

INTEGRAR LOS ABORDAJES RELACIONALES Y DE HABILIDADES SOCIALES CON EL MODELO DIR® (BASADO EN EL DESARROLLO, LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES Y LAS RELACIONES)

Stanley Greenspan, MD

Traducción: MARIA AGGIO

El Modelo DIR®, basado en el Desarrollo, las Diferencias Individuales y las relaciones es un marco para un abordaje comprensivo y de desarrollo para trabajar con niños con necesidades especiales, trastornos de aprendizaje y diferencias en el aprendizaje, así como promover el desarrollo de todos los niños, incluyendo niños con estrategias especiales. Los principios fundamentales del Modelo DIR® son:

1. La formulación de las capacidades emocionales funcionales primarias del desarrollo en los primeros años de vida y aquellas que se van sumando en el curso de la vida.
2. La descripción de las diferencias individuales de procesamiento que expresan las variaciones madurativas y constitucionales biológicamente basadas y,
3. La conceptualización y el énfasis puesto en las interacciones de aprendizaje basadas en el afecto que median las influencias familiares, comunitarias y culturales.

Siendo un modelo sistemático esto hace que sea posible explorar y trabajar en equipo el inter juego entre estos factores dinámicos, el Modelo DIR® también puede incluir contribuciones de un rango de intervenciones relacionales. Muchas innovaciones para trabajar con infantes, niños y familias realmente valen la pena y deben ser consideradas para incorporarlas en un programa comprensivo DIR®, dependiendo del perfil individual y las necesidades particulares de un niño o una familia en particular. Por ejemplo, una vez que el niño pasa por una evaluación y la formulación de un perfil, se desarrollará un programa comprensivo que va a contener una cantidad de elementos. Uno de estos elementos involucra interacciones semiestructuradas y de resolución de problemas. Bajo esta amplia categoría, para muchos niños nosotros recomendamos interacciones de resolución de problemas para enseñar ciertas capacidades cognitivas, de lenguaje o sociales. Por ejemplo, para enseñarle a un niño la diferencia entre abajo y arriba, podríamos poner su objeto favorito en un estante alto y, a medida que el niño está tratando de alcanzarlo, tratamos de enseñarle lo que significa “arriba” en comparación con “abajo”. Al plantear un problema que el niño quiere resolver, estamos creando afecto (o sea motivación), que el niño puede conectar con la estrategia verbal y resolución de problema motor que está aprendiendo. Es esta la conexión que hace que el nuevo aprendizaje sea significativo.

En el corazón del Modelo DIR® está el desafío de crear interacciones de aprendizaje que faciliten las seis primeras capacidades emocionales funcionales y las más avanzadas a través de interacciones de aprendizaje con otros basadas en el afecto. Sin embargo, estas interacciones basadas en el afecto deberán estar ajustadas al perfil de procesamiento único del niño. Además, estas interacciones basadas en el afecto deben ser llevadas a cabo en una manera más o menos continua de ida y vuelta (vale decir, abrir y cerrar un continuo fluir de círculos de comunicación ininterrumpidamente). Cuando estas condiciones se dan, las interacciones semiestructuradas de resolución de problemas pueden enseñar efectivamente habilidades específicas y, al mismo tiempo, facilitar las bases del desarrollo que se describen en el Modelo DIR®. Por lo tanto, el Modelo DIR® involucra componentes en los cuales el niño tiene el liderazgo (Floortime) y componentes en los cuales es el cuidador, el educador o el terapeuta el que tiene el liderazgo (interacciones semiestructuradas de resolución de problemas) para crear nuevas habilidades. Este foco dual a menudo no es apreciado cuando solo el componente clave de Floortime-seguir el liderazgo del niño y trabajar sus intereses en interacciones naturales-es considerado como el único foco de un programa DIR®.

Hay otra faceta del Modelo DIR® que a menudo no es apreciada completamente. Cuando un niño ha logrado un continuo fluir de interacciones de ida y vuelta (interacciones afectivamente correguladas) o sea, el nivel 4, el niño está aprendiendo a responder al liderazgo del cuidador tanto como el adulto al del niño. Las interacciones empiezan con el interés natural del niño, pero luego el niño al cerrar el círculo está aprendiendo cómo responder a los gestos emocionales del adulto, sus conductas y/ o palabras. Por ejemplo, un niño está moviendo un auto y el adulto dice, “luz roja! Tenés que frenar, amigo!” y si el niño ignora esta apertura verbal y gestual, todavía realmente no ha logrado la verdadera interacción. De manera similar, durante el juego de representación, cuando el niño hace que las muñecas se besen y la muñeca mamá dice “yo quiero un beso justo acá en mi cabeza” y el niño ignora el pedido, ese niño aún no ha logrado la comunicación simbólica de ida y vuelta. Este patrón es aún más claro cuando los adultos y niños están tratando de lograr la conexión de ideas juntas (nivel 6). Si el padre le pregunta al niño por qué quiere ir afuera o por qué la muñeca le está pegando a todas las otras muñecas y el niño ignora esa pregunta o intenta dar una respuesta “guionada”, aún no logrado construir puentes entre ideas.

A medida que la comunicación de dos vías empieza a ocurrir, un proceso verdaderamente recíproco significa que el niño y el adulto se influyen el uno al otro y los dos co construyen la interacción. Muchos cuidadores, incluyendo muchos terapeutas experimentados controlan el ritmo de la interacción a tal grado en el contexto de lo que el niño parece que quiere hacer, que ocurre una paradoja. En la superficie aparece que el niño está haciendo la suya completamente, dado que el cuidador o el terapeuta están simplemente repitiendo o imitando lo que el niño dice o hace. Pero a veces, de una manera sutil, en realidad el cuidador es el que está controlando el ritmo o el contenido del juego y el niño está tomando poca iniciativa verdadera. El no está lidiando con las comunicaciones del cuidador. En ambos casos, sea que el niño está haciendo lo que quiere o que sea el cuidador el que está controlando la acción en esas situaciones, el objetivo de la verdadera comunicación a dos vías no está ocurriendo.

La verdadera comunicación a doble vía es esencial para las habilidades emocionales, cognitivas y sociales más altas tales como la consciencia social de los otros, la empatía la verdadera resolución de problemas y el pensamiento lógico y reflexivo.

Con estas clarificaciones en mente, es posible considerar cómo incorporar otros abordajes relacionales en un Modelo Global DIR®. Por ejemplo, hay muchas estrategias útiles que han sido formuladas en una cantidad de marcos de trabajo, incluyendo historias sociales, toma de roles, toma de turnos, grupos varios de habilidades sociales, ejercicios que contengan la “inteligencia emocional”, tareas de teoría de la mente y, más recientemente el Modelo de trabajo RDI (Relationship Development Intervention). Muchos padres y profesionales encuentran que muchos de estos ejercicios específicos útiles para promover relaciones e interacciones, así como también niveles más altos de pensamiento y socialización. Todas estas estrategias pueden ser consideradas, dependiendo de las necesidades de un niño o familia en particular, dentro de la amplia categoría de interacciones sociales de resolución de problemas.

Sin embargo, el punto clave a recordar es, para que pueda ser incorporado dentro del Modelo DIR®, estas interacciones de resolución de problemas deben:

1. Ser parte de un continuo fluir de interacción y comunicación de ida y vuelta.
2. Involucrar el afecto del niño, sea este natural o en respuesta a un desafío.
3. Estar ajustas al perfil individual de procesamiento del niño y,
4. Ser entendidas en el contexto de cuáles capacidades emocionales funcionales del desarrollo están promoviendo.

Por ejemplo, un ejercicio particular para entender la perspectiva de otra persona hecho de esta manera puede promover muy bien niveles más altos de empatía y de pensamiento reflexivo consistente con capacidades emocionales funcionales más avanzadas.

Cómo el Modelo DIR® facilita Objetivos específicos

Cuando se siguen los principios fundamentales del Modelo DIR a saber para contener la verdadera interacción recíproca de ida y vuelta (por ejemplo que el niño construya sobre el input del cuidador) muchas capacidades que son parte de intervenciones individuales se aprenden como parte de un proceso. Esto incluye la consciencia de los otros, responder a la iniciativa de los otros y tener empatía por los sentimientos de los otros.

Por ejemplo, la capacidad de empatía empieza con el reconocimiento de la existencia de “otros” como parte de la interacción recíproca. La consciencia de su existencia toma una cualidad afectiva o emocional al gado en el cual el par recíproco responde al afecto natural del niño (por ejemplo su interés) y construye sobre él. Los cuidadores, por turnos, proveen afectos para que el niño construya sobre ellos. A medida que el niño responde a los afectos (influencias) y luego inicia más de su propia intención o afecto, vemos un continuo fluir de círculos de comunicación. Sin embargo, el proceso no va a

ocurrir a no ser que aproveche el afecto del niño. Sin embargo, aprovechar el afecto del niño, como se ha indicado, no es suficiente. El niño debe además ser desafiado por el afecto y la iniciativa del cuidador de manera tal que le permita al niño construir sobre esto y abrir y cerrar más círculos de comunicación. A través de este proceso, el niño desarrolla una consciencia emocional de la otra persona, no simplemente como un mero respondedor o como una persona que lo dirige, sino como un ser humano viviente y dinámico hecho de muchos sentimientos, intereses y relacionadas a eso, secuencias interactivas. A medida que un niño aprende a usar ideas, puede describir su consciencia del "otro" verbalmente o en representaciones. El reconocimiento del "self" es una parte y una parcela del reconocimiento de otra persona porque es la interacción afectiva de ida y vuelta entre el niño y otra persona que define a ambos, el sentido del "self" y el sentido del "otro". A medida que un niño se va moviendo a un nivel más avanzado del uso de ideas y conecta ideas lógicamente y reflexiona sobre las ideas, él puede involucrarse en un pensamiento verdaderamente empático. De hecho puede proyectarse a sí mismo en los zapatos de otro. Hacer eso en un nivel más alto requiere que el niño logre una cantidad de niveles de pensamiento reflexivo, incluyendo el de pensar acerca de un sentido interno del self y estándares internos. Sin embargo, el camino hacia estos logros empieza con las interacciones afectivas recíprocas tempranas. Como se ha dicho, estas interacciones afectivas, si son verdaderamente recíprocas, no solo involucran seguir los intereses emocionales de un niño, sino también desafiarlo a construir sobre esas interacciones y, en turnos, responder a las inclinaciones y comunicaciones del cuidador.

Si este proceso no se inicia con el interés en los afectos y las interacciones de un niño, ese niño puede no estar motivado o sentirse inmerso en un verdadero cuidado de lo que le interesa o lo que intenta su cuidador. En otras palabras, la verdadera empatía comienza por el sentimiento de sentirse cuidado y de pasar por la experiencia de que alguien exprese un verdadero interés emocional en los sentimientos de uno. Este es un proceso que se da del intercambio recíproco de gestos y emociones. Las palabras son la "crema de la torta". El verdadero afecto está en la cualidad de la relación. Sirve como base para desafiar al niño a través de los procesos descritos para lograr interesarse en los otros.

Cuando al niño se le enseña a mirar o a hacer lo que la otra persona quiere o a compartir de una manera repetitiva, sin un verdadero entendimiento de las necesidades de otra persona, él puede llegar a aprender lo "motriz". Sin embargo, será un conjunto vacío de gestos y palabras, más que una verdadera empatía o compasión. Comprensiblemente, muchos cuidadores, terapeutas y educadores pueden llegar a considerar el aprendizaje repetitivo o la aparente cooperación como algo significativamente mejor que una actitud de "auto estimulación" o centrada en uno mismo. Sin embargo, lo que necesita ser enfatizado, es que tenemos la oportunidad de enseñar comprensión y compasión verdaderas, que se generalizarán en muchas más situaciones y servirán como base del pensamiento reflexivo real mucho más que el aprendizaje de secuencias repetitivas.. La disciplina y la estructura son una parte necesaria del aprendizaje. Sin embargo, según el grado en el que se implementen en el contexto de interacciones verdaderamente compasivas que se interesan por las inclinaciones naturales de un niño, es más probable que

ese niño aprenda a ser más, comprensivo, compasivo, considerado y disciplinado.

Abordajes semi estructurados de resolución de problemas para construir habilidades sociales y emocionales en el contexto de un Modelo DIR®

Aunque muchos de los objetivos específicos de una cantidad de Modelos de Intervención relacionales, tales como promover la teoría de la mente, compartir, role playing, muchas habilidades sociales, etc. serán aprendidos como parte de un exitoso logro de diferentes etapas del desarrollo funcional emocional, será de gran utilidad implementar estrategias semiestructuradas de resolución de problemas para facilitar el aprendizaje de habilidades específicas. Una estrategia como tal que hemos descrito en alguna otra parte (Greenspan 2002 421/id) (Greenspan 1993 20/id) (Greenspan 1995 290/id/d) es el ejercicio del “juego del mañana”, en el cual se ayuda al niño a visualizar lo que pueda llegar a pasar al día siguiente, en término de cosas buenas y cosas difíciles y pensar en cómo se siente, cómo otra persona se siente en esa situación, lo que hace rutinariamente y alternativas. De esta manera, puede aprender a entender a los otros así como a si mismo de una manera reflexiva.

También se pueden usar técnicas específicas creadas por muchos colegas creativos de esta manera semi estructurada de resolución de problemas (Por ejemplo abordaje RDI, ejercicios de Teoría de la mente, Historias Sociales, etc.) Sin embargo, cuando estas se usan, es crucial hacerlo como parte de un abordaje global DIR®, más que como un agregado o como algo paralelo a un abordaje DIR®/FLOORTIME. La razón para esto es que el Modelo DIR® no es simplemente un conjunto de técnicas. Primero y principal es un marco para entender a un niño y su familia y para ajustar los abordajes a nivel del desarrollo emocional funcional de ese niño y su perfil individual de procesamiento en el contexto de las interacciones de afectivas de aprendizaje con los cuidadores y la familia.

Si las estrategias o técnicas se practican sin integrarlas al marco de trabajo DIR®, se crea la posibilidad de ignorar el perfil individual de procesamiento de un niño (por ejemplo ignorar la sensibilidad del niño al tacto o al sonido o su necesidad de apoyo viso espacial extra o ayuda en el planeamiento motor),o, aún más importante, ignorar la debilidad relativa de un niño en una capacidad emocional funcional primaria, crítica, tal como la de poder estar involucrado en un flujo continuo de interacciones de resolución de problemas mediadas por el afecto. Si estas bases se ignoran, y se implementan tácticas de intervención determinadas que enseñan una habilidad específica, hay una probabilidad de que el niño esté aprendiendo las habilidades de manera repetitiva o mecánica y se están perdiendo los principios que van a construir las bases para el pensamiento reflexivo verdadero y niveles más altos de empatía. Además, se pueden llegar a perder nuevas oportunidades para promover niveles más altos de pensamiento reflexivo y habilidades sociales.

Por el otro lado, cuando se incluyen estrategias específicas de resolución de problemas, incluyendo intervenciones novedosas, dentro de Modelo DIR®, el niño y su familia pueden tener el beneficio de tener a ambos, tanto el marco de trabajo para construir las bases fuertes y las estrategias innovadoras para promover habilidades específicas dentro de esas bases. Por ejemplo, si se

juega un juego en el cual el niño tiene que adivinar qué es lo que la otra persona está pensando y esto se hace dentro de un patrón cálido de interacción y un continuo ida y vuelta de gestos afectivos con mucho uso de ideas y conexión entre ideas, y está ajustado a al sistema nervioso del niño (como por ejemplo ser más energético o más tranquilizador, dependiendo de las necesidades del niño), podemos llegar a ver a un niño aprender una habilidad específica y, al mismo tiempo, fortalecer sus bases generales y niveles más altos de pensamiento.

Muchos niños y cuidadores han logrado suficientes de las habilidades básicas que esto lo hacen automáticamente. Cuando se implementa un nuevo ejercicio de aprendizaje, debe ser parte de una bordaje DIR®. Cuando esto se hace así, el niño está superando esos desafíos específicos, y al mismo tiempo logrando las bases fundamentales para la relación, la comunicación y el pensamiento.

Por ejemplo, un niño completamente relacionado y pensador y un cuidador que enérgicamente está metiendo a ese niño en un debate o una negociación placentera, está aumentando todas las bases fundamentales, además de la capacidad de construir puentes entre ideas y, si la negociación o debate sortear un circuito de obstáculos o una búsqueda de tesoro, está ejercitando el planeamiento motor y las capacidades viso espaciales al mismo tiempo.

También estarán listos para capacidades emocionales más avanzadas tales como el pensamiento multi causal, el pensamiento de “área gris” y un sentido del estándar interno.

Por lo tanto, los abordajes innovadores que llevan más allá las habilidades de relación y pensamiento siempre deben ser incorporadas a un Modelo general DIR® y no reemplazarlo o hacerlos paralelamente. El Modelo DIR® promueve interacciones verdaderamente recíprocas capacidades emocionales funcionales más altas en el contexto de las diferencias individuales de un niño. Por lo tanto, promueve una estructura general para incorporar una variedad de técnicas innovadoras que faciliten el crecimiento emocional e intelectual de un niño.