



# FACTORES Y COMPONENTES DEL DESEMPEÑO OCUPACIONAL EN NIÑOS Y NIÑAS, EN RIESGO SOCIAL E INSTITUCIONALIZADOS EN LA INFANCIA TEMPRANA

OCCUPATIONAL PERFORMANCE COMPONENTS AND FACTORS OF  
INSTITUTIONALIZED CHILDREN  
AT SOCIAL RISK DURING EARLY INFANCY

Ana Milena Manrique<sup>1</sup> y Enrique Henny<sup>2</sup>

## Resumen

*A través de un estudio descriptivo transversal realizado en un Hogar de Menores en Chile, durante el primer semestre del 2014, se estudiaron componentes y factores del desempeño ocupacional de veintiún niños y niñas institucionalizados por vulneración en sus derechos, entre los cero meses y cinco años once meses. Se utilizaron tres instrumentos de observación: la Ficha Clínica de cada niño, una Pauta de Observación y Evaluación del Ambiente Educativo y el Test de Evaluación del Desarrollo Infantil. Los resultados se agrupan en: caracterización de las causas de ingreso, descripción de las condiciones de salud asociadas, posibilidades que ofrece el ambiente de la residencia y la evaluación de las habilidades de desempeño ocupacional. Las causas de ingreso fueron: negligencia de los padres (55%), consumo de drogas de los padres (45%) y/o incompetencia de rol (40%). La participación en actividades favorecedoras del logro ocupacional estaba limitada por enfermedades respiratorias agudas y crónicas en un 65% de los casos. Respecto del rendimiento en las habilidades de desempeño, inferidas desde los resultados del Test de Evaluación del Desarrollo Infantil, se observó que el 38% de los niños y niñas presentaban riesgo o retraso en el desarrollo motor, cognitivo y del lenguaje; y un 23% presentaban retraso en el área socio-emocional. Esta caracterización permite identificar aquellas situaciones que merecen atención por parte de las instituciones y profesionales para aportar en el abordaje de esta problemática, demostrándose la utilidad de las evaluaciones utilizadas, para estudiar la situación de otros niños y niñas en condiciones similares.*

## Palabras claves

*Desarrollo infantil. Desempeño psicomotor. Factores de Riesgo. Niño institucionalizado. Estudios Transversales.*

<sup>1</sup> Terapeuta Ocupacional. Magister en Neurorehabilitación ORCID 0000-0003-2425-5502 ResearcherID E-5013-2017 anamileman@hotmail.com +56991497935

<sup>2</sup> Terapeuta Ocupacional. Licenciado en Ciencias de la Ocupación Humana. Terapias para el Desarrollo Ltda. ORCID 0000-0003-4345-9658 ResearcherID E-4987-2017. Email: enrique.henny@gmail.com +56991396608



## Abstract

*Through a descriptive cross-sectional study conducted in a Children's Home in Chile during the first semester of 2014, there were studied occupational performance factors and components of twenty-one children institutionalized for violation of their rights was carried out between zero months and five years 11 months. Three observation instruments were used: each child's Clinical Record, an adapted Guide to Observation and Assessment of the Educational Environment, and the "Test de Evaluación del Desarrollo Infantil", a child development assessment test. The results are grouped in: characterization of the causes of admission, description of the associated health conditions, possibilities offered by the residence environment and the evaluation of occupational performance skills. The causes of admission were: parents' negligence (55%), parental drug use (45%) and / or role incompetence (40%). Participation in activities conducive to occupational achievement was limited by acute and chronic respiratory diseases in 65% of cases. Regarding performance in performance skills, inferred from "Test de Evaluación del Desarrollo Infantil" results, it was observed that 38% of the children presented risk or delay in motor, cognitive and language development; And 23% had delays in the socio-emotional area. This characterization allows identifying those situations that deserve attention on the part of the institutions and professionals to contribute in the approach of this problematic, demonstrating the usefulness of the evaluations used, to study the situation of other children in similar conditions.*

## Key words

*Child development. Psychomotor Performance, Risk Factors. Child, Institutionalized. Cross-sectional studies.*

*Recepcionado: 30/03/2017*

*Aceptado: 19/06/2017*

## Introducción

El evaluar el desempeño ocupacional de forma integral, permite establecer un marco de acción en el que se puede favorecer la prevención e intervención de alteraciones ocupacionales que pueden perdurar durante la vida. Los niños y niñas entre los cero meses y los cinco años once meses, considerados en el presente estudio, se encuentran institucionalizados, tras ser derivados por juzgados de familia, por haber vivenciado situaciones de riesgo social en que se han vulnerado sus derechos, y que unidas al entorno en el que se encuentran actualmente, configuran riesgos para el desarrollo integral dentro de la infancia temprana, que puede dificultar su desempeño en las siguientes etapas de sus vidas.

Esta investigación adopta el concepto de Desempeño Ocupacional como una forma de comprender el desarrollo vital humano y su participación en ocupaciones. Este concepto se expresa a través de los Modelos y Marcos de Referencia provenientes de la Terapia Ocupacional; y se complementa con definiciones referenciadas en el área de investigación del Desarrollo Infantil y la Neurociencia.

El Desempeño Ocupacional es conceptualizado por Trujillo (2011) en el Modelo de Desempeño Ocupacional Realizante, mostrando la complejidad y los múltiples factores involucrados; definido como un proceso durante el cual las personas se motivan y realizan ocupaciones, de acuerdo a sus capacidades, las exigencias ocupacionales y los estímulos favorables o desfavorables del medio ambiente. Cuando la interacción es

satisfactoria, significativa y efectiva para la persona, se favorece el cumplimiento de sus metas de desarrollo y satisfacción personal, familiar y sociocultural. En la medida en que intervienen factores adversos de índole biopsicológico o contextual o discrepancias de la ocupación con las capacidades y recursos individuales, se presentan disfunciones/alteraciones del desempeño ocupacional o se configuran factores de riesgo que, de no controlarse, pueden conducir a problemas ocupacionales significativos.

El Desempeño Ocupacional es conceptualizado por Trujillo (2011) en el Modelo de Desempeño Ocupacional Realizante, mostrando la complejidad y los múltiples factores involucrados:

*un proceso durante el cual las personas se motivan y realizan ocupaciones, de acuerdo con una trayectoria en la que intervienen sus capacidades, las exigencias ocupacionales y los estímulos (favorables o desfavorables) del medio ambiente y por el cual se construyen significados de vida... Cuando la interacción es satisfactoria, significativa y efectiva para la persona, se favorece el cumplimiento de sus metas de desarrollo y satisfacción personal, familiar y sociocultural. En la medida en que intervienen factores adversos de índole biopsicológico o contextual o discrepancias de la ocupación con las capacida-*

*des y recursos individuales, se presentan disfunciones/alteraciones del desempeño ocupacional o se configuran factores de riesgo que, de no controlarse, pueden conducir a problemas ocupacionales fracos (p.43)*

En la descripción de este modelo, los autores mencionan como antecedente al Modelo Canadiense para la Práctica de Terapia Ocupacional centrada en el cliente, en el cual los ambientes físico, social y cultural son afectados y afectan el desempeño ocupacional individual, cuestión de relevancia al considerar el estudio de las condiciones en las cuales se desarrollan los niños.

De forma más concreta, el desempeño ocupacional ocurre como consecuencia de la presencia e interacción de diversos factores, tales como los mencionados en el Marco de Trabajo para la Práctica de Terapia Ocupacional de la American Association of Occupational Therapists (AOTA). Siguiendo este marco, en esta investigación se consideraron las características individuales de los niños, tales como las funciones del cuerpo posiblemente afectadas por patologías; las habilidades de desempeño o componentes, tales como destrezas: motoras y praxis, cognitivas, de comunicación y lenguaje; algunos patrones de ejecución: rutinas y hábitos; y los contextos y entornos (Ávila Álvarez, y otros, 2010).

Con respecto al ciclo vital de la infancia temprana, es importante considerar los procesos de desarrollo infantil, que establecen las experiencias y suponen los aprendizajes, sobre los cuales se fundamenta la adquisición de las habilidades de desempeño. El U.S. Department of Health and Human Services (U.S. DHHS) (2009), expone que durante el desarrollo fetal, las neuronas se crean y migran para formar las partes del cerebro, diferenciarse y “especializarse” en respuesta a las señales químicas, para llegar luego a la etapa postnatal, en la que el desarrollo de las sinapsis se produce a una velocidad asombrosa, en respuesta a las experiencias de las niñas y niños. Así, el crecimiento en cada región del cerebro depende en gran medida de la recepción de estimulación de actividad en esa región, siendo la base para el aprendizaje.

El desarrollo del cerebro basado en la experiencia entre la concepción y el sexto año, según Mustard (2006), define las vías de desarrollo cerebral que afectan el aprendizaje, la salud y el comportamiento a lo largo de todo el ciclo vital y establece la manera en que diferentes partes del cerebro y vías biológicas se desarrollan y funcionan, para controlar nuestras respuestas

intelectuales, emocionales, psicológicas y físicas a los estímulos; de tal forma que diversos genes se configuran en virtud de procesos químicos que afectan su función. Así también, Cortés, Navarrete y Troncoso (2009), consideran el desarrollo del niño como un proceso de aprendizaje continuo, en el que la neurociencia sugiere que el aprendizaje cambia la estructura física del cerebro (lo organiza y reorganiza) y la organización funcional depende de la experiencia beneficiándose positivamente de ella. Así como el cerebro es moldeado por los genes, el desarrollo y la experiencia también moldean el cerebro, siendo éste un proceso activo impulsado biológicamente en el que se obtiene información esencial de la experiencia.

El Servicio Nacional de Menores (SENAME) (2007) reconoce la importancia de favorecer el desarrollo infantil, al identificar a niños y niñas en situación de vulneración de derechos, a aquellos que están en grave riesgo vital o en peligro para continuar su desarrollo emocional o físico en forma sana, por carecer de un adulto responsable de su cuidado y protección, ya sea por negligencia, descuido grave, inhabilidad o abandono de éste; descripción que encierra la realidad de los antecedentes vivenciales con los que son remitidos los niños a la institución.

El ambiente de vida, es entonces el sustrato físico y social que condiciona el desarrollo infantil. En esta línea es central el estudio de estos ambientes, particularmente cuando los niños se encuentran institucionalizados en hogares, como es el caso de esta investigación. El ambiente en que estos niños se encuentran puede ser considerado como un ambiente de aprendizaje, aunque el fin explícito de una residencia de protección no lo sea. La finalidad del SENAME, “es otorgar un espacio transitorio de protección y reparación psicológica y social a quienes han debido ser separados de su núcleo familiar por orden de un juez de familia, al considerar que su bienestar está en riesgo” (Servicio Nacional de Menores, s.f).

Con respecto al ambiente de aprendizaje, Iglesias (2008), describe que está compuesto por cuatro dimensiones: física, funcional, temporal y relacional. En sus palabras refiere “al conjunto del espacio físico y a las relaciones que en él se establecen (los afectos, las relaciones interindividuales entre los niños, entre niños y adultos, entre niños y la sociedad en su conjunto)” (p. 52).

Dentro de éste marco teórico, la presente investigación, permitió evaluar el desempeño ocupacional, de niños y niñas institucionalizados, a partir de las condi-



ciones en las que se ha dado su desarrollo infantil, hallando aquellos factores de riesgo que influyen sus habilidades de desempeño.

## Método

En este estudio de tipo Descriptivo Transversal se utilizaron tres métodos para la recolección de datos, que permitían la observación y registro de las variables del estudio, a saber: Antecedentes demográficos, de Salud y socio judiciales; Descripción del entorno, entendido como un ambiente de aprendizaje y Evaluación de habilidades de desempeño o componentes.

Consideró un muestreo intencional de tipo no probabilístico, que consideró como población de estudio, los niños y niñas entre cero meses y cinco años once meses que se encontraban en la institución durante el primer semestre del 2014, considerando como criterios de exclusión el estar cursando alguna enfermedad aguda que alterara temporalmente su desempeño (infección respiratoria, síndrome diarreico, amigdalitis, varicela, entre otras), además de los criterios de exclusión considerados por el TADI: niños y niñas que no hablan español fluidamente o que presenten discapacidades motoras, sensoriales, cognitivas u otras necesidades educativas especiales severas diagnosticadas. El grupo considerado estuvo conformado por una muestra total de veintiuno (ocho niños y trece niñas).

El proceso consideró los siguientes pasos: en primer lugar, el reconocimiento de la muestra y la firma del consentimiento informado por parte de la Directora de la Institución, representante legal de los niños. En segundo lugar, la recopilación de antecedentes de los niños y niñas en la institución a través de entrevista con los profesionales a cargo, que tienen acceso a la Ficha Clínica, respetando lo estipulado por la Ley que Regula los derechos y deberes que tienen las personas en relación con acciones vinculadas a su atención en salud (Ley N° 18525, 2012). En tercer lugar la observación de los entornos de desempeño ocupacional, sistematizada utilizando la Pauta de Observación y Evaluación del Ambiente Educativo (Anexo A) que fue elaborada a partir de la propuesta presentada por Iglesias (2008) para la Observación y Evaluación del Ambiente Educativo. Esta pauta facilitó la descripción de la dimensión física (entorno físico), la dimensión funcional (patrones de desempeño), la dimensión temporal (entorno temporal) y la dimensión relacional (entorno social), observan-

do las características que configuran cada entorno. En cuarto lugar, se llevó a cabo la evaluación de las habilidades de desempeño de cada uno de los niños y niñas por medio de la aplicación del TADI (Pardo, Gómez, & Marta, 2012). En quinto y último lugar, el análisis de los resultados, se realizó por medio de estadística descriptiva considerando los principales parámetros para medir frecuencias y proporciones de las variables evaluadas a partir de los antecedentes recolectados, la descripción del entorno realizada y los reportes obtenidos a través del software del TADI.

Este estudio fue aprobado por El Comité de Bioética de la Facultad de Rehabilitación de la Universidad Andrés Bello y no tuvo ninguna fuente de financiamiento o influencia externa en el diseño del estudio.

## Resultados

Los veintiún niños y niñas evaluados se hallaban en una edad promedio de 33 meses, considerando un mínimo de 3 meses y un máximo de 71 meses, con una estadía promedio de 423 días en la institución, entre un mínimo de 2 días y un máximo de 1044 días. Sobre su desempeño ocupacional la información recolectada, se relacionó con su entorno social, su entorno físico y sus habilidades de desempeño, y se describe a continuación.

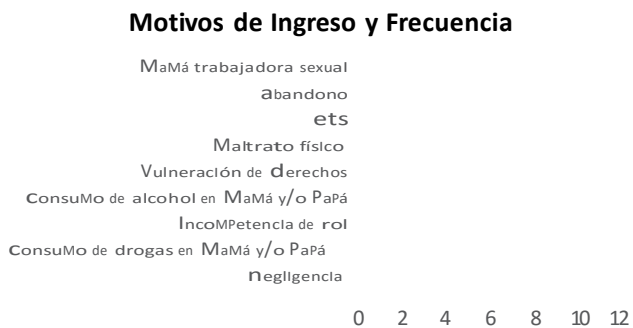
### Entorno Social

Durante la recolección de los datos, la ausencia de documentos o reportes médicos sobre la historia de los niños y niñas en el periodo anterior a su ingreso a la institución, sumada al carácter confidencial de la información y el control en el acceso a ésta, dificultó la obtención de toda la información prevista. Por ende los datos que se encuentran a continuación describen la información hallada, considerando la ausencia de información de algunos niños y niñas. Tanto en los motivos de ingreso como en lo antecedentes mórbidos, varios de los niños y niñas presentaban más de un motivo o enfermedad, tal como lo evidencian la frecuencia de los datos.

La causa más frecuente en los motivos de ingreso entre los veinte casos con registro, fue negligencia en el 55% (11 niños y niñas), seguido en un 45% (9 niños y niñas) con presencia de consumo de drogas en uno

o ambos padres, un 40% (8 niños y niñas) con padres incompetentes para ejercer el rol parental, 15% (3 niños y niñas) con consumo de alcohol en uno o ambos padres, 10% (2 niños y niñas) con vulneración en sus derechos y maltrato físico y por último 5% (1 niño) por Enfermedad de Transmisión Sexual, abandono y mamá trabajadora sexual; como se muestra en el Gráfico 1.

**Gráfico 1: Motivos de ingreso a la Institución de veinte de los veintiún niños y niñas evaluados.**



Con relación a los antecedentes mórbidos, de los veintiún niños y niñas evaluados, se tomaron los antecedentes registrados para veinte de ellos, considerando en la incidencia, el número de niños y niñas en que se presenta el diagnóstico al menos una vez y como reincidencia, el número de veces en que el registro de dicho diagnóstico se repite dentro de la Historia Clínica de éstos niños y niñas. Dicha información se presenta a continuación en el Gráfico 2.

**Gráfico 2: Antecedentes Mórbidos.**



La mayor incidencia se presenta en la obstrucción respiratoria que ha sufrido un 65% de los niños y niñas, seguido por un 40% con reporte de contusión, 35% con incidencia de enfermedad de la vía respiratoria alta, 30% con incidencia de desnutrición, 25% con incidencia de Síndrome diarreico y finalmente con un 15% con

reporte gastroenteritis, impétigo y pediculosis. La reincidencia en las enfermedades, en el caso de la obstrucción respiratoria se presenta en la totalidad de los niños en 37 reportes, en el caso del Síndrome diarreico en 4 reportes y en la enfermedad respiratoria de la vía aérea alta en 2 reportes.

## Entorno Físico

Es importante considerar que en la Institución los niños y niñas se encontraban organizados en cuatro grupos, según sus edades: de 0 a 6 meses, de 6 meses a 2 años, de 2 a 4 años y de 4 a 6 años. A partir de la observación de los entornos de desempeño ocupacional, realizada con el instrumento estructurado para dicho fin (ver Anexo A), se describen a continuación las características halladas.

Al observar la **dimensión física**, dentro de la *estructura*, en el *espacio* hay escenarios de actividad con elementos disponibles para la realización de actividades, donde no hay *delimitación*, el mobiliario es disperso y el *dinamismo/estatismo*, se identifica durante la jornada, cuando se movilizan los espacios para las actividades educativas, de alimentación y de manejo del tiempo libre.

Al observar a **dimensión funcional**, el *tipo de actividades de encuentro y comunicación* son pocas y esporádicas; en las de *juego simbólico y juego libre*, faltan materiales que las faciliten; las de *movimiento y expresión corporal, expresión y representación gráfica y plástica, observación y lectura, manipulación y experimentación* no se realizan frecuentemente y con respecto a los *juegos didácticos* predominan los de tipo *no estructurado* de forma que no se facilitan habilidades de desempeño. En cuanto a la *gestión, servicio y rutina*, relacionadas con las actividades de la vida diaria básicas, son las que predominan dentro de la jornada. En la *transición* dentro de las actividades no hay estrategias lúdicas que las anticipen. Las conductas *disruptivas*, son frecuentes y poco controladas.

Las *zonas de actividad Principal*, son: un patio al aire libre con piso en concreto (4 a 6 años); dos salas en las que llevan a cabo todas las actividades de la vida diaria básicas (2 a 4 años); y un dormitorio (0 meses y 2 años). Para las *zonas de gestión, servicio y rutina*, cuentan con espacios para guardar objetos de uso personal y en cuanto a las *zonas de almacenamiento de material*, existen salas donde se guardan materiales de juego que sólo se usan cuando los niños y niñas son llevados allí



para la realización de una actividad específica por parte de profesionales o por un evento especial. Durante la observación, no se identificaron *zonas nulas*.

Se diferencian como *zonas de funcionalidad única*:

un dormitorio para las niñas y otro para los niños y una sala para la realización de las actividades escolares (4 a 6 años); una sala para el aseo y muda (0 meses a 2 años); una sala de juego (6 meses a 2 años); un box de juego que se usan cuando hay buenas condiciones climáticas (2 a 4 años); y una Capilla que consideran esporádicamente como espacio de actividades con las religiosas a cargo. Como *zonas de funcionalidad múltiple*, hay un comedor que emplean también en actividades escolares (4 a 6 años); una sala en la que además de comer pueden jugar y hacer otras actividades (2 a 4 años); y un dormitorio en el que se alimentan, juegan y ocupan su tiempo libre (0 a 6 meses).

Con respecto a la **dimensión temporal**, en cuanto a la *organización del Tiempo*, los *momentos de actividad libre* se dan de lunes a viernes, después de la jornada escolar, una vez finalizadas sus actividades educativas y los fines de semana (4 a 6 años), y de lunes a viernes al llegar del Jardín y fines de semana (2 y 4 años). Los *momentos de actividad planificada*, se dan muy esporádicamente, especialmente cuando los visitan profesionales o personas externas que hacen actividades grupales o individuales. Los *momentos de gestión de servicio y rutinas*, se relacionan con las actividades de la vida diaria desarrolladas en compañía, con instrucción o ayuda de las Educadoras de Trato Directo.

En cuanto a la **Dimensión social**, al observar la *dimensión relacional*, la mayoría del tiempo los niños y niñas, permanecen agrupados para facilitar el seguimiento, supervisión y cuidado por parte de las Educadoras de Trato Directo. Por ejemplo, una vez se despiertan los niños y niñas (6 meses a 4 años), los asisten a todos en el aseo y pasan juntos a estar en el lugar de juego o están todos al mismo tiempo en la sala de tareas realizando alguna actividad sugerida por el colegio o por la cuidadora (4 a 6 años). Y en todos los casos la hora de comida, se considera en el mismo horario para cada grupo de niños y niñas.

Sobre las *modalidades de acceso*, para el *acceso libre con sistema de elección y/o registro*, la Educadora de Trato Directo indica a los niños y niñas dónde pueden estar en su tiempo libre, no es frecuente el *acceso libre sin control de ningún tipo*. Para la *orden directa o en compañía* la Educadora de Trato Directo va con los niños y niñas a los espacios en que pueden estar en su tiempo libre. El *acceso condicionado*, es fre-

cuenta, sobre todo premiando la actividad de alimentación. Los accesos de *rutina*, están relacionados con las actividades de la vida diaria básicas y *otros tipos de acceso*, están dados por intervenciones individuales o grupales facilitadas por profesionales o voluntarios de forma esporádica.

Con respecto al *control y participación*, el momento en que *no hay control ni participación*, se presentan cuando las Educadoras de Trato Directo están anticipando el desarrollo de alguna actividad rutinaria o ejecutando alguna tarea que requiere atención individual (peinar, mudar, vestir, alimentar), en que los niños que no están siendo atendidos, se disponen en un espacio seguro (cuna, alfombra, sala de juego), en el que libremente buscan actividad, mientras llega la hora de participar en la tarea.

Momentos en los que *no hay control y hay participación puntual*, se dan cuando los niños y niñas (4 a 6 años), realizan independientemente sus actividades de la vida diaria básicas tales como el vestido y alimentación. *Momentos con control parcial y participación puntual* se presentan durante el desarrollo de tareas escolares (mayores de 2 años). Momentos con *control total indirecto y participación puntual*, se observaron muy esporádicamente cuando la Educadora de Trato Directo plantea la realización de una actividad en alguno de los espacios de la institución con los materiales allí disponibles (mayores de 2 años). Momentos con *control total directo y participación continuada*, se dan constantemente en compañía de una Educadora de Trato Directo, quien orienta, dirige o ayuda en la ejecución de todas las actividades y rutinas que los niños y niñas llevan a cabo.

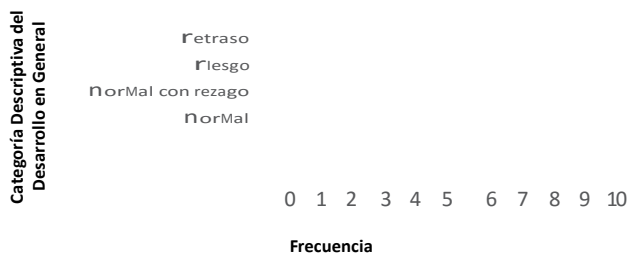
## Habilidades de Desempeño

A nivel *cognitivo*, el 62% (13 niños y niñas) se hallaron dentro de un rango normal de desarrollo, seguido en un 28% (6 niños y niñas) con riesgo y un 10% (2 niños y niñas) con retraso. Ninguno de los niños y niñas evaluados presentó un desarrollo cognitivo avanzado. A nivel *motriz*, el 57% (12 niños y niñas) puntuó dentro de la categoría de normal, seguido en un 24% (5 niños y niñas) en riesgo, un 14% (3 niños y niñas) en retraso y un 5% (1 niño) con desarrollo motor avanzado. Dentro de la evaluación del Lenguaje, el 62% (13 niños y niñas) presentó un desarrollo normal, seguido por un 28% (6 niños y niñas) en riesgo y un 10% (2 niños y niñas) con retraso. Ninguno de los niños y niñas eva-

luados presentó un nivel avanzado. Y finalmente con respecto al desarrollo socioemocional, un 66% (14 niños y niñas) presentó un desarrollo normal, seguido de un 19% (4 niños y niñas) en riesgo, un 10% (2 niños y niñas) en nivel avanzado y finalmente un 5% (1 niño), con retraso.

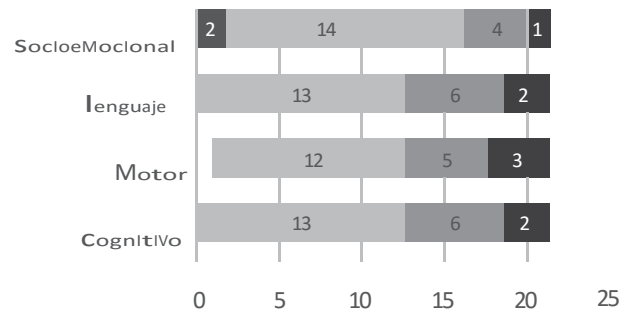
Las áreas evaluadas, permiten además considerar la Categoría Descriptiva para el desarrollo en general. Dicha Categoría, permite ver los resultados generales de la totalidad del grupo de niños y niñas evaluados, ilustrados en el Gráfico 3. Dentro de las cuatro áreas evaluadas (cognitiva, motriz, del lenguaje y socioemocional), sólo el 33% (7 niños y niñas), correspondiente a la tercera parte del grupo, se halló dentro de un nivel de desarrollo normal, el 67% restante (14 niños y niñas), evidenciaron dificultades en las habilidades de desempeño acordes a su ciclo vital; 43% (9 niños y niñas) en un nivel de desarrollo normal con rezago, 33% (7 niños y niñas) con desarrollo normal; 19% (4 niños y niñas) con desarrollo en riesgo y finalmente un 5% (1 niño) con retraso en el desarrollo.

**Gráfico 3: Evaluación General del Desarrollo Infantil.**



Al considerar los resultados, desde la particularidad de las áreas de desempeño evaluadas (Gráfico 4), 38% (8 niños y niñas), se halló en “riesgo” o con “retraso” a nivel del desarrollo Motor, del Lenguaje y Cognitivo y 23% (5 niños y niñas), en el área Socioemocional. Con respecto al nivel de desarrollo “avanzado”, se halló sólo un 9% (2 niños y niñas) en el área Socioemocional y un 5% (1 niño) en la Motora. El porcentaje restante tuvo un desempeño “normal”; 67% (14 niños y niñas), en el área socioemocional, 62% (13 niños y niñas) en la de Lenguaje y Cognitiva, y finalmente 57% (12 niños y niñas) en el área motora.

**Gráfico 4: Resultados grupales en cada área de Desarrollo Infantil.**



## discusión

El estudio de los factores y componentes del desempeño de los niños y niñas en riesgo social institucionalizados, desarrollado a través de la presente investigación, se logró a partir de los antecedentes recolectados, la observación del entorno ocupacional de los niños y niñas y la evaluación individual de sus habilidades de desempeño. La importancia de dichos resultados se basa en el reconocimiento de riesgos que se puedan manejar con el fin de apoyar el desempeño ocupacional, de niños y niñas institucionalizados en condiciones similares.

Sobre el entorno personal, el tiempo prolongado que puede estar institucionalizado un niño o niña, que en el presente estudio corresponde a un promedio de cuatrocientos veintitrés días y un máximo de mil cuarenta y cuatro días; Mustard (2006), Hermida, Segretin, Lipina, Benarós y Colombo (2010) afirman que experiencias no estimulantes y un ambiente no enriquecido (privación material, emocional y social), puede significar limitación en diferentes habilidades, además de problemas físicos y mentales en la vida adulta, puesto que las sinapsis durante los primeros años de vida, indican formación de circuitos sensoriales que dependen de la experiencia. Por ende, una larga estadía, sumada a los riesgos que representan las características del entorno actual, hace que el tiempo en la institución sea un factor de riesgo.

En cuanto al entorno social, Mustard, Young y Manrique (2005) y el U.S.DHHS (2009), resaltan que tanto en el desarrollo fetal, como en la etapa postnatal, la estructura neuronal lleva a cabo procesos como la mielinización y diferenciación, que favorecen las bases es-



estructurales que servirán más adelante para que se lleven a cabo las diferentes funciones fisiológicas que acompañarán las experiencias durante todas sus etapas vitales. Los motivos de ingreso referidos tales como negligencia, consumo de drogas e incompetencia para cumplir el rol parental, representan situaciones adversas en la gestación, el periodo postnatal y el desarrollo infantil, capaces de influenciar negativamente sobre las condiciones de salud y calidad de vida, siendo así factores de riesgo que pueden suponer la alteración de componentes fisiológicos que a su vez influyen en su desempeño ocupacional.

Considerando los antecedentes mórbidos de los niños y niñas, según el Modelo del Desempeño Ocupacional Realizante, que plantea que los procesos humanos avanzan en términos de satisfacción de necesidades; la alta frecuencia de enfermedades respiratorias registradas, puede representar limitaciones para la actuación ocupacional en aquellos niños y niñas que las vivencian de forma recurrente, puesto que cuando atraviesan periodos agudos de la enfermedad se ve limitada su participación, dificultando el avance que debe favorecerse con en cuanto a necesidades superiores de socialización, dominio y actualización, configurando factores de riesgo para las capacidades y recursos individuales que se desarrollan en la primera infancia y apoyan el desempeño dentro de las etapas vitales venideras.

En cuanto al entorno físico, al analizar el entorno de la Institución, se halla que los espacios físicos en que se encuentran los niños y niñas es un área reducida, que sumada a pocos momentos de actividad planificada, representan un riesgo ocupacional por la falta de oportunidades de aprendizaje mediado por adultos, donde motiven sus capacidades, se ofrezcan exigencias ocupacionales y estímulos favorables en el ambiente y la actividad, para lograr una interacción satisfactoria, significativa y efectiva para los niños y niñas, según lo planteado por el Modelo del Desempeño Ocupacional Realizante.

Con respecto a los elementos mobiliarios disponibles observados durante la evaluación, pueden ser mejor usados al pensar en aumentar las oportunidades de juego y actividades educativas acordes a la edad. Esto junto al aumento en la frecuencia de actividades con propósito, puede facilitar un ambiente enriquecido en oportunidades de aprendizaje. Por ejemplo, las actividades de encuentro, comunicación y lectura, son una herramienta para desarrollar habilidades del lenguaje y la cognición, que obtuvieron baja calificación dentro

de los resultados de la evaluación del desarrollo infantil. Así mismo, las actividades de movimiento, expresión corporal, expresión y representación gráfica y plástica, pueden ser facilitadoras de espacios y situaciones de aprendizaje de tipo motor, social y cognitivo.

Dentro del Desarrollo Infantil, las habilidades de desempeño evaluadas en las áreas de desarrollo Cognitivo, Motor, del Lenguaje y Socioemocional, abarcan las destrezas que permiten participar de forma funcional en las actividades que se llevan a cabo dentro de las diversas ocupaciones y entornos en que se participa durante todo el ciclo vital. Las habilidades de desempeño entonces, constituyen las herramientas con la que los niños y niñas asumen las demandas de las diferentes etapas. Es así como estas habilidades relacionadas con el desarrollo infantil, considerado como un proceso de enseñanza-aprendizaje, representan riesgos si se considera que el aprendizaje cambia la estructura física del cerebro (Cortés G., Navarrete G., & Troncoso A., 2009), pues aunque el cerebro es moldeado por los genes, el desarrollo y la experiencia también son capaces de moldear el cerebro.

Tras evaluar las posibilidades de actividad y las características ambientales influyentes en las oportunidades de aprendizaje, se identifican riesgos en el desarrollo por la falta de entornos apropiados, materiales y actividades facilitadoras. Es evidente la necesidad de dar a conocer a los cuidadores, información básica sobre las habilidades de desarrollo importantes para cada edad, con el objetivo de favorecer un abordaje acorde a las necesidades de cada niño y niña que atienden, a partir de los cuales les sea posible plantear estrategias de intervención, en donde es fundamental el juego, que permite el entrenamiento en diversas habilidades, tales como el respeto de normas, el seguimiento de instrucciones, el cumplimiento de objetivos, el reconocimiento de límites, entre muchas otras características útiles dentro de las diferentes áreas del desarrollo, como la socioemocional en que se favorecerán habilidades que permitan en un futuro participar de los diferentes entornos sociales.

Uno de los beneficios de la evaluación del Desarrollo Infantil aplicada, según lo reconoció la Directora de la Institución, es "la agilización de procesos de adopción, gracias a la disponibilidad de información sobre el desarrollo de los niños y niñas, la cual resulta significativa para los procesos judiciales y para los familiares de los niños y niñas que irán en adopción".

Sobre la metodología usada, también es posible considerar que para el estudio de los factores y compo-



entes del desempeño ocupacional de niños y niñas en riesgo social; combinar la revisión de los antecedentes, la observación del entorno y la evaluación del desarrollo psicomotor infantil, resultó ser una herramienta pertinente. Puede ser un insumo valioso para la planeación, aplicación y seguimiento de intervenciones. Así mismo, la creación de la Pauta de Observación y Evaluación del Ambiente Educativo para el registro de los entornos del desempeño ocupacional, constituyó una herramienta útil para registrar y analizar la información relacionada con el entorno, en cuanto a la estructura física del establecimiento, las características de los espacios, las actividades, la organización y relaciones sociales entre los niños y niñas y las Educadoras de Trato Directo. Y finalmente, la evaluación del Desarrollo infantil a través del TADI, complementó el estudio de los factores y componentes del desempeño ocupacional de los niños y niñas en situación de riesgo social, al reconocer deficiencia en las áreas de desarrollo, a partir de la cual es posible establecer un marco de acción en el que se puede favorecer la prevención e intervención hacia alteraciones ocupacionales que pueden perdurar durante los siguientes ciclos vitales.

## Agradecimientos

A la Directora de la Institución que nos permitió llevar a cabo el estudio, los profesionales y Educadoras de Trato Directo por su disponibilidad y colaboración en la recolección de la información.

## Referencias Bibliográficas

- Ávila, A., Martínez, R., Matilla, R., Máximo, N., Méndez, B., Talavera, M., Rivas, N., & Viana, I. (2010). *Marco de Trabajo para la práctica de Terapia Ocupacional*. Recuperado de [www.terapia-ocupacional.com/aota2010esp.pdf](http://www.terapia-ocupacional.com/aota2010esp.pdf)
- Cortés, C., Navarrete, E., & Troncoso, M. J. (2009). *Construyendo Experiencias Desde la Temprana Infancia: Una Perspectiva Educativa Considerando la Neurociencia* (Tesis de Pregrado). Recuperado de [http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2009/cs-troncoso\\_m/pdfAmont/cs-troncoso\\_m.pdf](http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2009/cs-troncoso_m/pdfAmont/cs-troncoso_m.pdf)
- Hermida, M. J., Segretin, M. S., Lipina, S. J., Benarós, S., & Colombo, J. A. (2010). Abordajes neurocognitivos en el estudio de la pobreza infantil: consideraciones conceptuales y metodológicas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10(2), 205-225. Recuperado de <http://www.ijpsy.com/volumen10/num2/258/abordajes-neurocognitivos-en-el-estudio-ES.pdf>
- Iglesias, M. L. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en Educación Infantil: dimensiones y variables a considerar. *Revista Ibero-Americana de Educación*, 47, 49-70. Recuperado de <http://rieoei.org/rie47a03.htm>
- Mustard, F., Young, M. E., & Manrique, M. (2005). Desarrollo infantil inicial: salud, aprendizaje, y comportamiento a lo largo de la vida. *Memorias foro "Primera infancia y desarrollo"*. Recuperado de <http://educamosjuntos.univalle.edu.co/descargables/Desarrollo cerebroinfantil.pdf>
- Mustard, J. F. (2006). Desarrollo de la primera infancia y del cerebro basado en la Experiencia: bases científicas de la importancia del desarrollo de la primera infancia en un mundo globalizado. *Organization of American States*. Recuperado de [http://portal.oas.org/Portals/7/Educacion\\_Cultura/Mustard,%20ESP\\_%20DIT%20y%20experiencias%20cerebrales.pdf](http://portal.oas.org/Portals/7/Educacion_Cultura/Mustard,%20ESP_%20DIT%20y%20experiencias%20cerebrales.pdf)
- Pardo, M., Gómez, M., & Marta, E. (2012). Test de Aprendizaje y Desarrollo Infantil (TADI) Para niñas y niños de 3 meses a 6 años. *Serie Reflexiones y Adolescencia. UNICEF – Chile* (14). Recuperado de [http://www.unicef.cl/web/wp-content/uploads/doc\\_wp/WD\\_14\\_Tadi\\_web.pdf](http://www.unicef.cl/web/wp-content/uploads/doc_wp/WD_14_Tadi_web.pdf)
- Servicio Nacional de Menores. (2007). *Orientaciones técnicas específicas: Modalidad centros de diagnóstico para lactantes o Preescolares*. Recuperado de <http://www.sename.cl/wsename/otros/proteccion/Centros%20de%20Diagnostico%20Lactantes%20y%20Preescolares.pdf>
- Servicio Nacional de Menores. (s.f). ¿Cuál Es el objetivo del área de protección? Recuperado de <http://www.sename.cl/web/objetivo-del-area-proteccion/>
- Trujillo, A., Sanabria, L. H., Carrizosa, L., Parra, E. I., Rubio, S. X., Uribe, J. J., Rojas, C., Pérez, L., Méndez, J. A. (2011). *Ocupación: sentido, realización y libertad. Diálogos ocupacionales en torno al sujeto, la sociedad y el medio ambiente*. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/5794/7/9789587197297.pdf>
- U.S. Department of Health and Human Services. (2009). *Understanding the Effects of Maltreatment on Brain Development*. Recuperado de [https://www.childwelfare.gov/pubs/issue\\_briefs/brain\\_development/brain\\_development.pdf](https://www.childwelfare.gov/pubs/issue_briefs/brain_development/brain_development.pdf)



**Anexo A. Pauta de Observación y Evaluación del Ambiente Educativo.**

<b>DIMENSIÓN FÍSICA (Entorno Físico)</b>	<b>Estructura</b>	Espacio	Escenarios de actividad constituidos únicamente por elementos del mobiliario que ocupan una extensión que, o bien constituye toda la superficie disponible para la realización de actividades (por ejemplo, una mesa con materiales), o bien esa superficie no aparece delimitada claramente, con lo cual se crea alrededor de ese mobiliario una zona de actividad sin límites espaciales definidos (por ejemplo, una cocina de juguete arrimada a la pared).
		Zona	Escenarios de actividad donde la superficie disponible para la realización de las actividades aparece claramente delimitada a través de una determinada distribución de los elementos del mobiliario (por ejemplo, una zona cerrada por bancos y estanterías).
		Punto	Todos los elementos que situados en las paredes constituyen, de algún modo, escenarios de actividad cumpliendo una función importante (por ejemplo, paneles de registro o de información, etcétera).
	<b>Delimitación</b>	No hay delimitación	El mobiliario está disperso sin constituir una zona y la delimitación coincide con los límites y el espacio que aquel ocupa. Esta categoría es la que se asigna a todas las unidades espaciales consideradas como «espacios».
		Delimitación física débil	Cuando las zonas están delimitadas por marcas en el suelo o las paredes, o por medio de mobiliario ligero de fácil movilidad, como biombos, bancos, cajas de material, estanterías bajas con ruedas, etc., que permiten una rápida transformación del espacio en caso de ser necesario.
		Delimitación física fuerte	La delimitación del espacio viene dada por la posición del mobiliario. Consideramos que una delimitación es fuerte cuando los elementos que se emplean son fijos o bien se comportan como tales por tratarse de elementos pesados de difícil traslado (estanterías pesadas colocadas perpendicularmente a la pared, armarios, mesas que se emplean para separar, etcétera).
	<b>Dinamismo/ estatismo</b>	Los desplazamientos del mobiliario a lo largo de la jornada	
Las razones por las cuales se llevan a cabo tales movimientos			
<b>DIMENSIÓN FUNCIONAL (Patrones de Desempeño)</b>	<b>Tipo de actividades</b>	Encuentro y omunicación	Aquellas que, de un modo más específico, suponen un encuentro y tienen como objetivo principal la comunicación. Ejemplos concretos son la asamblea, la conversación informal con los compañeros y con el maestro en los momentos de entrada y salida, la conversación dirigida sobre algún tema o situación específica, las canciones, cuentos, poesías, adivinanzas, etcétera.
		Juego simbólico y juego libre	Actividades en las que los niños y niñas recrean la vida de los adultos, de los animales, etc.: jugar al papá y a la mamá, a las tiendas, a comprar y vender, al doctor, a la enfermera, a la peluquería, jugar con coches y construcciones, disfrazarse, etcétera.

DIMENSIÓN FUNCIONAL (Patrones de Desempeño)	Tipo de actividades	Movimiento y expresión corporal	<p>Son representativas de esta categoría todo tipo de actividades que implican movimiento y suponen un modo de expresión para los niños y niñas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Psicomotrices y de expresión corporal.</li> <li>— Rítmicas y musicales.</li> <li>— Dramatizaciones de cuentos o historias, teatro de sombras o marionetas.</li> <li>— De relajación y control de la respiración, etcétera.</li> </ul>
		Expresión y representación gráfica	<p>Actividades que implican una representación, sobre papel u otros soportes, de conceptos trabajados o adquiridos en otros ámbitos. Según este criterio incluimos aquí tanto la confección de todo tipo de fichas como la realización de dibujos, actividades de recortar y pegar, picar, etc., propuestas por la Educadora de Trato Directo, en adelante ETD con motivo de algún tema o contenido específico y que, por lo tanto, incluyen la representación de contenidos concretos, o con características específicas.</p>
		Expresión y representación plástica	<p>Actividades destinadas a la producción de todo tipo de elaboraciones plásticas que implican la manipulación de distintos materiales y el empleo de técnicas. Actividades representativas de esta categoría son: pintura con todo tipo de materiales y técnicas, modelado (barro, plastilina, pasta de papel, etc.), collage con distintos materiales y dibujo libre.</p>
		Observación y lectura	<p>Se incluyen aquí las actividades referidas a la observación de láminas, lectura de libros, etc., llevadas a cabo de un modo autónomo (en la biblioteca), o bien guiadas por la ETD (observación de una lámina o libro y conversación dirigida sobre su contenido). También se incluyen otras actividades basadas en la observación como: observaciones de la naturaleza, observación de una explicación o demostración que realiza la ETD, etcétera</p>
DIMENSIÓN FUNCIONAL (Patrones de Desempeño)		Manipulación y experimentación	<p>Actividades que tienen como objetivo principal la exploración y manipulación de materiales de diverso tipo, así como la experimentación sobre las posibilidades que los mismos ofrecen. Pueden utilizarse tanto materiales del entorno (agua, arena, botellas, cajas, cartones, pequeños electrodomésticos para desmontar, etc.) como comercializados (juegos de construcción, bloques de madera, autos, etcétera).</p>
		Juegos didácticos estructurados y no estructurados	<p>Actividades realizadas con juegos y materiales didácticos tanto comercializados (rompecabezas, dominós, mosaicos, regletas, etc.), como procedentes del entorno (semillas, bolitas, cartas, etc.), más o menos estructurados, y que tienen como principal finalidad la adquisición de habilidades o conceptos de lógica matemática (clasificación, seriación, etc.), lenguaje y escritura, motricidad fina, etcétera.</p>
		Gestión, servicio y rutinas	<p>Actividades, en muchos casos concebidas como rutinas, que tienen como finalidad gestionar u organizar la vida del Hogar: pasar lista, poner el calendario, distribuir los rincones de juego o las actividades a realizar, hacer fila, colgar la ropa en los percheros, organizar y acondicionar los espacios para la realización de alguna tarea, presentar las actividades y organizar el trabajo, etcétera. Actividades de servicios, como regar las plantas o dar de comer a los animales (cuando esta es una tarea únicamente asistencial que no incluye una observación sistemática o el desarrollo de otra actividad en torno a ella); ayudar al lavado de las manos y los materiales después de una actividad de plástica; recoger los objetos utilizados y limpiar el espacio y los materiales después de un período de actividad; archivar los trabajos realizados; coger materiales para realizar una actividad, etcétera.</p>



<b>DIMENSIÓN FUNCIONAL (Patrones de Desempeño)</b>	<b>Tipo de actividades</b>	Transición	Acciones que llevan a cabo los niños y niñas en los momentos de transición entre una actividad y otra o entre un momento de la jornada y el siguiente, sin entidad suficiente como para considerarlas actividades, ya que constituyen más bien pequeños «enredos» que los niños y niñas tienen en esos momentos de transición. También actividades que la ETD hace antes de iniciar una actividad, o en otros momentos de transición, y que tienen por objeto centrar la atención de los niños y niñas: juegos de manos, hacer palmas, etcétera.
		Disruptivas	Conductas disruptivas: acciones perturbadoras o agresivas que rompen la disciplina y alteran la armonía.
		Difícil clasificación	Se trata de aquellas que, por sus características, resulta difícil enmarcar en alguna de las categorías establecidas.
	<b>Tipo de Zonas</b>	Zonas de actividad principal	<p>Todos aquellos espacios o zonas físicas en las que se realizaron actividades, planificadas o de carácter libre, tanto dirigidas por la ETD como sugeridas para su realización autónoma por parte de los niños y niñas, y que están relacionadas más directamente con el desarrollo de educación infantil. Dentro de este primer tipo de zonas distinguimos las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— De encuentro y comunicación, en las que se realizan las actividades de expresión y comunicación como la asamblea, cantar canciones, contar cuentos, hacer teatro de marionetas, etc.</li> <li>— De juego simbólico.</li> <li>— De juegos didácticos.</li> <li>— De trabajo individual en mesa.</li> <li>— Específicas de expresión, representación y manipulación.</li> </ul>
		Zonas de gestión, de servicio y rutinas	Espacios o puntos en los que las actividades que se realizan están relacionadas con actividades de la misma índole (como poner el calendario, control y registro de los diferentes lugares, etc.), o que prestan algún servicio en la realización de otras actividades (tableros de corcho para la exposición de trabajos o materiales, archivo de los trabajos, etc.), o sirven para guardar los objetos personales, como los percheros o los armarios. En todos los casos las consideramos, desde un punto de vista funcional, como zonas de gestión, de servicio y rutinas por entender que, en muchos casos, las tres funciones están interrelacionadas.
		Zonas de almacenamiento de material	Espacios y zonas que no tienen una función activa en el sentido de constituir escenarios de actividad, pero en las que, sin embargo, se depositan materiales que son utilizados en otras zonas. Este puede ser el caso, por ejemplo, del baúl de los disfraces o cajas de juegos que son utilizados en otros espacios.
		Zonas nulas	Son aquellas en las que no se registra ninguna actividad a lo largo de toda la jornada de observación.
	<b>Polivalencia</b>	Zonas de funcionalidad única	Se trata de zonas claramente definidas que están diseñadas para ser utilizadas con una única función, aquella para la que fueron diseñadas.
		Zonas de funcionalidad múltiple	Zonas claramente definidas que integran en una misma zona distinto tipo de funciones, o también zonas que pueden ser utilizadas en varios momentos de la jornada con diversas funciones.

<b>DIMENSIÓN TEMPORAL</b> (Entorno Tempora)	<b>Organización del tiempo</b>	Momentos de actividad libre	Momentos de la jornada en los que los niños y niñas tienen plena libertad para elegir el tipo de actividad que desean realizar, como así también el espacio o zona donde quieren realizarla, los materiales e incluso los compañeros con los que quieren estar.
		Momentos de actividad planificada	Momentos de actividad que son planificados por la ETD e incluso dirigidos o guiados por ella. En este sentido consideramos actividades planificadas tanto las que se realizan a diario, como aquellas otras que son planificadas específicamente para cada día en particular.
		Momentos de gestión, de servicio y rutinas	Actividades que tienen que ver con los momentos de entrada y salida (ponerse delantal, vestirse, hacer fila, saludar y despedirse, etc.); las que se vinculan con la preparación de las actividades, como recoger y ordenar la clase, tomar el almuerzo, etcétera
<b>DIMENSIÓN RELACIONAL</b> (Entorno social)	<b>Agrupamiento</b>	Gran grupo	
		Pequeño grupo	
		Parejas	
		Individual	
	<b>Modalidades de acceso</b>	Acceso libre con sistema de elección y/o registro	Los niños y niñas deciden libremente hacia dónde quieren ir y hacen explícita su elección, ya sea a través de algún sistema de elección o bien a través de hojas de control donde deben dejar constancia de su acceso a un determinado espacio.
		Acceso libre sin control de ningún tipo	Los niños y niñas acceden a un espacio sin dejar constancia de ningún tipo. Por ejemplo, cuando tienen juego libre y la ETD dice que cada uno puede ir a jugar a donde quiera.
		Orden directa o en compañía de ETD	Esta modalidad de acceso se produce cuando es la ETD quien ordena de un modo explícito que los niños y niñas acudan a un determinado espacio. Puede ser una decisión repentina, debido a las circunstancias que surgen en el momento, o bien una decisión que responde a una planificación.
		Condicionado	Los niños y niñas acuden a un espacio solo cuando se cumple una condición previa: terminar el trabajo de mesa, portarse bien, etcétera.
		De rutina	Cuando se trata de una actividad que sistemáticamente se realiza todos los días en el mismo sitio y en el mismo horario durante la jornada. Por ejemplo, el acceso a los percheros y otras zonas de servicio en los momentos de entrada y salida, el acceso a la zona de la asamblea, etc.
		Otras	Condiciones de acceso poco claras.



<b>DIMENSIÓN RELACIONAL (Entorno social)</b>	<b>Control y Participación</b>	Nivel 1: no hay control ni participación	La ETD no ejerce ningún tipo de control en la actividad que se realiza, ni participa en ningún momento en su desarrollo. Esta situación puede darse, bien porque se trate de una actividad de gestión o rutina que los niños y niñas tienen interiorizada y por lo tanto realizan autónomamente (colgar la ropa en el perchero y ponerse el mandilón), o bien por tratarse de una actividad de libre elección y realización por parte del niño, en la que el docente no participa y tampoco controla.
		Nivel 2: no hay control - participación puntual	La ETD no ejerce ningún control en la determinación de la actividad (por tratarse de una actividad de rutina o gestión que ellos realizan autónomamente, o por ser una actividad de libre elección y realización por parte de los niños y niñas), pero puede intervenir puntual o esporádicamente atendiendo a la demanda de algún niño que solicita material que no está a su alcance, o también durante el desarrollo de la actividad sugiriendo al niño propuestas alternativas, haciendo preguntas sobre la acción que desarrolla o estimulando su pensamiento con el planteamiento de conflictos cognitivos que debe resolver el niño. El protagonismo de la actividad es del niño y el papel de la ETD es subsidiario. En el caso de actividades de gestión y rutina, como hacer la fila, colgar la ropa y ponerse delantal, etc., el docente puede tener una participación puntual ayudando a algún niño a ponerse dicha prenda o abotonarla, estando pendiente de cómo realiza esta actividad, o prestando ayudas puntuales a aquellos que lo demandan.
		Nivel 3: control parcial - participación puntual	La ETD tiene un control parcial del espacio proponiendo o sugiriendo el acceso a una determinada zona/espacio para la realización de una actividad, o la utilización de un material concreto, limitando o condicionando así las posibilidades de actuación en ese espacio/zona. La ETD no participa después en el desarrollo de la actividad, aunque puede intervenir puntualmente prestando ayuda a los niños y niñas, si así lo requieren, para facilitarles material, resolver algún conflicto, etcétera.
		Nivel 4: control total indirecto - participación puntual	La ETD tiene un control total del espacio/zona a través de la organización de la acción por realizar: determina el tipo de actividad como también los materiales que se emplearán. Su presencia puede ser permanente, si bien su intervención o participación en el desarrollo de la actividad se reduce a momentos puntuales (presentar la actividad, supervisar su resultado, hacer preguntas para orientar una conversación, dar los turnos de palabra en la asamblea, presentar algún material, etc.). Este puede ser el caso de la asamblea, donde el profesor acompaña a los niños y niñas durante el desarrollo de la actividad pero su participación es puntual.
		Nivel 5: control total directo - participación continuada	La ETD tiene un control total de la utilización del espacio, dirigiendo la acción que se está realizando: determina el tipo de actividad y los materiales concretos que se emplearán. Además, tiene una participación continuada y activa supervisando todo el proceso de desarrollo de la actividad, para que esta se realice del modo indicado. Finalmente, en algunas actividades puede controlar incluso el resultado de la actividad corrigiéndolo y, en algunos casos, pidiendo a los niños y niñas que la repitan si el resultado no es satisfactorio. En el caso de actividades de rutina o gestión del aula, como hacer la fila, lavar las manos, etc., el docente puede acompañar todo el proceso de la actividad supervisando y controlando que esta se realice del modo establecido, o vigilando que no se produzcan conductas disruptivas.