar estructura y organización al análisis de datos. Los dos primeros apartados sirven de complemento a la información desarrollada en el tercero, el cual responde a la pregunta de investigación: “¿Cómo pensaron las/os terapistas ocupacionales las intervenciones en el desarrollo de la escritura en Nivel Inicial, sala de 5 años, en educación privada convencional, en el AMBA, en el año 2020?”.

La muestra posibilita personalizar las respuestas de las profesionales obtenidas en la encuesta y en la entrevista. Para ello, se nombra a cada unidad de análisis por la inicial de su nombre.

9.1.2 Descripción de la muestra

La muestra del presente trabajo se compone de tres unidades de análisis: profesional “F”, profesional “J” y profesional “M”. Las mismas, se encuentran dentro de la etapa de “adultez media”, la cual abarca desde los 35 a 50 años de edad (Llorens 1991) y refieren haberse recibido de Terapeuta Ocupacional hace más de diez años.

La totalidad de la muestra trabaja actualmente en el Nivel Inicial de instituciones educativas convencionales privadas, dos de ellas mencionan tener entre seis y diez años de experiencia en ese nivel y una refiere tener más de diez años de experiencia. Las tres encuestadas manifiestan que esos años de experiencia se llevaron a cabo en la misma

institución. Respecto a la formación complementaria en Educación, la profesional “F” expresa tener un Postgrado en Neuropsicología del Aprendizaje Escolar, el cual no es específico de Terapia Ocupacional. El hecho de que sólo una unidad de la muestra tenga formación en el área educativa, da lugar al cuestionamiento del por qué la muestra restante no tiene, quedando este planteamiento abierto para futuras investigaciones.

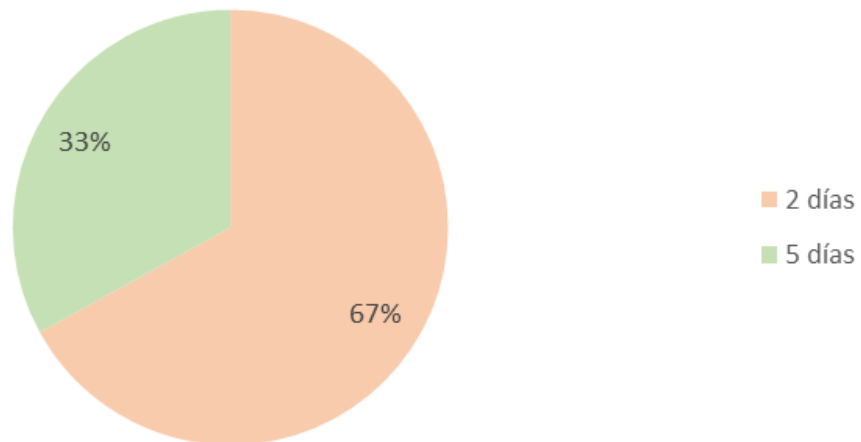
A partir del análisis de la muestra, que deja en evidencia la formación y experiencia de las profesionales en el área educativa, se considera a los datos obtenidos fiables y verificables para la investigación.

9.1.3 Organización de la Institución

Todas las instituciones educativas donde se desempeñan las encuestadas pertenecen al sector privado y su modalidad es convencional. Las mismas se encuentran geográficamente en el AMBA.

Cantidad de días en que las profesionales
intervinieron en sala de 5 durante el año 2020:

N = 3



Fuente: TIF UNSAM, 2022. Lema Tossi, Mansilla, Martins Pontoriero, Salatino Rava, Tonini

Dos profesionales refieren haber intervenido en sala de 5 años durante el año 2020 dos días a la semana, mientras que la profesional restante manifiesta haber intervenido cinco días a la semana.

En relación a la cantidad de horas semanales dedicadas a la intervención en la sala de 5, la totalidad de las encuestadas seleccionan la opción que abarca entre cinco y diez horas. Sin embargo, dos de ellas manifiestan haber intervenido únicamente dos horas a la semana. Esto se debe a que también han intervenido en otras salas de nivel inicial y grados del nivel primario. Todas las profesionales expresan en las entrevistas, que han contado con un tiempo de entre treinta y cuarenta minutos para realizar las intervenciones virtuales mediante videollamadas con los niños/as.

Una de las encuestadas explica que el tiempo de intervención ha sido determinado por la Institución Educativa. Otra, expresa que el tiempo de intervención ha sido establecido por la Institución Educativa y por la Terapeuta Ocupacional. La tercera encuestada, opta por la opción “otros” y manifiesta lo siguiente: *“Al jardín voy una sola vez por semana, jornada completa. Los primeros días del 2020 estuve en todas las salas. La opción de 5 a 10 horas semanales fue la única opción con menos cantidad de horario. La sala de 5 fue de a poco incrementando su horario a medida que pasaban las semanas. Fue poca la intervención en sala de 5 en marzo del 2020”*. En relación a este ítem, la profesional “F” amplía su respuesta manifestando que, por la pandemia y la modalidad virtual, el tiempo determinado para las intervenciones en sala de 5 años ha sido modificado. La misma expresa que, durante los años previos, dedicaba a la intervención un tiempo delimitado, mientras que durante el año 2020, se han desdibujado los límites del tiempo y las intervenciones se han realizado de acuerdo a las demandas por parte del alumnado y docencia. La entrevistada expone: *“[...]Por lo menos a mí me pasó que perdí qué días iba a trabajar al colegio. No había días que trabajara para el colegio, trabajaba todos los días”*.

En relación a la comunicación dentro del equipo de trabajo de la institución educativa, dos de las terapeutas ocupacionales expresan haber trabajado de manera interdisciplinaria: compartiendo frecuentemente la responsabilidad y los roles; realizando evaluaciones separadas, pero con resultados comunes para desarrollar un plan de asistencia integrado y coordinado; reuniéndose el equipo con los estudiantes y las familias. Sin embargo, una de las terapeutas refiere haber trabajado de forma transdisciplinaria, en la cual los miembros del equipo se comprometen a enseñar, aprender y trabajar a través de los límites disciplinarios para planificar y proporcionar servicios integrados; asimilando las perspectivas de los distintos miembros para tomar decisiones conjuntas; y cruzando los límites de los roles tradicionales, integrando las habilidades de otras disciplinas en un plan de asistencia total. Durante las entrevistas, las profesionales “F” y “M” coinciden en el trabajo coordinado con psicopedagogía con el fin de formar a los padres en el área de la lectoescritura. La profesional “J” manifiesta haber enviado información teórica a los padres sobre los sistemas sensoriales y no menciona haberlo realizado en conjunto con otra área.

Con respecto al trabajo en equipo con el personal docente, el 100% de la muestra menciona haber capacitado en el área de escritura, variando entre métodos, estrategias, actividades y evaluaciones. Dos de las profesionales han participado en reuniones virtuales semanales que abarcaban tanto la formación docente como la planificación curricular, mientras que la tercera lo ha hecho de forma asincrónica mediante fotos, videos y archivos.

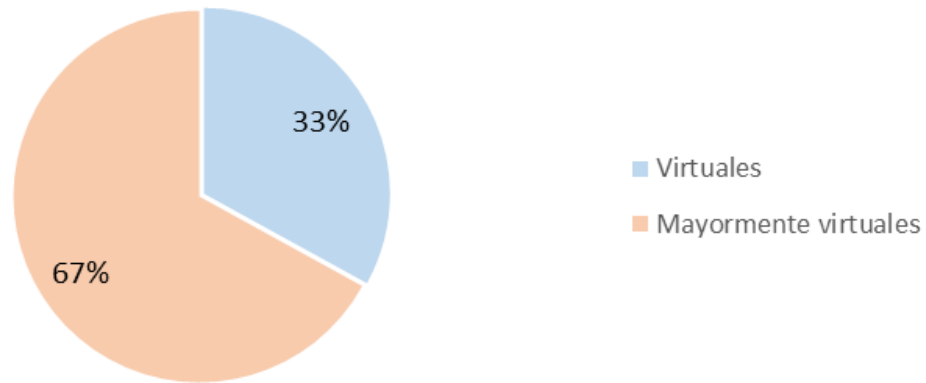
De esta forma, la totalidad de la muestra coincide en haber sostenido la conexión virtual con las docentes durante el año 2020, trabajando de manera coordinada los contenidos que el Diseño Curricular les solicita dar.

9.1.4 Intervención en la Institución

De acuerdo a la emergencia sociosanitaria del año 2020 por COVID-19 y a las medidas tomadas en el nivel educativo en el AMBA, la mayor parte del ciclo lectivo ha sido llevada a cabo de forma virtual. Esto último, se ve reflejado en las respuestas obtenidas en las encuestas: la totalidad de la muestra refiere haber intervenido de “forma virtual o mayormente virtual”, debido a que únicamente quince días de marzo y algunos días de diciembre han sido presenciales.

Manera en que se llevaron a cabo las intervenciones:

N = 3



Fuente: TIF UNSAM, 2022. Lema Tossi, Mansilla, Martins Pontoriero, Salatino Rava, Tonini

El 100% de las encuestadas expresan que han adaptado sus intervenciones a los contenidos prioritarios que surgen del Diseño Curricular y de las necesidades de cada institución. La profesional “F” menciona en la entrevista: “[...] *adaptás lo que a vos te parece que esa sala necesita o ese grupo necesita específicamente, al contenido que la maestra tiene que dar desde lo curricular escolar.*”

A partir del predominio de la virtualidad en el año 2020, todas las terapistas ocupacionales refieren que han intervenido utilizando la modalidad sincrónica y asincrónica. Esto quiere decir que han llevado a cabo sus intervenciones mediante un contacto simultáneo en tiempo real, así como de forma diferida.

Todas las entrevistadas afirman que han utilizado diferentes plataformas virtuales a lo largo del año escolar. El 100% de la muestra ha utilizado plataformas de

videoconferencias, de contenido multimedia y de comunicación, mientras que el 66% también ha utilizado plataformas de actividades y juegos para utilizar con los niños.

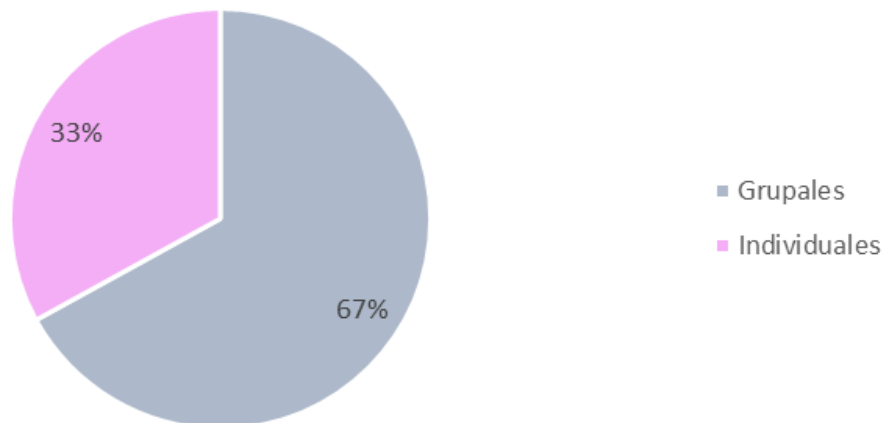
Con una notable experiencia en la presencialidad, las tres entrevistadas mencionan encontrar diferencias al momento de intervenir virtualmente. La profesional “J” expresa: *“Sí, no era lo mismo. El año pasado era difícil la convocatoria de los alumnos para con las maestras, se hacía lo que podía y era priorizar el vínculo desde lo social y sostener el encuentro con la maestra y los chicos.”*

En cuanto a las intervenciones, todas las profesionales coinciden en haber trabajado con los docentes. Respecto a las intervenciones directas hacia los estudiantes, únicamente una profesional menciona haber ingresado a los encuentros con los estudiantes: en ocasiones guiaba las actividades o proponía dinámicas de Terapia Ocupacional como “brain gym”, juegos relacionados con la motricidad fina, entre otros.

En las encuestas, ninguna de las terapistas ocupacionales indica haber destinado su intervención hacia las familias de los niños/as. Sin embargo, durante las entrevistas, el 100% de la muestra menciona que sí intervino con las mismas. La profesional “F” refiere que, junto con la psicopedagoga, ha realizado dos encuentros sobre precursores de lectoescritura: uno de modalidad teórica y otro de modalidad práctica. La profesional “M” expresa que ha realizado tres encuentros con las familias, en conjunto con la psicopedagoga y la directora de la institución, en los que se ha trabajado comunicación y lenguaje, desarrollo de la escritura y habilidades específicas, y lectoescritura. Por último, la profesional “J” manifiesta que ha mandado archivos de los sistemas sensoriales a las familias del alumnado.

Formas de llevar a cabo las intervenciones:

N = 3

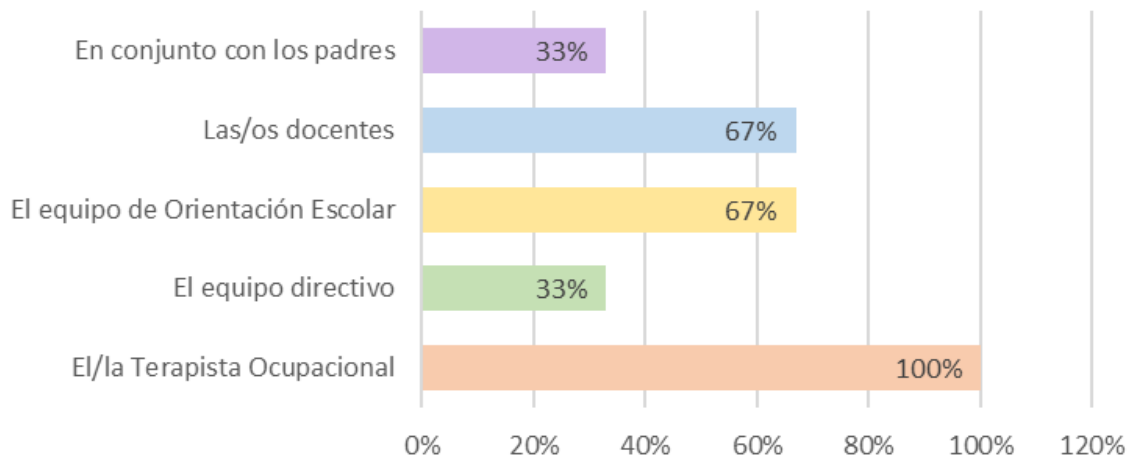


Fuente: TIF UNSAM, 2022. Lema Tossi, Mansilla, Martins Pontoriero, Salatino Rava, Tonini

En cuanto al tipo de intervención, una de las profesionales refiere haber intervenido de manera individual en la encuesta. Sin embargo, durante la entrevista se corrige, explicando que lo ha hecho de forma grupal. Las dos terapistas restantes manifiestan haberlo hecho de este último modo. La profesional “M” menciona que le ha resultado beneficioso trabajar con grupos reducidos en las videoconferencias. La misma, explica que los grupos de videollamada estaban conformados por siete niños/as, mientras que en la presencialidad una sala cuenta con veintiocho estudiantes aproximadamente.

Quién o quiénes establecieron los objetivos para las intervenciones:

N = 3



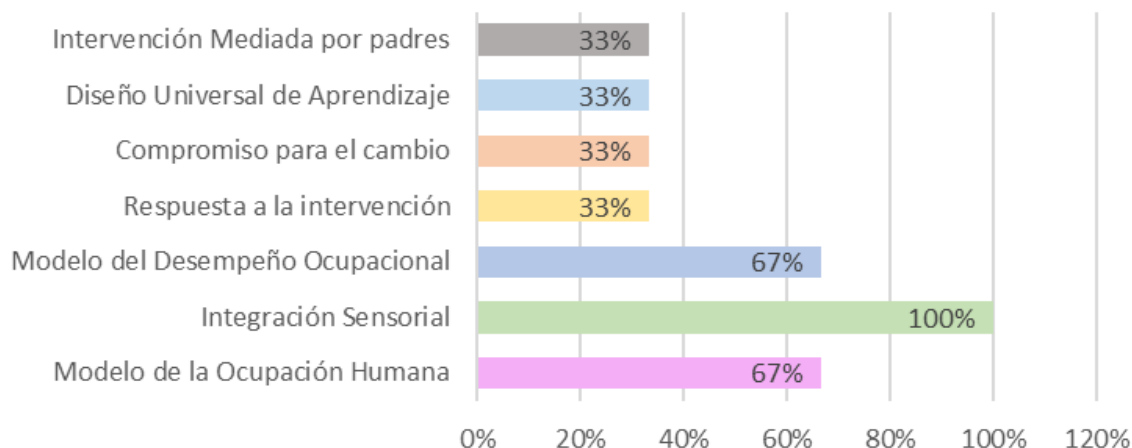
Fuente: TIF UNSAM, 2022. Lema Tossi, Mansilla, Martins Pontoriero, Salatino Rava, Tonini

Para las intervenciones de sala de 5 llevadas a cabo por las terapeutas ocupacionales en el año 2020 se han establecido objetivos. El 100% de la muestra indica haber formado parte del planteamiento de los mismos. Una de las profesionales menciona que ha sido la única responsable de establecer los objetivos. Otra profesional afirma que los ha establecido en conjunto con los/as docentes y el equipo de Orientación Escolar. Y, por último, la restante coincide en haberlos establecido con los/as docentes y el equipo de Orientación Escolar, así como con el equipo directivo y con los padres.

Para conocer en profundidad cómo las profesionales han pensado y guiado sus procesos de intervención, se indaga sobre los Modelos, Marcos y Métodos que utilizaron para los mismos.

Modelos que utilizaron para intervenir sobre escritura en sala de 5 años:

N = 3



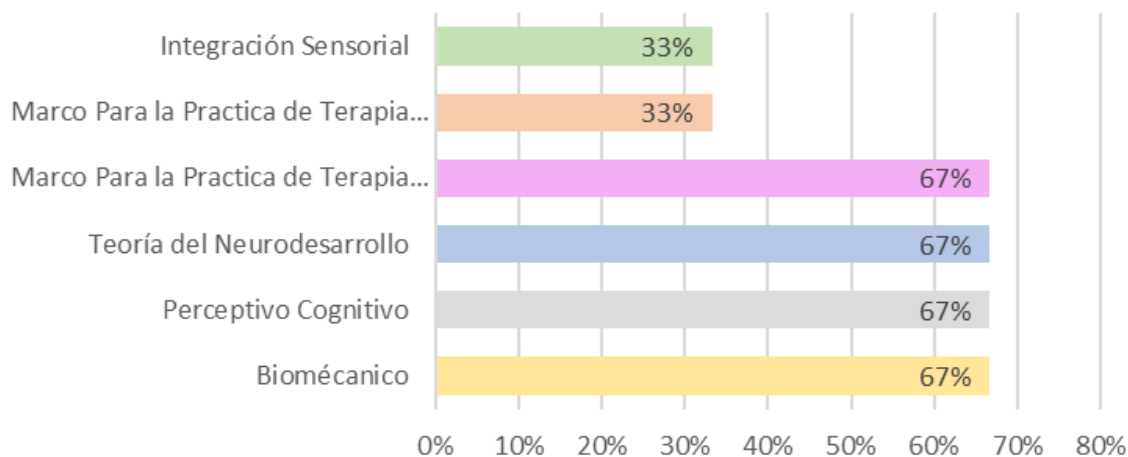
Fuente: TIF UNSAM, 2022. Lema Tossi, Mansilla, Martins Pontoriero, Salatino Rava, Tonini

En base a las respuestas obtenidas, los Modelos predominantes para abordar la escritura en sala de 5 años son los propios de la Terapia Ocupacional. Dentro de una gran variedad de posibles Modelos a utilizar, el total de las encuestadas elige el Modelo de Integración Sensorial. Dos de las profesionales, también optan por el Modelo de la Ocupación Humana y el Modelo del Desempeño Ocupacional. No fueron seleccionados por ninguna de las encuestadas el Modelo Canadiense de Desempeño Ocupacional y Compromiso y el Modelo Persona Entorno Ocupación.

Por otro lado, los Modelos relacionados al área educativa son seleccionados por la profesional "J", escogiendo ésta al Diseño Universal de Aprendizaje, y por la profesional "F", quien elige el Modelo de Respuesta a la Intervención, Modelo de Compromiso para el Cambio y Modelo de Intervención mediada por Padres.

Marcos que utilizaron para intervenir sobre escritura en sala de 5 años:

N = 3

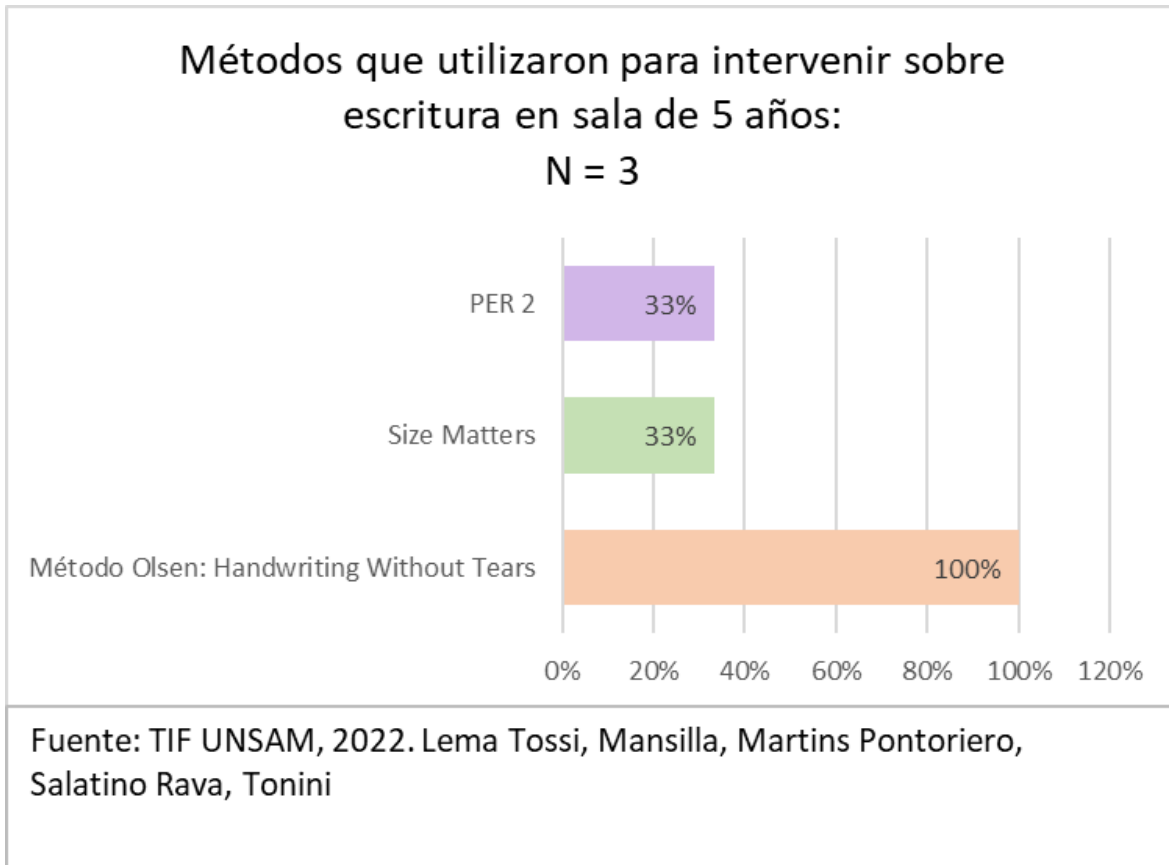


Fuente: TIF UNSAM, 2022. Lema Tossi, Mansilla, Martins Pontoriero, Salatino Rava, Tonini

En relación a los Marcos, se aprecia diversidad en las respuestas de las terapistas ocupacionales. La totalidad de la muestra coincide en haber utilizado el Marco de Trabajo para la Práctica de Terapia Ocupacional de la Asociación Americana de Terapia Ocupacional. Dos de las profesionales han utilizado la tercera edición (2014) del mismo, mientras que una de ellas se ha guiado con la cuarta edición (2020).

Conforme a otros Marcos, dos profesionales coinciden en la elección de los siguientes: Biomecánico, Perceptivo Cognitivo y Teoría del Neurodesarrollo. Además, una de ellas añade a su respuesta el Marco de Integración Sensorial. En relación al Marco Biomecánico, la profesional "M" menciona haberlo aplicado al momento de intervenir sobre la postura y la prensión, tanto con los niños/as como con las familias: "*Desde la parte biomecánica, trabajamos mucho lo que fue la postura frente al uso de la computadora*". En cuanto al Marco Perceptivo Cognitivo, la misma entrevistada manifiesta que lo ha utilizado

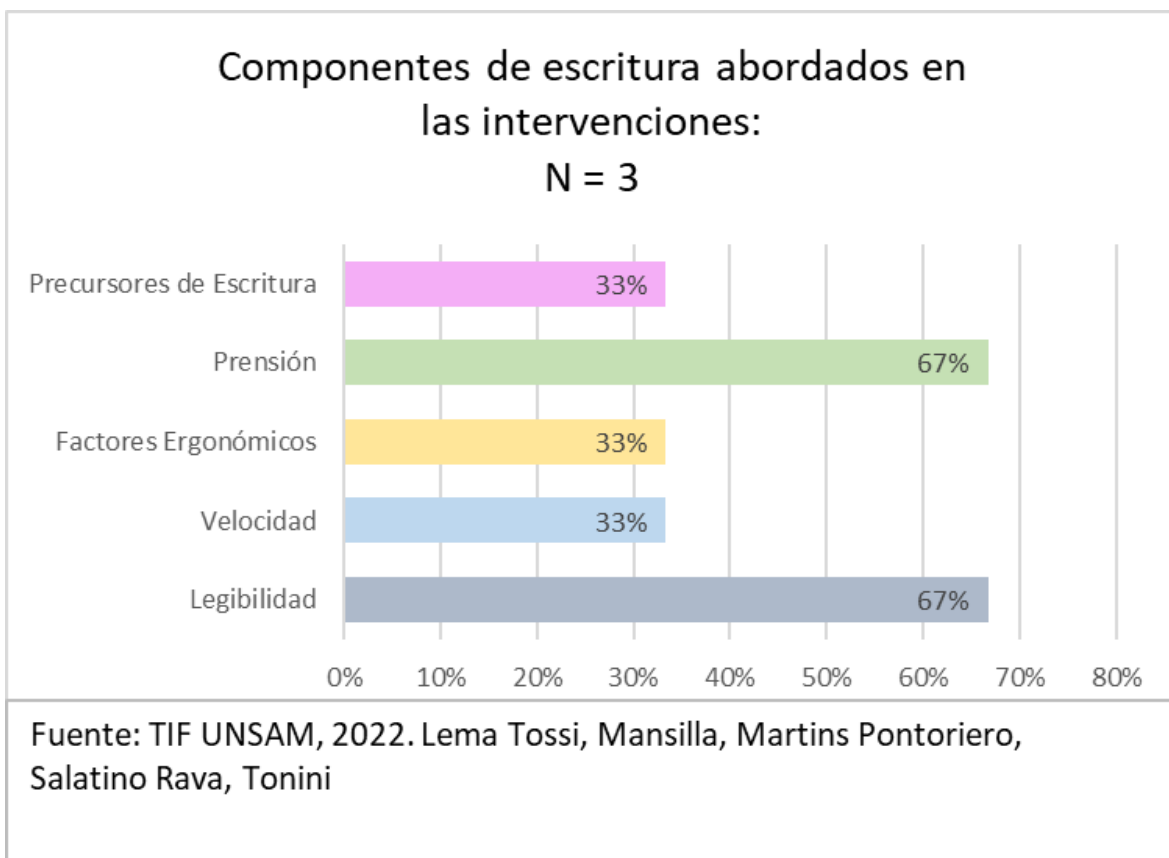
para dar apoyo, mediante imágenes o videos, a las actividades en las intervenciones sobre escritura.



La totalidad de la muestra coincide en el uso del Método Olsen: Handwriting Without Tears, utilizando la estrategia de las regletas para trabajar la formación de las letras. Además, las tres mencionan haber formado y capacitado a las docentes en este método.

Respecto al Método Size Matters, el mismo es seleccionado por la profesional “F”, quien lo utiliza para complementar al anterior: *“Es un programa americano que trabaja sobre la ubicación de las letras sobre los renglones, que para mí es uno de los defectos que tiene Olsen, porque Olsen trabaja sobre cuadrado y muchas veces cuando tienen que pasarlo a un reglón no tienen idea como hacerlo.”*

La profesional anteriormente mencionada añade el Método PER 2 y explica que lo ha utilizado parcialmente. Sobre el mismo, comenta que se encuentra en etapa de investigación y que su fin es evaluar trastornos de escritura y estimulación temprana. Refiere sobre éste: *“El método tiene una fuerte impronta cognitiva y cómo trabaja la escritura desde elementos cognitivos, entonces también hice algunas sugerencias con respecto a esto con las maestras. No aplicando el método entero. Lo que uno hace es tomar del método lo que le sirve y aplicarlo para ese grupo, para esa sala, para ese momento”*.

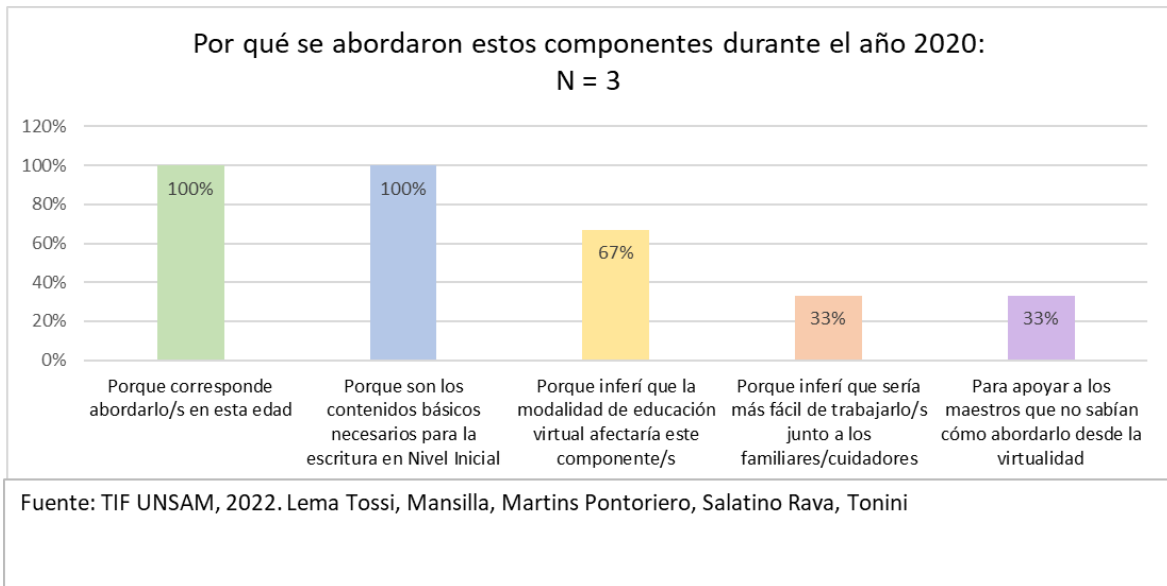


Los dos componentes de escritura más abordados por las terapistas ocupacionales en sala de 5 son Legibilidad y Prensión. En menor medida, son seleccionados Velocidad y Factores Ergonómicos. Por último, una de las entrevistadas agrega “Precursores de Escritura” como uno de los componentes trabajados.

La profesional “F” selecciona los componentes Legibilidad y Velocidad, los cuales menciona haber abordado de manera implícita a través de las actividades planificadas por las docentes, priorizando la orientación en el espacio, tamaño de las letras, orientación al reglón y separación de palabras. Además, añade “Precursores de Escritura” a su respuesta, aclarando que éstos se trabajan de manera específica: *“Todas las salas tienen en la planificación desde siempre dos actividades semanales que son orientadas a precursores de escritura digamos. Las maestras conocen cuales son los precursores, desde lo que tiene que ver con la pinza trípode, la coordinación viso motriz, hasta la discriminación táctil. Trabajamos mucho estereognosia y discriminación táctil. O sea, ellas tienen como actividades planificadas, específicamente para abordar precursores de escritura.”*

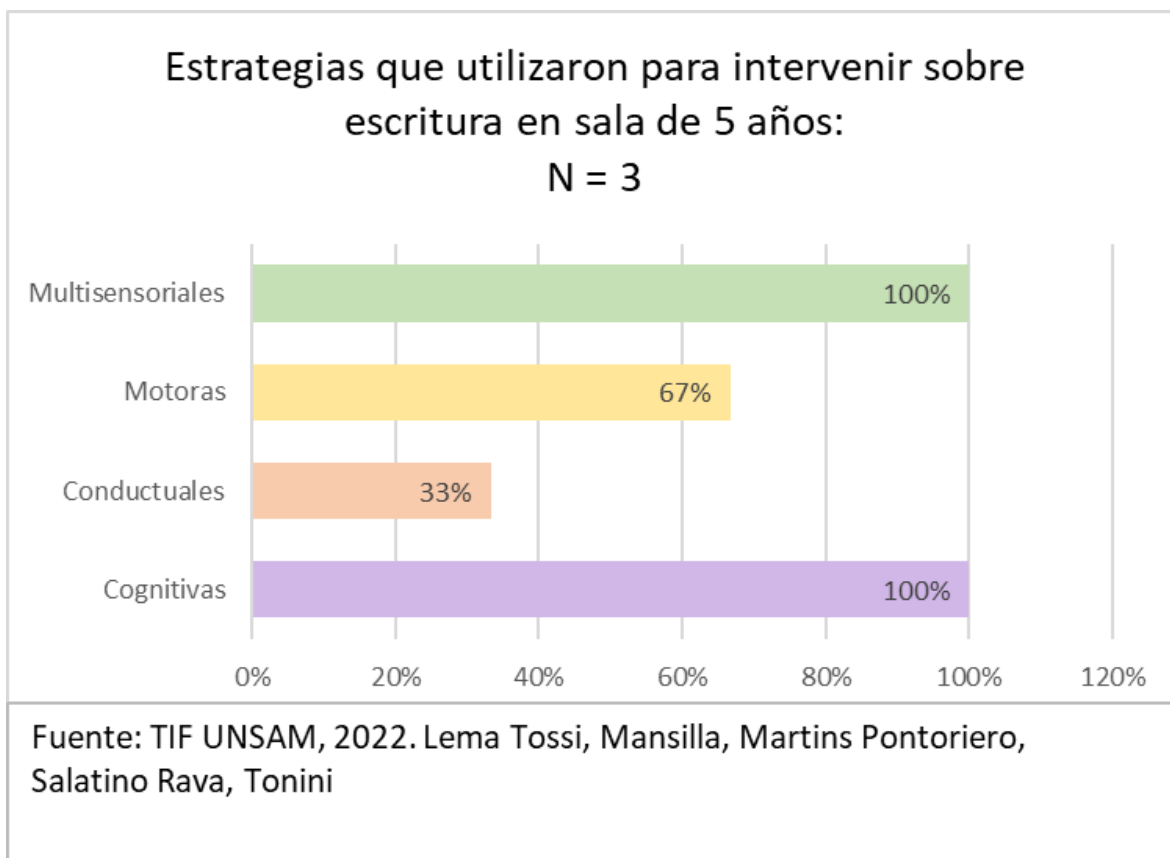
La profesional “J” selecciona Legibilidad y expresa, durante la entrevista, que ha formado y capacitado a las docentes sobre cómo abordar el componente. Además, selecciona el componente Presión, el cuál ha trabajado enviando material audiovisual de ejercicios de activación o preparación para la mano, con la finalidad de que los niños puedan realizarlo desde sus hogares. Aclara que, previo a que los niños agarren el lápiz durante las actividades virtuales, las docentes les brindaban indicaciones para que lo hagan de forma adecuada.

La profesional “M” selecciona Factores Ergonómicos: los ha abordado al momento del posicionamiento para la escritura y al utilizar la computadora, tanto con los niños como con sus padres. También selecciona Presión y comenta que lo ha abordado de manera gradual, comenzando por actividades de motricidad fina previas a este componente, como por ejemplo: bolilleo, enhebrado, trozado, entre otros. Luego, menciona que se han logrado presiones más concretas como el cortado con tijera, el dibujo de letras, el uso de regletas, entre otros.

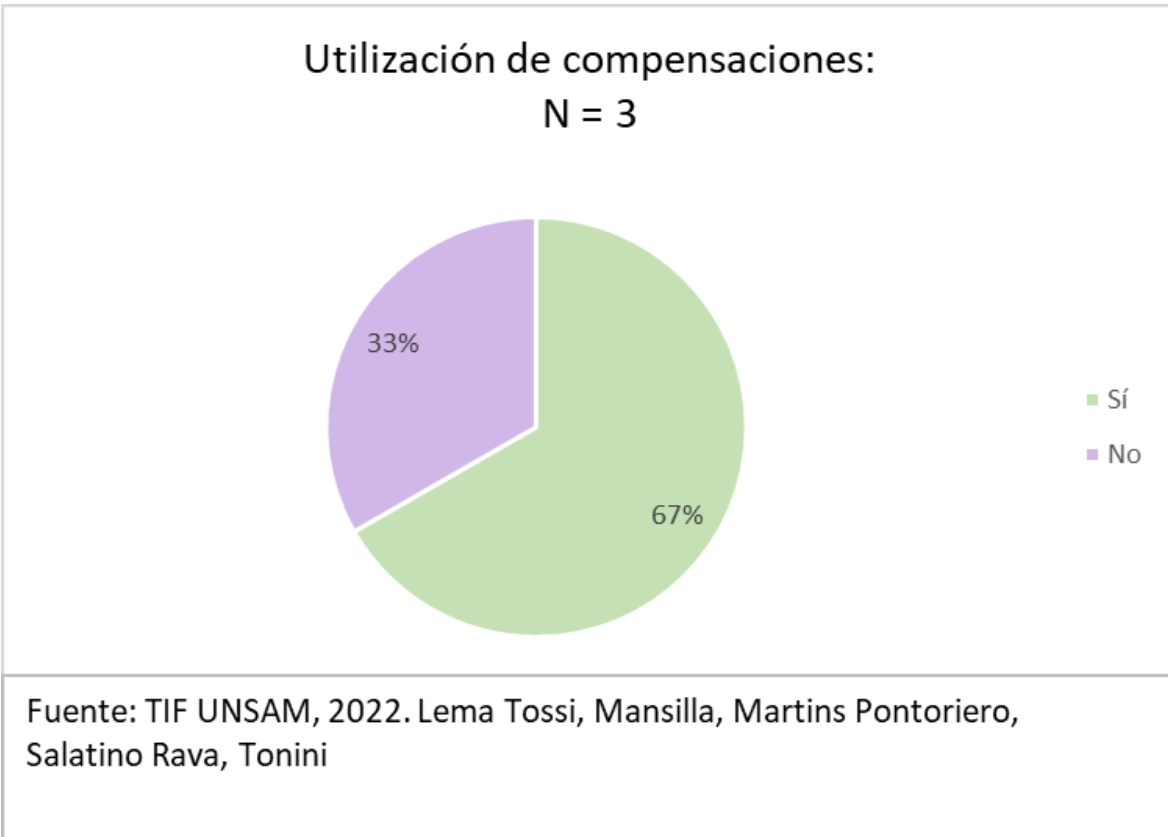


Dichos componentes de escritura han sido abordados por todas las profesionales encuestadas durante el año 2020 ya que, según sus respuestas en la encuesta, consideran que corresponde hacerlo en esta edad y que son los contenidos básicos para la escritura en Nivel Inicial. Además, dos profesionales indican haber inferido que los componentes elegidos se verían afectados por la modalidad de educación virtual. La profesional “F”, suma a su respuesta: *“porque inferí que sería más fácil trabajarlo/s junto a los familiares/cuidadores”*, y agrega: *“para apoyar a los maestros que no sabían cómo abordarlo desde la virtualidad”*.

Si el contexto escolar hubiese sido presencial, dos de las terapistas manifiestan que no hubiesen elegido otros componentes para trabajar. En cambio, otra expresa que hubiese elegido todos los componentes y precursores de la escritura.



En relación a las estrategias utilizadas para intervenir sobre la escritura en sala de 5 años durante el año 2020, las terapistas concuerdan haber puesto en práctica estrategias cognitivas y multisensoriales. Esto tiene una estrecha relación con los Modelos y Métodos más elegidos por las terapistas ocupacionales (Integración Sensorial y Método Olsen: Handwriting Without Tears). Además, la profesional “M” ha implementado estrategias conductuales y motoras. Por último, la profesional “F”, quien también elige las estrategias motoras, menciona al respecto: “[...] *me parece que la escritura es multifactorial, un complejo que implica factores tanto motores, como cognitivos y sensoriales. Entonces, para mí es importante abordarlo desde varios lugares. [...] siempre cuando uno enseña algo desde distintos aspectos considerando los perfiles de cada niño, que tienen una forma de aprender más sensorial y otros niños que tienen una forma de aprender más cognitiva, cuando uno puede dar variabilidad en las propuestas, es más probable que todos los niños puedan alcanzarla.*”



Dos de las terapistas ocupacionales expresan haber implementado compensaciones: adaptaciones y modificaciones en el entorno. En este aspecto, coinciden en haber realizado compensaciones en el espacio de trabajo de los niños y relacionadas a la postura correcta al momento del uso de los dispositivos electrónicos, durante las intervenciones virtuales de escritura. Además, una de las profesionales refiere que ha trabajado sobre compensaciones en relación al contexto auditivo del niño, con el fin de lograr un espacio óptimo para el desarrollo de las clases.

En relación a las evaluaciones que miden el desempeño de los/as estudiantes en escritura, en la encuesta se pregunta a las profesionales si se han tomado durante el año 2020. Si bien dos de las encuestadas indican en la encuesta que sí lo han hecho, todas las terapistas manifiestan en la entrevista que no han realizado evaluaciones durante dicho año. Dos de ellas afirman que en los años previos sí han tomado evaluaciones en relación a la escritura (VMI, observaciones, entre otros). Una terapeuta explica que no considera al

contexto virtual propicio para evaluar y otra de ellas añade que el mismo genera nervios a los niños.

A partir de la predominancia de la modalidad virtual del año 2020, se indaga sobre las ventajas y desventajas que las profesionales consideran sobre esta forma de intervenir en el área educativa.

Las terapistas coinciden en que conocer el entorno familiar y físico del niño/a es una de las ventajas de esta modalidad. Además, dos de ellas seleccionan como ventajas contar con el apoyo familiar para la realización de actividades y trabajar en grupos reducidos que permitan focalizar más en cada niño/a. Una profesional también escoge la ventaja de poder realizar mayor cantidad de intervenciones individuales o grupales a través de la pantalla.

Respecto a las desventajas, concuerdan en que los problemas de conectividad han sido un inconveniente al momento de intervenir virtualmente. Las profesionales “F” y “M” también seleccionan la visualización incompleta de los niños/as. Además, las profesionales “F” y “J” agregan la dificultad para que los niños/as sostengan la atención y la falta de materiales de los mismos. Por último, la profesional “F” hace referencia a la dificultad en el manejo de la tecnología o desconocimiento del funcionamiento de plataformas.

9.2 Conclusión

A raíz de indagar y analizar sobre las intervenciones de Terapia Ocupacional en el desarrollo de la escritura en niños/as de sala de 5 años, desde las perspectivas de los terapistas ocupacionales que ejercieron en escuelas convencionales privadas del AMBA durante el 2020, surgen las siguientes conclusiones:

Para comenzar, la modalidad virtual ha generado un gran desafío para las instituciones al momento de planificar y sostener el ciclo lectivo. Esto ha llevado a que la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje se vea afectada y se prioricen contenidos diferentes a los habituales.

Las intervenciones de las terapistas ocupacionales han acompañado los objetivos de las instituciones educativas, los cuales consisten en sostener el vínculo de los niños/as y sus familias con la escuela y entre pares, así como mantener las habilidades básicas sobre escritura ya adquiridas. Sin embargo, y considerando la importancia de la escritura a esta edad, se observa que la misma no ha sido un aspecto prioritario durante el año 2020, lo cual, desde una mirada de Terapia Ocupacional, podría traer consecuencias a largo plazo en el aprendizaje de los niños/as.

En relación a los componentes de la escritura (legibilidad, velocidad de escritura, factores ergonómicos, presión del instrumento de escritura), el contexto no le ha permitido a las terapistas el abordaje de todos ellos. Algunos han sido abordados con dificultad, lo que ha generado que no se alcancen los resultados esperados desde Terapia Ocupacional para la sala de 5 años. Esto, permite cuestionar si durante los primeros años de primaria, los niños/as presentarían dificultades respecto al desarrollo de una escritura funcional.

El rol de las terapistas ocupacionales ha sido de formación, observación, sostén y acompañamiento, interviniendo indirectamente hacia los estudiantes. Las profesionales han atravesado el desempeño docente brindando estrategias, material, encuentros y charlas, para que las mismas puedan implementarlo en sus clases. Se destaca la labor de las terapistas ocupacionales en el área de formación durante el período virtual como en los años previos, capacitando en métodos de escritura, como el método Olsen. Esto ha posibilitado un trabajo coordinado con el área de Terapia Ocupacional y ha ampliado las herramientas que la docente puede utilizar durante la enseñanza de la escritura.

El rol de las terapistas ocupacionales es el mismo en el contexto presencial como en el virtual. Sin embargo, en este último, se ha perdido la mirada global y el contacto estrecho con cada niño/a. También se han reducido las intervenciones particulares destinadas a los mismos. Sin embargo, se ha logrado conocer en profundidad el contexto real, físico y social, de cada estudiante. Cada niño/a se encontraba en un entorno particular y distinto, que podía favorecer u obstaculizar el desempeño de la actividad. El contexto de cada estudiante (físico y familiar) ha influenciado negativamente en el proceso de aprendizaje, ya que no estaba preparado para ser un entorno propicio de enseñanza-

aprendizaje. Los niños/as, en ocasiones, no contaban con los materiales necesarios para realizar las actividades o se encontraban en un ambiente ruidoso.

El acompañamiento y la formación de las terapistas ocupacionales se ha replicado con las familias, con el objetivo de facilitar y beneficiar el aprendizaje de los niños/as. Esto ha resultado positivo ya que en los encuentros informativos se han brindado las herramientas y estrategias necesarias para acompañar el aprendizaje de la escritura de cada niño/a. Además, el contexto virtual ha permitido que haya una mayor convocatoria de familiares, debido a que podían conectarse desde el lugar donde se encontrarán.

En cuanto a la modalidad de intervención, se concluye que el tiempo destinado a la misma ha sido afectado por la virtualidad. A los niños/as se les ha dificultado sostener la atención durante el tiempo de la clase virtual completa. Esto se debe a que tenían que permanecer sentados frente a la pantalla de un dispositivo observando, participando y escuchando a las docentes, quienes a su vez debían convocar y atraer la atención de los estudiantes con sus propuestas.

En comparación con la presencialidad, este entorno se ha presentado inusual durante los primeros meses, y mucho más solitario, monótono y estático. Por otro lado, las intervenciones se han realizado a partir de las demandas de los niños/as y las docentes, y se han adaptado a las necesidades más inmediatas y a los contenidos prioritarios de la currícula escolar. Esto ha modificado negativamente los horarios dentro de la jornada laboral de las profesionales, quienes debían responder, en ocasiones, fuera del horario y días establecidos para esa sala.

Con respecto al contexto virtual (modalidad sincrónica y asincrónica, mediante plataformas videoconferencias, plataformas de actividades y juegos, plataformas de contenido multimedia y plataformas de comunicación y para subir contenido), éste no ha resultado favorecedor al momento de observar y evaluar el desempeño de los niños/as. No ha permitido ver los procesos de las actividades relacionadas a la escritura en su totalidad. En ocasiones, las profesionales solo veían el resultado final, sin saber quién había llevado a cabo la tarea ni de qué forma. Tampoco se ha podido evaluar a cada niño/a durante los

encuentros virtuales con tanta precisión como se realizaba en la presencialidad. Al inicio de cada año se tomaban evaluaciones en relación a la escritura para armar un diagnóstico, plantear objetivos y actividades. Debido a los pocos días de presencialidad durante el año 2020, y a que las evaluaciones no estaban preparadas para realizarse en un entorno virtual, aquellas terapistas que lo hacían no han podido sostenerlo, dificultando las intervenciones de Terapia Ocupacional. Esto ha llevado a que las mismas no resulten específicas en relación a las necesidades de la sala, y que se trabajen contenidos generales de la escritura.

La mayoría de las terapistas ocupacionales han trabajado de manera interdisciplinaria. Se ha observado un trabajo colaborativo entre el Equipo de Orientación Escolar, las docentes, los directivos y los padres: en la comunicación, la planificación de objetivos y actividades, en el desarrollo de tareas y preparación de materiales, en la formación del área de escritura, entre otros. La mayoría de las profesionales han manifestado haber realizado un trabajo cooperativo con el área de Psicopedagogía. Es importante destacar que ambas miradas han sido necesarias para trabajar el área de la escritura, ya que ambas disciplinas se complementan para abordarla. El aporte de estas profesiones ha resultado útil y beneficioso, tanto para el área docente, para las familias y para los niños/as. Si bien este tipo de comunicación (interdisciplinario) dentro de la institución ha resultado favorecedor, se observa que no se ha logrado alcanzar una comunicación “transdisciplinaria”. En la misma, se cruzan los límites de los roles tradicionales, y se integran las habilidades de otras disciplinas, considerada ésta la forma ideal de intervención para el ámbito educativo.

Al igual que en la presencialidad, en el contexto virtual se ha mantenido la intervención en escritura con los niños/as de manera grupal. La virtualidad no ha modificado la manera de intervenir en relación a este aspecto, pero sí el trabajo colectivo entre los niños/as. Las actividades “sociales” con pares, en relación a la escritura, no se han podido llevar a cabo debido al contexto. Los niños/as no han tenido la posibilidad de ver o imitar el trabajo de sus compañeros/as, o trabajar junto a ellos/ellas.

En cuanto a los Modelos, se puede concluir que la predominancia del Modelo de Integración Sensorial ha coincidido con las estrategias y actividades realizadas para

intervenir en escritura, demostrando coherencia en las intervenciones y una visión con predominancia multisensorial de los niños/as. En relación a los Métodos, se ha observado la preferencia por el Método Olsen y sus actividades, como el uso de las regletas. Los Modelos, Marcos y Métodos utilizados en el año 2020 en intervenciones de escritura en la sala de 5 años, en su mayoría de origen norteamericano, han evidenciado la falta de uso de material nacional y/o latinoamericano. Se destaca que solo una de las entrevistadas ha mencionado utilizar un método de origen latinoamericano, que además forma parte de la producción del mismo.

En relación a los componentes elegidos por las terapistas ha existido una variabilidad en cuanto a la elección de los componentes de escritura trabajados durante el año 2020 en la sala de 5 años. Sin embargo, se evidencia que no se ha hecho suficiente énfasis en los factores ergonómicos, los cuales se han visto afectados en la virtualidad. Se concluye que se han abordado diversos componentes, pero no se ha logrado profundizar en aquellos que resultaban de necesidad para el grupo.

Las profesionales de Terapia Ocupacional han coincidido en que la escritura es multifactorial. En consecuencia, se ha observado una diversidad de estrategias y propuestas de aprendizaje, lo que ha beneficiado positivamente la manera de aprender de cada niño/a. Se destaca la creatividad y predisposición de las profesionales, en el contexto virtual, para brindar actividades alternativas que sustituyan a las realizadas en la presencialidad.

Con niños/as de 5 años de edad, se concluye que, en la virtualidad, las desventajas han predominado más que las ventajas. Si el contexto de intervención es virtual, los problemas de conectividad y manejo de tecnología, la dificultad del estudiante para sostener la atención, y la visualización incompleta del niño/a, repercuten negativamente en las intervenciones de Terapia Ocupacional sobre el aprendizaje de la escritura. Los niños/as que han atravesado este contexto podrían presentar dificultades en las habilidades de escritura: en la toma del lápiz, al momento de copiar del pizarrón, para orientarse en la hoja, al producir un texto escrito, entre otros. Además, esto llevará a que los/las docentes y el

Equipo de Orientación Escolar deban realizar un mayor esfuerzo para que los niños/as alcancen un adecuado desarrollo en la adquisición de la escritura en los próximos años.

Para finalizar, al analizar y concluir sobre los datos del presente trabajo, surgen los siguientes interrogantes: Acerca de la muestra, ¿por qué esta se compone únicamente de mujeres?, ¿por qué se reduce solo a tres personas en todo el AMBA? En relación a la cantidad de niños/as, ¿es suficiente una terapeuta ocupacional para responder a la demanda de todos los niveles? Sobre el origen del material bibliográfico que ha sustentado las intervenciones, ¿por qué predominan aquellos de origen norteamericano?, ¿qué sucede con la producción nacional y latinoamericana? Por último, en cuanto a las consecuencias del contexto virtual, ¿qué sucederá con los niños/as que pasarán a primer grado?, ¿presentarán problemas en el desarrollo de la escritura a futuro? Quedan abiertas las posibilidades de nuevas investigaciones sobre estas temáticas.

10 Bibliografía

- Alba, C., Sánchez, J. M., & Zubillaga, A. (2014). Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo. Madrid, España: Edelvives.
- American Occupational Therapy Association. (2020). Occupational therapy practice framework: Domain and process (4th ed.). American Journal of Occupational Therapy, 74 (Suppl. 2), 7412410010.
- Arrimada, M. Torrance, M. Fidalgo, R. (2020). El Modelo de Respuesta a la Intervención en Escritura: Revisión de Medidas de Evaluación y Prácticas Instruccionales. Psychologist Papers, Vol. 41(1), pp. 54-65, doi: 10.23923.
- Barrera, C., Camaro, M., Contreras, M., & Jaimes, M. (2013). Comportamiento Ocupacional en adolescentes consumidores y en riesgo de consumo de sustancias psicoactivas. *Cuidado y Ocupación Humana*, 1(1), pp 63-69.
- Barroso Ramos, Carlos (2006). Acercamiento a las nuevas modalidades educativas en el IPN. Innovación Educativa, 6(30),5-16. ISSN: 1665-2673. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179420843002>.
- Bazyk, S., Michaud, P., Goodman, G., Papp, P., Hawkins, E., & Welch, M. A. (2009). Integrating occupational therapy services in a kindergarten curriculum: a look at the outcomes. *The American journal of occupational therapy: official publication of the American Occupational Therapy Association*, 63(2), 160–171.
- Beaudry, I (2004) El enfoque de la Teoría de la integración sensorial: fundamentos básicos. Boletín Informativo - Asociación Española de Terapeutas Formados en el Concepto Bobath, nº 14, 7-8pp.
- Benbow, M. (2008). Neurokinesthetic Approach to Hand Function and Handwriting: Part 11 & 12. Estados Unidos. Editorial: Clinician's view.
- Caldera, R. (2003). El Enfoque Cognitivo de la Escritura y sus Consecuencias Metodológicas en la Escuela. *Educere*, 6(20), pp. 363-368-
- Carrasco Zuffi, C. (2016) La importancia de aprender a escribir a mano. *Revista Para el Aula*, Nº 17, 4-6pp.
- Christiansen, C & Baum, C. (1991) Occupational Therapy: Overcoming Human Performance Deficits. Ed. Slack Inc., New Jersey, USA.
- Cohn Ellen. (2011). Willard and Spackman: *Terapia Ocupacional*. España, Madrid: Panamericana Cap 47, pp 907-909.
- Colegio de Terapeutas Ocupacionales de Navarra. COTONA - NALTE. (2005). *Terapia Ocupacional en Educación*. Pamplona, España.
- Congreso de la Nación Argentina. (2014). *Ley 27.045 de Educación Inicial - MODIFICACION LEY N° 26.206*. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27045-2014-240450>.
- Congreso de la Nación Argentina. (2014). *Ley 27.051 Ejercicio de la Profesión de Terapeutas Ocupacionales, Terapistas Ocupacionales y Licenciados en Terapia*

Ocupacional. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27051-240572/texto>

- Crepeau, E. Cohn, E. Boyt Schell, B, (2011). Willard and Spackman: *Terapia Ocupacional*. España, Madrid: Panamericana.
- De las Heras de Pablo, C.G. (2015). Modelo de ocupación humana. Madrid, España. Editorial: Síntesis.
- De Mendivelzúa, A. (2018). Intervención Preventiva de las Dificultades de Aprendizaje en el Aula: Modelo de Respuesta a la Intervención. *Revista de psicología y pedagogía*, 1(3), 1-17.
- Del Moral Orro G., Pastor Montañó M. A, Sanz Valer P. Del marco teórico de integración sensorial al modelo clínico de intervención. (2013) *TOG (A Coruña)*, 10(17), [1-25 p.]
- Denton, P. L., Cope, S., & Moser, C. (2006). The effects of sensorimotor-based intervention versus therapeutic practice on improving handwriting performance in 6- to 11-year-old children. *American Journal of Occupational Therapy*, 60, 16–27.
- Dirección General de Cultura y Educación (2019). Diseño Curricular para la Educación Inicial: Segundo Ciclo. Edición y diseño Provincia de Buenos Aires.
- Dirección General de Cultura y Educación. Subsecretaría de Educación (2020). Anexo I Curriculum Prioritario. Argentina. 6-14pp
- Durán Rodríguez, R. A. (2015). La Educación Virtual Universitaria como medio para mejorar las competencias genéricas y los aprendizajes a través de buenas prácticas docentes. (Tesis Doctoral). Universidad Politécnica de Cataluña, Barcelona, España.
- Dussel, I. Ferrante, P. Pulfer D. (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires, Argentina: UNIPE.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación e Innovación (2019). Diseño Curricular para la Educación Inicial: Niñas y niños de 4 y 5 años, Argentina.
- Guarneros, E. & Vega, L. (2014). Habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura y escritura en niños preescolares. *Avances en Psicología Latinoamericana*, vol. 32(1), pp. 21-35. doi: [dx.doi.org/10.12804/apl32.1.2014.02](https://doi.org/10.12804/apl32.1.2014.02).
- Guerra Begoña, G. (2015). *Terapia Ocupacional en la escuela: de la teoría a la práctica*. *TOG (A Coruña)*. [revista en Internet]; monog 7: [115-126]. Disponible en <https://www.revistatog.com/mono/num7/escuela.pdf>.
- Gutiérrez- Fresneda, Raúl y Díez Mediavilla, Antonio (2017). Componentes del lenguaje oral y desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades. *Álabe* 16. DOI: 10.15645.
- Iñiguez H. Pérez B. Cirez, I. Berrueta L. Barragán C. (2006). *Terapia Ocupacional en Educación*. Pamplona, España: Colegio de Terapeutas Ocupacionales de Navarra.

- Jiménez-Echenique, J. (2018). La terapia ocupacional, fundamentos de la disciplina. *Cuadernos Hospital de Clínicas*, 59(Especial), 82-87.
- Kielhofner G (2004) Terapia Ocupacional. Modelo de la Ocupación Humana: teoría y práctica. 3er ed, Buenos Aires, Editorial Médica Panamericana.
- King Thomas, L. (2021). Subskills for Handwriting. Developmental Therapy Associates. pp 1
- King Thomas, L. (2021). Multisensory Strategies to Promote Handwriting. Developmental Therapy Associates. pp 1-4.
- King Thomas, L. (2021). The Biomechanics of Handwriting and Strategies to Support Handwriting. Developmental Therapy Associates. pp 1-4.
- King Thomas, L. (2021). The Biomechanics of Handwriting and Strategies to Support Handwriting. Developmental Therapy Associates. pp 1-4.
- Learning Without Tears (2018) Handwriting Without Tears Research Review. Recuperado de: <https://www.lwtears.com/>
- Mackay, N., McCluskey, A., & Mayes, R. (2010). The Log Handwriting Program improved children's writing legibility: A pretest-posttest study. *American Journal of Occupational Therapy*, 64, 30–36.
- Maldonado Arce, S. (2008). Estrategias de Cognitivo-Conductuales para Educadores de niños con TDAH en la etapa escolar. (tesis de pregrado). Universidad de Alzuay, Cuenca, Ecuador.
- Martínez Peña, G. (2018). Estrategias motrices finas y su influencia en el desarrollo de la escritura en niños y niñas de primer grado de educación primaria de la I.E José Idelfonso Coloma - Marcavelica - Sullana. (tesis de pregrado). Universidad Católica Los Angeles Chimbote, Piura, Perú.
- Meyers, C. McLaughlin, T. F. Derby, M. & Weber, K. (2015). The Effects of "Handwriting without Tears®" on the Handwriting Skills of Appropriate Size, Form, and Tool for a Four Year-Old Boy with a Developmental Delay. *The Journal of Special Education Apprenticeship*, 4(2), 1-12pp.
- Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación (2018). *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios: Educación Inicial*, Argentina. 8-21 pp.
- Ministerio de Justicia y Derechos Humanos (2020) *Medidas del Estado argentino para la protección de los derechos humanos durante la pandemia del Covid-19*. Argentina.
- Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Presidencia de la Nación. (2019). *Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes*. Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/110000-114999/110778/norma.htm>

- Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Presidencia de la Nación. (2006). *Ley 26.206 de Educación Nacional*. Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000124999/123542/norma.htm>
- Ministerio de la Protección Social. (1994). Informe científico de casos de fiebre amarilla en el departamento del Meta. Recuperado de <http://www.minproteccionsocial.gov.co/>
- Mirely Chois Lenis, P. (2010). Intervención para el Aprendizaje de la Lectura y la Escritura en Preescolar. *Revista Árete*, vol. 10, No. 1, 94-104.
- Narodowski, M., Moschetti, M., & Gottau, V. (2017). El crecimiento de la educación privada en Argentina: ocho explicaciones paradigmáticas. *Cadernos de pesquisa*, 47(164) p.414-441, 414-441.
- Pfeiffer, B., Rai, G., Murray, T., & Brusilovskiy, E. (2015). Effectiveness of the Size Matters handwriting program. *OTJR: Occupation, Participation and Health*, 35(2), 110-119.
- Polonio López, B. (Ed.). (2003) *Terapia Ocupacional en discapacitados físicos: Teoría y práctica*. Madrid, España: Editorial Médica Panamericana.
- Polonio López, B. Castellanos Ortega, M. C. Viana Moldes, I. (2008) *Terapia Ocupacional en la Infancia: Teoría y práctica*. España. Editorial Médica Panamericana.
- Polonio López, B. Durante Molina, P. Noya Arnaiz, B. (2001) *Conceptos Fundamentales de Terapia Ocupacional*. Madrid, España: Editorial Médica Panamericana.
- Ruiz Fernandez, M. A. (Ed.). (2012) *Manual de Técnicas de Intervención Cognitiva Conductuales*. CIUDAD, España. Editorial Descleè de Brouwer.
- Salgado García, Edgar (2015). *La enseñanza y el aprendizaje en modalidad virtual desde la experiencia de estudiantes y profesores de posgrado (Tesis de Doctorado)*. Universidad Católica de Costa Rica, San José, Costa Rica.
- Sánchez, S., & Díez, E. (2013). *La educación inclusiva desde el currículum: el Diseño Universal para el Aprendizaje. Transformando la escuela: Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia*. Salamanca, España. Editorial: Wolters Kluwer.
- Schneck, C. M., & Henderson, A. (1990). Descriptive analysis of the developmental progression of grip position for pencil and crayon control in nondysfunctional children. *The American Journal of Occupational Therapy*, 44(10), 893-900.
- Schwellnus, H., Carnahan, H., Kushki, A., Polatajko, H., Missiuna, C., & Chau, T. (2012). Effect of pencil grasp on the speed and legibility of handwriting in children. *American Journal of Occupational Therapy*, 66, 718–726. <http://dx.doi.org/10.5014/ajot.2012.004515>

- Simó, S. (2015) Una Terapia Ocupacional desde un paradigma crítico. TOG (A Coruña). [revista en Internet]; monog. 7: [25-40]. Disponible en <https://www.revistatog.com/mono/num7/critico.pdf>
- Sitio oficial del gobierno argentino (2020) *¿Sabías qué es el AMBA?* Recuperado de argentina.gob.ar/noticias/sabias-que-es-el-amba
- Sitio oficial del gobierno argentino (2020). *¿Qué medidas está tomando el gobierno?* Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/coronavirus/medidas-gobierno>
- Tseng, M. H., & Cermak, S. A. (1993). The influence of ergonomic factors and perceptual–motor abilities on handwriting performance. *The American Journal of Occupational Therapy*, 47(10), 919-926.
- Vielma Vielma, Elma, & Salas, María Luz (2000). Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo. *Educere*, 3(9),30-37. ISSN: 1316-4910. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35630907>.

11 Anexos

11.1 Instrumentos: tipos, protocolo, modelo

11.1.2 Encuesta

Intervenciones de T.O. en el desarrollo de la escritura en niños/as de sala de 5 años en el 2020

Somos estudiantes de la carrera Licenciatura en Terapia Ocupacional de la Universidad Nacional de San Martín y nos encontramos realizando nuestro Trabajo Final Integrador. El objetivo de la encuesta es recabar información sobre las Intervenciones de Terapia Ocupacional en el desarrollo de la escritura en niños/as de sala de 5 años en escuelas convencionales privadas del Área Metropolitana de Buenos Aires durante el año 2020.

***Obligatorio**

Datos personales

1. Nombre y apellido: *

2. Edad: *

3. ¿Hace cuántos años se recibió de Terapeuta Ocupacional? *

Marca solo un óvalo.

Menos de 5 años

Entre 6 y 10 años

Más de 10 años

<https://docs.google.com/forms/d/1JqJgH.jhnpq0JGLaK5jzUsr4KZaWzPx1LJC9h4sQZY/edit>

1/16

4. ¿Realizó alguna formación complementaria en relación a Educación? *

Marca solo un óvalo.

- Sí Salta a la pregunta 5
 No Salta a la pregunta 6

Datos personales

5. Nombre que formación complementaria en relación a Educación realizó: *

Salta a la pregunta 6

Institución

6. ¿Trabajó en una Institución Educativa durante el año 2020? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No

Institución

7. Nombre de la Institución Educativa en la que trabajó: *

8. La Institución Educativa en la que se desempeñó, ¿se encuentra en el Área Metropolitana de Buenos Aires?

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No

Institución

<https://docs.google.com/forms/d/1JqJgHJhnpq0JGLaK5jzUsr4KZaWzPx1LIC9h4sQZY/edit>

3/16

9. Marque la localidad donde se encuentra la Institución Educativa: *

Marca solo un óvalo.

- Almirante Brown
 Avellaneda
 Berazategui
 Berisso
 Brandsen
 Campana
 Cañuelas
 Ciudad Autónoma de Buenos Aires
 Ensenada
 Escobar
 Esteban Echeverría
 Exaltación de la Cruz
 Ezeiza
 Florencio Varela
 General Las Heras
 General Rodríguez
 General San Martín
 Hurlingham
 Itzaingó

- José C. Paz
- La Matanza
- Lanús
- La Plata
- Lomas de Zamora
- Luján
- Marcos Paz
- Malvinas Argentinas
- Moreno
- Merlo
- Morón
- Pilar
- Presidente Perón

<https://docs.google.com/forms/d/1JqJgHJhnpq0JGLaK53zUsr4IKZaWzPx1LjC9h4sQZY/edit>

4/16

- Quilmes
- San Fernando
- San Isidro
- San Miguel
- San Vicente
- Tigre
- Tres de Febrero
- Vicente López
- Zárate
-

10. Marque el tipo de Institución Educativa: *

Marca solo un óvalo.

- Especial Pública
- Especial Privada
- Convencional Pública
- Convencional Privada

Institución

11. ¿Se desempeñó en el Nivel Inicial? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No

Institución

12. ¿Hace cuántos años se desempeña en el Nivel Inicial? *

Marca solo un óvalo.

- Menos de 2 años
- Entre 3 y 5 años
- Entre 6 y 10 años
- Más de 10 años

13. ¿Se desempeñó en la sala de 5 años durante el año 2020? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No

Institución

14. Marque cuántos días de la semana intervino en sala de 5 años durante el año 2020: *

Marca solo un óvalo.

- 1 día
- 2 días
- 3 días
- 4 días
- 5 días

15. Marque cuántas horas semanales le dedicó a la sala de 5 años: *

Marca solo un óvalo.

- Entre 5 y 10 horas
- Entre 11 y 15 horas
- Entre 16 y 20 horas
- Más de 20 horas

16. Marque quién o quiénes determinaron el tiempo de intervención: *

Marca solo un óvalo.

- Lo determinó la institución educativa
- Lo ha establecido el/la terapeuta ocupacional según su criterio
- Ambas
- Otro: _____

17. ¿Cuál fue el tipo de comunicación del equipo de trabajo? *

Marca solo un óvalo.

- Los miembros del equipo trabajan paralelamente, y cada uno tiene un rol y responsabilidades definidas. La evaluación, la planificación y la terapia se llevan a cabo de forma independiente. En general, las familias y los pacientes se reúnen con los miembros del equipo de cada disciplina por separado.
- Los miembros del equipo comparten muchas veces la responsabilidad y los roles. Realizan evaluaciones separadas, pero los resultados son comunes para desarrollar un plan de asistencia integrado y coordinado. Los pacientes y las familias se reúnen con el equipo o un representante de éste.
- Los miembros del equipo se comprometen a enseñar, aprender y trabajar a través de los límites disciplinarios para planificar y proporcionar servicios integrados. El equipo asimila las perspectivas de los distintos miembros para tomar decisiones conjuntas. Se cruzan los límites de los roles tradicionales, y se integran las habilidades de otras disciplinas en un plan de asistencia total.

Acerca de las intervenciones sobre escritura de Terapia Ocupacional en sala de 5 años

18. ¿Realizó intervenciones relacionadas a la escritura en sala de 5 años? *

Marca solo un óvalo.

Sí

No

Acerca de las intervenciones sobre escritura de Terapia Ocupacional en sala de 5 años

19. Marque quién o quiénes establecieron los objetivos para estas intervenciones. Puede marcar más de una opción: *

Selecciona todos los que correspondan.

El/La terapeuta ocupacional

El equipo directivo

El equipo de Orientación Escolar

Los/Las docentes

En conjunto con los padres

20. Marque cómo y hacia quién o quiénes fueron dirigidas las intervenciones sobre escritura. Puede marcar más de una opción: *

Selecciona todos los que correspondan.

Directa, hacia los estudiantes

Indirecta, hacia docentes

Indirecta, hacia padres

Todas

21. Marque cómo fueron las intervenciones: *

Marca solo un óvalo.

Intervenciones grupales

Intervenciones individuales

Ambas

22. ¿De qué manera se llevaron a cabo las intervenciones? *

Marca solo un óvalo.

- Intervenciones virtuales
- Intervenciones presenciales
- Intervenciones mayormente virtuales
- Intervenciones mayormente presenciales

23. ¿Realizó evaluaciones para medir el desempeño de los estudiantes en relación a la escritura? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No *Salta a la pregunta 28*

Acerca de las intervenciones sobre escritura de Terapia Ocupacional en sala de 5 años

24. ¿En qué momento del ciclo lectivo evaluó? *

Marca solo un óvalo.

- Principio de año
- Mitad de año
- Fin de año
- Bimestralmente
- Otro: _____

Acerca de las intervenciones sobre escritura de Terapia Ocupacional en sala de 5 años

25. ¿Qué tipo de evaluación? *

Marca solo un óvalo.

- Estandarizada [Salta a la pregunta 26](#)
 No estandarizada [Salta a la pregunta 27](#)

Acerca de las intervenciones sobre escritura de Terapia Ocupacional en sala de 5 años

26. Marque qué tipo/s de evaluaciones estandarizadas realizó. Puede marcar más de una opción: *

Selecciona todos los que correspondan.

- Tests
 Observaciones
 Entrevistas

Otro: _____

[Salta a la pregunta 28](#)

Acerca de las intervenciones sobre escritura de Terapia Ocupacional en sala de 5 años

27. Marque qué tipo/s de evaluaciones no estandarizadas realizó. Puede marcar más de una opción: *

Selecciona todos los que correspondan.

- Tets
 Observaciones
 Entrevistas

Otro: _____

Marcos, modelos, métodos y estrategias

28. Marque qué Modelo o Modelos utilizó para intervenir sobre escritura en sala de 5 años. Puede marcar más de una opción:

Selecciona todos los que correspondan.

- Modelo de la Ocupación Humana
- Modelo Canadiense de Desempeño Ocupacional y Compromiso
- Integración Sensorial
- Modelo Persona Entorno Ocupación
- Modelo de Desempeño Ocupacional
- Respuesta a la intervención
- Compromiso para el cambio
- Diseño Universal de Aprendizaje

Otro: _____

29. Marque qué Marco o Marcos utilizó para intervenir sobre escritura en sala de 5 años. Puede marcar más de una opción:

Selecciona todos los que correspondan.

- Biomecánico
- Cognitivo Conductual
- Perceptivo Cognitivo
- Teoría del Neurodesarrollo
- Marco de Trabajo para la Práctica de Terapia Ocupacional, 3era edición. (AOTA)
- Marco de Trabajo para la Práctica de Terapia Ocupacional, 4ta edición. (AOTA)

Otro: _____

30. ¿Utilizó algún Método o Métodos específicos para intervenir sobre escritura en sala de 5 años?

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No *Salta a la pregunta 32*

Marcos, modelos, métodos y estrategias

31. Marque qué Método o Métodos utilizó para intervenir sobre escritura en sala de 5 años. Puede marcar más de una opción: *

Selecciona todos los que correspondan.

Método Olsen: Handwriting Without Tears

Size Matters

Otro: _____

Marcos, modelos, métodos y estrategias

32. Marque qué estrategia o estrategias utilizó para intervenir sobre escritura en sala de 5 años. Puede marcar más de una opción: *

Selecciona todos los que correspondan.

Estrategias cognitivas

Estrategias conductuales

Estrategias motoras

Estrategias multisensoriales

Otro: _____

33. ¿Utilizó compensaciones? *

Marca solo un óvalo.

Sí

No *Salta a la pregunta 35*

Marcos, modelos, métodos y estrategias

34. Marque qué tipo/s de Compensación utilizó. Puede marcar más de una opción:

Selecciona todos los que correspondan.

Técnicas y/o equipos adaptados (ortesis, ayudas técnicas, entre otras)

Adaptaciones y modificaciones en el entorno

Marcos, modelos, métodos y estrategias

35. Marque cuál o cuáles de los siguientes componentes de escritura abordó en las intervenciones. Puede marcar más de una opción: *

Selecciona todos los que correspondan.

- Legibilidad
 Velocidad
 Factores ergonómicos
 Presión

Otro: _____

36. ¿Por qué abordó este o estos componentes en el año 2020? Puede marcar más de una opción: *

Selecciona todos los que correspondan.

- Porque corresponde abordarlo/s en esta edad
 Porque son los contenidos básicos necesarios para la escritura en Nivel Inicial
 Porque inferí que la modalidad de educación virtual afectaría este componente/s
 Porque inferí que sería más fácil abordarlo/s desde la virtualidad
 Porque inferí que sería más fácil de trabajarlo/s junto a los familiares/cuidadores
 Porque inferí que sería más fácil de trabajarlo/s en el contexto del hogar

Otro: _____

Modalidad virtual

37. Si las intervenciones fueron virtuales o mayormente virtuales, ¿con qué modalidad se llevaron a cabo? *

Marca solo un óvalo.

- Modalidad sincrónica: contacto de las personas en tiempo real a través de un medio como la videoconferencia, chat, servicio de mensajería instantánea y de comunicación por video y audio, de forma simultánea.
 Modalidad asincrónica: herramientas, espacios o actividades en las que la interacción se da de manera diferida, no en tiempo real.
 Ambas
 No fueron virtuales

Modalidad Virtual

38. Marque qué tipo o tipos de plataformas virtuales utilizó. Puede marcar más de una opción:

Selecciona todos los que correspondan.

- Plataformas de videoconferencias (por ejemplo: Meet, Zoom, Teams)
- Plataformas de actividades y juegos
- Plataforma de contenido multimedia (por ejemplo: YouTube)
- Plataformas de comunicación y para subir contenido (por ejemplo: Mail, WhatsApp, Padlet, Classroom, Edmodo)

39. ¿Encontró diferencias al intervenir sobre escritura en sala de 5 de manera virtual en comparación con la presencialidad?

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No

40. Marque cuál o cuáles considera ventajas de la virtualidad. Puede marcar más de una opción: *

Selecciona todos los que correspondan.

- Grabar el momento de intervención para revisarlo posteriormente
- Contar con más tiempo para realizar planificaciones
- Poder realizar mayor cantidad de intervenciones individuales o grupales
- Contar con el apoyo familiar para la realización de actividades
- Conocer el entorno familiar del niño/a
- Conocer el entorno físico del niño/a
- Trabajar en grupos reducidos que permitan focalizar más en cada niño/a
- No considero que haya ventajas

Otro: _____

41. Marque cuál o cuáles considera desventajas de la virtualidad. Puede marcar más de una opción: *

Selecciona todos los que correspondan.

- Falta de materiales del terapeuta ocupacional
- Falta de materiales de los niños/as
- Falta de compromiso familiar
- Falta de espacio físico del terapeuta ocupacional
- Falta de espacio físico de los niños/as
- Problemas de conectividad
- Falta de dispositivos electrónicos del terapeuta ocupacional
- Falta de dispositivos electrónicos de los niños/as
- Dificultades en la vinculación con los niños/as
- Dificultad para que los niños/as sostengan la atención
- Dificultad en el manejo de la tecnología o desconocimiento del funcionamiento de plataformas
- Visualización incompleta de los niños/as
- No considero que haya desventajas

Otro: _____

Datos de contacto

42. Si está dispuesto/a, nos gustaría contactarlo/a para hacerle algunas preguntas ampliatorias sobre su intervención. A continuación puede dejar un dato de contacto (mail, celular, redes sociales):

*muchas
gracias*

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

<https://docs.google.com/forms/d/1JqJgHJhnpq0JGLaK5jzU5r4KZaWzPx1LIC9h4sQZY/edit>

16/16

11.1.3 Entrevistas

Entrevista ampliatoria para la recolección de datos

Profesional: Lic. Josefina Peña

Fecha de realización: 8/11/2021

Modalidad virtual

Entrevistador: ¿Intervino con modalidad virtual?

Profesional: Antes de la pandemia en febrero dí dos charlas a las maestras sobre el Método Olsen. En marzo hicimos muy poco y después vino la pandemia. Con sala de cuatro y un poco sala de cinco estuvimos virtual. Yo no con los chicos, sí con las maestras.

Entrevistador: ¿Con qué modalidad se llevaron a cabo? ¿Qué tipo o tipos de plataformas virtuales utilizó?

Profesionales: Pautamos alguna que otra reunión con la coordinadora y yo después les mandaba fotos y archivos para hacerles el trabajo más fácil. Hacíamos videoconferencia por Google Meet. Mandé archivos de los sistemas sensoriales a maestras y padres, no en relación a la escritura.

Entrevistador: ¿Encontró diferencias al intervenir sobre escritura en sala de cinco de manera virtual en comparación con la presencialidad?

Profesional: Sí, no era lo mismo. El año pasado era difícil la convocatoria de los alumnos para con las maestras, se hacía lo que podía y era priorizar el vínculo desde lo social y sostener el encuentro con la maestra y los chicos.

Entrevistador: ¿Cuál o cuáles considera ventajas de la virtualidad?

Profesional: Desde la virtualidad, hay ventajas como el tiempo. Pero al ser algo novedoso costó. Conocer el ambiente/realidad de la familia es importante porque a algunos se les hacía difícil conectar al niño por sus trabajos. Por ahí en algunos niños se presentó dificultad al momento del encuentro de la maestra o para tener el material necesario para. Y por ahí, sin alguien que lo acompañe, es difícil generalizar el aprendizaje de cada letra sin alguien al lado que pudiese estar viendo, que no es lo mismo que una pantalla.

Entrevistador: ¿Cuál o cuáles considera desventajas de la virtualidad? Más de la docente.

Profesional: La conectividad, los recursos. No tanto de la to, sino de las maestras. El material, la conectividad, la familia. Poder sostener el cumplimiento de horarios, el tiempo de atención del niño, poder sostener el espacio virtual y que no sea tanto desde lo concreto o todo lo multisensorial que te brinda la sala.

Entrevistador: ¿Cómo era un día “típico” de trabajo?

Profesional: Yo tuve muchas reuniones con los papás, por algún chico al que se le presentaba algún desafío, los papás estaban preocupados y pedían hablar con las maestras. Más que todo los chicos que tenían acompañamiento o estaban con algún profesional.

Modelos, Marcos y Métodos.

Entrevistador: Explique cómo implementó el modelo de Integración Sensorial y el DUA, y si tuvo que realizar adaptaciones.

Profesional: No hago el DUA, pero es importante tener esa mirada holística que tiene en cuenta la fortaleza de los chicos. En la virtualidad es muy difícil. Sí desde lo sensorial era que las maestras tuvieran en cuenta activarlos, organizarlos, que haya movimiento previo, trabajar desde lo grueso para impactar en lo fino. Desde la virtualidad se hizo lo que se pudo. No sé si le dí más importancia al de Integración Sensorial porque uno le da una mirada holística pero quizás fue más fácil porque es lo que las maestras conocen más.

Entrevistador: Explique cómo implementa el Método Olsen, y si tuvo que realizar adaptaciones.

Profesional: En febrero yo dí dos charlas a las maestras en relación al Método. Después empezamos con las regletas, con el matman. Cuando les iban enseñando en la virtualidad, trabajaban las letras con masa o espuma, iban marcando bien la línea grande, la línea chiquita. Las maestras mandaban un video haciéndolo, que yo asesoraba para ver si estaba bien. Y después trabajaban con los chicos en el encuentro virtual. No se les pedía previamente materiales a los padres. Se tenía en cuenta con las líneas, las curvas, trabajar las letras, de dónde salían y demás.

Estrategias

Entrevistador: Teniendo en cuenta que eligió estrategias cognitivas y multisensoriales, ¿Podría profundizar por qué eligió cada estrategia?

Profesional: El Método Olsen tiene lo cognitivo. Desde donde sale cada letra: desde la carita, desde el medio, desde la esquina. Muchos niños tienen fortalezas desde lo auditivo, lo visual, lo multisensorial. Entonces de esa manera fuimos abordándolo desde lo multisensorial porque es trabajar desde todos los sentidos.

Entrevistador: ¿Qué actividades utiliza para desarrollarlas?

Profesional: Primero, trabajar con el cuerpo. Saltar para arriba, para abajo, para un costado. Ejercicios de cruce de línea media, de hemisferios. Trabajar mucho con el cuerpo para después trabajar con ejercicios de mano, de activación, de tacto. Primero las docentes, para enseñar las letras, trabajaban con masa, apretando para marcar la disociación, la fuerza. Siempre con los conceptos “línea grande, curva grande, curva chiquita”, para que les vayan quedando los conceptos.

Entrevistador: ¿Hubiese aplicado las mismas estrategias en la presencialidad? ¿Por qué? Si, hubieses desarrollado más.

Profesional: Sí, hubiese desarrollado más el Método durante la primera parte. Con más material concreto.

Entrevistador: ¿Tuvo que cambiar las estrategias durante el proceso de intervención? ¿Por qué?

Profesional: Hubo que corregir algún que otro video de las maestras porque por ahí empezaban de abajo o lo hacían mal. Por ahí era una pavada pero era importante. Te daba cosa porque para ellas editar todo un video eterno. Pero realmente fue muy difícil para todos sostener la virtualidad. Se pudo lo que se pudo. Las intervenciones no eran lo que son ahora.

Entrevistador: Considerando que utilizó compensaciones (adaptaciones y modificaciones en el entorno), ¿Cuáles utilizó y para qué?

Profesional: Presencialmente, modificar cómo se sentaban, remarcar a la maestra que si veía que estaban en el sillón o silla con los pies colgando de qué manera podían tenerlos apoyados, si veía que estaban en un escritorio más alto. Era difícil porque yo no podía verlo en el uno a uno. Hacíamos muchos ejercicios de cómo agarrar el lápiz y cómo activar la mano. Las maestras antes de agarrar el lápiz marcaban cómo agarrarlo desde lo visual, supervisado por mí.

Componentes

Entrevistador: En la encuesta expresó haber abordado los componentes legibilidad y prensión. Por cada componente elegido, le haremos algunas preguntas para profundizar sobre la intervención de los mismos. ¿Qué estrategias, de las mencionadas previamente, utilizó para abordar este componente?

Profesional: Es importante de donde salía el trazo. La maestra mostraba a los chicos, y practicaban en el aire, después con masa, espuma y, por último, en la hoja.

Entrevistador: ¿Estableció un tiempo determinado para abordar este componente? Expresalo en días/semanas/meses/años.

Profesional: Mi intervención desde lo virtual no fue tanto como este año, más que yo voy una vez por semana. Entonces, no abordamos tan específicamente. No le dedicamos un tiempo específico a cada componente

Entrevistador: Sí intervino de manera virtual, ¿Hubiese elegido otro/s componente para abordar en la presencialidad? ¿Por qué?

Profesional: Sí, obvio. En la presencialidad elegís todos los componentes. Todos los precursores de la escritura.

Entrevistador: En relación a los componentes elegidos, ¿cómo trabajó los mismos?

Profesional: Legibilidad lo trabajé no tan específicamente porque no pude conectarme con todas las salas de cinco cuando se conectaba la maestra porque tengo otros horarios. Pero en la enseñanza hacia ellas, se les dio un curso. Hubo comunicación vía whatsapp con videos o vía telefónica, y ellas cuando lo daban, lo daban en teoría como era el Método y según mi bajada . Respecto a Prensión, los videos eran de ejercicios de activación o preparación para la mano. Se trabajaban precursores a la prensión: videos colgando la ropa.. Todo eso se hizo: las maestras mandaban videos proponiendo actividades y después la hacían con los chicos. Siempre antes de que agarren el lápiz, marcaban cómo hacerlo.

En relación a los estudiantes

Entrevistador: ¿La frecuencia con la que se encontraba con los estudiantes para realizar las actividades se vio modificada durante el año o fue siempre una vez por semana?

Profesional: Me conecté en uno que otro encuentro con ellos, pero era más un tema de observación. Si había algo que me llame la atención o que las maestras me cuenten. Hay muchos que se conectaban, otros no. Fue difícil sostenerme. Hacíamos videollamada con las maestras para saber cómo encarar, les armaba un power. Para que tengan en cuenta empezar siempre con una actividad de movimiento, un baile, cuando se sienten mirar dónde se sientan los chicos. Son muy chiquitos. Tampoco fue “vamos a matarlos con las letras”. Fue mucho más desde sostener el vínculo, el compromiso y que estén motivados. Quizás era más hacer un bingo, cartas, trabajo de fonema y grafema. Con la sala de cuatro fue mucho más consistente porque empezaron de cero. Los de sala de cinco ya tenían conocimiento de letras, aprendían por aprender.

Entrevistador: ¿Podría detallar algunos ejemplos de actividades que utilizó para abordar los componentes mencionados?

Profesional: Trabajaron mucho la parte gruesa. Ejemplo: temática transporte: autito y repasar letra T. Armar con zapatos de la casa la letra que se estaba viendo. Las propuestas

de las maestras eran interesantes, didácticas y siempre buscando material de la casa: zapatos, flores, piedras. Siempre trabajando mucho precursores y buscando el interés por parte de los chicos. Con letras, canciones, lo más fácil para que sostengan la atención.

Entrevistador: ¿Considera que durante los encuentros era posible que los estudiantes finalicen las actividades planificadas?

Profesional: No, fue difícil. Al principio nadie sostenía. Después sí, pero ya muchos estaban cansados. Y después los encuentros de noviembre y diciembre que fueron durante dos meses, una vez por semana, se prioriza mucho lo social, el vínculo, el juego. Se notaba que mientras más desmotivados estaban a fin de año, menos se conectaban.

En relación a los docentes

Entrevistador: ¿Con qué frecuencia se encontraba con los docentes para intervenir?

Profesional: No estaba estipulado, era en función de lo que se presentaba: la dificultad, el desafío. Me mandaban las planificaciones para que las pueda mirar.

Entrevistador: En función de si surgía algún problema, le mandaban la planificación, ¿Cuánto tiempo duraban esos encuentros?

Profesional: Algunos una hora, otros cuarenta y cinco minutos. O me escribían y me mandaban un video. Alguno que otro superó la hora pero al fue al principio.

Entrevistador: ¿Cuál fue su intervención en esos encuentros? (estrategias, sugerencias, etc.)

Profesional: Claro. Que sepan priorizar el vínculo.

Evaluación

Entrevistador: ¿Quién detecta que un niño/a tiene dificultad en la escritura? El Terapeuta Ocupacional, el docente, los padres...El docente o ella si les decían que venga a observar.

Profesional: Los docentes que son los que están día a día. Yo como evaluación tomo el VMI¹⁸. Pensamos en hacerlo el año pasado pero concluimos en que no tiene mucho sentido y es poner nerviosos a los chicos. Si es alguien específico y vemos mucha dificultad, se deriva a un profesional.

¹⁸ Prueba de percepción visual que consta de una secuencia de formas geométricas, en grado ascendente de complejidad, para copiarse. Permiten evaluar la integración visomotriz.

Entrevistador: Si la detecta el Terapeuta Ocupacional, docente o padres... ¿Cómo es el “camino” para concluir en una intervención? ¿Se da devolución? ¿Cómo?

Profesional: Si vemos mucha dificultad y mucho impacto, se organiza reunión con papás y se deriva. Sumado generalmente hay otras cosas.

Entrevistador: Respecto a los test tipo VMI, ¿Se da una devolución?

Profesional: Los que empezamos recién en 2019. A fin de año, cuando veía dificultades desde el aprendizaje, los que veía más flojos, las maestras discutían en la reunión/encuentro de fin de año y decidían tomar evaluaciones de diferentes áreas.

Entrevistador: Cuando un docente expresa que un niño/a tiene dificultad en la escritura, ¿qué es lo primero que observa?

Profesional: El año pasado faltó mucha estimulación. Está limitado el uso de pantallas. Falta estimulación, experiencia. No es tanto la presión, sino con todos los precursores de la escritura. Trabajar esa mano. Es muy ambiental. Por ejemplo, mandamos video a papá para que el niño cuelgue la ropa. Y por ahí si no mandaba foto haciéndolo, era difícil saber si se podía poner en práctica.

Entrevistador: ¿Qué tests no estandarizados tomó a fin de año? ¿En qué contexto, presencial o virtual? No tomo ev final, no hay resultados.

Profesional: Se iba a hacer virtual, aunque ellos tuvieron una parte presencial. Luego decidimos que no se haría.

Entrevistador: ¿Cómo fueron los resultados al finalizar el ciclo lectivo? Positivos y/o negativos.

Profesional: No hay resultados.

Entrevista ampliatoria para la recolección de datos

Profesional: Lic. Mercedes Baistrocchi

Fecha de realización: 24/11/2021

Modelos, Marcos y Métodos.

Entrevistador: Respecto a los modelos que habías mencionado que utilizaste ¿Podés explicarnos cómo los utilizas y si tuviste que realizar alguna adaptación? Habías marcado el Modelo de la Ocupación humana, el de Integración Sensorial y el Modelo de Desempeño Ocupacional.

Profesional: Okey. En realidad, en lo que es jardín de infantes, o sea nivel inicial como que la ocupación sería todo lo que es el aprestamiento hacia la escritura, el aprestamiento hacía, obviamente, el aprendizaje, entonces uno siempre piensa al niño en este espacio, en este lugar con sus compañeros también. Obviamente también se tiene en cuenta todo lo social como modo de aprendizaje. O sea todas las actividades que uno plantea en nivel inicial tiene que ver con juegos, tiene que ver con que es su ocupación principal, tiene que ver con intercambios sociales con otros niños, hacemos muchos trabajos en grupo. También uno dentro del nivel inicial lo que hace mucho es trabajar como por niveles de funcionamiento. Eso se usa mucho por lo menos en este colegio, uno va como separando a los chicos depende de qué habilidades tenga cada uno, depende de qué es lo que tengamos que trabajar con cada uno, en qué nivel está el desarrollo de la escritura. Así que, y también desde ese lugar, uno va planteando las actividades, o sea la vas planificando en niveles sí. Por ejemplo, estamos haciendo una actividad que tiene que ver con el fortalecimiento de la pinza y entonces empezamos desde pinzas más grandes, como si fueran juegos con pinzas de ensaladera, de ensalada, después piensa de hielo y después pinza de depilar. Y eso se puede hacer o todos trabajan lo mismo o se trabaja por niveles dentro del misma aula, o cada chico o cada grupo va pasando por distintos. Depende del trabajo que se necesite con cada chico, con cada alumno. Incluso en cada nivel escolar, cada año escolar es distinto. Hay algunos que son todos los niños más parejos y hay algunos que son todos más parejos menos dos y hay veces que tenés un poco de todo sí. Desde Integración Sensorial, obviamente, toda mi formación tiene que ver con eso, así que, por ejemplo, también hacemos toda una parte de aprestamiento. Por ejemplo, de trabajar con texturas. Obviamente, yo observo mucho también lo motor en cada niño, las posturas, si hay alguna dificultad en concreto. Hay muchos niños que empiezan Terapia Ocupacional en sala de cuatro o cinco por mi observación porque obviamente yo no los evalué en el colegio. Pero si desde la sugerencia y, por otro lado, hacemos siempre en sala de cinco y a veces en sala

de cuatro, tomamos el VMI¹⁹ como parte de una evaluación, también desde una parte psicopedagógica, y desde Terapia Ocupacional tomamos el VMI como más específico y desde ahí vamos viendo. Ahora en esta clase hay veinte niños que es lo que más hay que fortalecer, que es lo que menos. Y desde ahí empezamos a armar todas las actividades del año.

Entrevistador: Y respecto al contexto de virtualidad, ¿Tuvieron que adaptar algo en la sala de cinco el año pasado?

Profesional: Hubo que adaptar bastante, no fue tan difícil proponer las actividades en el sentido de que muchas tenían que ver con poner en funcionamiento, por ejemplo, si íbamos a trabajar con pinzas. Lo difícil era que consiguiera el material. Después en concreto hacerlo, era sencillo. Y lo otro difícil es poder ver como lo está haciendo. Por ejemplo, hicimos todo un modelo de cortado con tijera, hay algunos niños que vos los podés ver bien. También vos además trabajas la independencia, no le podés decir a la mamá que: “¿La llamas a tu mamá que te acomode la cámara?”. Porque en realidad lo que vos estas buscando es que el chico este solo. Entonces eso era difícil, ver cómo hacían las cosas que uno estaba trabajando. Después la actividad en sí, la verdad que evidentemente era una necesidad de los niños de tener actividades organizadas, así que en general iban muy bien. Tenías el que duraba dos segundos y tiraba la tijera y tenías el que se quedaba toda la hora. Ni siquiera era toda la hora, como máximo llegaba a tener cuarenta minutos.

Entrevistador: Y con respecto a los Marcos, que eran el Marco Biomecánico, el Perceptivo Cognitivo, la Teoría del Neurodesarrollo, te preguntamos ¿Cómo lo implementaste en este contexto virtual y si tuviste que realizar adaptaciones?

Profesional: Desde la parte biomecánica, trabajamos mucho lo que fue la postura frente al uso de la computadora. Se trabajó también con los padres. Nosotros hicimos a mediados del año pasado trabajamos todo lo que trabajamos con los papás. Les contamos cuales eran, desde lo postural, desde lo biomecánico, desde lo sensorial, desde todo si, todas las cosas que podrían ayudar a una mejor escritura. Una vez los padres teniendo en claro esto, era más fácil que se organizaran mejor en las video llamadas. Después se tenía en cuenta que estén bien sentados, qué lugar elegían para hacerla, obviamente lo postural, corregimos las prensiones. ¿Qué más me dijiste?

Entrevistador: La Teoría del Neurodesarrollo y el Marco Perceptivo Cognitivo.

¹⁹ Prueba de percepción visual que consta de una secuencia de formas geométricas, en grado ascendente de complejidad, para copiarse. Permiten evaluar la integración visomotriz.

Profesional: Perfecto. Bueno eso también lo que use, desde lo perceptivo cognitivo, usamos mucha imagen que guiaban la actividad. O sea, es imposible de lo verbal sino acompañas con imágenes, que el niño sostenga la atención mucho tiempo. Entonces usamos un video, usábamos una imagen, usamos la misma imagen que el chico tenía en la hoja. En ese sentido, íbamos variando de actividad, pero siempre como que tenía que estar acompañado de algo más, no era yo sola guiando la actividad.

Entrevistador: Y respecto al Método Olsen, ¿Cómo lo implementaron en la modalidad virtual y si tuvieron que realizar alguna adaptación?

Profesional: El Método Olsen ya de por sí, al aplicarlo, tiene como una adaptación. o sea, nosotros usamos todo lo que es el uso de las tabletas, de las tablitas de madera para conformar las imágenes, digo para formar las letras, incluso los números. Y usamos las regletas y las tabletas que son como de pizarrón. Esto nosotros en el colegio las tenemos, tenemos una por niño. Tardamos en que los papás las pasen a buscar, así que lo que trabajamos mucho fue más el uso de las regletas, que cada chico se cortó, cortó en su casa. Porque en un momento, al principio, no los podías ni ver. Les mandamos al papá el modelo para que impriman y ahí nosotros mostrábamos la imagen, el chico la armaba en su casa, la dibujaba, pero bueno en realidad no es el proceso real. Una vez que cada chico se pudo llevar a su casa la tableta fue más fácil hacerlo tal cual. Igualmente, hay como bastante necesidad de intervención del adulto, todavía son chiquitos para el uso independiente de esto. No resultó tanto como que si el armado con las regletas, después el dibujo sobre, viste alguno borraba en cualquier momento, algunos respetaban otros no, tenía que estar recontra guiando el paso a paso, ahora agarran la tiza y ponen.

Entrevistador: No es como tenerlos presencialmente

Profesional: No es como tenerlos presencialmente, que están todos mirando. En eso no resultaba tanto. Pero igual sirvió, por supuesto.

Estrategias

Entrevistador: Ahora vamos con las estrategias. Teniendo en cuenta que elegiste estrategias cognitivas, motoras, conductuales y multisensoriales, ¿Por qué elegiste cada una?

Profesional: Durante lo que es el uso de las video llamadas, como les decía antes, era necesario organizar la actividad con, como les decía, desde lo visual, más como de lo cognitivo, desde una imagen, el paso a paso de la actividad. No sé, el cortado con tijera se les mostraba un video de la toma de la tijera, después yo mostraba, después la imagen que iban a cortar se las muestro por acá. Todo eso cognitivo, desde las imágenes, desde la guía, se dio un montón. Lo mismo lo postural, lo que es como agarrar la tijera, como poner los dedos, como corto, que hago con la otra mano. Todo esto también. Lo multisensorial

tiene que ver más con lo previo. Lo que hemos hecho antes, para llegar a esto sí. Entonces, antes del uso de la tijera, habíamos probado también trabajo con esponjas, dónde trabajé también la misma pinza. Todo esto es como que uno va pensando en función de lo que quiere lograr, en general tiene que ver con habilidades escolares, por qué estás dentro de un colegio, como escribir, como cortar, como reconocer una letra y dibujarla. Y bueno, siempre como previo a esa está la parte más le llaman de aprestamiento, pero nosotras sabemos que tiene que ver con todos pasos previos para lograr determinada habilidad. Y desde ahí vos vas pensando que se yo, primero hay toda una parte sensorial táctil que la tenes que, esto por ejemplo con lo que tiene que ver con las letras, cada chico tenía que tener en su casa para alguna actividad un tupper con harina o con polenta, entonces la dibujábamos. La vez siguiente usábamos las regletas, la vez siguiente la hacíamos con masa, la vez siguiente ...Es la misma actividad desde distintos, por eso te digo lo multisensorial, después hacer una actividad con el cuerpo que cada uno hacía la letra de su nombre.

Entrevistador: ¿Hubieses elegido estás mismas estrategias en la presencialidad?

Profesional: Sí, yo creo que sí. No se aplican de la misma manera, pero si las usamos. Hay algunas que hasta me resultaron más fácil virtual. O sea, por qué no hay otros distractores, el chico era uno a uno, es decir que éramos poquitos y era más fácil guiarlo. Pero lo que no podés hacer es intervenir cuando no le, entendés, esa era la parte como bueno espera, no sé. Con el tema de la masa, por ejemplo, como cada uno hace yo primero la muestro, para que lo vean y algunos entienden cómo hacer el rollito y otros no. Y ahí es como que era imposible, en otro momento le agarro las manos, lo hago así (movimiento que simula hacer un rollito con un pedazo de masa). Esas intervenciones eran más difíciles en lo virtual.

Entrevistador: ¿Y considerando esto tuviste que cambiar algunas estrategias o consideras que no?

Profesional: no, o sea, por ejemplo, nosotras hacemos muchas actividades por ejemplo actividades que son de parejas en el Cole. Por ejemplo, un chico le dibuje a otro la letra en la espalda, por ejemplo, esas no las hicimos. En un momento dijimos bueno hagamos a través de un juego con los padres, pero si ingresamos a los padres en realidad perdía como la actividad y los padres no querían saber nada. Hay como determinadas actividades que o las sacamos o las hicimos de otro modo o las hacíamos en vez de dibujarles la espalda al otro, con la hoja impresa con la letra hacer el caminito con el dedo. O con pintura. Bueno ese fue otro tema, el uso del material, no todos los papás accedían al uso del material. Si, por ejemplo, si el uso de masa, el uso de polenta, harina y demás no el uso de tempera, por ejemplo. Por el enchastre, porque les da fiaca, por qué no confían en su hijo. Hay muchos que ponele en esas actividades eran como que se conectaban y ay no me olvide, no traje la tempera, no la encontramos a la tempera. Te re dabas cuenta que no la querían usar. Que también los entiendo eh. En eso también hubo como que fue más difícil.

Entrevistador: Y considerando que utilizaron compensaciones queríamos saber ¿Cuáles utilizaron y por qué?.

Profesional: No me acuerdo de esa pregunta.

Entrevistador: Habías marcado adaptaciones y modificaciones en el entorno.

Profesional: Por ejemplo, si lo que hicimos fue el uso de qué espacio de trabajo utilizar. Esto se envió a cada familia, como que muchos al principio la actividad del Terapeuta Ocupacional tiene que ver con lo postural entonces, por ejemplo, me recibían con la computadora abierta y el pibe tirado en el sillón. O sea ese tipo de cosas se hablaron. Yo, por ejemplo, trabajo mucho lo que es lo auditivo. O sea que el espacio de trabajo tiene que estar en silencio. Muchas veces te pasa que vos estás hablando y escuchabas atrás como el perro te ladraba, la madre que cocinaba atrás. O sea esas pequeñas cosas que quizás otro no las tiene en cuenta, para mí eran fundamentales. Y después, obviamente todo lo que tiene que ver con el manejo en sí del programa, o sea cuando hacen silencio. Yo los apagas a todos para que no hablen, hablas vos sola. Este, ese tipo de cosas que sirven a qué el ida y vuelta sea más fluido.

Componentes

Entrevistador: Bien, perfecto. Ahora pasamos a los Componentes. Por las dudas te recuerdo, habías marcado componentes los factores ergonómicos y la presión que trabajaron. Por cada componente, ¿Qué estrategias de las mencionadas anteriormente utilizaste?. ¿O destacar alguna estrategia para la presión y otra para los factores ergonómicos?

Profesional: Como les decía antes, lo que tiene que ver con presión obviamente uno hace un montón de actividades previas. Por ejemplo, otra de las actividades previas que empezamos al principio, por qué al principio cuando empezó la pandemia era como que cuánto vas a poder hacer. Entonces empezamos con actividades mucho más bajitas, por ejemplo, desde trozado, bolilleo. Actividades, como te digo, no sabíamos hasta cuánto podíamos tirar de la sogá con las familias entonces las actividades eran muy sencillas. Por ejemplo, no se era siempre sala de cinco con letras, a veces no, tenía que ver más con actividades específicamente bien de motricidad fina, enhebrados, por ejemplo, de fideos. Y después fuimos avanzando en el pedido. Ya después pudimos llegar al recortado con tijera, pudimos llegar al dibujo de letras, pudimos llegar al uso de las regletas. Después lo fuimos logrando el objetivo concreto. Al principio tuvo que ver con actividades mucho más de motricidad fina y otra cosa que yo también hago mucho con sala de cinco que no lo nombre hasta ahora, son actividades de Brain Gym, de gimnasia cerebral, que las hacemos previas al trabajo y que esas también son a través de videos que yo Les mando a las familias para que las aprendan el niño y las familias y la verdad que esas se pudieron implementar re bien en lo virtual. Por qué solamente me tenían que copiar, fue bastante sencillo lograrlo.

Entrevistador: Y una consulta, antes de seguir, para terminar de entender bien ¿Vos tenías los encuentros con los chicos, no era que eran las docentes y la Terapista Ocupacional como que las atravesaba?

Profesional: Mira depende de qué. Nosotros en el colegio trabajamos de las dos formas. Hay actividades que hago yo y hay actividades que en realidad iba la maestra para que sea el pedido lo más específicamente posible. Muchas veces ella guía la actividad, pero yo soy la que observa o la que explico o es en conjunto. Hay veces que hacen actividades y yo, por ejemplo, planificamos para sala de cinco, por ejemplo, está semana vamos a trabajar la fuerza de prensión, entonces yo planifico la actividad de pinzas, pero ellas la siguen trabajando a través de otras actividades esa misma semana. Igual son todos componentes que vas trabajando todas las semanas. No es que se hace una vez y listo.

Entrevistador: Y respecto a esto entonces, por cada componente. ¿Tenían establecido un tiempo por ejemplo para trabajarlo o era más un objetivo?

Profesional: no, o sea si lo que teníamos era que íbamos a trabajar, o sea que objetivo trabajar. Y por ejemplo, hoy queremos hacer bolilleo, pero con alguna letra. No sé qué tipo justo las maestras están viendo las vocales, entonces el bolilleo con la letra A. La siguiente quieren ver la letra E y entonces en vez de hacer bolilleo hacíamos trozado con la letra E. O sea, así vos te vas enganchando de lo que quieren dar las maestras con actividades que desarrollen obviamente todo lo que tiene que ver con la escritura.

Entrevistador: Claro. Y en la presencialidad, ¿Hubiesen trabajado más componentes, además de la prensión y los factores ergonómicos o no?

Profesional: O sea, estoy pensando si más. ¿Cuáles otros había?

Entrevistador: Legibilidad, orientación de la letra.

Profesional: No, o sea, en sala de cinco como que son muy chiquitos todavía. Si fuera ya primer grado, mitad de primer grado, como yo también trabajo en primer grado y en segundo, se trabajan otras cosas en realidad. En realidad, vos acá trabajas para que logren tomar el lápiz, trazar, un trazo coordinado, incluso algunos terminan escribiendo letras y otros no. Lo ideal es que en la sala de cinco ya escriban, pero muchos no. Que puedan reconocer el recorrido de la letra, donde inicia y dónde termina, que sostengan la prensión durante todo el trazado, tipo eso también. Una buena fuerza de prensión, que la toma sea la adecuada. Y después todo lo que tiene que ver con lo postural, que tengan una buena postura, que apoyen los pies, se entiende. Después la legibilidad, la velocidad de escritura, todo eso como que viene un poquito más adelante.

Intervención y actividades realizadas

Entrevistador: Entonces, ahora pasamos a las actividades en concreto. La primera pregunta es ¿Con qué frecuencia te encontrabas con los alumnos para realizar las actividades? Puede ser vos o puede ser las mismas docentes.

Profesional: Las docentes tenían encuentros dos veces por semana. Yo sí o sí participaba de uno. A veces tenían un trabajo más como el mío y a veces algo mucho más cognitivo, que se yo están viendo vocales, los chicos juegan un juego de marcar las palabras que empezaban con o los dibujos que empezaban con esa letra. Pero una vez por semana sí o sí.

Entrevistador: ¿Y de cuánto tiempo más o menos los encuentros?

Profesional: No duraban más de cuarenta minutos.

Entrevistador: ¿Lo hicieron de forma diferente a la presencialidad?

Profesional: Si totalmente. Y además en la presencialidad nosotros durante la misma semana logramos que la misma actividad desde distintos enfoques, sea desarrollada. Incluso se empiezan a ver las letras después la que hace no sé, la profe de educación física agrega algo, como que esto era específico. Mi actividad y bueno después los zooms eran de cuarenta minutos era muy poquitito.

Entrevistador: ¿Considerás que durante los encuentros era posible que los estudiantes finalicen estas actividades? Por lo que mencionaste fueron algunos sí, otros no. Dependía del chico, la familia, el contexto...

Profesionales: De la organización. Se habló mucho hacia los padres de la importancia de que tengan los materiales listos. Que no tengan que ir a buscar el arroz, el tupper, ponerlo ahí adentro, porque ahí ya pasaron veinte minutos. Pero bueno, unos estaban listos y otros llevaban su tiempo.

En relación hacia los padres

Entrevistador: Y con respecto a los encuentros con los padres, nos mencionaste uno creo. ¿Se encontraron en más oportunidades?

Profesionales: No, con los padres así a nivel de formación, hubo tres encuentros. Que tuvo que ver con comunicación y lenguaje, con el desarrollo de la escritura y habilidades específicas. Y otro más de lectoescritura. Yo los doy con una de las psicopedagogas del colegio y la directora del jardín como equipo y armamos las reuniones en conjunto. Y

después obvio está la típica devolución que da el jardín, que esa yo no la doy, la dan las maestras a los padres.

Entrevistador: ¿Y esos encuentros eran de cuarenta minutos también o se extendían un poco más?

Profesional: Los tres encuentros que mencioné duraron una hora seguro. Y la verdad es que tuvo muy buena repercusión de los padres la verdad, es que a veces pensás que es algo que a los padres no les interesa. Fueron reuniones de formación, de saber qué es lo que se espera en el desarrollo, en el sentido de que es lo que viene después de que, que es lo previo. Por ejemplo, si el chico tiene cuatro, hay muchos chicos que por la pandemia tienen una presión... (Hace gesto implicando que es un desastre)

Entrevistador: Hoy a la mañana entrevistamos a Florencia Ricciardi y nos comentaba lo mismo, que volvieron a marzo de este año y vieron las presiones.

Profesional: Porque además como te digo como vos no las ves, o sea lo ves dibujando y por momentos podés visualizarlo. Pero vos en la realidad lo ves como agarra, lo podés corregir y volver a corregir. Lo practicas el lunes, el martes, el miércoles, el jueves, el viernes y el chico todos los días tiene un momento donde escribe. Acá era una vez o dos porque a lo mejor en uno de los encuentros no escribía, dibujaba o no había una actividad motriz de ese tipo. Y por más que hagas la actividad, había un montón de tiempo en el que el chico no hacía nada.

Entrevistador: No, y además que se enfoque en la mano escribiendo, imposible.

Profesional: No no, difícilísimo.

Entrevistador: ¿Cuál fue su intervención en estos encuentros? Era sugerir, brindar estrategias, información.

Profesional: - Si, fue más que nada eso.

Evaluación

Entrevistador: Ya nos mencionaste previamente que tomas el VMI, pero ¿Quién detecta si tiene una dificultad en la escritura? Porque puede ser vos, los docentes o los padres.

Profesional: En realidad es en conjunto, los padres en general no, o por lo menos en mi experiencia. De hecho, en este taller que hicimos para los padres muchos te dicen "ah me yo también tomo el lápiz así" y nosotras les respondemos "bueno está perfecto, pero igual nosotras lo corregimos en los niños, porque..." y ahí le damos la explicación. Pero de por si los padres no lo detectan o no lo ven, por lo menos en mi experiencia. Si las maestras,

pero fue algo que venimos trabajando con ellas hace tiempo. Hoy, por ejemplo, tuve una conversación con la directora de La Unidad en donde le mencionaba como nos sirvió a nosotras formar a las docentes en la toma del VMI. Porque yo lo que hago es, tomar el VMI a todos al mismo tiempo, hay una maestra por mesa y hay tres o cuatro chicos. Cada maestra tiene que estar observando la prensión, que hace con la mano, que hace con la otra mano, cuanto aprieta el lápiz, si necesito repreguntar algo, si estaba atento, todo eso que cuando uno toma el VMI individualmente es en lo que las maestras tienen que estar formadas para hacerlo. Pero ellas ya saben y lo que noto es que recién ahora están capacitadas para corregirlo. Hubo mucho tiempo en donde lo notaban y el chico por ahí seguía así. La psicopedagoga también detecta si hay alguna dificultad.

Entrevistador: Y si se detecta alguna dificultad, ¿Hay algún camino? ¿Se les informa a los padres? ¿O sólo se interviene en la escuela?

Profesional: Hay colegios que les dan más tiempo y hay otros que marcan al toque y los mandan a fonoaudiología, esto, lo otro, etcétera. En La Unidad se tarda un poquito más, en sala de tres se le provee al niño un montón de estrategias para ver si puede avanzar por su cuenta incluso desde el lenguaje, no lo digo solamente desde la parte de Terapia Ocupacional. Como el colegio está bastante formado las maestras observan, se trabajan con estas estrategias para ver si el niño arranca solo, si no arranca, en sala de cuatro se empieza a sugerir ir a la fonoaudiología, etcétera. En sala de cuatro cuando un chico tiene que ser yo, hiperactividad o dispraxia, o sea que ya sea muy evidente ahí si reúne a los padres y se les comenta lo que se observa. El camino es este: en sala de tres se le pide a la maestra de educación física que trabaja con ese niño el tema de la desorganización motriz, para ver si es un tema más madurativo, o un tema de esperar un poquito más y ya en sala de cuatro ya se observa y se deriva, mismo en sala en cinco. Se reúne a los padres, se le sugiere que hagan la consulta, sobre todo que haga primero una evaluación y con la evaluación obviamente el profesional dirá si requiere tratamiento o no.

Entrevistador: Perfecto. Y de las evaluaciones estandarizadas que tomó a principio de año, ¿Qué test o evaluaciones realizaste? Además del VMI, si realizaste...

Profesional: No, en realidad siempre hago observaciones, pero no estandarizadas.

Entrevistador: ¿Grupales o individuales esas observaciones?

Profesionales: Grupales, hubo un año en el que hubo muchas diferencias entre un nivel y el otro. Si ahí yo me llevaba dos o tres o cuatro y hacíamos el Método Olsen, pero específico. Al estar presencial era más fácil con ellos cuatro, igual en grupo, nunca solo. Hacíamos el método tal cual, a ver si avanzaban, lo cual funcionaba. Funcionaba muy bien el Método Olsen.

Entrevistador: ¿Y el VMI que mencionaste que tomaste, lo hiciste de manera presencial o virtual? Porque están esos quince días de marzo que no sé si entro ahí.

Profesionales: Ese año no lo llegamos a hacer. Más o menos lo tomamos a mediados de marzo o empieza la psicopedagoga o lo empiezo yo. Ella me dijo lo empiezo yo porque tomé unos dibujos y que se yo, tomo ella y nos quedamos a la mitad. Y tomarlo, o sea son muchas hojas y no daba virtual. Este año no. Si quieren después les cuento como me va cuando evalúe a la gente que viene ahora.

Entrevistador: Claro, entonces no hay resultados de esto.

Profesional: No, además yo estoy de licencia. Yo creo que probablemente si yo hubiera vuelto lo hubiéramos hecho ahora cuando empezaron presencial formal, que fue a mitad de año. Seguramente yo lo hubiera hecho, para saber dónde estamos después de tanto tiempo, pero bueno.

Entrevistador: ¿Y al final del ciclo lectivo del 2020?

Profesionales: No se hacen, se hacen a principio de año. Y si dudamos con algún niño, para ver sus avances y demás, lo volvemos a tomar a mediados de año.

Entrevistador: Y esta pregunta es medio amplia, no creo que todos los días hayan sido igual. Pero si podés describir un día típico de trabajo en el 2020 con la sala de cinco en la modalidad virtual.

Profesional: Si, más o menos. Obviamente nos conectábamos había un saludo inicial que siempre las maestras repiten más o menos el mismo, yo las acompaño en ese sentido. Siempre había previamente material a preparar, también nosotras teníamos decidido quien guiaba la actividad ese día, porque eso también es muy importante. Hay una que guía y otra que acompaña, que observa, siempre vas a decir yo guio y ella acompaña y observa o ella corrige. Siempre estaba el video o la actividad planteada en dibujo como la guía. Siempre quieren contar algo así que tardas diez minutos en empezar la actividad alguno quiere contar “no porque mi mamá...” que se yo, bueno eso siempre estaba. Se empezaba la actividad concretamente, se realizaba, siempre había una devolución cada uno muestra lo que hace, esa parte también es importante, la parte de darle como un cierre de lo que es qué hizo cada uno. Nos saludábamos y terminaba.

Entrevistador: Perfecto, ¿Y eran una docente y vos? ¿O dos docentes el día que vos no participabas?

Profesional: Depende, como ellas siempre estaban de a dos, cuando yo ingreso una se va a otro grupo y a veces estábamos las tres. Muchas veces estaba la directora con la cámara apagada. Y los grupos de los chicos eran entre seis y siete que a mí eso me pareció ideal

que es una modalidad que el colegio utiliza en la presencialidad, pero que se evaluó como positivo en un montón de colegios para posterior. Como que, en muchos colegios, esto La Unidad lo hacía, como que se dio cuenta que íbamos por buen camino, que cuando vos trabajas con menos es más fácil marcar y que siendo más docente vos te podés dividir en mesas, podés dividirse en grupos y demás. Como que hubo muchos más progresos incluso teniendo toda esta modalidad virtual.

Entrevistador: Bueno, creo que pregunte todo, la verdad es super valioso y super claro.

Profesional: Me pueden preguntar de vuelta porque a lo mejor me olvidé de algo.

Entrevistador: Yo tengo una duda, ¿Sala de cinco de cuanto es el grupo en total? O sea lo dividían de a seis, pero ¿Cuánto es el grupo en la presencialidad?

Profesional: Cambia, pero este año eran veinticuatro.

Entrevistador: ¿Y hacían zooms en distintos horarios para los grupos?

Profesional: Hacían de 9:00 a 9:40, 9:40 a 10:20, o sea eso también es exigente para las maestras en el sentido de que entras con uno, entras con otro...

Entrevistador: -Si si, uno atrás del otro.

Profesional: Era uno atrás del otro y eran muchos chicos, y por ahí la maestra se iba para ir conectándose con el otro grupo mientras yo cerraba la actividad con este grupo. Esas cosas que en la presencialidad no te pasaban, como que vos tenes el tiempo, de última dejamos van al recreo y vuelven, acá lo tenías que terminar. Eso también como que te hacía correr un poco, por eso siempre era mejor como plantear actividades cortitas, que tengan un aprendizaje concreto, que los chicos pongan en acción algún objetivo, sea la prensión, sea fuerza, motricidad fina, la pinza trípode, como bien específica que estar planteando una actividad eterna que en realidad no sabes nunca si va a terminar. Ah y me olvide que al principio de los encuentros después del saludo de la maestra yo hago un ejercicio de Brain Gym, que ya lo re saben además, los hacemos en el colegio yo siempre elijo cuatro o cinco, que depende de cómo sea el grupo cuales uso. Pero en general son muy sencillos y cortitos y como ya los saben los hacen rápido.

Entrevistador: Me surgen dos preguntas más ¿Cuál es la actividad que mejor te resultó en la virtualmente que presencialmente? Y la segunda es, en el caso de que ingreso algún alumno nuevo en sala de cinco si hubo alguna diferencia.

Profesional: Respecto a cuáles actividades, por ejemplo, las actividades de motricidad fina tipo bolillo, trozado, esponja. El chico está solo con su material entonces era más fácil, en el colegio hay: los papelitos que le vuelan del amigo, el amigo que le habla, "Ay me agarró

el codo, me empujo”, “Uy no para que se me cayo el agua”. Todo eso que distorsiona a veces la actividad, cuando tiene tanto despliegue o la necesidad de estar muy concentrado, como esto que es la motricidad fina en sala de cinco, hay chicos que necesitan estar re contra atentos, porque no es su fuerte. En lo virtual como que era más fácil guiarlos, así como también te pasaba con algunos que, como no es su fuerte, a los dos minutos te tiraban los papelitos a la miércoles y se iban de la pantalla, ¿se entiende? Pero la actividad en concreto era como más fácil organizarla, le mostraba yo acá la bolita así o, por ejemplo, yo me preparaba una mesa más alta como para hacer la viborita, entonces bajaba la cámara les mostraba a todos, ahora les toca a ustedes, como que era más fácil la guía sin otros distractores. Y en si con chicos nuevos lo que pasó es que no me conocían, eso uno, en realidad son actividades que a todos les gusta hacer es raro que te digan que no, lo que pasa es que yo no sabia cuales eran sus habilidades, esa es la verdad. O sea no sabía, hay algunos que no lo hacen por vergüenza porque no quieren, ¿Entendés? Yo no sabía. Y en eso como que fue un poco ir incursionando, pero no resultó con ninguno como que hubiera un impedimento o una dificultad. Pero si todos los padres nuevos, había dos o tres nuevos el año pasado, todos estuvieron en los talleres. Lo cual estuvo bueno como para que sepan un poco desde donde nosotros también planteamos todo este desarrollo, como que también estaban empapados del tema.

Entrevistador: Y una consulta que a mí me surgió a partir de esto, ¿Los padres enviaban videos o materiales, fotos de los chicos trabajando? Para tener un ojo más sobre eso.

Profesional: Si, al principio las actividades de Brain Gym que no las llegábamos a hacer, por ejemplo. Al principio todo fue como qué artesanal, al principio hacíamos cosas que después no hicimos, después lo metimos dentro del momento que intercambiamos. Al principio yo les mandaba videos a los papás y ellos me mandaban videos de sus hijos haciéndolo, por ejemplo, o de la familia porque a veces se sumaba alguno más. Mandaban muchas veces, esto no resultaba, mandaban el resultado final.

Entrevistador: Claro y no sabes quién lo hizo, sí lo hizo con ayuda.

Profesional: O sea te perdes el proceso que para nosotras es tipo la información más valiosa. El resultado final me da lo mismo. Te mandaban la letra perfecta con las bolitas y vos no podías saber como lo había hecho y demás. Yo deje de mandar, por ejemplo, habíamos empezado a hacer todos enhebrados de fideos, empezamos con los tubitos y terminamos con los que son de sopa. A mi me sirve ver como lo hace no la pulserita. Como que a mí todo ese tipo de actividades que precisaba mucho proceso y era rico verlo las dejamos de mandar a las casas. A las casas se mandaba la actividad que no se, pinta las palabras que empiezan con la letra A. No tanto las que tenían un proceso bien motriz como el que nosotras necesitamos ver.

Entrevista ampliatoria para la recolección de datos

Profesional: Lic. Florencia Ricciardi

Fecha de realización: 24/11/2021

Modelos, Marcos y Métodos

Entrevistador: ¿Cómo implementaste los Métodos elegidos y si tuviste que realizar alguna adaptación?

Profesional: Recordame qué Métodos puse.

Entrevistador: Método Olsen, Size Matters y Pers 2..

Profesional: Olsen lo usamos regularmente en la escala siempre algún concepto de pre escritura como las regletas o algunas cuestiones como la masa, o algo de Matman también. Ellas parten de lo que es la planificación de la docente de sala de cuatro y sala de cinco. Así que eso se incorporó en el programa. Size Matters es un programa americano que trabaja sobre la ubicación de las letras sobre los renglones, que para mí es uno de los defectos que tiene Olsen, porque Olsen trabaja sobre cuadrado y muchas veces cuando tienen que pasarlo a un reglón no tienen idea como hacerlo. Entonces estuvimos trabajando una actividad específica de meter en cajitas las letras las que son para arriba y las de abajo. Esto es en sala de cinco. Lo que paso con la pandemia fue que las maestras necesitaron como mucho más apoyo del personal directivo, de quienes estamos en el área de coordinación para apoyar las actividades que tenían que preparar para la sala porque era muy diferente de lo que ellas solían hacer en la sala y la verdad que fue un shock para las maestras tener que adaptarse a trabajar de otra manera. Entonces hubo, particularmente el año pasado, mucho trabajo colaborativo con las docentes sobre la planificación de las actividades. La directora me pidió especialmente que me ocupara, yo trabajo en el colegio en el nivel inicial y en el nivel primario, pero me avoque a trabajar principalmente con las docentes de nivel inicial. Así que de Size Matters aplicamos este concepto que tiene el tamaño de las letras, donde se ubican según el tamaño que tienen. Y el Pers 2, es un Método que desarrollamos con el Doctor Reynoso que está todavía en pleno desarrollo, y además desarrollamos la evaluación de trastornos de escritura y estimulación temprana. El año pasado no lo utilice enteramente por que no estaba desarrollado pero algunos conceptos de componentes cognitivos, trabajarlos. El Método tiene una fuerte impronta cognitiva y cómo trabaja la escritura desde elementos cognitivos, entonces también hice algunas sugerencias con respecto a esto con las maestras. No aplicando el Método entero. Lo que uno hace es tomar del Método lo que le sirve y aplicarlo para ese grupo, para esa sala, para ese momento. Por ahí este año, por ejemplo, no se aplicó nada.

Entrevistador: Con respecto a eso ¿Usaste alguno con mayor nivel de importancia que otro?

Profesional: Y el Olsen se usó más porque era algo con lo que las maestras estaban familiarizadas. Yo las capacité durante un tiempo, conocen los materiales, lo han hecho en lo presencial. Entonces me parece que para ellas fue más fácil y el más usado.

Entrevistador: Respecto a estos Métodos, ¿Tuviste que realizar alguna adaptación?

Profesional: No. Es que en general los Métodos se adaptan, o sea no uses el Método. Si uno cambia el Método, deja de ser el Método y pasa a ser una cosa parecida a... Uno tiene que usarlo como el Método está pensado, eso está estudiado de una manera que, si yo lo aplico así, esto funciona. Si lo cambio probablemente no funcione. Entonces uno no debería. Quizás si adaptamos la cantidad, en cuanto lo usamos, que por ahí fue menos, porque la verdad que el trabajo en pandemia fue menos que el trabajo normal en la sala, pero no, el Método no se toca.

Estrategias

Entrevistador: Pasamos a las estrategias. Vos elegiste las estrategias cognitivas, motoras y multisensoriales, ¿Podrías profundizar porque elegiste cada una de ellas?

Profesional: Bueno porque me parece que la escritura es multifactorial, un complejo que implica factores tanto motores, como cognitivos y sensoriales. Entonces, para mi es importante abocarlo desde varios lugares. Si bien cuando uno mira la literatura científica del último tiempo, todo lo que tiene que ver con las estrategias cognitivas son las que más están funcionando y lo sensorial viene perdiendo lugares en investigación, la realidad es que bueno que siempre cuando uno enseña algo desde distintos aspectos considerando los perfiles de cada niño, que tienen una forma de aprender más sensorial y otros niños que tienen una forma de aprender más cognitiva, cuando uno puede dar variabilidad en las propuestas, es más probable que todos los niños puedan alcanzarla. Entonces, en definitiva, se trató de que no solo sean sensorio motor, o no solo sea sensorial, o que tampoco sea un trabajo grafo motor, sino que también incluir algunos aspectos de meta cognitivos como para ayudar a las chicas para alcanzar lo que queríamos alcanzar.

Entrevistador: Una pregunta, ¿Son solo niñas?

Profesional: Son solo niñas. En algunas escuelas privadas católicas todavía quedan.

Entrevistador: Respecto a estas estrategias que veníamos hablando, ¿Podes contarnos qué actividades utilizas? Algunas.

Profesional: Bueno, multisensorial trabajaron las letras con espuma, trabajaron hacer las letras con masa, trabajaron las letras con tizas. Desde lo grafo motor o motor, hicieron una

canción de las letras con, como hacer las formas de las letras con el cuerpo. Una canción que trabaja la maestra. Les mandé un video, ellas tuvieron que mandar un video haciendo la canción. También trabajos grafo motor, el trazado de las letras. Y bueno también las regletas, pero yo creo que son más espaciales que sensoriales, pero también se trabajó con las regletas. Y cognitivos se trabajaron con preguntas focales respecto de las letras. Cuando se enseñaba la letra, se pensaba en algunos aspectos específicos de las letras.

Entrevistador: Pregunta, ¿Todo esto es en un contexto virtual?

Profesional: Así es, la maestra tenía un zoom, creo que dos veces por semana, y además tenía una plataforma en donde subían tareas. Entonces por ahí la tarea era escribir tu nombre en espuma y mandar una foto. En el Zoom todos tenían masa y hacían las letras con la masa. En distintos formatos la maestra iba adaptando algunas sugerencias que íbamos subiendo en la planificación.

Entrevistador: ¿Hubieses aplicado estas mismas estrategias en la presencialidad?

Profesional: La verdad que sí, de hecho, muchas son las que siempre se aplicaban antes en la planificación digamos. Nosotros trabajamos precursores de la escritura en jardín y no es objetivo de la sala de cinco en un colegio estar alfabetizado, eso es en primer grado. Y en sala de cinco se trabaja realmente mucho con este tipo de actividades porque queremos darle una muy buena base para primer grado que ahí se ven bien todas las letras y es como que si no vienen preparados es muy complejo. Así que si, no lo hubiese modificado.

Entrevistador: ¿Durante las intervenciones tuviste que cambiar alguna estrategia, por algún motivo?

Profesional: Si, obviamente. A ver, lo que uno le podía pedir a los papás no es lo mismo que lo que uno puede hacer en la sala en lo cotidiano, entonces claramente el volumen de la cantidad de cosas hubo que cambiarlo, hubo que adaptarse. Y la realidad es que también fuimos más lento de lo que vamos siempre porque al tener menos cantidad de tiempo, las chicas terminaron como a mitad de año, como suelen terminar más o menos a mitad de año y no a fin de año. Entonces bueno, la realidad es que, si hubo cambios, en ese sentido, en la cantidad y en la velocidad en que se iba trabajando y se iban dando los contenidos.

Componentes

Entrevistador: Bueno ahora pasamos a los componentes. En la encuesta habías abordado los componentes velocidad, legibilidad y precursores de la escritura. ¿Qué estrategias utilizaste para abordar cada componente?

Profesional: Con legibilidad y velocidad son los componentes digamos que nosotros observamos si vemos una letra, si hay un trastorno de escritura, lo que uno quiere tratar es

trabajar orientación en el espacio, tamaño de las letras, orientación al renglón, separación de palabras. Son cosas que uno las va trabajando de manera implícita, no es uno hace un trabajo de bueno a ver hoy vamos a separar palabras. La verdad que no. Se tienen en cuenta en el momento que uno va trabajando las letras y que va trabajando, como, por ejemplo, usando el programa de Size Matters, nos sirvió para ya empezar a enseñar las letras orientadas a un renglón, trabajamos orientación al renglón que tiene que ver con la legibilidad. Pero no es un objetivo, esto es para esto. No está planificado así, por que los docentes no planifican así. O sea, el Terapeuta Ocupacional tiene que adecuarse a la planificación docente, no esperar que el docente cambia toda su forma de planificar y se transforme en un plan de tratamiento la planificación docente, porque no es eso lo que hacemos. Entonces se abordan de una manera general, que están implícitas, porque sabes que eso después a la larga va a afectar la legibilidad y la velocidad del niño, pero no es que uno trabaje en sala de cinco específicamente un componente de no sé de velocidad de la escritura. La verdad que no, no es lo que importa en ese momento. Respecto de los precursores de escritura, si un montón trabajamos. Todas las salas tienen en la planificación desde siempre, dos actividades semanales que son orientadas a precursores de escritura digamos. Las maestras conocen cuales son los precursores, desde lo que tiene que ver con la pinza trípode, la coordinación viso motriz, hasta la discriminación táctil. Trabajamos mucho estereognosia y discriminación táctil. O sea, ellas tienen como actividades planificadas, específicamente para abordar precursores de escritura.

Entrevistador: Genial. ¿Y en relación a estas planificaciones, se establece un tiempo determinado, por ejemplo, para precursores de escritura?

Profesional: no se va estableciendo como graduaciones. Entonces, por ejemplo, sala de tres juega a encontrar en una bolsa entre tres objetos, un objeto conocido. Por ejemplo, hay un cepillo, un juguete, un bloque y una pelota. Y la nena tiene que tratar de encontrar la pelota. Después la sala de cuatro tiene esto mismo, pero lo tiene con objetos más pequeños de la vida escolar. No sé un lápiz, una plastilina. Y en la sala de cinco, tienen las letras en goma eva y tienen que encontrar las letras. Se va haciendo como una planificación de graduación de la dificultad por la edad y en relación también a cómo va avanzando el año. Porque por ahí no empiezas con letras, en sala de cinco por ahí empiezas con algo también de objeto más concreto y después se va pasando. Juegan con unas cajas que armaron las maestras que vienen como la caja secreta y tienen un agujero y el chico tiene que meter la mano ahí y ver que es. Y eso está íntimamente relacionado a la discriminación táctil necesaria para escribir. Esto las maestras lo saben, entonces incorporan este tipo de actividades, no se trabaja con ganchos de ropa, por ahí las maestras de sala de tres tiene un pescado que tiene unos ganchos grandes y tienen que meterlos, pero ya sala de cinco trabaja con ganchos chiquititos y tiene que ver con la cantidad de puntitos. Se va graduando en relación con la dificultad y los objetivos de cada sala. Se usa el precursor para trabajar eso. Y encima, también, ese precursor va a ser trabajado en dificultad.

Entrevistador: Progresivo y durante todo el año.

Profesional: Exacto. Pero no es que tiene como, exacto es como un programa anual, no es que este mes trabajamos precursores. Precursores está metido dos veces por semana todo el año y la maestra primero va trabajando las cosas generales y si tiene, se ve que hay que ajustar algo yo siempre voy a la clase y observo un poco los niños, según los perfiles del niño vemos si tenemos que agregar más cuestiones posturales, cuestiones sensoriales. O sea, qué es lo que este grupo necesita específicamente trabajar mejor. O sea por ejemplo este año las salas del colegio llegaron con unas prensiones tremendas, trabajamos mucha disociación radio cubital, estabilización de las articulaciones, les enseñamos que tienen que poner, apoyar la parte de la mano, las que no podían les pusimos un sticker para que no se les escapara. Trabajamos específicamente esa función, capaz que otros años no fue necesario. O sea, cada año va teniendo como desafíos diferentes y bueno toda la parte de la etapa que se llama, en el colegio se llama etapa diagnóstica, que es el mes de marzo hasta maso menos los primeros días de abril, hacemos como una especie de diagnóstico de cómo está la sala y que cosas este año vamos a trabajar específicamente. En pandemia, la verdad que fue poquito porque tuvimos quince días nada más para hacer ese diagnóstico, pero bueno hubo que adecuarse también a que era pandemia y que vamos a hacer lo que podíamos y entonces bueno fue menos preciso quizás ese trabajo que se hizo porque no tuvimos tanto acceso. Uno veía los resultados que mandaban, pero nunca sabía si lo hizo el chico o si lo hizo el papa, o sea no ves el proceso y es más difícil de evaluarlo. Entonces fue como mucho más lento todo. Por ahí yo creo que menos activo como lo hacemos siempre. Pero bueno se hizo lo que se pudo claramente.

Entrevistador: ¿Hubiese elegido otros componentes para trabajar en la presencialidad?

Profesional: No no, trabajamos lo mismo.

En relación a los estudiantes

Entrevistador: Bueno ahora vamos a actividades orientadas hacia los estudiantes. ¿Con qué frecuencia se encontraron con los estudiantes para realizar las actividades?

Profesional: Yo no veo nunca a los niños. Yo veo a las maestras y a los papas. Voy a las aulas cuando hay presencialidad a observar. Por ahí alguna vez con alguna actividad específica con la muestra hago modelado a la maestra. Por ejemplo, la primera vez que hicimos Matman, primero lo hice yo, se lo muestre y después lo hizo la maestra. El trabajo de la to en la escuela tiene que ver con trabajar con el docente y con el equipo y es el docente el que ejecuta. Una no es maestra, no se mete a la sala.

Entrevista: O sea es transversal en todos los contenidos de los docentes.

Profesional: Exactamente .

Entrevistador: ¿Cuántos días tuvieron presencialidad?

Profesional: Quince días de marzo y un mes más o menos. Pero, de todas maneras, esa presencialidad en diciembre por ejemplo era como en burbujas. O sea tampoco es como yo siempre fui que Voy a las salas. Eso tampoco sucedió. Por más que las chicas vinieran por burbujas, un poquito presencial, por qué era más para lo social, tampoco es que yo trabajé como siempre. Digamos recién trabajé en marzo de este año volví a las salas.

Entrevistador: ¿Y las maestras con qué frecuencia se encontraban con los estudiantes?

Profesional: Con las niñas, las veían por Zoom dos veces por semana y después hacían esto que te digo de subir las tareas a una plataforma.

Entrevistador: ¿Cuánto duraban esos encuentros?

Profesional: Media hora más o menos. Yo a veces tenía reunión de planificación todos los martes. Todos los martes me juntaba con las maestras a trabajar los contenidos como venían, qué nivel les tocaba. Por qué lo que uno hace en realidad también es adaptar lo que uno quiere trabajar a la unidad o contenido que tiene la maestra. Por ejemplo, quieren trabajar el cuerpo humano, bueno metemos matman para trabajar el cuerpo humano. No lo metemos en cualquier momento. O sea, No sé tienen por ejemplo tenían una unidad que creo que era de sentidos, entonces hicimos unos juegos con exploración táctil, juegos de Exploración visual, De figura fondo. O sea yo les fui dando como algunas actividades para que ellas pudieran aplicar después pero bueno es la maestra te plantea esta semana me toca esto de la planificación y uno pensaba las actividades en relación a esa planificación. O sea adaptas lo que a vos te parece que esa sala necesita o ese grupo necesita específicamente al contenido que la maestra tiene que dar desde lo curricular escolar.

Entrevistador: ¿Consideras que en los encuentros con los estudiantes era posible que finalicen las actividades planificadas?

Profesional: Sisi, no re. La verdad que las chiquitas trabajaban súper bien por zoom y realmente fue sorprendente. La verdad que les costó más a las maestras que a las chicas. Las maestras fue un drama al principio, pero las chicas se adaptaron súper bien.

En relación a los padres

Entrevistador: Ahora con respecto al encuentro con padres y docentes. Con los docentes nos dijiste que eran todos los martes.

Profesional: Con los papás hicimos dos encuentros con la psicopedagoga y yo, nosotras somos un equipo de orientación y trabajamos e hicimos como dos charlas con ellos sobre precursores de escritura y lectura, obviamente yo hice la parte de escritura, contándoles un poquito cómo se componen, como los chicos empiezan a escribir y por qué es importante que se ensucien, por qué es importante que puedan jugar al aire libre, por qué es importante

que un chico gatee. Digamos todo lo que tiene que ver con los precursores. Primero hicimos uno más teórico y en la segunda mitad hicimos uno más práctico con ideas de actividades. La segunda vez yo pensé que por ahí iban a venir menos papás y no, la verdad que se sostuvo vinieron todos los papás de las salas. La verdad estuvo súper bueno.

Entrevistador: ¿Y te acordás cuánto tiempo duraban esos encuentros?

Profesional: Y dos horas más o menos.

Entrevistador: ¿Por zoom también?

Profesional: Sisi todo por Zoom

Entrevistador: ¿Cuál fue tu intervención? Sugerencias, brindar estrategias. Bien.

Modalidad virtual

Entrevistador: Modalidad virtual. Es la última pregunta. ¿Todos los días seguro eran distintos, pero podrás contar algún día de trabajo típico en la institución de la modalidad virtual?

Profesional: Uh. Lo que pasa es que la modalidad virtual cambió todo por qué yo trabajo, supónete, yo ahora voy los martes de nueve de la mañana hasta las cuatro de la tarde. Yo estoy todo el martes y hago un montón de cosas. Y en la modalidad virtual era el lunes pasaba algo con una alumna y no sé qué. El martes tenía reunión con la maestra. Cómo que mi semana, que yo siempre tengo como comprimido, era como lo que se iba necesitando en el momento. Digamos uno perdió, por lo menos a mí me pasó que perdí que días iba a trabajar al colegio. No había días que trabajaré para el colegio, trabajaba todos los días para el colegio. Un poquito menos, o sea no todo el día como andas, un poquito pero que se yo te diría que le habré dedicado una hora por día, todos los días Masó menos. Algunas veces fueron tres días y un día y nada el otro, pero en promedio una hora por día. Porque también como yo trabajo en primaria una de las cosas que tuve que hacer es el seguimiento a los chiquitos que están en tratamiento con dificultades y hablar con las mamás, ver cómo venían, con la psicopedagoga, ver lo que estaba haciendo y lo que no, con la Terapista Ocupacional ver si lo estaba atendiendo o no. O sea también yo trabajo en toda esa área entonces si vos me preguntas específicamente en sala de cinco cuánto trabaje durante la pandemia, cuánto tiempo una hora, dos horas semanales.

Entrevistador: ¿Cómo fue el trabajo con psicopedagogía?

Profesional: Nono, las reuniones y las planificaciones de los martes, pasa que ella estaba de licencia por maternidad así que la primera parte no ayudo en nada, capaz lo ve había llegado reemplazo cuando llegó la pandemia, y cuando ella se incorporó en agosto se sumó

a las reuniones de planificación de los martes. No no, nosotras trabajamos en equipo y o sea ella también va ella también aportaba de los precursores de la lectura. Algunas cosas que estarían buenas trabajamos como muy coordinadas. Y si es un trabajo muy en conjunto, la verdad que yo sé mucho más de psicopedagogía que cualquier Terapeuta ocupacional y ella sabe más de Terapia Ocupacional que cualquier psicopedagoga porque tenemos muchos años de trabajo juntas.

Entrevistador: ¿Quiénes participaban en las reuniones?

Profesional: También estaba ella y las asesoras de las áreas. En el colegio hay también una asesora de matemática, una asesora de lengua, una asesora de ciencias, que también estaban en la reunión de los martes.

Entrevistador: ¿Y bueno nos habías dicho que era por áreas la intervención transversal de Terapia Ocupacional, pero se especificaba más en el área de prácticas del lenguaje o era en todas?

Profesional: No no, en todas porque, por ejemplo, todo lo que tiene que ver con matemática, la manipulación de objetos o la disociación de los dedos para contar, es transversal digamos. Además, el jardín, sala de cinco, no tiene tanta división en las áreas de trabajo digamos, no es como el cuaderno de lengua y matemática. Ya jardín plantea una forma de trabajo como mucha más integrado y la verdad que uno digamos si, las áreas sociales y naturales trabajamos un montón también por esto que digo, la unidad del cuerpo humano o los sentidos trabajamos un montón, hubo un montón de propuestas teóricas que fueron aceptadas como en todas las áreas. La verdad que es muy transversal

Entrevistador: ¿Considerás que la virtualidad fue propicia para el aprendizaje de los niños?

Profesional: Mira te voy a decir que nosotros creíamos que sí, creíamos que habían aprendido un montón, que estaban re bien y cuando los vimos en marzo nos dimos cuenta que habían aprendido mucho menos de lo que nosotras habíamos creído. O sea parecía mucho más y después cuando los ves llegar a primer grado los vi re verdes, y o sea a todas nos pasó eso y con todos los grados encontramos un grado que era como medio año antes al menos, como que habían perdido medio año. Obviamente lo afectivo y todo lo que implicó la pandemia también impacta un montón. Estamos viendo mucha ansiedad, chiquitas que se yo hay padres que se pudieron dedicar un montón y pudieron acompañarlas un montón y otros que tenían que trabajar los dos y que tampoco pudieron. También había mucha disparidad en general en ese sentido en que podía dedicarse a sentarse más con el nene y el que no. Así que no es que no aprendieron, no es que no desarrollaron, sino que fue a otro ritmo. Y quizás un poco menos de lo que suelen salir preparados para primer grado. Digamos, no llegaron igual preparados. Igual la maestra de primer grado lo tuvo en cuenta y este año se empezó de más atrás, así con más tiempo. Pero la realidad es que si, no fue igual, se nota que no fue igual, que no aprenden igual, los chicos aprenden en contexto.

11.2 Consentimientos informados

- Consentimiento informado

Somos Lema Tossi Aylen María, Mansilla María Paz, Martins Pontoriero Fátima, Salatino Rava Gina, Tonini Candela, estudiantes de la Carrera Licenciatura en Terapia Ocupacional de la Universidad Nacional de San Martín.

A los fines de obtener el título profesional, estamos realizando un trabajo de integración final sobre las Intervenciones de Terapia Ocupacional en el desarrollo de la escritura en niños/as de sala de 5 años en escuelas convencionales privadas del Área Metropolitana de Buenos Aires durante el año 2020. Le daremos información e invitaremos a participar de este trabajo de integración final. La participación en la entrevista es voluntaria, a través de la manifestación de voluntad de participar. La participación no originará costo alguno para los participantes. Puede elegir participar o elegir no hacerlo. Puede dejar de participar aun cuando haya aceptado antes. De ser así, sólo deberá informar a las investigadoras.

No compartiremos la identidad de aquellos que participen en el trabajo de investigación final. La información que recojamos para este proyecto será confidencial. Cualquier información acerca de la historia personal sólo la tendrán las investigadoras. El nombre es solicitado a los fines prácticos de poder organizar la información obtenida. No será entregada ni compartida con nadie.

Si tiene cualquier duda puede contactarse con:

Aylen María Lema Tossi, DNI 40.230.943 vía e-mail:
alematossi@estudiantes.unsam.edu.ar

Desde ya, muchas gracias por su colaboración.

Declaro haber comprendido en qué consiste la entrevista y sus riesgos, y habiendo tenido la oportunidad de formular toda clase de preguntas: ".....", acepto participar en la misma.



FIRMA ----- ACLARACIÓN Mercedes Ma. Baistrocchi DNI 31.315.046

- Consentimiento informado

Somos Lema Tossi Aylen María, Mansilla María Paz, Martins Pontoriero Fátima, Salatino Rava Gina, Tonini Candela, estudiantes de la Carrera Licenciatura en Terapia Ocupacional de la Universidad Nacional de San Martín.

A los fines de obtener el título profesional, estamos realizando un trabajo de integración final sobre las Intervenciones de Terapia Ocupacional en el desarrollo de la escritura en niños/as de sala de 5 años en escuelas convencionales privadas del Área Metropolitana de Buenos Aires durante el año 2020. Le daremos información e invitaremos a participar de este trabajo de integración final. La participación en la entrevista es voluntaria, a través de la manifestación de voluntad de participar. La participación no originará costo alguno para los participantes. Puede elegir participar o elegir no hacerlo. Puede dejar de participar aun cuando haya aceptado antes. De ser así, sólo deberá informar a las investigadoras.

No compartiremos la identidad de aquellos que participen en el trabajo de investigación final. La información que recojamos para este proyecto será confidencial. Cualquier información acerca de la historia personal sólo la tendrán las investigadoras. El nombre es solicitado a los fines prácticos de poder organizar la información obtenida. No será entregada ni compartida con nadie.


Si tiene cualquier duda puede contactarse con:

Aylen María Lema Tossi, DNI 40.230.943 vía e-mail:
alematossi@estudiantes.unsam.edu.ar

Desde ya, muchas gracias por su colaboración.

Declaro haber comprendido en qué consiste la entrevista y sus riesgos, y habiendo tenido la oportunidad de formular toda clase de preguntas: Ma. Florencia Ricciardi Lima, acepto participar en la misma.

FIRMA -



ACLARACIÓN –Ma.Florencia Ricciardi Lima

DNI-28.232.833-----

- Consentimiento informado

Somos Lema Tossi Aylene María, Mansilla María Paz, Martins Pontoriero Fátima, Salatino Rava Gina, Tonini Candela, estudiantes de la Carrera Licenciatura en Terapia Ocupacional de la Universidad Nacional de San Martín.

A los fines de obtener el título profesional, estamos realizando un trabajo de integración final sobre las Intervenciones de Terapia Ocupacional en el desarrollo de la escritura en niños/as de sala de 5 años en escuelas convencionales privadas del Área Metropolitana de Buenos Aires durante el año 2020. Le daremos información e invitaremos a participar de este trabajo de integración final. La participación en la entrevista es voluntaria, a través de la manifestación de voluntad de participar. La participación no originará costo alguno para los participantes. Puede elegir participar o elegir no hacerlo. Puede dejar de participar aun cuando haya aceptado antes. De ser así, sólo deberá informar a las investigadoras.

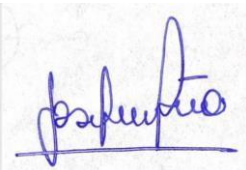
No compartiremos la identidad de aquellos que participen en el trabajo de investigación final. La información que recojamos para este proyecto será confidencial. Cualquier información acerca de la historia personal sólo la tendrán las investigadoras. El nombre es solicitado a los fines prácticos de poder organizar la información obtenida. No será entregada ni compartida con nadie.

Si tiene cualquier duda puede contactarse con:

Aylene María Lema Tossi, DNI 40.230.943 vía e-mail:
alematossi@estudiantes.unsam.edu.ar

Desde ya, muchas gracias por su colaboración.

Declaro haber comprendido en qué consiste la entrevista y sus riesgos, y habiendo tenido la oportunidad de formular toda clase de preguntas: ".....", acepto participar en la misma.

FIRMA 

ACLARACIÓN


Lic. Josefina Peña
Terapeuta Ocupacional
MN 2208 - MP 1788

DNI 29394504