

REPRESENTACIONES PSICOPEDAGÓGICAS SOBRE LOS JUEGOS DE CRIANZA COMO RECURSO DE INTERVENCIÓN TEMPRANA, EN BENEFICIO DEL DESARROLLO DE LA INTEGRACIÓN SENSORIAL

Nombre y apellido de la autora: Carla Beatriz Barbagallo



UNSAM
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
SAN MARTÍN

Universidad Nacional de General San Martín
Escuela de Humanidades
Licenciatura en Psicopedagogía

Nombre, apellido y titulación de los evaluadores:

Fecha de presentación: 29 de abril de 2015

“REPRESENTACIONES PSICOPEDAGÓGICAS SOBRE LOS JUEGOS DE CRIANZA COMO RECURSO DE INTERVENCIÓN TEMPRANA, EN BENEFICIO DEL DESARROLLO DE LA INTEGRACION SENSORIAL”

Nombre y apellido de la autora: Carla Beatriz Barbagallo



UNSAM
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
SAN MARTÍN

Universidad Nacional de General San Martín
Escuela de Humanidades
Licenciatura en Psicopedagogía

Nombre, apellido y titulación de los evaluadores:

Fecha de presentación: 29 de abril de 2015

“REPRESENTACIONES PSICOPEDAGÓGICAS SOBRE LOS JUEGOS DE CRIANZA COMO RECURSO DE INTERVENCIÓN TEMPRANA, EN BENEFICIO DEL DESARROLLO DE LA INTEGRACION SENSORIAL”

Nombre y apellido de la autora y su firma: Carla Beatriz Barbagallo

Firmas de los miembros de la Comisión de Evaluación:

Fecha de evaluación:

San Martín, 28 de abril de 2015

UNSAM

Escuela de Humanidades

Coordinación Carrera de Psicopedagogía

De mi consideración:

Por medio de la presente dejo constancia de haber acompañado, como tutora de tesina, a Carla Barbagallo, quien presenta su trabajo sobre *"Representaciones psicopedagógicas sobre los juegos de crianza como recurso de intervención temprana en beneficio de la integración sensorial"*.

Sin otro particular, las saludo con distinguida consideración.



Lic. Alicia D'Agata

RESUMEN

La presente investigación pretendería dar a conocer determinadas representaciones que profesionales del campo de la disciplina psicopedagógica poseerían, respecto a posibles recursos terapéuticos adecuados para favorecer ciertos aspectos del desarrollo de los niños. En este sentido, se ha propuesto establecer un análisis de las mismas, teniendo en cuenta la valoración que ellos efectuarían respecto de los juegos de crianza como recurso de intervención temprana, a fin de favorecer el desarrollo del proceso de la integración sensorial.

Se conformó una muestra no probabilística integrada por profesionales de la disciplina psicopedagógica, formados académicamente en la Universidad Nacional de General San Martín. Todos ellos manifestaron poseer experiencia en el campo de la intervención temprana.

Los datos se obtuvieron a partir de un cuestionario anónimo confeccionado ad hoc y entregado directamente a los profesionales. Los resultados han sido analizados cuantitativa y cualitativamente. De esta forma se ha podido concluir, sin establecer generalizaciones acabadas sobre el tema, que sus representaciones respecto al lugar del juego, y en especial de los juegos de crianza, serían consideradas en sus prácticas de intervención con niños pequeños. Más allá de que éstos estarían casi al mismo nivel que otras estrategias, relacionadas con interacciones vinculares y la utilización de variados objetos y recursos. Cabe destacar, que los profesionales habrían conseguido reconocer la vinculación entre los juegos de crianza y el proceso de desarrollo de la integración sensorial en los primeros años de vida. Además de apreciar las representaciones de los mismos en torno a la utilización de estos juegos, en beneficio del desarrollo de la integración sensorial, evidenciando su nivel de valoración y consideración respecto a la posibilidad de incluirlos en el marco de una intervención temprana con niños pequeños.

Palabras clave: juegos de crianza, integración sensorial, intervención temprana, psicopedagogía.

ÍNDICE GENERAL

	Pág.
Introducción	6
<u>Primera Parte.</u> <i>“El desarrollo de la integración sensorial y su relación con los juegos de crianza en los primeros años”</i>	
Integración sensorial y su desarrollo.....	9
Aportes empíricos relacionados con integración sensorial.....	13
El juego y su definición.....	14
Aportes empíricos sobre la temática del juego	17
Los juegos en los primeros años y su relación con el desarrollo de la integración sensorial.....	18
<u>Segunda Parte.</u> <i>“Intervención temprana y psicopedagogía”</i>	
Aportes empíricos sobre intervención temprana y psicopedagogía.....	22
Recorrido sobre la conceptualización de la intervención temprana.....	23
Breve recorrido sobre la intervención temprana en Argentina.....	30
Intervenir tempranamente en psicopedagogía.....	31
<u>Metodología</u>	
Orientación metodológica, Hipótesis general.....	35
Objetivos de la investigación y muestra.....	36
Instrumentos de recolección de datos.....	37
Resultados	39
Discusión	50
Conclusiones	63
Bibliografía	66
Apéndice	71

INTRODUCCIÓN

El proyecto a presentar propondría agudizar la mirada analítica en torno a representaciones psicopedagógicas respecto del juego como recurso terapéutico, en favor del desarrollo de la integración sensorial en los primeros años de vida. Su objetivo es destacar en qué medida las representaciones de los psicopedagogos, en el marco de la intervención temprana, permiten considerar los juegos de crianza como posible recurso terapéutico. Un recurso, que favorecería el desarrollo de la integración sensorial durante los primeros años de vida del niño.

Será significativo retomar el concepto de juegos de crianza propuesto por Calmels (2010) y establecer puntos de contacto entre éstos, con aspectos propios del desarrollo de la integración sensorial. Importa tener en cuenta que estos juegos, contactan al niño consigo mismo y con los demás, además de ayudarlo a descubrir sensaciones, nuevas experiencias emocionales y cognitivas. Por lo tanto, podrían ser considerados como recurso terapéutico en el marco de intervención temprana dentro de la práctica psicopedagógica. Aún teniendo en cuenta, que la actividad motriz desplegada durante estos juegos, suele ser necesaria para ensayar, armar, desarmar y crear espacios dentro del espacio corporal. En la medida que éstos proporcionan emociones variadas centradas en el propio cuerpo (Porstein, 2011), estimulan todas aquellas sensaciones y respuestas adaptativas que permiten organizar el cerebro en los primeros años de vida, además de favorecer el desarrollo de nuevos aprendizajes (Ayres, 2004).

La probabilidad de utilizar los juegos de crianza como recurso terapéutico en intervención temprana, se encontraría ligada a las representaciones que los propios psicopedagogos poseen, respecto de la posibilidad de tomar a los mismos como herramienta enriquecedora de la práctica temprana con niños, con el objeto de promover su desarrollo integral desde la prevención (Brizuela, 2001).

De acuerdo a lo mencionado, la relevancia de esta investigación, estaría dirigida a rescatar algunas de las representaciones, que los psicopedagogos

poseen sobre los juegos de crianza como posible recurso terapéutico. Ligado a beneficiar el desarrollo de la integración sensorial en los primeros años de vida, desde un punto de vista preventivo. Por lo tanto, permitiría ofrecer una nueva mirada, propia del discurso de la disciplina psicopedagógica en el marco de la intervención temprana.

Uno de los puntos que motivó al desarrollo de este trabajo, se vincula con la baja incidencia de aportes empíricos relacionados al tema a investigar, provenientes exclusivamente de la disciplina psicopedagógica. En general, las evidencias están dadas desde la psicología y la importancia del juego en un sentido amplio (Shejtman, Duahlde, Silver, Verneago, Esteve & Huerin, 2010), (Paolicchi, Colombres, Pennella, Maffezzoli, Botana, Cortona, Olleta, García Labandal & Garau, 2009). Sin contar con aportes científicos recientes propios del campo de la psicopedagogía, respecto a los juegos de crianza específicamente y su posibilidad de incorporarlos a la intervención temprana.

A lo anterior, se agregan las escasas las evidencias empíricas referidas a la relación entre los juegos de crianza, como favorecedores del desarrollo de la integración sensorial en niños pequeños, en el encuadre psicopedagógico. Dado que la integración sensorial, frecuentemente, es tomada desde una perspectiva disciplinar propia de la terapia ocupacional o la psicomotricidad (Ibáñez López, Mudarra Sánchez & Alfonso Ibáñez, 2009).

Cabe destacar, que se han encontrado investigaciones sobre las representaciones acerca del campo disciplinar y la formación profesional de los psicopedagogos (Ventura, Borgobello & Peralta, 2010). La misma permite efectuar aportes en términos de la formación académica, sin manifestar representaciones sobre los posibles recursos de intervención dentro de la disciplina.

Por lo tanto, una nueva investigación como la que se pretende llevar a cabo, permitiría indagar y recoger las representaciones propias de los profesionales de la disciplina. A fin de rescatar sus consideraciones reflexivas acerca de los juegos de crianza como recurso terapéutico, desde una estrategia preventiva, en favor del desarrollo de la integración sensorial. Por lo tanto, esta investigación estará guiada por los siguientes interrogantes: ¿Qué tipo de juego

encierran los juegos de crianza?, ¿Qué tipo de estrategias de intervención pueden ser utilizadas para favorecer el desarrollo de la integración sensorial?, ¿Qué consideraciones realizan los propios psicopedagogos sobre la utilización de los juegos de crianza, como posible recurso terapéutico para intervenir con niños pequeños?, ¿De qué manera se organizaría una intervención temprana y qué recursos serían más adecuados?. Estos interrogantes han sido considerados al momento del diseño de la estrategia metodológica. La misma se compuso de un cuestionario conformado a partir de escalas tipo Likert, preguntas cerradas y de opción múltiple. Además de una pregunta final abierta. Los datos obtenidos por medio de ellos, han permitido recolectar información del propio discurso de los psicopedagogos involucrados en el ámbito de la intervención con niños pequeños. De esta manera, luego del análisis cuantitativo y cualitativo de datos, se ha arribado a describir sin generalizaciones cerradas al respecto, el grado de valoración y vinculación otorgado a los juegos de crianza y el proceso del desarrollo de la integración sensorial en los primeros años. Además establecer el tipo de prevalencia e importancia asignado al lugar de estos juegos, como recurso terapéutico en el marco de la intervención temprana psicopedagógica, en favor de dicho proceso de desarrollo en niños pequeños.

PRIMERA PARTE

El desarrollo de la integración sensorial y su relación con los juegos de crianza en los primeros años

Durante cierto tiempo, la mayor diversión será librarse a acciones alternantes: esconder el rostro y descubrir el del otro, perseguir y hacerse perseguir, en una palabra, trasladarse alternativamente hacia uno y otro polo de una misma situación, como si descubriera los aspectos opuestos o complementarios y viviera cada una de las emociones que le corresponden. Por esta alternancia aprende a rescatarse a sí mismo de las situaciones que lo acaparan, anula la ambivalencia primitiva, conoce relaciones entre partenaires, la reciprocidad de la acción, a medir consecuencias opuestas y, como consecuencia, a familiarizarse, en cierta medida, con la responsabilidad de sus propios actos.

Herni Wallon

Integración sensorial y su desarrollo

En el inicio de este trabajo, será oportuno considerar los aportes de Ayres (2004), respecto a la conceptualización que la autora realiza en referencia a la integración sensorial. Este tema será uno de los sustentos teóricos sobre los que se fundamentará la presente investigación.

Según Ayres (2004), la integración sensorial se define como un acto inconsciente del cerebro de organizar sensaciones, dadas por los sentidos, para ser usados en respuesta adaptativa al ambiente. Esta respuesta posee un objetivo concreto y significativo a una experiencia sensorial, lo cual implica un reto y un nuevo aprendizaje, clave en cada comportamiento social. Este proceso requiere una organización cerebral para que las sensaciones sean localizadas, clasificadas y ordenadas. Cuando las sensaciones dadas por los diferentes sistemas fluyen organizadas e integradas, el cerebro las utiliza para crear percepciones, comportamientos y aprendizajes (Ayres, 2004).

Ayres (2004), destaca tres sistemas básicos para el desarrollo de la integración sensorial: el sistema táctil, el sistema propioceptivo y el sistema vestibular.

El sistema táctil, ofrece información y sensaciones a través de la piel, en relación con presión, la textura, el calor, el frío, dolor y movimiento del vello corporal (Ayres, 2004).

El sistema propioceptivo hace referencia a la información sensorial que surge en los movimientos de contracción y estiramiento de los músculos, en flexión, enderezamiento, tracción y compresión de articulaciones (Ayres, 2004).

Finalmente, el sistema vestibular se relaciona con la información ofrecida a partir de sensaciones de las variaciones de posición y movimiento, desde núcleos vestibulares provenientes del oído interno y del cerebelo (Ayres, 2004).

Al desarrollo de los tres sistemas propuestos por Ayres (2004), interesa el aporte que hacen Lázaro y Berruezo (2009), quienes consideran que el desarrollo humano se organiza de manera piramidal, conteniendo en una base amplia cada uno de los sistemas descritos por Ayres (2004) (Figura 1: "Pirámide del desarrollo") (Lázaro y Berruezo, 2009). A esta base, se le van superponiendo diversas capas, cada vez más reducidas, hasta culminar en una cúspide que sustenta los escalones anteriores, de los cuales resulta la conducta adaptativa. Por lo tanto, la eventualidad de dar respuestas adaptadas va a poner en marcha todos los mecanismos sensoriales, perceptivos, neurológicos y cognitivos del sujeto, que intervienen en la posibilidad de resolver los problemas y situaciones a las que se enfrenta de manera cotidiana (Lázaro y Berruezo, 2009). Es por ello que se encuentra en la cúspide de la pirámide. En muchos casos, los fallos de adaptación de diferente tipo, se dan a partir de no haber realizado un adecuado proceso de construcción de sus posibilidades de desarrollo, por causas endógenas o exógenas (Lázaro y Berruezo, 2009).

Figura 1: Pirámide del desarrollo (Lázaro y Berruezo, 2009)



Desde la base se van estableciendo en orden ascendente diferentes fases. En el primer año: el desarrollo de los sistemas sensoriales, constituido por un primer nivel de las estimulaciones básicas del desarrollo: táctiles, vestibulares y propioceptivas. Y un segundo nivel que agrupa a los sensores: visión, olfato, gusto e interocepción. Entre el primero y tercer año, se da el desarrollo sensoriomotor y contiene el tercer nivel: el tono y relajación, equilibrio y coordinación dinámica general, la madurez de reflejos y las praxias. El cuarto nivel concentra el esquema corporal, la conciencia lateral, la conciencia de la respiración y la capacidad de la integración sensorial. Entre los tres y doce años, el desarrollo continúa perfeccionándose en base a lo previamente estructurado (Lázaro y Berruezo, 2009). De esta manera, en cada nivel siguiente se va ajustando el desarrollo motor, el control postural, las

coordinaciones, lo visomotor, las destrezas de lenguaje, las habilidades del juego simbólico, la atención, lo espacial y lo temporal. Hasta alcanzar el aprendizaje académico, la autonomía personal y finalmente la conducta adaptativa (Lázaro y Berruezo, 2009).

A los fines de este trabajo, importa destacar la relevancia del período comprendido entre los cero y tres años, teniendo presente los aportes de Piaget (1975) en torno al desarrollo de la inteligencia sensorial y motora que Montes Castillo (2003) toman al respecto:

Esta inteligencia que posee el niño resulta de su herencia, de la interacción con el ambiente y del uso progresivo de experiencias adquiridas. El fundamento del movimiento en esta etapa es la percepción sensoriomotora. Una actividad que puede entenderse como un sistema regulador compuesto de exterocepción y propiocepción a través de la piel, los tendones, los músculos, las articulaciones y el sistema vestibular, en conexión con el sistema visual y auditivo (Montes Castillo, 2003, pág. 306).

Esta última idea se encuentra íntimamente ligada al desarrollo de la integración sensorial durante los primeros años. A la cual se suma el aporte que Lázaro y Berruezo (2009) hacen al respecto de este período sensoriomotor. Un período en el que una vivencia añade a la pura sensación la carga emocional, que siempre se relaciona con el contacto con otros humanos. Es aquí, más que en cualquier otro momento, en el que se da la perfecta confluencia del desarrollo corporal, el desarrollo mental y el desarrollo del control emocional (Lázaro y Berruezo, 2009).

De acuerdo al recorrido teórico presentado, se podría concluir que, el cúmulo de interacciones sensorimotoras que ofrecerían los juegos corporales, entre los que se incluyen los juegos de crianza, aportarían la probabilidad de sentar las bases de funciones cognitivas posteriores. Todo ello, gracias a las posibilidades de integrar sensaciones variadas, ofrecidas por los diferentes sistemas sensoriales y los procesos posteriores en los que éstos están

implicados. Esta contribución teórica, debería ser reconocida por aquellas personas que acompañan el desarrollo y sus procesos, a fin de poder estimular, ayudar, compensar o resolver situaciones que a lo largo de este camino pudieran observarse. (Lázaro y Berruezo, 2009). Ello justificaría la necesidad de considerar los aportes que puedan ofrecer las evidencias empíricas previas, en relación con la integración sensorial y los juegos corporales en los primeros años, desde la mirada psicopedagógica.

Aportes empíricos relacionados con integración sensorial

Las investigaciones que consideren la temática de la integración sensorial, son frecuentes desde el campo de la psicomotricidad. Al realizar al búsqueda desde la disciplina psicopedagógica, se evidenciaría cierta escasez empírica que provenga exclusivamente de este ámbito. Esto se acentúa, al pretender rescatar evidencias sobre la integración sensorial en relación a los juegos corporales.

Un aporte interesante lo ofrecería una investigación que pone el foco en intervenciones sobre el desarrollo de la integración sensorial, desde una mirada psicomotriz. En el trabajo de Ibáñez López, Mudarra Sánchez & Alfonso Ibáñez (2009), aborda desde la perspectiva ecológica, la importancia de la estimulación psicomotriz en la infancia. Por lo tanto, emplea enfoques teóricos del desarrollo psicomotor, resaltando dominios como el control postural, el esquema corporal, la lateralidad o el aprendizaje perceptivo-motor. Todos aspectos ligados con el desarrollo de la integración sensorial y sus diferentes sistemas detallados con anterioridad.

Esta investigación apuntó a estudiar los beneficios de la intervención psicomotriz temprana y la relevancia de prácticas parentales de estimulación, mediante un estudio empírico. El diseño pretest-posttest permitió demostrar la eficacia del Método Estitsológico Multisensorial que propone la investigación. Se trata de un método para estimular a bebés a partir del contacto corporal, a fin de mejorar la adquisición y el desarrollo de las destrezas motoras

multisensoriales en niños. La investigación implementó el método durante cuatro meses a niños de cero a seis años en contextos normalizados. Los resultados dieron cuenta de la existencia de diferencias estadísticamente significativas en los niveles de motricidad, desarrollo sensoriomotor, reacción y coordinación motriz de los niños del grupo experimental, respecto al grupo control. Este último contó con un ritmo menor de desarrollo psicomotor. El estudio permitió demostrar que el método multisensorial utilizado es eficaz para estimular la psicomotricidad y como estrategia de intervención con niños pequeños (Ibáñez López, Mudarra Sánchez & Alfonso Ibáñez, 2009).

Este estudio, ofrecería evidencias acerca de la importancia de intervenir tempranamente, con recursos adecuados a fin de tener progresos positivos en el desarrollo psicomotor durante los primeros años. Un período en el que los diferentes sistemas encargados de integrar sensaciones propioceptivas y exteroceptivas se encuentran en pleno desarrollo, siendo necesario presentar al niño estímulos pertinentes. Justamente el objetivo se vincularía a favorecer la interrelación e integración de la información que estos estímulos le ofrecen, a fin de dar respuestas adaptativas más adecuadas al medio (Ayres, 2004).

El hecho de considerar que este proceso se desarrolla durante los primeros años, probablemente el juego y sus variantes de juego corporal, que Calmels (2010) destaca a partir del contacto entre el niño y el adulto en los juegos de crianza, podrían conformar el complemento adecuado en beneficio del desarrollo del niño.

El juego y su definición

Continuando con el desarrollo conceptual que sustenta este trabajo, será conveniente aportar definiciones sobre el juego y la relación de éste respecto de los juegos de crianza que propone Calmels (2010). Hacia el final de esta primera parte, se arribará a la relación entre los mencionados anteriormente, y el desarrollo de la integración sensorial en los primeros años de vida.

El juego posee diferentes definiciones. Por ello, conviene hacer algunas conceptualizaciones previas respecto de esta variable.

El juego constituye una forma genuina y privilegiada de expresión, de actividad placentera gracias a la cual se puede ampliar el horizonte de la propia imaginación, relacionarse con otro, reconocer y conocerse (Luzzi & Bardi, 2009). El tema ha sido investigado desde múltiples enfoques y disciplinas, lo cual hace que puedan existir variadas definiciones al respecto.

Etimológicamente la palabra “juego” deviene de dos vocablos en latín: “iocum” (ligereza, broma, pasatiempo) y “ludus-ludere” (jugar, divertirse con algo). La Real Academia Española lo define como “Acción o efecto de jugar”, “Ejercicio recreativo sometido a reglas, en el cuál se gana o se pierde”.

La psicología ha sido durante décadas la disciplina con más aportes en torno al desarrollo individual de la mentalidad de los sujetos. Los diferentes abordajes de la infancia y centralmente del juego tienen su momento en la obra de Piaget (1977). Fue él quien, además de su interés por la psicología de la infancia, toma al juego como un elemento de desarrollo cognitivo, pensando en la infancia con diferentes niveles de acercamiento al conocimiento, en los que se subraya el papel del juego en cada construcción (Enriz, 2011).

Por su parte, Porstein (2011) cita a Vigotsky (1933), destacando su aporte sobre el juego y menciona: el juego es el tipo de actividad infantil que contiene todas las tendencias del desarrollo; *“es fuente de desarrollo y crea zonas evolutivas de lo más inmediato; tras el juego están los campos de necesidades y los cambios de conciencia de carácter general”* (Porstein, 2011, pág. 28). A lo anterior, se agrega la atención sobre la posibilidad creativa de la imaginación en la infancia, que Vigotsky da al juego. Tomándolo además como una instancia donde producción, re-producción y creación se mixturán de modo particular. Adjudicando además un sentido social de las acciones que caracterizan la vida lúdica (Enriz, 2011).

Los abordajes de Freud (1988) y Winnicott (1971) destacados por Luzzi y Bardi (2009) van en otro sentido. La innovación de sus propuestas consiste en colocar al juego como un elemento de tratamiento, de curación, en el proceso de indagación de una persona sobre sí misma. Para Freud (1988), a pesar de los diferentes momentos por los que transita su teoría, el juego es considerado una “actividad” destacada de la vida anímica infantil. Para Winnicott (1971), el juego se vincula al desarrollo. Por ello en el juego, el niño reúne objetos o fenómenos de la realidad exterior usándolos al servicio de su realidad interna o personal. Además de destacar que para dominar lo que está afuera es necesario “hacer”, no solo pensar o desear, por eso jugar es hacer (Winnicott, 1982). De esta forma, el desarrollo, va de los fenómenos transicionales al juego, de éste al juego compartido, y de éste a las experiencias culturales. Así el juego es conceptualizado como actividad creadora, conformando en cada uno de ellos un “logro”, base y raíz de la capacidad para crear y utilizar símbolos, donde el ambiente posee un papel fundamental (Luzzi & Bardi, 2009).

De acuerdo con Landen (2013), el juego como actividad humana es en esencia una actividad intencionada, voluntaria e implica desafíos y búsqueda de placer. En él se ponen en escena todas las capacidades físicas, cognitivas, psicológicas y motrices, entre otros aspectos, que hacen comprometer plenamente al sujeto que juega. Además de permitir el establecimiento de un espacio de intercambio con los otros y el entorno cercano. Lejos ha quedado la intención de situar al juego solo como ocio, simple entretenimiento o como oposición al trabajo, propio de antiguos conceptos de una filosofía dualista que ha caído al vacío con los paradigmas actuales. Hoy, nuevas problemáticas de las sociedades occidentales involucran a los niños pequeños, y el juego y sus formas, revelan valores y problemáticas sociales, además de promover el cambio en las prioridades y el aprendizaje de nuevos valores (Landen, 2013).

Muchas de las definiciones anteriores, destacarían y se ocuparían preferentemente del juego, desde las acciones propias del niño. Al decir de

Calmels (2010), *“las referencias al juego y al jugar, se vinculan con más facilidad a las acciones lúdicas de la niñez y prescinden de la participación del adulto”* (Calmels, 2010, pág. 13). Ello justificaría su intención de considerar al niño y al adulto en el momento cotidiano de juego. De esta manera, atenderá a los juegos esencialmente corporales que ocurren en los primeros años de vida: los juegos de crianza.

Aportes empíricos sobre la temática del juego

En términos generales, la temática del juego es abordado desde la disciplina psicológica, sin focalizar específicamente sobre los juegos de crianza.

En referencia a lo anterior, la investigación realizada por Shejtman (2010) y sus colaboradores, destaca al juego en la primera infancia y su relación con la regulación afectiva. Ofreciendo evidencias a partir de un estudio longitudinal realizado con díadas de madres e hijos, relacionando el juego, la interacción con las madres y la autorregulación en los niños. Esta investigación ofreció como resultado, la consideración del juego como mediatizador del logro entre la transición de la regulación afectiva diádica, a la autorregulación en niños a los cinco años. Además de rescatar el valor del juego en la interacción con adultos cercanos, a fin de conseguir un progresivo pasaje de una regulación externa, hacia la propia del niño (Shejtman, et al., 2010). En este caso, el aporte no solo está dado desde la mirada del juego del niño, sino también la importancia de la presencia del adulto en mismo, tal como Calmels (2010) considera. Una temática que será desarrollada más adelante.

Otro estudio, muestra la importancia del juego en los primeros años en situaciones de contextos desfavorecidos, rescatándolo como un dispositivo de intervención ante la crisis de algunas instituciones sociales (como la familia, la escuela) (Paolicchi, et al., 2009). El propósito, fue investigar durante tres años la implementación de un programa de juegotecas, como dispositivo de intervención, en familias provenientes de contextos con elevada vulnerabilidad

social, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El objetivo era propiciar, junto con las madres que asistían a los talleres, una reflexión sobre el desarrollo infantil en torno al juego, por la relevancia de su impacto en la constitución subjetiva.

A partir de la muestra incidental, constituida por el grupo de adultos que participaron de los talleres, se conformó la primera etapa: una capacitación sobre juegotecas para ser armadas en diferentes barrios con referentes barriales. Para ello se tomó un diseño descriptivo con interpretación cuantitativa y cualitativa de los datos. Más allá de otros resultados obtenidos, se destacan algunas observaciones realizadas en los talleres con madres e hijos. Aparecieron conceptos arcaicos sobre el juego y la concepción de éste en la infancia. Algunos padres esperaban conductas de adultos por parte de los niños, lo cual produce frustración en ellos y una percepción distorsionada de su realidad. Esta representación con la que concluye el estudio, alejaría la posibilidad de tomar al juego como una forma de desarrollo integral del niño. Por lo tanto, el estudio mencionado (Paolicchi, et. al., 2009), sumaría el interés de cuán importante podría ser intervenir preventiva y tempranamente con niños y padres, en el desarrollo del niño, desde una mirada psicopedagógica.

Los juegos en los primeros años y su relación con el desarrollo de la integración sensorial

El desarrollo sobre la teorización de la integración sensorial que propone Ayres (2004), permitiría vincular los juegos corporales de los primeros años, que Calmels (2010) conceptualiza como juegos de crianza.

Los juegos de los primeros años, se basan exclusivamente en lo corporal, en juegos motores y simbólicos, que luego evolucionan en juegos reglados y grupales, además de los tradicionales. El contenido de los juegos corporales de los primeros años, constituiría la matriz desde la cual se organizan los juegos de la niñez, la adolescencia y la vida adulta (Landen, 2013). Ese “jugar

es hacer” que aporta Winnicott (1971), compromete al cuerpo. Esta acción, tiene siempre una implicancia corporal, una incidencia sobre el mundo externo que modifica a su vez, el mundo interno. Esto permite repensar el lugar de los juegos propios de los primeros años, esencialmente corporales y compartidos durante la interacción adulto y niño, que Calmels (2010) define como “juegos de crianza”. Conceptualizando la crianza como *“intento de establecer cuáles son las acciones que el adulto y el niño comparten y se constituyen como juego”*. (Calmels, 2010, pág. 19).

Los juegos de crianza,

son transmitidos generacionalmente y se crean a partir de un encuentro, de una necesidad entre un adulto y un niño, resaltan la asimetría adulto-niño, lo cual marca la diferencia entre ambos. En un doble movimiento, se discriminan como personas en tránsitos diferentes que se reúnen en el jugar, en un espacio y tiempo común; integra al niño y al adulto en un mismo momento (Calmels, 2010, pág.18).

Continuando con Calmels (2010) estos juegos, además de ser una actividad lúdica o pre lúdica, se comparten durante la crianza; *“se dan especialmente durante los primeros años y son esencialmente juegos corporales. Requieren un acuerdo, más allá de no estar programados de antemano, además de estar ligadas a lo tónico-emocional”* (Calmels, 2010, pág. 14).

Calmels (2010), considera tres juegos elementales de la crianza: juegos de sostén, juegos de ocultamiento y juegos de persecución. Los tres tienen la característica común de *“desarrollarse a lo largo del crecimiento, manteniendo el contenido primario que le ha dado origen, pero transformándose a través de la mediación de objetos o de la situación del cuerpo propio, del otro, y los espacios”* (Calmels, 2010, pág. 14).

De acuerdo con el mismo autor, los juegos de sostén, son aquellos en los que el niño es sostenido por el adulto, realizando acciones entre las que se incluye: mecer, girar, caer, subir y bajar, trepar.

Los juegos de ocultamiento incluyen aparecer, desaparecer, ocultarse y mostrarse. Perder y encontrar la presencia del otro o de objetos.

Finalmente, los juegos de persecución, se refieren al pasaje de la indefensión al ejercicio de la defensa. Siendo necesario un perseguidor, un refugio, el cuerpo del adulto, que se abre para recibir y se cierra para proteger, y un perseguido.

Cada uno de éstos, supone una actividad corporal y compartida. No se trata de etapas sucesivas, ni excluyentes. Sino que son actividades que se van transformando y complejizando a lo largo de la vida. Cada juego deja huellas en la experiencia, una vivencia a partir de lo corporal como espacio de expresión lúdica de ser en placer (Calmels, 2010).

Dado que estos juegos permitirían al niño un contacto corporal con otros y consigo mismo, además de descubrir sensaciones y nuevas experiencias, a nivel emocional y cognitivo, probablemente puedan ser un recurso de intervención en favor del desarrollo de la integración sensorial. Dado que la actividad motriz desplegada durante los mismos es necesaria para ensayar, armar, desarmar y crear espacios dentro del espacio (Calmels, 2010). Estos juegos son *“Fuente de sensaciones de origen vestibular, propioceptivo que actúan sobre el tono, el equilibrio, las emociones y por ende, inciden en la conciencia de sí mismo. Están mucho más centradas sobre el propio cuerpo que sobre los objetos exteriores”* (Porstein, 2011, pág. 28).

En este sentido, y relacionando lo anterior Ayres (2004) manifiesta que:

El ingrediente básico del juego, es el impulso interior que el niño expresa para realizarse personalmente como ente sensomotor (...) lo importante es que el niño siga su impulso para producir una actividad física con la que domine su entorno y su cuerpo. La actividad física produce estimulación sensorial y respuestas adaptativas que ayudan a organizar el cerebro (Ayres, 2004, pág. 174).

De esta manera, las posibilidades de “alimentarse sensorialmente” (Ayres, 2004), que pueden ofrecer los juegos de crianza, al permitir al niño mecerse, sostenerse, correr, ser perseguido, saltar y girar, produciendo gran cantidad de información vestibular, propioceptivo y táctil, conformarían los tres sistemas ligados directamente al desarrollo de la integración sensorial.

SEGUNDA PARTE

Intervención temprana y psicopedagogía

La Psicopedagogía debe ser entendida, entonces, como el resultado de una identidad interdisciplinaria, con múltiples abordajes que posicionan el aprendizaje y las diversas dificultades que lo atraviesan. Por tal motivo es necesario siempre tener presente los contextos en los cuales se realizan los aprendizajes.

Haydeé Echeverría¹

En esta segunda parte, las unidades de análisis referidas a intervención temprana y su relación con la disciplina psicopedagógica, conforman otros aspectos que dan fundamento a la presente investigación. Por lo tanto, ambas serán destacadas desde los aportes teóricos y empíricos que las representan.

Aportes empíricos sobre intervención temprana y psicopedagogía

Antes de iniciar el recorrido teórico de las unidades mencionadas, es menester mencionar que las evidencias referidas a la intervención temprana dentro del ámbito de la disciplina psicopedagógica, no han sido frecuentes. Ante la búsqueda de aportes empíricos sobre representaciones vinculadas a este campo, solo existe un registro dentro del contexto local. En la misma, se destacan las representaciones propias de los psicopedagogos sobre su campo disciplinar, dentro de la formación académica (Ventura, Borgobello & Peralta, 2010).

¹ Directora de la Licenciatura en Psicopedagogía, Escuela de Humanidades UNSAM. Extraído del ciclo de entrevistas en vivo realizadas en la Escuela de Humanidades/UNSAM: “Un viaje a los orígenes de la Psicopedagogía en la Argentina”. Mayo de 2014.

Para ello, se obtuvieron datos a partir de la construcción y distribución de un cuestionario completado de manera anónima, por estudiantes y docentes de la licenciatura en psicopedagogía de una universidad nacional argentina. El Análisis Multidimensional de Datos (AMD), permitió una mirada compleja en un tratamiento simultáneo de las variables en estudio. Los principales resultados, demuestran la existencia de tres grupos de individuos que comparten ciertas representaciones o perfiles característicos. En cuanto al campo disciplinar, los grupos plantearon diversas conceptualizaciones en torno a la Psicopedagogía. En alusión a la formación profesional, los estudiantes acuerdan que el perfil académico del graduado se encuentra orientado, fundamentalmente, hacia la aplicación de instrumentos ante problemas de aprendizaje. Asimismo, consideran que existe una predominancia de la Psicología Genética en la formación. La coexistencia de estos supuestos, complementarios u antagónicos, dan forma a un campo con escasas delimitaciones conceptuales, que se transfieren al desarrollo de las prácticas profesionales de los psicopedagogos. Dicha coexistencia conceptual genera debates académicos a fin de consolidar el campo disciplinar, la identidad profesional y los modos de intervención del psicopedagogo (Ventura, Borgobello & Peralta, 2010). Los datos que aportaría esta investigación, acerca de los modos de actuación psicopedagógica, tal vez puedan ser complementados con los posibles resultados que el presente estudio pretende llevar a cabo, respecto de las representaciones de los psicopedagogos en el marco de la intervención temprana. Previamente, será necesario destacar conceptualizaciones teóricas sobre esta forma de intervención dentro de la disciplina psicopedagógica.

Recorrido sobre la conceptualización de la intervención temprana

A lo largo de los últimos años, la intervención temprana se ha ido transformando en un concepto integrador de las actuaciones sociales, dirigidas a garantizar la igualdad de oportunidades de los niños con discapacidades o en situaciones de riesgo biopsicosocial y sus familias. Los cambios sociales, los

enfoques que dan primacía al desarrollo personal y la participación social, junto con nuevos escenarios de intervención fueron convirtiendo a la atención destinada a niños pequeños, en una actividad compleja que requiere un trabajo en equipo, la colaboración de la familia y de otros sectores sociales (Pérez López, Martínez Fuentes, Díaz Herrero & Brito de la Nuez, 2011).

De acuerdo con Martínez Mendoza (2000) *“La necesidad de proporcionar una estimulación propicia en el momento oportuno, condujo inexorablemente a la consideración de impartir esta estimulación desde los momentos más tempranos de la vida, surgiendo así el concepto de estimulación temprana del desarrollo”* (Martínez Mendoza, 2000, pág. 4). Siguiendo con Martínez Mendoza (2000), el hecho de reconocer que las estructuras biofisiológicas y psíquicas se van conformando durante la edad preescolar, junto con la consideración de la plasticidad del cerebro humano y los períodos sensitivos del desarrollo, condujeron a la necesidad de estimular estas condiciones desde edades tempranas.

En 1959, el término de estimulación temprana se pudo ver reflejada en el documento de la Declaración de los Derechos del Niño, enfocándola como una forma especializada de atención a niños en condiciones de alto riesgo biológico y social, privilegiando a aquellos de sectores marginales o carenciados. Estando especialmente dirigido a estimular a niños discapacitados, disminuíos en sus capacidades o minusválidos. Por lo tanto, la consideración de niños en riesgo sentó los fundamentos de la necesidad de este tipo de estimulación. Entre las condiciones de riesgo se consideraban aquellas que generaban déficit de índole biológica, como alteraciones del sistema nervioso central, niños prematuros y postprematuros, por daños encefálicos, disfunciones cerebrales y daños sensoriales, por alteraciones genéticas (como el Síndrome de Down), por cardiopatías y perturbaciones emocionales a partir de fallas en relaciones vinculares primarias y ambientales (Martínez Mendoza, 2000).

De acuerdo a lo anterior, la concepción de estimulación temprana no surgió como algo necesario para todos los niños, sino para aquellos con carencias o

limitaciones físicas, familiares y sociales. De esta manera, los primeros tiempos de acuñación del concepto, se restringió a los niños en riesgo, y al plantear qué hacer con estos niños y niñas, se difunde el término de intervención temprana.

En la reunión de la CEPAL – UNICEF, celebrada en Santiago de Chile en 1981, citada por Martínez Mendoza (2000), se plantea a la intervención como:

Acciones deliberadas e intencionales dirigidas hacia grupos específicos de población, identificados por sus condiciones de riesgo, con el fin de prevenir un problema específico, lo que la ubica en la prevención primaria. Tratarlo para evitar un daño potencial, a nivel de prevención secundaria. O bien buscar la rehabilitación del individuo afectado, lo que implica la prevención terciaria (Martínez Mendoza, 2000, pág. 5).

Por lo tanto, el fundamento de esta intervención enfocado a la deficiencia, también considerará la creación de programas dirigidos a niños no incluidos dentro de la situación de riesgo planteada desde el inicio (Martínez Mendoza, 2000).

Siguiendo con los aportes de Martínez Mendoza (2000), la valoración hacia los niños en riesgo, tiene un fundamento biológico, en el que el desarrollo se concibe a partir de la maduración del sistema nervioso, donde la falta de estimulación podría retardar ese desarrollo, pero no acelerarlo significativamente sino estaban creadas las condiciones internas del mismo. De esta manera, no solo la exanimación física del niño cobra particular importancia a los fines de un programa de intervención. También las estructuras que deben ser estimuladas para compensar el déficit o defecto, de cualquier índole. Por lo tanto, la estimulación sensorio perceptual y motriz, se convierten en las áreas fundamentales a ejercitar en una intervención temprana que propicie el desarrollo de un niño.

Relacionado a la conceptualización anterior, actualmente la definición presentada por Belda, Casbas Gómez, Trapero & cols (2000) en el Libro Blanco de Atención Temprana destacan que:

Se entiende por Atención Temprana el conjunto de intervenciones, dirigidas a la población infantil de 0-6 años, a la familia y al entorno, que tienen por objetivo dar respuesta lo más pronto posible a las necesidades transitorias o permanentes que presentan los niños con trastornos en su desarrollo o que tienen el riesgo de padecerlos. Estas intervenciones, que deben considerar la globalidad del niño, han de ser planificadas por un equipo de profesionales de orientación interdisciplinar o transdisciplinar. (Belda, Casbas Gómez, Trapero & cols., 2000, pág. 12).

De esta manera quedaría definitivamente planteada la necesidad de una intervención, no solo ante una situación de riesgo, sino también desde un punto de vista preventivo, a partir de necesidades transitorias que pudiera presentar la población infantil.

Esta problemática teórico-conceptual sobre la atención a los niños pequeños ha ido tomando fuerza, además de contar con una diversidad de enfoques que van desde la identificación del sujeto de los programas de atención, pasando por las conceptualizaciones de precoz, temprana u oportuna, hasta llegar a las concepciones que las sustentan o sobre las que subyacen (Grenier, 2003).

De esta manera, los términos, “estimulación temprana”, “intervención temprana”, “intervención oportuna”, “estimulación precoz”, fueron conformando las variadas formas de denominar este cruce disciplinar, que se lo vincula al desarrollo normal o alterado de niños pequeños, con una diversidad de definiciones que conforman su campo de acción (Tallis, 1999).

A esta variedad de conceptualización se le sumaría la utilización “alternativa” de los términos. En cierta forma, se podría considerar que estimular implica intervenir; aunque no siempre intervenir apunte a estimular. Según Chávez

Torres (2003) la diferencia entre acciones de estimulación e intervención radica en que:

Las primeras pretenden favorecer todo tipo de experiencias que el niño necesita para su desarrollo armónico e integral. Las segundas implican un diagnóstico previo de las condiciones de riesgo, con base en el cual se establecerá el tipo de manejo más adecuado, que favorezca en el niño las experiencias que necesita para su desarrollo armónico e integral (Chávez Torres, 2003, pág. 281).

De acuerdo a esta diferencia de sentidos, intervenir tempranamente, guarda un sentido desde lo preventivo. Según Brizuela (2001), teniendo *“la posibilidad, en tiempo reducido, de promover la salud física y psíquica del niño, como también de prever accidentes y maltrato infantil”* (Brizuela, 2001, pág.124).

Por su parte Fonagy (1996), citado por Brizuela (2001), afirma que el potencial de las intervenciones tempranas aún no ha sido acabadamente desarrollado. De todas formas, establece algunas conclusiones fundamentales al respecto, tales como:

Que la prevención necesita focalizarse tanto sobre factores de riesgo, como protectivos que se visualizan en el niño y su familia. Que la atención precoz de las anomalías vinculares es imprescindible por el impacto que éstas tienen en el ámbito educativo institucional. Una base segura vincular predispone positivamente la organización simbólica y esto impacta en los aprendizajes escolares (Brizuela, 2001, pág. 124).

Por lo tanto, esta forma de conceptualizar la intervención implicaría pensarla no solo desde el conocimiento de una discapacidad instalada. Sino también como una atención temprana y oportuna de niños, con el fin de promover su

desarrollo. Un desarrollo, cuyo abordaje se enriquece al comprenderlo desde la teoría de la “ecología del desarrollo humano” propuesta por Bronfenbrenner (1979), considerado por Papalia, Olds y Feldman (2000).

En el marco de esta teoría, Bronfenbrenner (1979) define a la conformación del desarrollo a partir de la interacción de un sistema con diferentes niveles, en el que se pueden identificar factores de riesgo y protectivos en relación al desarrollo. El primer sistema, el micro sistema: se conforma por el niño, la familia y la interacción entre ambos. El meso sistema: destaca la relación con la escuela y servicios de salud. El exo sistema: se compone de aquellos lugares de soporte para el niño, pero que pueden afectar su micro sistema indirectamente. El macro sistema: se refiere a incidencia de la cultura y los valores en el desarrollo. El crono sistema: destaca la dimensión temporal que rodea al desarrollo del niño. Cada sistema ejerce diferentes influencias a la hora de considerar el desarrollo de un niño, por lo tanto deberían ser tenidos en cuenta en el marco de cualquier intervención, aun en la temprana. Papalia, Olds y Feldman (2000) en base a los aportes de Bronfenbrenner (1979) en este sentido, destacan que *“una persona no solo es el resultado de su desarrollo, sino que también lo moldea. Los niños afectan su propio desarrollo mediante sus características biológicas y psicológicas, sus talentos y sus capacidades, sus discapacidades y su temperamento”* (Papalia, Olds & Feldman, 2000, pág. 40). Esta perspectiva contextual, permitió enfatizar el componente social del desarrollo, haciendo variar la atención de las investigaciones al respecto, haciendo foco desde el niño hacia las unidades interactivas más amplias (Papalia, Olds & Feldman, 2000).

Por lo tanto, sostener la mirada hacia el niño, desde los aportes de la ecología del desarrollo, implicaría un proceso de abordaje de la intervención que dé cuenta de estos aspectos. En este sentido, el proceso comenzaría con una evaluación como punto de partida. Al intervenir tempranamente, será necesario tener en cuenta diferentes evaluaciones que impliquen establecer potencialidades educativas y del desarrollo en general; asimismo considerar el funcionamiento del lenguaje, el desempeño motor, las interacciones parentales,

el medio socio-económico, las situaciones de riesgo y su contrapartida. También importarían las posibilidades que ofrecen los factores protectivos, los individuales y del entorno que el niño presente, siendo necesario involucrar a los padres en el proceso (Brizuela, 2001). Además de considerar que *“las posibilidades de intervención temprana se acrecientan al reconocer los diferentes recursos que posee un bebé. En el sentido del enorme caudal de registros con que cuenta un ser humano para poder aprender o modificar comportamientos”* (Echeverría, 2000, pág. 134).

En palabras de Echeverría (2000), trabajar desde una intervención teniendo en cuenta las instancias interactivas vinculares, ejercen una pregnancia significativa en las primeras producciones cognitivas. Por ello, *“la intervención temprana será organizada cuando los desajustes vinculares precoces pudieran provocar cierto impacto en la actividad cognitiva y simbólica del niño”* (Echeverría, 2000, pág. 137). Para ello, se crea un espacio de trabajo terapéutico temprano, que apunta a orientar y elaborar junto con los padres, los diversos niveles de organización, a fin de permitirles organizar un espacio para pensar a su niño desde otra óptica. Además de contemplar las áreas visomotoras, de interacción social, del lenguaje entre otras, conjugadas con propuestas dinámicas y la organización cognitiva, como espacios interrelacionados para la constitución del sujeto (Echeverría, 2000).

Esta forma de intervención terapéutica, que parte de una evaluación como primera forma de intervención, seguida de la planificación de objetivos terapéuticos, podría tomar aspectos lúdicos como modalidad de intervención. Lo lúdico como herramienta preventiva y terapéutica que liga el jugar, con objetivos terapéuticos o de aprendizaje. Así se interviene no solo desde conflictos instalados, sino también desde la prevención de los mismos (Öfele, 2002).

Luego de este recorrido, se apreciaría que la definición de intervención temprana, conformaría un período con acciones sistemáticas que tienden a proporcionar experiencias necesarias en la infancia temprana, con el objeto de desarrollar al máximo el potencial psicológico, físico y social (Tallis, 1999).

Desde una acción preventiva en sus diferentes modalidades, primaria, secundaria o terciaria.

Breve recorrido sobre la Intervención temprana en Argentina

El campo disciplinar de la intervención con niños pequeños, tiene sus inicios simultáneamente en Estados Unidos, España y Argentina. Solo en Argentina toma el nombre de “Estimulación temprana”, mientras que en España se la reconoce como “Estimulación precoz”. En nuestro país, la neuropediatra Lidia Coriat, fue quién convocó profesionales de diferentes disciplinas para investigar problemas del desarrollo infantil. Ella y su equipo del Hospital de niños Ricardo Gutiérrez de la Ciudad de Buenos Aires, abordaron la atención de bebés con trastornos orgánicos, neurológicos, genéticos, sensoriales, madurativos y de conexión con el medio, recortando el campo de trabajo de la disciplina específicamente a bebés con dificultades en su desarrollo.

En aquel momento, se conformó un equipo con profesionales de diferentes campos disciplinares, a pesar de que no se conseguía abarcar las necesidades que aquellos pacientes del hospital requerían. Esta dificultad fue reconsiderada por el equipo, dado que cada uno efectuaba una mirada desde lo que su disciplina le permitía, conformando intervenciones recortadas. Por tal motivo, diferentes interrogantes fueron reorganizando las coordenadas que ubican el centro de la estimulación temprana. Una disciplina que se ha ido construyendo con los aportes de la medicina, la neurología, la psicología genética, la kinesiología, la fonoaudiología, puericultura y psicoanálisis como disciplinas centrales (Coriat, 1997).

Las acciones fundamentales de esta disciplina se vincularían a una intervención a partir de una situación de riesgo o ante necesidades transitorias que pudiera presentar un niño en sus primeros años. Por ello, Coriat (1997) va a considerar la estimulación temprana como disciplina terapéutica que apunta a entender al niño pequeño, no como algo dañado a reparar, sino como alguien

que se está estructurando y construyendo, al descubrir y hacer propio su cuerpo y sus producciones. Un niño que abordará sus dificultades cuando la realidad le presente un obstáculo en lo que él desea conseguir. Es en este momento, en el que el terapeuta ofrecerá, mostrará y acompañará a aquella falta, trabajando junto con los padres. Dado que la mirada de ellos tendrá valor para producir marcas estructurantes en el niño, otorgando además significación singular a sus producciones (Coriat, 1997).

Intervenir tempranamente en psicopedagogía

Desde una intervención psicopedagógica, el dispositivo terapéutico con niños pequeños, favorecería no solo a ellos, sino también a que los padres puedan observar las acciones que pueden realizar sus niños. Al percibir qué hacen, los padres también los reconocen desde otra mirada y es ahí donde tiene lugar la intervención. Por lo tanto, se aborda el trabajo no solo desde aspectos cognitivos de los niños, sino también desde la interacción entre padres e hijos pequeños (Echeverría, 2000).

Esta forma de intervenir implicaría por parte de los psicopedagogos reconocer un tipo particular de inserción en este campo. Un accionar profesional que va más allá de lo realizado dentro del sistema educativo formal, en equipos de orientación escolar, en educación especial u orientación laboral. La ampliación de funciones vinculadas al trabajo con niños pequeños, hace necesario superar cualquier limitación, defendiendo la posición de la psicopedagogía como ámbito interdisciplinar. En el mismo confluyen la psicología escolar y de la educación, la orientación educativa, la educación especial, el diagnóstico o evaluación psicopedagógica, y las bases didácticas para la intervención (Cabrera Pérez & Bethencourt Benítez, 2009). En este escenario, es necesario reconocer los destinatarios de la intervención temprana, tanto padres e hijos, que conforman el propio objeto de estudio del quehacer psicopedagógico. A partir de allí, se compone una sistematización de la intervención, con una participación activa de la familia y un espacio abierto a la circulación de conocimiento. Un abordaje

con un encuadre sustentado en la confianza y en la ausencia de acciones que reflejen juicios, respecto de la crianza como base de toda situación relacionada con el aprendizaje (Echeverría, 2000).

Estas posiciones teóricas en torno a la intervención temprana, probablemente requieran tener en cuenta aspectos propios de la disciplina psicopedagógica, respecto al valor de las representaciones que los mismos profesionales poseen acerca de los alcances y particularidades de su intervención en éste ámbito. Por tal motivo, importaría recuperar el concepto de representaciones sociales, que Ventura, Borgobello & Peralta (2010) retoman en su estudio, distinguiéndolas como *“aquellas que enmarcan un campo teórico y de investigación, con el propósito de indagar ciertos fenómenos desde una perspectiva, que toma simultáneamente lo psicológico y lo social como interdependientes del proceso de construcción del individuo y de la sociedad”* (Ventura, Borgobello & Peralta, 2010, pág. 655).

Estas representaciones sociales, como sistema de valores, nociones y prácticas que orientan a los sujetos de una determinada comunidad para poder manejarse en ella e intercambiar códigos individuales y colectivos (Moscovici, 1979), también designan modalidades de pensamiento práctico, al decir de Jodelet (1985) citado por Ventura, Borgobello & Peralta (2010). Lo cual permitiría interpretar y dar sentido a lo que emerja del contexto.

Tal vez, este “compartimiento de pensamiento cultural y práctico”², merecería sondear los supuestos que circulan entre los profesionales y su acción terapéutica temprana, dentro de la disciplina psicopedagógica.

A lo anterior se agregaría que la psicopedagogía es un campo disciplinar con una breve tradición científica y académica. En ella se rastrean diferentes definiciones que pueden quedar circunscriptas a un “quehacer con alto contenido práctico”, hasta tomarla como una *“disciplina destinada a la prevención, diagnóstico y tratamiento de las dificultades del aprendizaje en sentido amplio”* (Ventura, Borgobello & Peralta, 2010, pág. 656). Además de

² Entrecorillado de la autora.

sumarse el lugar polémico de la psicopedagogía entre la psicología y la pedagogía, y sus disputas en torno al objeto de estudio, su incumbencia profesional y sus propias teorías para llevar a cabo sus prácticas (Ventura, Borgobello & Peralta, 2010).

Este amplio campo disciplinar incluiría en su marco teórico de trabajo, la intervención temprana y oportuna para ayudar al niño en el aprendizaje de acciones que promuevan su desarrollo integral. En este sentido, Fiondella (1999) toma los aportes Coriat y Jerusalinsky (1974) y destaca que, este marco teórico en que se basa la propuesta terapéutica de la intervención temprana podría cumplirse por medio de técnicas psicopedagógicas y psicomotrices fundamentadas teóricamente en el conocimiento de teorías de la maduración neurológica, del desarrollo cognitivo y afectivo. Teniendo como objetivo la posibilidad de ofrecer diferentes recursos, a fin de que el niño recupere su lugar como persona. Esta idea se aleja de un “bombardeo de estímulos” (Fiondella, 1999), pero se liga a entregar ideas, imágenes, objetos y acciones que tengan para el pequeño un sentido, una construcción progresiva de su propia significación como personas, en relación con el medio que los rodea. Respecto a estos procesos de significación, se instalarían dos premisas básicas de esta intervención terapéutica que contienen la importancia del estímulo como elemento funcional de la actividad:

La primera referida a que la estimulación se destinaría a brindar impulso a funciones existentes en el sujeto, susceptibles a ser reavivadas por medio del estímulo. La segunda premisa, se referiría a que la estimulación actúa por medio de actividades que produce en el sujeto estimulado y nunca por acciones pasivas que pudiera experimentar (Fiondella, 1999, pág. 153).

El recorrido conceptual realizado, fundamentaría la inquietud por sondear supuestos dentro de este campo de conocimiento y accionar psicopedagógico. A fin de retomar las representaciones tal como Ventura, Borgobello & Peralta (2010) lo han hecho. Esta vez, indagando los saberes que enmarcan el campo

teórico construido individual y socialmente por los propios profesionales dentro de la disciplina psicopedagógica, sobre sus recursos terapéuticos en intervención temprana.

METODOLOGÍA

La presente investigación pretende tener una finalidad aplicada. Por lo tanto, permitiría ofrecer una mirada analítica en torno a representaciones psicopedagógicas respecto de los juegos de crianza como recurso terapéutico, en favor del desarrollo de la integración sensorial en los primeros años de vida.

Orientación teórico-metodológica

El presente trabajo propone una orientación metodológica de tipo cualitativa. El objetivo intenta focalizar en un aspecto particular de la práctica psicopedagógica y las representaciones de los profesionales sobre la misma. Sin tener intencionalidad de establecer generalizaciones cerradas. De acuerdo a lo anterior, respecto al grado de control desde un punto investigativo, se propone un estudio descriptivo, no experimental y transversal, estableciendo interpretaciones de tipo cuantitativas y cualitativas de los resultados obtenidos.

Hipótesis general de la investigación

Las representaciones de los profesionales del campo de la psicopedagogía, incidirían en el reconocimiento de los juegos de crianza, como recurso de intervención temprana, en beneficio del desarrollo de la integración sensorial en los primeros años.

Objetivos de la investigación

Objetivo general

- Describir en qué medida las representaciones de los psicopedagogos, en el marco de la intervención temprana, permiten considerar los juegos de crianza como posible recurso terapéutico destinado a niños en los primeros años de vida.

Objetivos específicos

- Reconocer la valoración otorgada por los profesionales de la disciplina psicopedagógica al juego, en el marco de la intervención temprana.
- Determinar en qué medida las representaciones de los psicopedagogos, destacan la necesidad de tomar los juegos de crianza como recurso de intervención temprana.
- Determinar cuál sería el valor y reconocimiento adjudicado a ciertas estrategias y recursos, destinados a intervenir con niños pequeños en favor del desarrollo de la integración sensorial.
- Determinar en qué medida las representaciones de los psicopedagogos, permiten establecer relaciones entre los juegos de crianza y el desarrollo de la integración sensorial.

Muestra

En primera instancia, se estableció contacto directo durante los meses de junio y julio de 2014 con ochenta y cinco egresados entre los años 2011 y 2013. Todos ellos habían finalizado la Carrera de Psicopedagogía, perteneciente a la

Escuela de Humanidades de la Universidad de General San Martín, Provincia de Buenos Aires. La selección realizada, responde a un criterio intencional de la investigación, sin tener en cuenta aquellos formados en otras universidades públicas o privadas de la Provincia de Buenos Aires.

Se informó a los posibles participantes el tipo de estudio a realizar. Además de dar a conocer los criterios excluyentes (no haber intervenido profesionalmente con niños pequeños en el ámbito de la intervención temprana, haber obtenido su formación académica de la disciplina en otra institución).

Para este estudio, no se han puesto en consideración las variables de género y edad.

Luego de que los participantes fueron confirmando su posibilidad de inclusión en la muestra, de acuerdo a los criterios excluyentes, se les entregó el cuestionario destinado a recolectar datos.

Finalmente se organizó una pequeña muestra no probabilística, conformada por treinta profesionales de la disciplina psicopedagógica.

Instrumentos de recolección de datos

En la construcción del instrumento de obtención de datos, se optó por recurrir a un procedimiento de recolección de datos múltiples, tomando como referencia el estilo utilizado en la investigación: “Representaciones acerca del campo disciplinar y formación profesional de la psicopedagogía en un contexto académico argentino” de Ventura, Borgobello & Peralta (2010). El mismo se conformó a partir de un cuestionario con preguntas de opción múltiple, escalas tipo Likert y preguntas abiertas.

De esta manera, el instrumento destinado a esta investigación, diseñado ad hoc, consta de nueve ítems (Ver modelo de encuesta. Apéndice. Figura N° 1). El cuestionario posee seis preguntas de opción múltiple. Dos preguntas con escala tipo Likert. Una de ellas, con escalas que pretenden estimar respuestas desde “*función altamente preponderante*” a “*ninguna función preponderante*”.

La otra pregunta con escalas de respuestas que van desde “*altamente relacionados*” a “*no están relacionados*”. Finalmente se presenta una pregunta con respuesta abierta a desarrollar por los participantes de la muestra. Esta forma de recolección de datos, permitiría obtener información de diferente naturaleza, tratando variables ordinales y textuales, de acuerdo a las respuestas dadas.

Este breve cuestionario permitiría representar las unidades de análisis que esta investigación pretende poner en relación y sus indicadores. Además de establecer consideraciones respecto de los juegos de crianza, el desarrollo de la integración sensorial, la intervención temprana psicopedagógica y sus posibles recursos terapéuticos.

Cada cuestionario fue entregado directamente a los integrantes de la muestra durante los meses de agosto y septiembre de 2014. Las preguntas que lo conformaron permitieron poner en relación:

- Las representaciones propias acerca del lugar del juego en intervención temprana.
- Las representaciones propias, específicamente de los juegos de crianza, dentro de la intervención temprana.
- La postura psicopedagógica en cuanto a los recursos terapéuticos tomados en intervención temprana con niños pequeños.
- Las posibles estrategias y recursos de intervención, a fin de favorecer el desarrollo de la integración sensorial durante los primeros años.

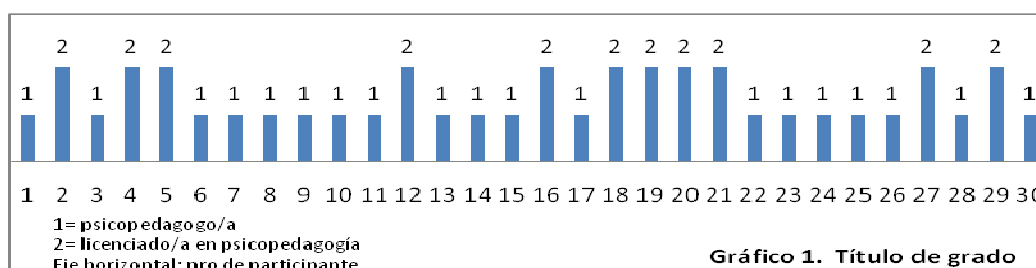
RESULTADOS

Previo a dar a conocer los resultados cuantitativos obtenidos, importa recordar que los mismos no pretenden establecer generalizaciones acabadas sobre el tema que dio curso al presente trabajo. Los datos obtenidos solo aproximarán a ofrecer una mirada analítica de la temática que orientó esta investigación, respecto de los participantes que han conformado la muestra.

Caracterización de la muestra

De acuerdo a las características de los treinta integrantes de la muestra, los datos obtenidos sobre las variables título de grado obtenido, año de egreso, otros títulos conseguidos y el tiempo de trabajo en intervención temprana, se podrán apreciar en los siguientes gráficos y sus descripciones expresadas en porcentajes.

De los treinta integrantes, un 63,3% (diecinueve del total de treinta) han obtenido el título de grado de psicopedagogo/a otorgado por la Universidad Nacional de General San Martín. Solo un 36,6% (once del total de treinta) han accedido a obtener el título de licenciatura en psicopedagogía otorgado por la misma casa de altos estudios (Gráfico 1. Título de grado).



Respeto al año de egreso, el 53,3% (dieciséis de la muestra) lo han hecho en el año 2013. El 26,6% (ocho de la muestra) egresaron en 2012. Solo un 20% (seis de la muestra) obtuvieron su título en 2011. (Gráfico 2. Año de egreso).

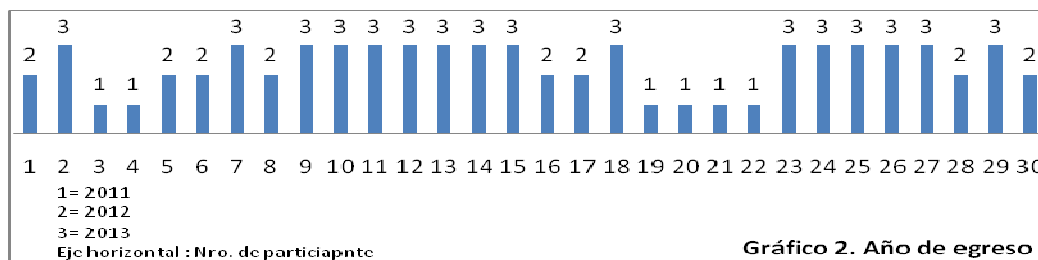


Gráfico 2. Año de egreso

En cuanto a sus posibilidades de haber obtenido otros títulos universitarios o terciarios, un 6,6% (dos del total de la muestra) poseen además del título de psicopedagogos, otro título universitario (psicografología y licenciatura en tecnología educativa). El 23,3% (siete del total de la muestra) posee formación docente, a partir de estudios terciarios (profesorado de nivel inicial, profesorado de inglés, profesorado de educación primaria). El 70% (veintiuno del total de la muestra) solo posee formación académica obtenida a partir del título de psicopedagog/a o licenciado en psicopedagogía (Gráfico 3. Otros títulos).

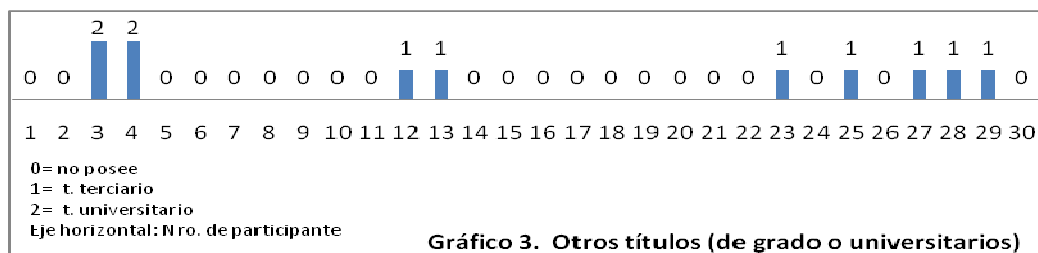


Gráfico 3. Otros títulos (de grado o universitarios)

De acuerdo al tiempo que los profesionales de la muestra han podido intervenir con niños pequeños, se puede apreciar que un 80% (veinticuatro del total de integrantes) solo lo han hecho por un período menor a seis meses. Un 13,3% (cuatro del total de la muestra), lo han hecho por más de un año. Mientras que un 6,6% (dos de los participantes) han podido intervenir profesionalmente más de seis meses. (Gráfico 4. Tiempo de trabajo en intervención temprana).



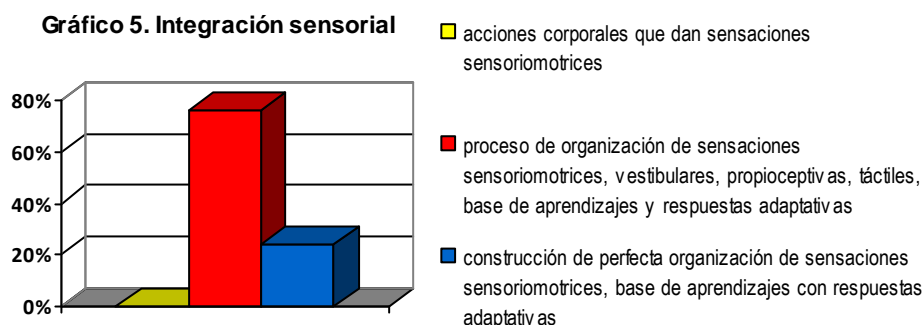
Gráfico 4. Tiempo de trabajo en intervención temprana

Respecto a los datos presentados anteriormente, se podría apreciar que la muestra estaría conformada básicamente por profesionales cuya formación proviene del campo de la disciplina psicopedagógica. Además de que un alto porcentaje de ellos (80%), han conseguido hacer intervenciones con niños pequeños por un período que no supera los seis meses. Por lo tanto, se inferiría que aquellas representaciones conformadas respecto a su práctica, podrían ser producto del propio campo de la formación académica y de su tiempo de intervención con niños pequeños.

Resultados obtenidos de los cuestionarios

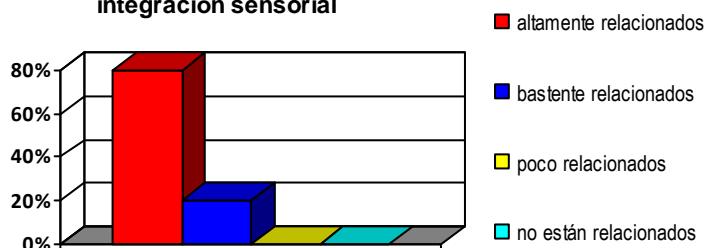
Los resultados serán presentados de manera cuantitativa, estableciendo porcentajes de acuerdo a las respuestas de las preguntas que conformaron el cuestionario.

Al destacar a qué se refiere la integración sensorial en los primeros años, un 76% de respuestas, la han considerado como un proceso de organización de sensaciones sensoriomotrices, vestibulares, propioceptivas, táctiles, base de aprendizajes vinculados con respuestas ajustadas al ambiente. Mientras que un 24% de respuestas, relacionan al proceso con una construcción perfecta de organización de sensaciones sensoriomotrices. Sin que se ligue a la integración sensorial con acciones corporales que ofrecen sensaciones sensoriomotrices. (Gráfico 5: "Integración sensorial").



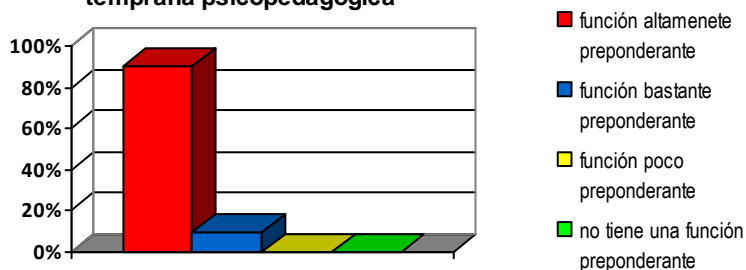
En cuanto a la posibilidad de establecer una relación entre los juegos de crianza y el desarrollo de la integración sensorial, un 80% de las respuestas han considerado que ambos están altamente relacionados. Mientras que un 20% de los profesionales, destacan que están bastante relacionados. Las opciones referidas a “poco” y “no están relacionados” no han sido tenidas en cuenta. (Gráfico 6: “Relación juegos de crianza e integración sensorial”).

Gráfico 6: Relación juegos de crianza e integración sensorial



Al establecer una valoración del juego en la intervención temprana psicopedagógica, se aprecia que un alto porcentaje de profesionales (90% de las respuestas), lo destacan con una función altamente preponderante. Mientras que un 10% respuestas, manifiestan que posee una función bastante preponderante. (Gráfico 7: “Función del juego en intervención temprana psicopedagógica”).

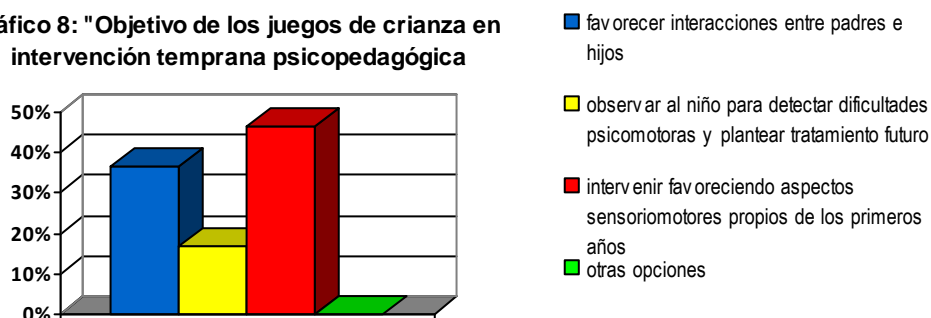
Gráfico 7: Función del juego en intervención temprana psicopedagógica



Si se consideran los posibles objetivos que podrían tener los juegos de crianza en la intervención temprana psicopedagógica, las respuestas fueron variadas.

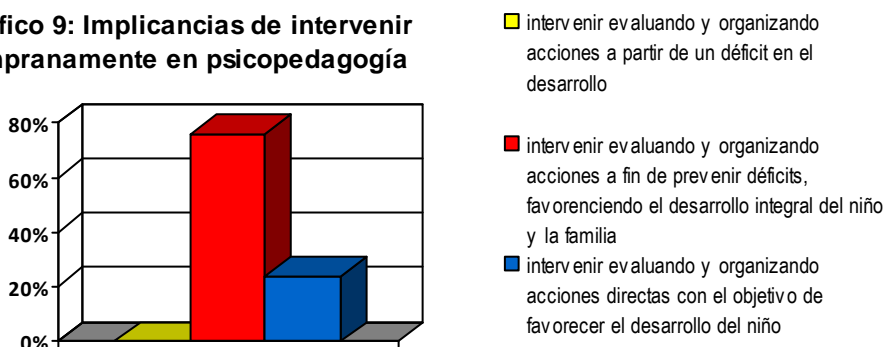
Un 46,6% las mismas, destacan que el objetivo de éstos se liga a favorecer aspectos sensoriomotrices propios de los primeros años. Un 36,6% de respuestas, consideran como objetivo el hecho de favorecer interacciones entre padres e hijos. Mientras que un 16.6% toma como opción, que estos juegos permitirían observar al niño y sus acciones, para detectar posibles dificultades psicomotoras y plantear un futuro tratamiento. (Gráfico 8: “objetivo de los juegos de crianza en intervención temprana psicopedagógica”).

Gráfico 8: "Objetivo de los juegos de crianza en intervención temprana psicopedagógica"



En cuanto a las implicancias referidas a intervenir tempranamente en la disciplina psicopedagógica, un 76% de respuestas, han considerado que se trata de intervenir evaluando y organizando acciones directas a fin de prevenir posibles déficits, favoreciendo el desarrollo integral del niño y su familia. Mientras que vincularla a evaluar y organizar acciones directas con el objetivo de favorecer solo el desarrollo del niño, fue considerado en un 24% de respuestas. No se ha tenido en cuenta la opción de ligarla con la posibilidad de intervenir evaluando y organizando acciones a partir de un déficit establecido. (Gráfico 9: “Implicancias de intervenir tempranamente en psicopedagogía”).

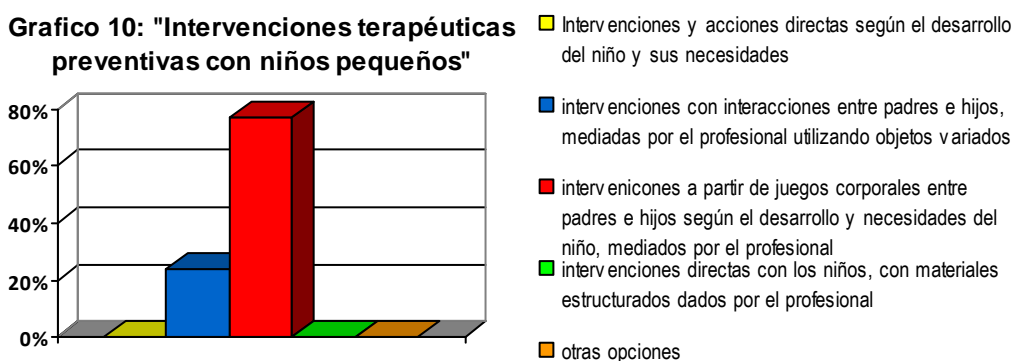
Gráfico 9: Implicancias de intervenir tempranamente en psicopedagogía



De acuerdo a la participación de los padres, dentro del encuadre en la intervención con niños pequeños a favor del desarrollo de la integración sensorial, el 100% de respuestas de los integrantes de la muestra, destacan que los padres deben participar activamente, además de ofrecerles estrategias para llevar a cabo en el hogar. Todos los participantes han descartado de manera constante, la necesidad de ubicar a los padres como observadores y receptores del accionar psicopedagógico, u otras opciones posibles.

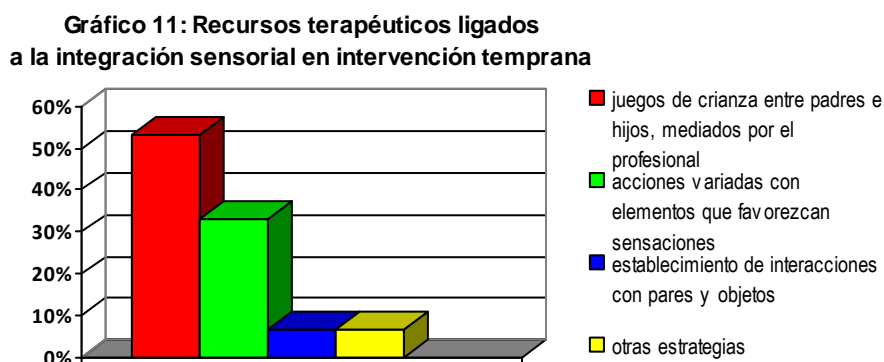
Solo queda destacar la vinculación entre recursos terapéuticos e intervención temprana.

Al considerar intervenciones terapéuticas psicopedagógicas desde un punto de vista preventivo, un 77% de los profesionales adhieren que las mismas se organizan a partir de interacciones con juegos corporales entre padres e hijos, según el desarrollo del niño y sus necesidades. Además de estar mediatizadas por el profesional. Mientras que un 23% reconoce que se trataría de intervenciones basadas en interacciones entre padres e hijos mediatizadas por el profesional, haciendo uso de objetos variados. Ninguno de los integrantes de la muestra ha vinculado esta forma de intervención a partir de acciones directas con o sin objetos realizadas por el profesional, o sugieren otro tipo de estrategia terapéutica. (Gráfico 10: "Intervenciones terapéuticas preventivas con niños pequeños").



Respecto a posibles recursos terapéuticos que permitirían favorecer el desarrollo de la integración sensorial en intervención temprana, un 53% de

respuestas, destaca la opción de tomar los juegos de crianza entre padres e hijos mediados por el accionar del profesional. El 33% de respuestas considera la posibilidad de realizar acciones variadas con elementos que favorezcan diferentes sensaciones. En menor medida (un 7% de respuestas), priorizan el establecimiento de interacciones con otros pares y con objetos, además de tener en cuenta otras estrategias (entre las que destacan la posibilidad de mediar tanto los juegos de crianza como interacciones con los otros y con objetos a fin de explorar el ambiente, y la inclusión de juegos de crianza, las acciones con objetos e las interacciones con otros). (Gráfico 11: “Recursos terapéuticos ligados a favorecer la integración sensorial en intervención temprana”).



Resultados de respuestas de la pregunta abierta

La última pregunta del cuestionario, referida a aquellos aspectos relevantes para organizar una intervención temprana y preventiva en beneficio de la integración sensorial, permitió agrupar las respuestas de acuerdo a frases creadas ad hoc. Las mismas se conformaron según las frecuencias léxicas más recurrentes y significativas en su contenido respecto a otras respuestas.

A continuación se presentan los resultados obtenidos, agrupando las respuestas de acuerdo a las frecuencias léxicas conformadas.

Pregunta con respuesta abierta:

“La organización de una intervención con niños pequeños, desde un punto de vista preventivo, a favor del desarrollo de la integración sensorial debería contar con...”

Frases creadas de acuerdo a las frecuencias léxicas:

1. Una organización con intervención profesional, orientaciones, estrategias destinadas a padres y participación de los mismos.

El contenido de esta frase se puede apreciar dieciséis veces respecto de las treinta respuestas dadas. Entre ellas se destacan las siguientes:

“Es necesario contar con un adulto comprometido con la crianza, profesionales que acompañen y sean capaces de ofrecer estrategias de trabajo, con una mirada global puesta sobre el niño y su entorno, a fin de evitar posibles déficits”.

“Importa un profesional que involucre a la familia del niño y conozca el vínculo madre-hijo y características socioeconómicas de la familia, con el fin de brindar las estrategias adecuadas a esa familia y de esta manera, que sea posible la continuidad en el hogar, del trabajo terapéutico”.

“Se requieren diversas estrategias utilizadas por el profesional, con elementos de diversas texturas que le permitan la organización cerebral para integrar las diferentes sensaciones; como así también la participación de los padres y cuidadores del niño, para la estimulación en el hogar”.

“Visitas semanales de tipo preventivo y explicativo con los profesionales en los primeros años de vida, de manera de abarcar todas las dudas que pudieran surgirle a los padres y de manera tal de ver el avance del desarrollo del bebe en esos años a fin de advertir posibles dificultades futuras”.

2. Una organización basada en intervenciones, interacciones y orientaciones mediadas por lo lúdico.

La frecuencia de esta frase en las respuestas se presenta once veces respecto de las treinta respuestas. Eventualmente algunas de ellas vinculan lo lúdico a los juegos de crianza:

“Serán importantes objetivos dirigidos a favorecer el desarrollo general del niño. Para ello será necesario abordarse de forma lúdica, trabajando en todas las áreas del desarrollo, y en conjunto con la familia”.

“Una intervención que cuente con elementos afines al área sensorial en la que se requiera intervenir: diferentes texturas, sonidos, colores, elementos con brillos, sabores, olores, túneles, pelotero, toboganes, columpio, témperas, plastilina, entre otros. Siempre de manera lúdica, y fomentando el vínculo con un otro. Estimular tanto fortalezas como las debilidades, con fines preventivos”.

“Tendría que contar con orientaciones a padres, ofreciendo diversas estrategias que podrían realizar en el hogar junto al niño (participar en el cambio de pañales, baño, en juegos de plaza, permitir que incorporen nuevos alimentos, que se ensucien, etc.) Juegos de sostén, de ocultamiento y persecución. También, el reconocimiento de diversos objetos y texturas en favor del

desarrollo de la integración sensorial. De esta manera, se da significado a las experiencias, clasificando toda la información sensorial y seleccionando lo importante”.

“Se podrían organizar algunos juegos de crianza haciendo participar padres, charlas abiertas de alimentación y pautas de desarrollo además de herramientas que orienten a padres por medio del juego y la interacción c/ objetos del medio que los rodea q favorezcan la integración sensorial”.

3. Una organización basada en la interdisciplina y en orientaciones.

La consideración de la interdisciplina como estrategia de intervención se puede apreciar en siete respuestas respecto de las treinta obtenidas. Entre ellas se destacan:

“Diferentes profesionales capacitados para poder dar sugerencias a los padres para que ellos puedan llevarlas a cabo en su ámbito cotidiano”

“El criterio del profesional, que debería considerar al sujeto de la intervención como un sujeto biopsicosocial en contexto y en desarrollo a lo largo de la vida además de la consulta a otros profesionales en caso de que sea necesario (neurólogo por ejemplo, ya que estamos hablando del desarrollo de la integración sensorial)”.

“Un equipo interdisciplinario que actúe conjuntamente con las familias en pos del desarrollo armónico de los niños”.

4. Una organización basada en intervenir y evaluar de acuerdo al niño.

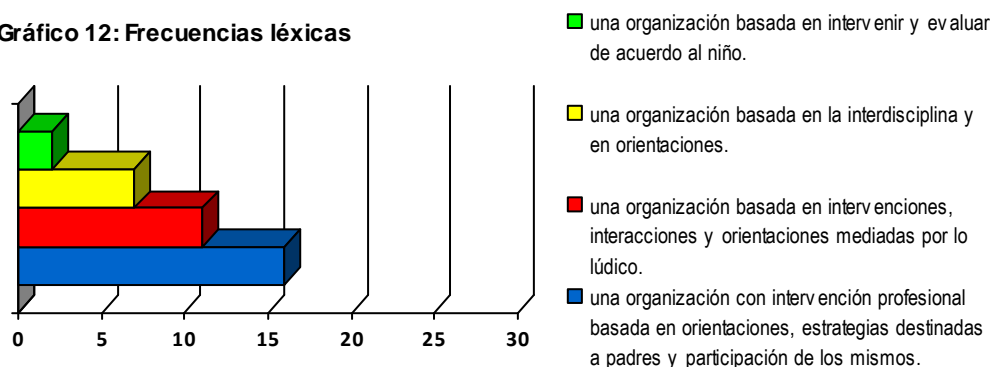
En menor medida, el contenido de esta frase se presenta dos veces respecto de las treinta respuestas.

“Primeramente con una buena anamnesis y además ir evaluando una forma de intervención”.

“Una completa evaluación integral del desarrollo del niño”.

Las diferentes frecuencias se representan de la siguiente forma de acuerdo al grado de aparición en las respuestas dadas por los integrantes de la muestra. (Gráfico 12: “Frecuencias léxicas”).

Gráfico 12: Frecuencias léxicas



DISCUSIÓN

De acuerdo a los datos obtenidos, sus interpretaciones habrían permitido establecer ciertas reflexiones vinculadas al marco teórico que sustenta la presente investigación. En cada respuesta, se podría apreciar ese cúmulo de representaciones que enmarcan el campo teórico, construido individual y socialmente por los profesionales de la psicopedagogía, que han conformado la muestra. En ellas se habrían destacado y puesto en relación las diferentes unidades de análisis, focalizando las modalidades de pensamiento práctico respecto a valores y nociones que los profesionales poseerían sobre su accionar dentro de la disciplina (Ventura, Borgobello & Peralta, 2010).

Respecto a la unidad de análisis referida a la integración sensorial, el alto porcentaje de respuestas obtenidas (un 76%, veintitrés de los treinta participantes de la muestra) permitiría dar cuenta que los profesionales la asocian con un proceso, mediante el cual se organizan sensaciones sensoriomotrices, vestibulares, propioceptivas, táctiles, base de aprendizajes vinculados con respuestas adaptativas. Esta conceptualización se vincularía directamente con la teorización que Aryes (2004) manifiesta sobre este desarrollo como proceso, respecto a un acto inconsciente y cerebral, iniciado en los primeros años. Con el agregado de que cada uno de estos sistemas y su organización, van a ir complejizándose con el objetivo de intervenir en situaciones variadas a las que un sujeto puede enfrentarse (Lázaro y Berruezo, 2009), a fin de responder adaptativamente a las demandas del ambiente.

Lo anterior, se acompañaría de la valoración del juego en favor de este desarrollo, en el marco de la intervención temprana. Los datos obtenidos respecto a la alta vinculación (80%, veinticuatro de las treinta respuestas dadas), a la que adhieren los profesionales sobre la relación entre los juegos

de crianza y el desarrollo de la integración sensorial, permitirían dar por sentado la importancia adjudicada a lo lúdico en los primeros años en este sentido. De manera que se asociaría al juego no solo como actividad placentera, sino también como medio e instrumento de desarrollo cognitivo tal como Piaget (1977) ha postulado (Enriz, 2011). Justamente, el hecho de que implique desafíos y búsqueda de placer, permitiría poner en marcha diferentes capacidades del niño: físicas, psicológicas y motrices (Landen, 2013), lo cual podría justificar el lugar preponderante adjudicado dentro de una intervención destinada a niños pequeños, en favor de su desarrollo sensorial; además de la implicancia y preponderancia corporal de estos juegos en los primeros años (Landen, 2013, Calmels, 2010). Entre ellos estarían incluidos los juegos de crianza, como acciones y movimientos compartidos entre adultos y niños reunidos en un espacio y un tiempo. Junto con la posibilidad de sumarles vivencias de sensaciones y nuevas experiencias emocionales y cognitivas (Calmels, 2010). Probablemente, es esto último lo que hace tan estrecha la vinculación establecida con el proceso de desarrollo de integración sensorial en los primeros años. Lo cual habría quedado positivamente manifestado en las consideraciones que hacen los profesionales, en torno a ambas unidades de análisis.

El análisis anterior se reforzaría aun más, por aquellos aspectos vinculados a los objetivos que encerrarían estos juegos, en el marco de la intervención psicopedagógica temprana. Por un lado, es evidente el reconocimiento de la función altamente preponderante adjudicada por los profesionales al juego dentro de esta práctica (90% de los participantes, veintisiete de los treinta). Por otro lado, se justificaría también a partir de los objetivos vinculados a los juegos de crianza dentro de la intervención con niños pequeños. Los mismos son reconocidos por el 46,6% de las respuestas dadas por los profesionales (catorce respecto de los treinta participantes), relacionándolos con su posibilidad de favorecer el desarrollo sensoriomotor de los primeros años; seguido en importancia por el lugar otorgado al establecimiento de interacciones entre padres e hijos. Ambas cuestiones mencionadas,

vinculadas directamente con el fin de los juegos de crianza y sus implicancias sensoriomotrices, como fuente de sensaciones vestibulares, propioceptivas, emocionales centradas en el cuerpo (Porstein, 2011), que van estimulando lo sensorial y permiten al cerebro organizar respuestas adaptativas más complejas, tal como teoriza Aryes (2004).

La representación adjudicada al desarrollo de la integración sensorial y su vinculación con los juegos de crianza, junto con los objetivos del juego dentro de la intervención con niños pequeños, lleva a reflexionar sobre las implicancias respecto al trabajo temprano desde la disciplina psicopedagógica. En este sentido, un alto porcentaje de respuestas (76%, veintitrés del total de la muestra), estarían relacionando la práctica de intervención temprana dentro de un encuadre que vincula la consideración de una evaluación y organización de acciones, tendientes a prevenir déficits, además de favorecer el desarrollo integral del niño y su familia. Esta postura, daría cuenta de que esta modalidad de acción profesional, no solo estaría dada desde una intervención a partir de un déficit establecido, sino también desde la inclusión de una mirada preventiva. Esto último guardaría relación con el documento de la CEPAL-UNICEF dado a conocer en Chile en 1981 (Martínez Mendoza, 2000), a partir del cual se destaca una forma de intervención a partir de acciones destinadas a grupos determinados según sus condiciones de riesgo, a fin de prevenir un problema específico. Estableciendo así una prevención primaria, pero también evitando un posible daño o rehabilitando en caso de ser necesario e incluyendo además los niveles de prevención, secundaria y terciaria, respectivamente. En este sentido, Belda, Casbas Gómez, Trapero & cols. (2000), en el Libro Blanco de Atención Temprana, también adhieren a esta forma de acción terapéutica, dirigida a niños menores de seis años. Además de otorgar un lugar determinado a la familia y al entorno en la intervención, a fin de dar respuestas a necesidades o posibles riesgos en el desarrollo del niño.

De lo anterior se desprendería la importancia y necesidad de considerar los aportes de la teoría de la ecología del desarrollo postulada por Bronfenbrenner (1979), en esta modalidad del trabajo psicopedagógico con niños pequeños, en

el que se aprecia el valor de incluir a la familia. Justamente a partir de tener en cuenta cómo los diferentes sistemas en los que interactúa un niño, pueden ofrecer potenciales factores de riesgo o protectivos a su desarrollo (Papalia, Olds & Feldman, 2000). Lo cual se vería reforzado, por la consideración que hacen los integrantes de la muestra respecto del lugar de los padres en esta modalidad de intervención, como el primer sistema que posee influencia directa en el desarrollo. La unanimidad respecto a destacar la importancia de la participación activa de los padres, como observadores y receptores directos de las diferentes estrategias de esta forma de trabajo psicopedagógico con niños pequeños, establecería vinculación con los aportes que Echeverría (2000) menciona al respecto. Es así que junto con los padres se va organizando un nuevo espacio para pensar al niño, teniendo presente que estas interacciones vinculares poseen gran significatividad en las producciones cognitivas de los primeros años (Echeverría, 2000). Además de reconocer que el entorno presente otorgado por los padres, permitiría conformar aquellos posibles factores protectivos necesarios para favorecer el desarrollo en los primeros años (Brizuela, 2001). Sin dejar de olvidar que esta interacción del niño con el adulto cercano, también favorecería el desarrollo de la autorregulación afectiva en los primeros años (Shejtman, et al., 2010). Es desde este lugar, que se da por sentado la revalorización del lugar del adulto, y en especial de los padres, que adhiere y justifica Calmels (2010) en el establecimiento de momentos cotidianos de juego entre un adulto y un niño, mediados especialmente por los juegos de crianza.

Por otro lado, importa volver a retomar las respuestas referidas a las implicancias de intervenir tempranamente en psicopedagogía. En menor medida (24% de respuestas, que representa a siete del total de la muestra), los profesionales continuarían vinculando esta modalidad de intervención llevándola a cabo solo con el niño, sin tener en cuenta a la familia, alejándose este encuadre profesional de la teoría de la ecología del desarrollo de Bronfrenbrenner (1979) retomado por Papalia, Olds y Feldman (2000), mencionada con anterioridad. Lo cual podría dar cuenta, que este modo de

trabajo con niños pequeños, aun continuaría vinculándose a ciertas representaciones originarias de la conceptualización de intervención temprana, que ha ido modificándose a partir de diferentes cambios sociales y nuevos escenarios de esta modalidad de intervención terapéutica con niños (Pérez López, Martínez Fuentes, Díaz Herrero & Brito de la Nuez, 2011). De alguna manera, esto último permitiría destacar la posible coexistencia conceptual respecto al campo disciplinar y los modos de intervención del psicopedagogo (Ventura, Borgobello & Peralta, 2010). El cual se conformaría como un ámbito en el que estaría implicada una ampliación de funciones y acciones, no solo relacionadas a la situación de aprendizaje (Cabrera Pérez & Bethencourt Benítez, 2009), sino también en el reconocimiento como destinatarios de la intervención temprana tanto a padres e hijos, como actores que han ido delimitando el objeto de estudio de este quehacer psicopedagógico (Echeverría, 2000).

Continuando con la discusión de resultados, importa describir y analizar las representaciones de los profesionales en torno a los posibles recursos terapéuticos utilizados en intervención temprana psicopedagógica, desde una postura preventiva. El hecho de que un 77% (veintitrés de los treinta integrantes de la muestra), hayan destacado el uso de juegos corporales (en los que se incluyen a los juegos de crianza), entre padres e hijos de acuerdo a su nivel de desarrollo y sus necesidades, mediados por el profesional; demostraría dos cuestiones. Por un lado, la representación que contemplarían los psicopedagogos al momento de organizar sus intervenciones destinadas a niños pequeños. Por otro lado, el lugar de los juegos, y en especial de los corporales dentro de este encuadre. Esta respuesta, sumada a que no considerarían otro tipo de estrategias dirigidas a niños pequeños, permitiría volver a destacar el lugar primordial otorgado a lo lúdico dentro de esta modalidad de intervención psicopedagógica. Lo anterior evidenciaría la preponderancia del juego como fuente de desarrollo y creador de zonas evolutivas (Porstein, 2011), a la vez de que se lo puede colocar como elemento de tratamiento, tal como destacan Luzzi y Bardi (2009) a partir de los aportes

tomados de Freud (1988) y Winnicott (1971). También Öfelé (2002), por su parte, destaca el valor de lo lúdico como herramienta preventiva y terapéutica, justamente para intervenir ante un conflicto instalado o bien previniendo la aparición de los mismos. Además, de que el juego sería el lugar desde el cual se podrían ir favoreciendo diferentes potencialidades del desarrollo, del lenguaje, las interacciones sociales o del desempeño motor (Brizuela, 2001). Lo anterior también podría ser potenciado a partir de las oportunidades que la intervención temprana ofrecería, en sentido de que el niño vaya registrando desde su actividad nuevos aprendizajes o modifique comportamientos (Echeverría, 2000).

Si bien representa un alto porcentaje de respuestas otorgadas a la importancia de establecer como recurso de intervención los juegos corporales y el profesional como mediador, no hay que menospreciar que un porcentaje menor de profesionales (23%, siete del total de la muestra), han destacado como recurso las interacciones entre padres e hijos utilizando objetos variados con la orientación del profesional. En esta afirmación, lo eminentemente corporal propuesto por los juegos de crianza no estaría del todo consignado. Tal vez, esto se vincule directamente con la idea que Coriat (1997) destaca respecto a la intervención temprana. En este sentido se trata de que el terapeuta ofrezca, muestre y acompañe al niño, trabajando conjuntamente con los padres. Mientras que los objetos externos solo irían mediando estas interacciones, que van produciendo marcas estructurantes en el niño (Coriat, 1997).

Al establecer un detalle específico de los recursos terapéuticos en intervención temprana, a fin de favorecer el desarrollo de la integración sensorial en los primeros años, las respuestas no parecerían ir en una dirección específica que posea mayor prevalencia. Esto se demostraría en la variedad de opciones a las que los profesionales adhieren sus respuestas respecto a esta variable. Un 53% (dieciséis de los treinta integrantes de la muestra) tiene en cuenta a los juegos de crianza como opción para intervenir tempranamente. No es menor que un 33% (diez de los treinta integrantes), tomen como recurso más adecuado, acciones variadas con elementos que favorezcan diferentes

sensaciones y acciones. Al comparar esta respuesta, con el alto porcentaje (90%) otorgado al lugar preponderante del juego dentro de la intervención temprana y el objetivo adjudicado a los mismos dentro de su encuadre, llevaría a reflexionar que la opción de incluir a los juegos de crianza como recurso terapéutico a favor del desarrollo de la integración sensorial, no poseerían la misma valoración que el juego en términos generales. Sino que serían considerados casi al mismo nivel junto con otros recursos y acciones posibles, en beneficio de este proceso, sin destacarlos significativamente respecto de otros.

Lo anterior, haría necesario reconsiderar la representación que los profesionales poseerían acerca de la vinculación entre los juegos de crianza y su posible efecto positivo, en favor del desarrollo de la integración sensorial.

Desde el desarrollo teórico de la primera parte de esta investigación, se ha puesto de manifiesto la implicancia corporal que poseen los niños en sus movimientos. Justamente es en esos juegos de crianza en los que, a partir de la interacción con el adulto, se van generando espacios de modificación tanto externa como internamente. Sería a partir de las acciones realizadas y ofrecidas por estos juegos, que desde lo corporal se permitirá establecer diferencias, marcar espacios y tiempos, tanto en el niño y el adulto que lo acompaña y comparten ese momento (Calmels, 2010). Continuando con las palabras de Calmels (2010), estas huellas vividas por medio de lo corporal, además de ser una expresión lúdica de ser en placer, su impacto y procesamiento de información será diferente en cada uno de los que intervine; probablemente al estar mediatizado por el desarrollo de su capacidad de integración sensorial. Aquellas sensaciones emocionales, motrices y cognitivas que transmitirían los juegos de crianza, serían las que permitirían ensayar y armar un desarrollo sensoriomotor que pueda colaborar en dominar el entorno y el cuerpo del niño. Además de estimular sensorialmente su cerebro y progresar en responder adaptativamente a su ambiente (Ayres, 2004). Es especialmente dentro del período sensoriomotor, en el que la inteligencia se desarrolla a partir de las experiencias tendiendo como fundamento el

movimiento (Montes Castillo, 2003). Además de que cada vivencia hace su aporte al desarrollo corporal, mental y emocional (Lázaro y Berruezo, 2009). La reflexión teórica anterior permitiría dejar demostrada la vinculación entre los juegos de crianza y el proceso del desarrollo de la integración sensorial en los primeros años. Aunque probablemente aun sea necesario que la discusión sobre los mismos continúe dentro del campo disciplinar psicopedagógico, a fin de crear nuevas representaciones y reflexiones sobre la práctica con niños pequeños.

Hasta aquí ha quedado manifestada positivamente la vinculación entre los juegos de crianza y el desarrollo de la integración sensorial. Si a esto se le suma la implicancia de intervenir tempranamente desde la disciplina psicopedagógica, importaría considerar los recursos y estrategias que podrían ser más adecuadas en este sentido. Aunque los datos obtenidos, como ya se ha mencionado, parecerían ir en direcciones variadas al respecto, tal vez el aporte teórico permita afianzar lo que se ha manifestado con anterioridad. En este sentido, se destaca que el trabajo con niños pequeños desde el accionar psicopedagógico, sería necesario vincularlo con técnicas psicopedagógicas y psicomotrices, al decir de Fiondella (1999). De esta manera, prevalece la actividad del sujeto, para que progresivamente vaya construyendo y resignificándose como persona (Fiondella, 1999). Además de tener en cuenta que la actividad por excelencia que contiene todas las tendencias del desarrollo de un niño es el juego (Porstein, 2011), volvería a justificar que la forma de intervenir con él sea por medio de éste, tal como ha sido reconocido por los profesionales. Y por otro lado, al considerar la inclusión de técnicas psicomotrices en la práctica, serían justamente los juegos de crianza los que, según el desarrollo teórico citado, permitirían vincular tanto aspectos motrices, sensoriales y emocionales. Lo anterior guardaría relación con la necesidad de seguir teniendo en cuenta que la estimulación sensorio perceptual y motriz, serían las áreas más fundamentales de ejercitar a partir de una intervención temprana que apunte al desarrollo del niño (Martínez Mendoza, 2000). Más allá de que esta postura, estaría requiriendo aun de una reflexión entre los

profesionales dentro de la disciplina psicopedagógica, según los datos obtenidos al respecto.

A partir de las respuestas a las preguntas cerradas, se podrían apreciar aquellas adhesiones teóricas, con las que los profesionales de la muestra representarían y vincularían sus prácticas en intervención temprana. Las mismas les han permitido enmarcar este campo de acción, indagando sus construcciones individuales y sociales que conforman las representaciones y modalidades de pensamiento práctico (Ventura, Borgobello & Peralta, 2010), vinculadas al accionar psicopedagógico.

A continuación será importante, relacionar los datos discutidos anteriormente, respecto del análisis de respuestas de la pregunta abierta del cuestionario.

La discusión sobre las representaciones de los psicopedagogos en torno a los juegos de crianza, como recurso a favor del desarrollo de la integración sensorial, terminaría de aportar nuevas reflexiones a partir del análisis de sus propios discursos.

Al realizar una mirada holística de las diferentes categorías creadas a partir de las respuestas obtenidas, se apreciaría que en definitiva todas conformarían aspectos reconocidos como necesarios, y que deberían formar parte de la organización de una intervención psicopedagógica destinada a niños pequeños. Desde la importancia de la evaluación, la mirada interdisciplinar, las intervenciones y orientaciones destinadas a los padres, como también la mediación de lo lúdico en este encuadre. En este sentido, las respuesta en su conjunto, darían cuenta de la posición de la psicopedagogía como ámbito interdisciplinar (Cabrera Pérez & Bethencourt Benitez, 2009). Estableciéndose dentro de un encuadre que requiere una sistematización de intervención, con una participación activa de la familia y con acciones que sean base de situación de aprendizaje (Echeverría, 2000). Además de tener en cuenta evaluaciones del niño a fin de establecer potencialidades del desarrollo y factores protectivos que involucren el entorno del mismo (Brizuela, 2001), incluyendo también lo lúdico como herramienta de intervención preventiva y terapéutica (Ôfele, 2002).

Al ir deteniéndose en cada una de las categorías léxicas en las que se incluyen las respuestas, se podría apreciar una leve vinculación y valoración respecto de otras, acerca de considerar esta modalidad de intervención a cargo de un profesional, que oriente y ofrezca estrategias destinadas a padres, incluyendo su participación dentro del encuadre. Dejando en segundo lugar la posibilidad de incluir también intervenciones mediadas por lo lúdico. Estos datos, al relacionarlos con las respuestas obtenidas respecto a los recursos terapéuticos utilizados a fin de favorecer el desarrollo de la integración sensorial, permitirían establecer dos reflexiones. En primer lugar, demostraría la correlación de resultados entre las respuestas de la pregunta abierta y cerrada. En ambas los juegos de crianza no parecerían tener una preponderancia significativa respecto de otros recursos, destinados a intervenir a favor del desarrollo de la integración sensorial en niños pequeños. A diferencia del juego en términos generales, que sí poseería mayor prevalencia, para los profesionales de la muestra. En segundo lugar llevaría a reflexionar, si estos juegos como estrategia terapéutica, podrían ser vinculados realmente al quehacer psicopedagógico temprano. Desde los aportes teóricos, se apreciaría lo lúdico como dispositivo de intervención (Paolicchi et al., 2009), o bien como actividad en la que se ponen en evidencia capacidades físicas, cognitivas, psicológicas y motrices (Landen, 2013). Además de haber quedado demostrado los beneficios ofrecidos desde contactos corporales, por medio de estimulaciones tempranas a partir de presentar al niño sensaciones multisensoriales (Ibañez López, Mudarra Sánchez & Alonso Ibañez, 2009), siendo las sensaciones propioceptivas y exteroceptivas que en el niño se encontrarían en desarrollo (Ayres, 2004). Es por ello, que estaría justificándose la necesidad e importancia de permitir la inclusión de los juegos de crianza en la práctica psicopedagógica con niños pequeños. Pero sería allí, dónde tal vez, estarían incidiendo las representaciones sociales construidas respecto al campo disciplinar y el accionar práctico. En cierta forma, quedaría demostrada la coexistencia de supuestos construidos, desde la formación o la práctica, que estarían interviniendo en que los profesionales no sostengan una mirada acabada respecto de los recursos y modos de intervención psicopedagógica.

Probablemente, por un lado a partir de la amplitud de la disciplina, y por otro, tal vez influenciado por la formación académica y el propio campo de acción (Ventura, Borgobello & Peralta, 2010). Es por ello, que también se ha intentado establecer si existiría alguna correlación al respecto, de acuerdo a las características de la muestra y los datos obtenidos.

El hecho de considerar que las representaciones sociales, son construcciones interdependientes del proceso de construcción del individuo y de la sociedad, que van permitiendo otorgar sentidos al contexto (Ventura, Borgobello & Peralta, 2010), ha llevado a reflexionar acerca de la incidencia de dos posibles variables respecto a la representación de que los juegos de crianza podrían ser tomados como recurso terapéutico. Las variables a las que se hace mención se refieren a la formación académica y cantidad de tiempo que los profesionales han estado interviniendo con niños pequeños,

En primer lugar se reflexionará respecto a cierta vinculación entre la formación de los integrantes de la muestra, y la consideración que ellos hacen respecto a los posibles recursos terapéuticos más adecuados, para ser utilizados en intervención temprana en favor del desarrollo de la integración sensorial.

Cabe recordar que el 70% de los profesionales consultados (veintiuno del total de treinta de la muestra), solo posee formación académica del ámbito de la disciplina psicopedagógica, y entre un 23,3% y un 6,6% han obtenido además formación desde otros ámbitos. El alto porcentaje respecto a su formación, podría dar cuenta que las respuestas dadas en términos generales, habrían sido conformadas casi exclusivamente desde el campo psicopedagógico. Al observar las respuestas respecto a intervenciones terapéuticas con niños pequeños, el juego de crianza aparecería con preponderancia de elección tanto para los que poseen formación psicopedagógica solamente, como también para aquellos que poseen además otras formaciones.

Al tomar específicamente los recursos terapéuticos a favor del desarrollo de la integración sensorial, las respuestas irían en variadas direcciones independientemente de la formación. De esta manera han optado por la

elección de los juegos de crianza, como también de otras acciones que favorezcan sensaciones, sin tener al parecer, gran incidencia la formación psicopedagógica o bien la obtenida por otras carreras afines.

En segundo lugar, si las representaciones sociales tienen que ver con una forma de pensamiento práctico al decir de Jodelet (1985) citado por Ventura, Borgobello & Peralta (2010), esto permitiría reflexionar acerca de la posible vinculación entre el tiempo de trabajo en intervención temprana y la consideración de los juegos de crianza como recurso a favor del desarrollo de la integración sensorial.

Los profesionales en un 80% (veinticuatro del total de treinta) han estado interviniendo con niños por un período menor a seis meses. Mientras que solo cuatro lo han hecho por más de un año y dos lo hicieron por más de seis meses. Al tomar sus respuestas en torno a los recursos más indicados para niños pequeños, tanto los que han estado interviniendo por un tiempo menor a seis meses, como los que lo han hecho por más de un año (menos uno de ellos), y los dos que se han desempeñado por más de seis meses, considerarían la posibilidad de hacer intervenciones a partir de juegos corporales, entre los que se incluyen los juegos de crianza.

Al establecer cuáles serían aquellos recursos que permitirían favorecer el desarrollo de la integración sensorial, quince de los profesionales (tres de los cuatro que han estado interviniendo por más de un año, once de los veinticuatro que lo han hecho por menos de seis meses y los dos que lo hicieron por más de seis meses), han destacado la importancia de tomar los juegos de crianza como recurso terapéutico en beneficio de ese desarrollo. Mientras que diez profesionales (uno de los que han intervenido por más de un año y nueve de los veinticuatro que lo han estado haciendo por un período menor a seis meses) han optado por considerar que aquellas acciones variadas con elementos que permitan sensaciones, serían las indicadas para favorecer el desarrollo de la integración sensorial. El resto han destacado otras opciones y estrategias. De esta manera, se podría apreciar que habría cierta

incidencia entre la cantidad de tiempo de intervención con niños pequeños y la elección de aquellos recursos terapéuticos en beneficio de determinado aspecto del desarrollo. En ello tal vez volvería a reincidir la idea de la psicopedagogía como disciplina en construcción, desde su campo teórico y práctico, y en la forma en que esto puede impactar en la conformación de representaciones acerca del accionar práctico de los profesionales consultados; que al parecer no iría en una dirección determinada y acabada. Lo anterior es lo que podría enmarcar el proceso de construcción de representaciones compartidas respecto a un campo de acción (Ventura, Borgobello & Peralta, 2010), que en palabras de Echeverría (2014), se conformaría por una identidad interdisciplinaria y con múltiples abordajes, como es la psicopedagogía.

CONCLUSIONES

El hecho de reconocer la incidencia de las representaciones sociales como sistema de valores construidos individual y socialmente (Ventura, Borgobello & Peralta, 2010), han permitido analizar la medida en que éstas podrían llegar a influir dentro de la práctica psicopedagógica en intervención temprana.

Los datos y los porcentajes de respuestas obtenidos a partir del cuestionario, han permitido analizar las representaciones adjudicadas a un grupo reducido de profesionales respecto a su práctica. Una práctica destinada a intervenir con niños pequeños, en la que el juego en términos generales conformaría un instrumento y recurso primordial, de acuerdo a las respuestas de los integrantes de la muestra. Lo cual ha permitido dar cuenta del lugar preponderante del juego tanto como fuente de desarrollo (Porstein, 2011), como elemento de tratamiento (Luzzi y Bardi, 2009) y como herramienta preventiva y terapéutica (Öfelé (2002).

Al indagar específicamente respecto del lugar de los juegos de crianza conceptualizados por Calmels (2010), al parecer no poseerían mayor valoración respecto de otras estrategias y recursos en intervención temprana, a fin de ser utilizados en beneficio del desarrollo de la integración sensorial en niños pequeños.

Por un lado, los datos obtenidos habrían demostrado una alta valoración y vinculación otorgada entre los juegos de crianza y el desarrollo del proceso de la integración sensorial, guardando relación directa con la teoría que sustenta el presente trabajo (Ayres, 2004, Calmels, 2010). Pero al recuperar las consideraciones de los profesionales consultados, respecto a la posibilidad de incluir estos juegos como recurso en favor del mencionado proceso de desarrollo, las respuestas obtenidas parecerían no ubicar los juegos de crianza

en un lugar significativamente prevalente o preferente, respecto de otras estrategias o acciones terapéuticas. Lo mencionado, también habría quedado corroborado a partir de los datos otorgados de la pregunta abierta del cuestionario. Se apreciaría que las frases creadas ad hoc, que permitieron nuclear las frecuencias léxicas de los profesionales, darían cuenta de aspectos propios de una organización de intervención temprana, en la que eventualmente también se podrían incluir a los juegos de crianza como estrategia terapéutica destinada a niños pequeños, en beneficio del desarrollo de la integración sensorial. De esto se ha desprendido la reflexión de que probablemente, las representaciones, como construcciones sociales sobre el campo disciplinar y práctico psicopedagógico, podrían estar teniendo su incidencia al respecto. Además de continuar evidenciando que la psicopedagogía aun sería un campo disciplinar en proceso de construcción permanente (Ventura, Borgobello & Peralta, 2010, Cabrera Pérez & Bethencourt Benítez, 2009). Al igual que el campo de acción adjudicado a la intervención temprana, que ha ido modificándose de acuerdo a cambios sociales, ha ampliado sus funciones que superan la situación de aprendizaje y ha conformado a sus destinatarios tanto a padres como a hijos (Pérez López, Martínez Fuentes, Díaz Herrero & Brito de la Nuez, 2011, Cabrera Pérez & Bethencourt Benítez, 2009, Echeverría, 2000). Pero, aunque en menor medida, dentro del discurso de los profesionales de la muestra, se la continuaría relacionando con una práctica dirigida a niños a partir de una situación de riesgo establecido.

De acuerdo a lo mencionado, a fin de ampliar la mirada analítica de los datos obtenidos, y considerando que las representaciones sobre un campo disciplinar se van construyendo desde la formación académica y la acción práctica, se pretendió encontrar posibles correlaciones entre las representaciones de los profesionales consultados, respecto de su formación y el tiempo destinado a intervenir con niños pequeños. Estas últimas, habrían conformado dos posibles variables dependientes, que podrían incidir en la construcción de representaciones de aquellos recursos terapéuticos destinados a esta práctica.

De tal manera, los resultados obtenidos darían cuenta que la formación permitiría crear representaciones compartidas dentro del campo disciplinar. Pero además, el tiempo de intervención con niños pequeños, es el que también va conformando la manera de organizar esta modalidad de la práctica psicopedagógica, que al parecer no estaría enfocada en una única dirección, respecto a los posibles recursos terapéuticos en beneficio del desarrollo de la integración sensorial.

Por lo tanto, se podría concluir que las representaciones psicopedagógicas construidas desde la formación y la práctica del campo disciplinar de los profesionales consultados, podrían estar incidiendo tanto en la manera de considerar como recursos terapéuticos a los juegos de crianza en favor del proceso de integración sensorial; como también en las decisiones respecto a las estrategias destinadas a organizar el encuadre terapéutico y preventivo en este sentido.

Finalmente, el hecho de contar con una baja incidencia de datos empíricos que provengan exclusivamente de la disciplina psicopedagógica, respecto de su campo de intervención y sus recursos terapéuticos, el presente trabajo habría permitido reflexionar acerca de cuán importante podría ser la posibilidad de vincular la temática que fundamenta esta investigación a un estudio de caso. El objetivo del mismo, estaría sustentado en proponer a los profesionales la posible conformación e implementación de un programa de intervención temprana, que contemple los juegos de crianza dentro de un encuadre terapéutico y preventivo del desarrollo en los primeros años. De esta manera, probablemente se pueda corroborar desde la práctica profesional, la eficacia de estos juegos en beneficio del desarrollo de la integración sensorial en niños pequeños. Y así, luego de evaluar los resultados obtenidos, volver a reflexionar y discutir respecto de su inclusión dentro de la intervención temprana psicopedagógica.

BIBLIOGRAFÍA

- Ayres, J. A. (2004). El sistema nervioso. Evaluación e intervención. En Jean Anna Ayres “*La integración sensorial en los niños*”. (Cap. 3, 29-46, Cap. 10, 149-162, 2ª ed.). Barcelona: TEA.
- Belda, J. C., Casbas Gómez, J. C, Trapero, Ma.I., García Sánchez, M., Gutiez Cuevas, F., Quesada, P., Linares von Schmitterlöw, E., Manjón Ortega, C., Márquez Luque, C., Mayo Taga, A., Maza Sisniega, R., Mena, C., Molinero Santos, A., Muñoz, J., Narvárez Ruiz, E., Pajuelo, C., Pegenaute Lebrero, C., Ramos Sánchez, F., Ruiz Vesga, I., Sebastián, E., Tapia Lizeaga, J., Vázquez, T. (2000). Libro blanco de la atención temprana. Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía. Centro Español de Documentación sobre Discapacidad. Madrid.
- Brizuela, M., Echeverría, H., Matar, E., Tello, G. (2001). Intervención temprana y redes sociales. En Mireya Brizuela, Haydeé Echeverría, Emilia Matar & Gabriela Tello “*Los contextos en la práctica de la educación especial. La diversidad como valor*”. Córdoba: Triunfar.
- Cabrera Pérez, L. & Bethencourt Benítez, J. T. (2009). La psicopedagogía como ámbito científico-profesional. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8 (21), 893-914. DOI: 1696-2095.
- Calmels, D. (2010). Características predominantes de los juegos de crianza. En Daniel Calmels “*Juegos de Crianza, el juego corporal en los primeros años de vida*”. (Cap. 1, 13-36, 3ª Ed.). Buenos Aires: Biblos.

- Chávez Torres, R. (2003). Desarrollo del niño, seguimiento e intervención. En Raquel Chávez Torres "*Neurodesarrollo neonatal e infantil*". (Cap. 6, 263-279). Colonia La Joya, México: Médica Paramericana.
- Coriat, H. L. (1997). Estimulación temprana: la construcción de una disciplina en el campo de los problemas del desarrollo infantil. *Escritos de la infancia*, 5 (8), 29-34.
- Echeverría, H. (2000). La intervención temprana en el campo psicopedagógico. En Liliana Bin, Adriana Diez & Héctor Waisburg "*Tratamiento psicopedagógico, Red interinstitucional en el ámbito de salud*". (Cap. 10, 131-138). Buenos Aires: Paidós.
- Enriz, N. (2011). Antropología y juego: apuntes para la reflexión. *Cuadernos de antropología social*, 34 (34). ISSN 1850-275X.
- Erikson, E. (1950). *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Fiondella, A. M. (1999). Acompañando al bebé y su familia cuando hay trastornos sensoriales. En Jaime Tallis, Gabriela Tallis, Haydeé Echeverría, Jorge Garbarz & Ana María Fiondella "*Estimulación temprana e intervención oportuna. Un enfoque interdisciplinario biopsicosocial*". (2º Ed.). Madrid: Miño y Dávila Editores.
- Grenier, M. E. (2003). La estimulación temprana: un reto del siglo XXI. Recuperado de <http://www.campus-oei.org/celep/index.html>.
- Ibáñez López, P., Mudarra Sánchez, M., Alfonso Ibáñez, C. (2009). La estimulación psicomotriz en la infancia a través del método estitsológico multisensorial de atención temprana. *Educación XXI. Universidad Nacional de Educación a Distancia*, 7, 111-133.

- Landen, P. (2013). Desarrollo lúdico. En Paula Landen *“El libro de las interacciones tempranas, prohibida la educación a distancia”*. (Cap. 6, 72-84). Buenos Aires: Albatros.
- Lázaro, A., Berruezo, P. (2009). La pirámide del desarrollo humano. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 9 (34), 15-42. ISSN: 1577-0788.
- Luzzi, A., Bardi, D. (2009). Conceptualización psicoanalítica acerca del juego de los niños: Punto de partida para una investigación empírica en psicoterapia. *Anuario de Investigación*. 16, 53-63. ISSN 1851-1686.
- Martínez Mendoza, F. (2000, julio). La estimulación temprana: enfoques, problemáticas y proyecciones. Ponencia. *III Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar “Infancia y Desarrollo”*. La Habana, Cuba.
- Montes Castillo, M. (2003). Estimulación múltiple temprana. En Raquel Chávez Torres *“Neurodesarrollo neonatal e infantil”*. (Cap. 21, 306). Colonia La Joya, México: Médica Paranaamericana.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Ôfele, M. R. (2002). El juego en psicopedagogía. Recuperado de www.instituto.ws/mro/cap05/html.
- Paolicchi, G., Colombres, R., Pennella, M., Maffezzoli, M., Botana, H., Cortona, P., Olleta, M., García Labandal, L., Garau, A. (2009). El juego como dispositivo de intervención ante la fragilidad actual de las instituciones sociales. *Anuario de investigaciones. Facultad de psicología. UBA*, XIV, 227-240.

- Papalia, D. E., Olds, S., Feldman, R. (2000). El mundo de los niños: ¿cómo lo descubrimos?. En Diane E. Papalia, Sally Wendkos Olds, Ruth Duskin Feldman *"Psicología del desarrollo de la infancia a la adolescencia"*. (Cap. 2, 39-40; 11º Ed.). Punta Santa Fe, México: Mc Graw Hill.
- Pérez López, J., Martínez Fuentes, M. T., Díaz Herrero, A., Brito de la Nuez, A., (2011). Prevención, promoción del desarrollo y atención temprana en la Escuela Infantil. *Educar em Revista*, 17 (43), 17-32.
- Porstein, Ana M. (2011). Cuerpo, movimiento y juego como ejes transversales de los procesos de enseñanza y aprendizaje desde el jardín maternal. Herramientas conceptuales para comprender mejor a los niños/as y a nuestra practica como docentes en propuestas corporo-motoras. En Ana María Porstein *"Cuerpo, juego y movimiento en el nivel inicial"*. (Cap. 1, 21-32). Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Schejman, C., Duhalde, C., Silver, R., Vernengo, M., Esteve, M., Huerín, V. (2010). Los inicios del juego en la primera infancia y su relación con la regulación afectiva diádica y la autorregulación de los infantes. *Anuario de Investigaciones, Facultad de Psicología. UBA*, XVII, 253-264.
- Tallis, J. (1999). Introducción. De semántica y definiciones. En Jaime Tallis, Gabriela Tallis, Haydeé Echeverría, Jorge Garbarz & Ana María Fiondella *"Estimulación temprana e intervención oportuna. Un enfoque interdisciplinario biopsicosocial"*. (2º Ed.). Madrid: Miño y Dávila Editores.
- Ventura, A. C., Borgobello, A.; Peralta, N. S. (2010). Representaciones acerca del campo disciplinar y formación profesional de la psicopedagogía en un contexto académico argentino. *Revista Española de Orientación Psicopedagógica*, 21 (3), 653-668.

Wallon, H. (1979). *Orígenes del carácter en el niño*. Buenos Aires: Nueva
visión.

Winnicott, D. (1982). *Realidad y juego*. (2ª Ed.). Barcelona: Gedisa.

APÉNDICE

Modelo de cuestionario. Figura N° 1.



Cuestionario anónimo

Datos del encuestado

Título de grado				
Año de egreso				
Otros títulos de grado o terciarios	SI		NO	
En caso afirmativo, nombrar los otros títulos obtenidos				
Ha trabajado o se encuentra trabajando en el área de intervención temprana	SI		NO	
En caso afirmativo, consignar cuánto tiempo	Menos de 6 meses	Más de 6 meses	1 año	Más de un año

A continuación lea atentamente las consignas solicitadas para cada pregunta:

1. Marque una opción que responda a la siguiente afirmación, según su criterio:

El juego en el marco de la intervención temprana en psicopedagogía...	
Tiene una función altamente preponderante.	
Tiene una función bastante preponderante.	
Tiene una función poco preponderante.	
No tiene una función preponderante.	

2. Marque una opción que corresponda a la siguiente afirmación, según su criterio:

El desarrollo de la integración sensorial en los primeros años se vincula con:	
Acciones básicamente corporales que ofrecen sensaciones sensoriomotrices.	
Un proceso de organización de sensaciones sensoriomotrices,	

especialmente vestibulares, propioceptivas y táctiles, base de aprendizajes vinculados con respuestas cada vez más complejas ajustadas al ambiente.	
La construcción de una perfecta organización de sensaciones sensoriomotrices, base de aprendizajes vinculados con respuestas cada vez más complejas ajustadas al ambiente.	

3. Marque una opción que responda a la siguiente afirmación, según su criterio:

Los juegos corporales, específicamente los juegos de crianza enunciados por Calmels, y el desarrollo de la integración sensorial en niños pequeños evidencian que...	
Están altamente relacionados.	
Están bastante relacionados.	
Están poco relacionados.	
No están relacionados.	

4. Marque una opción que complete la siguiente afirmación, según su criterio:

Intervenir tempranamente con niños pequeños en el campo de la disciplina psicopedagógica implica...	
Intervenir evaluando y organizando acciones a partir de un déficit establecido en el desarrollo del niño.	
Intervenir evaluando y organizando acciones directas a fin de prevenir posibles déficits, favoreciendo el desarrollo integral del niño y del entorno cercano a él.	
Intervenir evaluando y organizando acciones directas con el objetivo de favorecer el desarrollo general del niño.	

5. Responder de acuerdo a la opción que considere más apropiada:

Cuáles serían las intervenciones terapéuticas indicadas para niños menores de tres años dentro del ámbito psicopedagógico, desde una mirada preventiva:	
Intervenciones y acciones directas realizadas por el profesional, según las características de desarrollo del niño y sus necesidades.	
Intervenciones a partir del establecimiento de interacciones entre padres y niños mediadas por el profesional utilizando diferentes objetos.	
Intervenciones a partir de juegos corporales entre padres e hijos según el nivel de desarrollo del niño y sus necesidades, mediados por el profesional.	
Intervenciones directas con los niños, a partir de materiales estructurados ofrecidos por el profesional.	
Otros	

6. Responder de acuerdo a la opción que considere más apropiada:

Qué tipo de recursos terapéuticos consideraría con el objetivo de favorecer el desarrollo de la integración sensorial de niños pequeños, en el marco de la intervención temprana psicopedagógica.

Juegos de crianza (juegos de sostén, juegos de ocultamiento, juegos de persecución) entre padres e hijos, mediados por el profesional.	
Acciones variadas con elementos (estructurados o no estructurados) que favorezcan diferentes sensaciones y acciones.	
Establecimiento de interacciones con otros pares y con objetos	
Otras estrategias (consignar).	

7. Responder de acuerdo a la opción que considere más apropiada:

El objetivo de los juegos de crianza, planteados por Calmels, desde el campo de la psicopedagogía desde un punto de vista preventivo en intervención temprana se relacionaría con...

Favorecer interacciones entre padres e hijos.	
Observar al niño y sus acciones, para detectar posibles dificultades psicomotoras y plantear un plan de tratamiento a futuro.	
Intervenir favoreciendo aspectos sensoriomotores propios de los primeros años.	
Otros objetivos (consignar)	

8. Responder de acuerdo a la opción que considere más apropiada:

De qué manera haría intervenir a los padres de los niños dentro del encuadre terapéutico en intervención temprana a favor del desarrollo de la integración sensorial en niños menores de tres años

Ofreciéndoles estrategias adecuadas para llevarlas a cabo en su hogar.	
Haciéndolos participar del momento de la intervención y ofrecerles estrategias de trabajo para realizar en el hogar.	
No es necesario que participen solo importa lo que el profesional realiza con el niño.	

9. Describir brevemente completando la siguiente frase:

La organización de una intervención con niños menores de tres años, desde un punto de vista preventivo, en favor del desarrollo de la integración sensorial debería contar con:

--

Gracias por su colaboración