



TESINA

presentada para acceder al título de grado de la carrera

LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA

Título:

“JUEGO Y DISCAPACIDAD MOTRIZ EN NIÑOS QUE ASISTEN A UN
INSTITUTO DE REHABILITACIÓN PÚBLICO DE ROSARIO”.

Autoras:

Benvenuti, Brenda UGR-8131

Nielsen, Julieta UGR-8070

Directora:

Vera, Celina Mat:659

Fecha de presentación:

01/03/2024

A handwritten signature in blue ink, appearing to be 'BB', on a light-colored background.

A handwritten signature in blue ink, appearing to be 'Julieta Nielsen', on a light-colored background.

“JUEGO Y DISCAPACIDAD MOTRIZ EN NIÑOS QUE ASISTEN A UN
INSTITUTO DE REHABILITACIÓN PÚBLICO DE ROSARIO”.

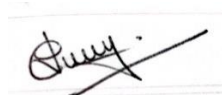
Autora: Benvenuti, Brenda.

A handwritten signature in blue ink, appearing to be 'BB' with a long horizontal stroke extending to the right.

Autora: Nielsen, Julieta Dolores.

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'J. Nielsen' with a large, stylized flourish at the end.

Directora: Vera, Celina.

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'Celina Vera' with a long horizontal stroke extending to the right.

AGRADECIMIENTOS

Queremos considerar este espacio para agradecer a las personas que estuvieron presentes durante toda nuestra etapa académica.

En primer lugar, a nuestras familias y amistades, por ser ese apoyo incondicional. Por comprender, escuchar, sostener y acompañar cada paso que fuimos dando. Agradecemos a nuestra tutora, Lic. Celina Vera, quien nos acompañó en cada instancia del trayecto, brindándonos en todo momento su apoyo, su sabiduría y sugerencias para enriquecer nuestro trabajo final.

A los profesionales del Instituto de Rehabilitación Público de Rosario, por su predisposición y tiempo que nos brindaron en las visitas a la Institución, además, de sus aportes y conceptualizaciones que respondieron a nuestros interrogantes.

RESUMEN

La presente investigación se centra en analizar el empleo del juego como recurso para el desarrollo de aprendizajes relacionados con la motricidad fina en niños entre dos y cuatro años y once meses de edad con discapacidad motriz que asisten a un Instituto de Rehabilitación público de Rosario, desde la perspectiva del equipo interdisciplinario. Para ello, se establecen objetivos, uno general y cuatro específicos que abordan las concepciones del equipo interdisciplinario sobre la discapacidad motriz, las dificultades comunes en estos niños y el empleo del juego como recurso terapéutico para promover aprendizajes vinculados a la motricidad fina y la preescritura. El estudio se realizó a partir de un enfoque cualitativo con un diseño no experimental y de tipo transversal, con un alcance de investigación descriptivo.

Los principales resultados de esta investigación en cuanto a las dificultades motrices en los niños, suelen estar vinculadas con lesiones neurológicas que causan secuelas a nivel motor y se encuentran relacionadas con el tono muscular, la movilidad y la postura. Además, pueden estar acompañadas de déficits en otras áreas como el lenguaje, la cognición y la percepción, lo que puede impactar aún más el proceso de desarrollo y aprendizaje de los niños.

Asimismo, los resultados concluyen que el juego se emplea como una herramienta de intervención no sólo psicopedagógica, sino utilizado por otras disciplinas para conocer al niño, sus intereses, capacidades y necesidades. A su vez, facilita el desarrollo de la motricidad gruesa y fina, así como también la comunicación y el lenguaje. Los niños exploran diferentes movimientos y

acciones, mientras que los adultos les brindan recursos simbólicos para enriquecer su juego. Es a través del juego que los niños construyen su identidad, desarrollan habilidades y establecen vínculos afectivos con los adultos y con otros.

PALABRAS CLAVE

Juego– Discapacidad Motriz- Motricidad Fina- Psicopedagogía- Preescritura.

ÍNDICE GENERAL

CAPÍTULO I.....	7
INTRODUCCIÓN.....	7
CAPITULO II.....	12
MARCO TEÓRICO.....	12
1.1 El juego en la niñez.....	12
1.2 El juego como promotor de aprendizajes.....	15
1.3 Aprendizaje y juego atravesados por el cuerpo.....	16
2. Motricidad: fina y gruesa.....	18
3. Conjunto de habilidades previas a la escritura.....	21
4. Enfoques sobre la Discapacidad a lo largo de la historia.....	25
4.1 Discapacidad motriz: posibilidades y desafíos.....	30
5 La importancia de la interdisciplina.....	30
6. Hacia la construcción de una especificidad psicopedagógica.....	32
CAPITULO III.....	35
ANTECEDENTES.....	35
CAPÍTULO IV.....	44
METODOLOGÍA.....	44
3.1 Objetivos.....	44
Objetivo general:.....	45
Objetivos específicos:.....	45
3.2 Enfoque metodológico.....	45
3.3 Diseño y alcance de la investigación.....	46
3.4 Participantes.....	47
3.5 Instrumentos de recolección de datos.....	48
3.6 Procedimientos de recolección de datos.....	49
3.7 Análisis de los datos.....	49
CAPÍTULO V.....	52
RESULTADOS.....	52
4.1 Concepciones sobre el término discapacidad motriz.....	52
4.2 Interdisciplina y Psicopedagogía.....	55
4.3 Dificultades más comunes en niños con discapacidad motriz.....	56

4.4 Empleo del juego como recurso terapéutico para promover aprendizajes	59
4.5 Motricidad fina y la preescritura	65
CAPÍTULO VI	70
CONCLUSIONES	70
REFERENCIAS.....	76
APÉNDICE.....	83

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

“Quiero tiempo, pero tiempo no apurado
tiempo de jugar que es el mejor.
Por favor, me lo da suelto y no
enjaulado adentro de un despertador”

María Elena Walsh

Como futuras profesionales del campo de la Psicopedagogía, se cree pertinente el abordaje de una investigación centrada en el análisis del empleo del juego, desde la perspectiva del equipo interdisciplinario, para la construcción de aprendizajes vinculados a la motricidad fina y la preescritura en niños con discapacidad motriz entre los 2 a 4 años y 11 meses de edad. Por un lado, sabiendo que es una edad óptima para estimular el desarrollo de los niños, se toma la categoría juego, ya que, través del mismo, se construye su identidad, desarrollan habilidades y establecen vínculos afectivos con los adultos y con otros.

Se considera al juego como una herramienta esencial, donde los niños exploran diferentes movimientos y acciones, mientras que los adultos les brindan recursos simbólicos para enriquecer su juego.

En la presente investigación se desarrolla un estudio que tiene como objetivo indagar de qué manera se emplea el juego como recurso para la construcción de aprendizajes vinculados con la motricidad fina, en niños entre 2 a 4 años y 11 meses de edad con discapacidad motriz que asisten a un Instituto de rehabilitación público de Rosario. La misma aborda dicha temática a partir de la perspectiva de la Psicopedagoga (psicopedagoga), Terapistas Ocupacionales (terapistas ocupacionales), Fonoaudióloga (fonoaudióloga), Psicólogas

(psicólogas), Kinesióloga (kinesióloga) y Médico Fisiatra (médico fisiatra) que trabajen o hayan trabajado con estas edades.

A continuación, se menciona una serie de investigaciones realizadas en diferentes países que han abordado empíricamente el empleo del juego y la importancia de la motricidad fina en el aprendizaje.

Es importante mencionar que numerosas investigaciones comunican sobre el papel fundamental del juego en el desarrollo de habilidades sociales y motrices en niños. Resaltan que el juego no solo es una actividad recreativa, sino que también desempeña un papel crucial en la educación y el desarrollo integral de los niños. Se enfocan en cómo el juego puede mejorar el aprendizaje, el desarrollo personal y social, así como fortalecer valores y habilidades sociales. También subrayan la importancia del juego como una herramienta para promover el desarrollo de habilidades motrices, lo que sugiere que el juego no solo es divertido, sino también fundamental para el crecimiento y el desarrollo saludables de los niños.

Por un lado, se encontraron investigaciones que se centran en la importancia de la motricidad fina en el desarrollo infantil, particularmente en su relación con el aprendizaje de la escritura y otras habilidades básicas. Resaltan que la motricidad fina es esencial no solo para actividades específicas como escribir, sino también para aspectos sociales, simbólicos, afectivos e intelectuales del crecimiento del niño. Se enfocan en la necesidad de estimular la motricidad fina desde edades tempranas a través de actividades que permitan a los niños manipular objetos y desarrollar habilidades motrices precisas, lo que les otorga autonomía en su vida diaria. Además, mencionan cómo los juegos y actividades fortalecen su coordinación general para prepararlos para habilidades más complejas como la escritura.

Finalmente, se exploran investigaciones en donde se resalta cómo el juego en el aula puede ser una herramienta efectiva para facilitar el aprendizaje, siempre y cuando se diseñen actividades atractivas y se establezcan reglas que fomenten el fortalecimiento de valores como la tolerancia, la responsabilidad y la confianza en sí mismo. Además, se enfatiza cómo el juego enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje al promover la participación activa de los niños,

mejorar las relaciones sociales y facilitar la adquisición de conocimientos de manera significativa. También se menciona cómo el juego, como estrategia educativa, puede acercar a los niños al mundo de la escritura y generar interés en temas específicos.

De acuerdo a los antecedentes, se piensa una investigación que ahonde sobre el empleo del juego en la discapacidad motriz.

De esta manera, la pregunta que orienta la investigación es la siguiente: ¿De qué manera se emplea el juego como recurso para la construcción de aprendizajes vinculados con la motricidad fina, en niños entre 2 a 4 años y 11 meses con discapacidad motriz desde la perspectiva del equipo interdisciplinario?

Para poder responder dicha pregunta, se delinearon una serie de objetivos. El objetivo general de este trabajo fue indagar de qué manera se emplea el juego como recurso para la construcción de aprendizajes vinculados con la motricidad fina, en niños entre 2 a 4 años y 11 meses con discapacidad motriz que asisten a un Instituto de rehabilitación público de Rosario desde la perspectiva del equipo interdisciplinario de esta Institución. Sobre este se propusieron los siguientes objetivos específicos:

-Analizar las concepciones que tienen los integrantes del equipo interdisciplinario sobre el término discapacidad motriz.

- Detallar las dificultades más comunes en niños entre 2 a 4 años y 11 meses de edad con discapacidad motriz.

-Describir las maneras en que los integrantes del equipo interdisciplinario de la Institución emplean el juego como recurso terapéutico para promover aprendizajes vinculados con la motricidad fina.

-Determinar si el recurso en cuestión se utiliza para la promoción de aprendizajes vinculados, específicamente, con la preescritura en niños con discapacidades motrices entre 2 y 4 años y 11 meses de edad.

Pensar esta problemática desde la Psicopedagogía, permite reconocer la importancia de su participación dentro de un equipo interdisciplinario, como portadora de nuevos modos de hacer pensable el trabajo con niños con discapacidad motriz, como así también ampliar la mirada sobre el empleo del

juego como recurso terapéutico para promover aprendizajes vinculados con la motricidad fina, y a su vez, aprendizajes vinculados a la preescritura.

Dicha investigación fue llevada a cabo en una Institución de Rehabilitación pública de la ciudad de Rosario con la especificidad de brindar servicios al colectivo de personas que presentan discapacidad en el aparato locomotor. La misma inició sus actividades en 1956, a partir de una epidemia. Hoy en día, es una de las dos Instituciones de rehabilitación más importantes del país, con un nivel 3 en complejidad. Los niños que asisten a esta Institución frecuentan, dependiendo de sus tratamientos, una o dos veces por semana, y en un mismo día, a varias terapias con un tiempo de duración de aproximadamente 45 minutos.

Se encuentra en un edificio con una importante infraestructura creado para lograr la rehabilitación integral de los pacientes que cuenta con los siguientes departamentos: Medicina Fisiátrica, Servicio Social, Terapia Física, Psicología, Terapia Ocupacional, Prótesis y Órtesis y Biotecnología.

Este estudio se estructura en 5 capítulos: 1) Introducción, 2) Marco Teórico, 3) Antecedentes, 4) Marco Metodológico, 5) Resultados. Además, cuenta con un apartado final de Conclusiones.

Dentro del capítulo correspondiente al Marco Teórico, se desarrollan las principales conceptualizaciones teóricas que enmarcan esta investigación, se exponen (6) conceptos sobre el juego y discapacidad motriz, además de otras categorías implicadas en esta investigación.

En el apartado Antecedentes, se incluyen las investigaciones empíricas existentes, realizadas principalmente en los últimos diez años, en relación a la temática abordada.

El apartado del Marco Metodológico propone el abordaje de este trabajo desde un enfoque cualitativo, cuyo diseño y alcance es descriptivo, no experimental y de corte transversal. Se definen los objetivos, así como se describe la Institución que ofreció como escenario empírico y los participantes de la muestra definida. También se especifican las características del instrumento de recolección de datos y el análisis de los mismos.

En el apartado Resultados, se desarrolla el análisis e interpretación de los datos obtenidos a partir de las entrevistas y observaciones realizadas, definiendo como categorías y subcategorías.

A modo de cierre, en las Conclusiones se sintetiza el aporte de este trabajo al campo de la Psicopedagogía, en base a los resultados obtenidos y los objetivos planteados. Asimismo, se proponen nuevos interrogantes para continuar profundizando otros aspectos vinculados a la temática elegida.

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

1.1 El juego en la niñez

Es necesario aclarar que la presente investigación se enfoca en el juego infantil, haciendo referencia que se trata de una actividad que comienza desde el nacimiento y continúa durante toda la vida.

El juego es considerado fundamental en el desarrollo físico y psíquico de las infancias, es en este momento, donde se forjan las bases para el resto de su vida. En la actividad lúdica, los niños ponen en funcionamiento y a la vez desarrollan aspectos tanto madurativos, cognitivos, motrices, lingüísticos y relacionales.

La palabra juego (diversión, entretenimiento) viene del latín *iocus* = "broma". Se asocia con la raíz indoeuropea **vek-*(hablar).

Para Winnicott (1972), "el juego se origina en el espacio transicional, en esa zona intermedia entre lo subjetivo y lo objetivo, en la zona de confluencia entre realidad interior y realidad exterior". Por lo tanto, de esto se desprende que el juego nace en el niño en ese espacio de ilusión que se crea entre él y su madre, lo cual es el origen de la creatividad (p.171). El autor Winnicott (1972) considera que el juego es creación y que "la experiencia cultural comienza en el vivir creador, cuya primera manifestación es el juego, y se ubica en el espacio potencial que existe entre el individuo y el ambiente" (p. 172).

Mediante el acto de jugar, intervienen varios aspectos de la subjetividad de la persona, como lo biológico, lo psicológico y lo social, que tienen que ver con el entorno o medio en el cual la persona se encuentra o se ha desarrollado. A través del juego el niño se expresa, y constituye su forma de lenguaje. Por lo tanto, se puede decir, que el juego infantil brinda información sobre el psiquismo del niño.

El juego posee, además, la particularidad de ser un "como si", ya que los niños escapan de su realidad a través de este, representando de una manera que consideran más agradable y hermosa la realidad que viven. Por otro lado, le

brinda la posibilidad de actuar de manera activa aquello que vivió en forma pasiva, de cambiar situaciones o modificarlas, cambiar los finales que no le han resultado placenteros por otros que sí lo sean, y cambiar de roles los cuales le han sido prohibidos. El niño en el juego, toma la posición de dominación y revive los objetos reales dominando de ese modo situaciones no tan placenteras, las cuales no son posibles de repetir con los objetos reales. Por lo tanto, debido a esa dominación que el niño ejerce en su juego, logra repetir tales situaciones lo cual no le es posible en la realidad. Por medio de la actividad lúdica, el niño expresa hacia el exterior sus miedos, sus dolores, angustias y sus conflictos actuales, modificando esas situaciones que internamente le producen displacer y que su yo no puede tolerar.

Según el autor Berruezo (2000), gracias al juego, “el niño puede reducir las consecuencias de sus errores (exploración) superar los límites de la realidad (imaginación, simbolización), proyectar su mundo interior y mostrar su forma de ser (creatividad, espontaneidad), divertirse, incorporar modelos y normas (asimilación) y desarrollar su personalidad” (p.54)

Según Vigotsky (1984) el juego será básicamente el escenario práctico a través del cual el desarrollo social, afectivo e intelectual del niño se ven comprometidos con las dimensiones cognitivas superiores como lo son la inteligencia, el lenguaje, el pensamiento, la memoria, la percepción, la atención, entre otras (p.116). Para él, el juego tiene origen en la acción, pero se trata de una acción orientada desde el exterior. Todos los juegos de alguna manera tienen sus reglas y simbolizan contenidos transmitidos socialmente, tienen una dirección; aquello que la experiencia social aporta al niño.

En palabras de Ortega (1992), de acuerdo con los aportes de Vygotski, Elkonin y Bruner "el juego es un comportamiento básicamente social que nace de la acción espontánea orientada culturalmente" (Ortega, 1992). El aporte concreto de Vygotski, en relación al juego, se basa fundamentalmente en que el mismo, es una situación imaginaria que complementa las necesidades del niño y un medio de desarrollo. Además, considera la creación de esta situación imaginaria, una característica definitoria del juego.

En el desarrollo del niño, el autor Ortega (1992), considera la importancia de tener en cuenta las necesidades y motivaciones, así como, los factores importantes que influyen en ellos y no sólo el desarrollo de sus funciones intelectuales. La maduración de las necesidades se relaciona muy estrechamente con su desarrollo y es aquí donde el juego adquiere un protagonismo en la medida que el niño satisface algunas de ellas a través del juego.

Bruner (1984) reflexiona también sobre el origen sociocultural del juego, se centra principalmente en sus funciones. Algunas de ellas:

- Es un medio de exploración y de invención en el que se produce una separación medios-fines que posibilita una invención y creación permanente.
- Es una idealización de la vida ordinaria que tiene lugar en un "escenario", que no se da por azar o por casualidad.
- Tiene una función transformadora, es decir, transforma el mundo exterior en función de los propios deseos. Además, es una proyección del mundo exterior contrariamente al aprendizaje en el que se interioriza el mundo exterior para que forme parte de uno mismo.
- Proporciona placer al permitir la superación de obstáculos.

Para Bruner (1984), el desarrollo se consigue principalmente a partir de una actitud lúdica como por ejemplo la lengua materna que se domina antes y mejor cuando se adquiere a través de una actividad lúdica donde las formas complejas de la lengua aparecen en contextos de juego. Resulta evidente que el juego, promueve la socialización y el desarrollo de las capacidades de relación interpersonal, pero lo más importante en él es no privar al niño del juego libre y espontáneo a partir de materiales ricos y de modelos culturales concretos.

Por otro lado, el autor Landen (2013), explica que 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,

constituirá la matriz desde la cual se organizan los juegos de la niñez, la adolescencia y la vida adulta. Esta acción, tiene siempre una implicación 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.

Según este autor, 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).

1.2 El juego como promotor de aprendizajes

Fernández (1997), hace una relación entre el jugar y el aprender en donde establece que “el saber se construye haciendo propio el conocimiento del otro, y la operación de hacer propio el conocimiento del otro sólo puede hacerse jugando” (p.185) En relación a esto, es fundamental pensar la categoría aprendizaje. Según Müller (1997), lo define como:

Proceso complejo subjetivo e intransferible, y también inter-subjetivo, relacional. Moviliza las estructuras cognitivas conscientes y preconscientes, y lo simbólico-dramático inconsciente, por medio de lo cual los sujetos incorporan, elaboran, re-crean, producen información y

conocimientos, desde un lugar cultural y social. Cada sujeto construye sus aprendizajes utilizando sus herramientas mentales cognitivo-afectivas, hipótesis previas, sus experiencias y su forma de aprender y pensar. (p. 11)

Según la autora Fernández (1997), expresa que el conocimiento lo dispone el Otro y se adquiere de manera indirecta, pero el saber, es una construcción personal que está relacionado con el hacer.

Citando algunos autores más actuales, el autor Calmels (2018) habla de que “el jugar nos conforma, nos da una forma humana y nos vincula con la creatividad y la autoría. Jugar, sin ser un acto autoritario, nos da autoridad” (p. 46). Además, como afirma Fernández (2010) “así como jugar nos permite hacer visibles nuestros sueños, aprender, en tanto nos constituye autores, nos permite hacerlos posibles” (p.92)

Brougère (2020) considera que el juego tiene un objetivo concreto y éste es el de anular el tiempo transcurrido. Para que esto suceda se debe asegurar que al juego se lo comprenda como un “lugar sin riesgo, sin consecuencias para el sujeto” (Filidoro, 2018, p. 18)

1.3 Aprendizaje y juego atravesados por el cuerpo

La autora Pain (1996), propone específicamente una distinción entre cuerpo y organismo basándose en que “hay un cuerpo real, distinto del organismo, y en gran parte independiente de él. Así el organismo es un sistema de autorregulación inscripto, mientras que el cuerpo es un mediador y a la vez un sintetizador de los comportamientos eficaces para la apropiación del entorno por parte del sujeto” (p. 116)

Este cuerpo real distinto del organismo, acumula experiencias, adquiere nuevas destrezas y automatiza los movimientos, de manera de producir programaciones originales o culturales del comportamiento. Pain (como se citó en Calmels, 1990), expresa que memoria del cuerpo es distinta de la memoria del organismo por cuanto esta última tiene que ver con la reproducción de los

caracteres hereditarios y las disposiciones que de ellos se desprenden. La reproducción por el cuerpo es la del mimesis, la que duplica al otro en un juego de espejo aún antes de que se instale cualquier imagen de propiedad yoica.

La autora Pain (1985), plantea que el cuerpo que se exalta, el que se excita, sufre y se agota se define como una construcción elaborada por un sistema completamente diferente del biológico y que lo “biológico” incluye exclusivamente al organismo y sus regulaciones contorneando a cada individuo, pero que el “cuerpo” en cambio, pertenece a la persona singular, al sujeto y se constituye al mismo.

En un intento de aclarar su postura ejemplifica: “El organismo sería al cuerpo lo que un aparato registrador es al instrumento musical. El organismo puede funcionar según un programa ya grabado, el Instrumento musical se presenta como la posibilidad de una combinatoria casi infinita (...) de creación y modulación personal. El organismo se domestica, se acostumbra, se medica; el cuerpo se ensaya, se equivoca, se corrige, aprende” (Paín, 1996, p.117)

Calmels (2014) define el cuerpo, a partir de re-lecturas de Sara Paín (1985):

El cuerpo, al mismo tiempo que es instrumento de apropiación del conocimiento y enseña, como plantea Sara Paín, se convierte en insignia, en un distintivo que al mismo tiempo me diferencia de unos y me identifica con otros: primero, con los cercanos cuerpos de mi familia, luego con la colectividad que me comparte usos y modos de manifestarse (p. 18).

El autor Calmels (2014) habla de que “el cuerpo “es” en sus manifestaciones” (p.6). Expone que:

“En los primeros años de vida, se construyen las praxias fundamentales que más tarde se implicarán en aprendizajes más complejos. Durante este período se gesta la expresividad de las emociones y los afectos más primarios, se conforma la postura y se organiza el cuerpo alrededor de su

eje axial como referencia ordenadora del espacio. Además, se desarrolla un gran número de actitudes posturales, carga potencial de movimiento y gestualidad. Comienza también a combinarse la mirada y la visión en procesos de comunicación y aprendizaje, y se gestan las capacidades de atención y escucha. Es por esto que la presencia de las manifestaciones corporales es la prueba de la existencia del cuerpo, que son las bases que tendrán configuración en el nivel de la imagen (imagen del cuerpo) y en la construcción de un esquema corporal que permitirá la localización espacial del cuerpo en sus segmentos y articulaciones, así como el accionar sobre los objetos y el medio circundante” (p.6)

En relación a la alteración en la construcción de alguna de estas manifestaciones corporales, el autor indica que alertará sobre algún conflicto localizado en el cuerpo, es por esto que la idea de que el cuerpo no es un descubrimiento sino una construcción.

2. Motricidad: fina y gruesa

En relación a la motricidad, Wallon (1951) citado por (Fernandez Gutierrez & Maco Sandoval, 2018), la define como el primer modo de comunicación, adquiriendo sentido por sus variadas significaciones, durante el transcurso de la vida el niño va renovando y desarrollando las formas de expresión. También, plantea que la maduración de la estructura biológica en acción mutua con el medio en el que se va a desarrollar el movimiento, se integra a los niveles funcionales superiores (tónico-emocional, sensoriomotriz, perceptivo-motriz, ideo-motriz) integrando destrezas ya adquiridas bajo el mando de las novedades, de maneras más avanzadas.

La palabra motricidad hace referencia a la capacidad que tiene un organismo de generar movimientos o desplazarse. La misma se divide en dos: motricidad gruesa y motricidad fina.

En relación a la motricidad gruesa, es de vital importancia en el desarrollo integral del niño. Según la definición planteada por el autor Fernández (2010), la motricidad gruesa corresponde a los movimientos coordinados de todo el cuerpo. Esta le va a permitir al niño coordinar grandes grupos musculares, los cuales intervienen en los mecanismos del control de postura, el equilibrio y los desplazamientos.

Según Durán Ramírez (2012):

La motricidad gruesa es aquella que hace relación a todas las acciones que implican grandes grupos musculares, en general, se refieren a movimientos de partes grandes del cuerpo del niño o de todo el cuerpo. Así pues, la motricidad gruesa incluye movimientos musculares de piernas, brazos, cabeza, abdomen y espalda, permitiendo de esta manera: subir la cabeza, gatear, incorporarse, andar, mantener el equilibrio. (p.42)

Asimismo, Baque Guale (2013), se refiere al control de los movimientos musculares generales del cuerpo o también llamados “en masa”; estas llevan al niño desde la dependencia absoluta a desplazarse solo; como el control de cabeza, sentarse, girar sobre sí mismo entre otros. El control del motor grueso es un hito en el desarrollo del bebé, el cual puede refinar los movimientos descontrolados, aleatorios e involuntario, a medida que su sistema neurológico madura; y de tener un control motor grueso para desarrollar un control motor fino perfeccionando los movimientos pequeños y precisos.

Almeida (2013), explica que la motricidad gruesa es la capacidad para mover los músculos del cuerpo de forma coordinada y mantener el equilibrio, además de la agilidad, fuerza y velocidad necesaria en cada caso. Hace referencia a los movimientos amplios que engloban varios grupos musculares

como el control de cabeza, la sedestación, girar sobre sí mismo, gatear, mantenerse de pie, caminar, saltar, etc.

La persona consigue el avance y la velocidad en distintas zonas del desarrollo, en especial a lo largo de los primeros años de vida y una vez que el proceso se une al sistema nervioso, posibilita en la adultez realizar numerosas tareas. El autor Almeida (2013) postula que:

Debemos aplicar la estimulación de acuerdo a los procesos madurativos de las leyes del desarrollo de maduración. En el desarrollo madurativo no solo influye el aspecto biológico, o genético, sino que se vale también de la estimulación externa que reciba el individuo, por ello al ser aplicables actividades de estimulación, se debe tomar en cuenta que éstas ayudan al progreso de las áreas del cuerpo (p. 55)

En relación a la motricidad fina, según Espinoza y Urbano (2018), permite hacer movimientos pequeños y precisos. Se inicia hacia el año y medio y comprende todas aquellas actividades que necesitan de una precisión y un elevado nivel de coordinación y a los movimientos realizados por una o varias partes del cuerpo, que no tienen una amplitud, sino que son movimientos de más precisión. Si queremos favorecer su desarrollo, lo mejor es hacerlo a través del juego o de actividades creativas.

Según Granda Álvarez & Endara Granda, (2012), es la destreza que posee un infante para realizar movimientos con su mano o dedos coordinados con ojos, boca y nariz. Esta es necesaria para la iniciación a la escritura; dentro de esta se considera a la coordinación visomotora que requiere el niño para poder realizar todas las diligencias en donde interviene el ojo y mano. El progreso de la motricidad fina es definitivo para la destreza de experiencia y aprendizaje de lo que le rodea, consiguientemente, siendo importante para aumentar la comprensión. A la par con la motricidad gruesa, las destrezas de motricidad fina se van dando en una disposición creciente, pero a un paso desigual que se define por adelantos apresurados y en otros momentos, frustrantes. Las habilidades motrices finas son destrezas que les permiten al niño: rasgar, doblar, enrollar,

sujetar, cortar con tijera, realizar nudos, colorear, dibujar una línea recta, curva o espiral (trazos), entre otras.

Berruezo (1990), comunica que la motricidad fina es un área que involucra procesos de comunicación y expresión simbólica desde la unidad del cuerpo, mente y el sentimiento a través de la configuración de estructuras subyacentes y las operaciones cognitivas que colaboran para el desarrollo de la personalidad, los sentidos y las vivencias con su entorno para descubrir y crear experiencias de convivencia social y aprendizaje escolar a través de las posibilidades de educación de lo motriz y perceptivo motriz. El autor Simón-Benzant (2015), expone que, la motricidad fina se relaciona directamente con los elementos anatómicos, fisiológicos y sociales, los que condicionan su surgimiento y posterior progreso en el individuo como ser social, anatómico y funcional en cualquier sociedad.

3. Conjunto de habilidades previas a la escritura

El modo tradicional de considerar las escrituras infantiles consiste en atender solamente a los aspectos figurales de dichas producciones, ignorando los aspectos constructivos. Los aspectos figurales tienen que ver con la calidad del trazado, la distribución espacial de las formas, la orientación predominante (de izquierda a derecha, de arriba hacia abajo) y la orientación de los caracteres individuales (inversiones, rotaciones, etc.). Los aspectos constructivos (hacen referencia a los tres períodos explicados luego) tienen que ver con lo que se quiso representar y los medios utilizados para crear diferenciaciones entre las representaciones.

Ferreiro (1998) describe las conceptualizaciones de la escritura y las divide en tres períodos:

En el primer período se logran las dos distinciones básicas que sustentarán las construcciones subsiguientes: la diferenciación entre las marcas gráficas figurativas y las no-figurativas, por una parte, y la constitución de la escritura en calidad de objeto sustituto, por la otra. La distinción entre “dibujar” y

“escribir” es de fundamental importancia. Al dibujar se está en el dominio de lo icónico: las formas de los grafismos importan porque reproducen la forma de los objetos. Al escribir se está fuera de lo icónico: las formas de los grafismos no reproducen la forma de los objetos, ni su ordenamiento espacial reproduce el contorno de los mismos. Por eso tanto la arbitrariedad de las formas utilizadas como el ordenamiento lineal de las mismas, son las primeras características manifiestas de la escritura preescolar.

Los niños dedican, en cambio, un gran esfuerzo intelectual a construir formas de diferenciación entre las escrituras, y eso es lo que caracteriza el segundo período. Esos criterios de diferenciación son primeramente intra-relacionales, y consisten en el establecimiento de las propiedades que un texto escrito debe poseer para poder ser interpretable. Esos criterios intra-relacionales se expresan sobre el eje cuantitativo, como la cantidad mínima de letras (generalmente tres) que una escritura debe tener para “que diga algo”; sobre el eje cualitativo se expresan como la necesaria variación interna para que una serie de grafías puedan ser interpretadas (si lo escrito tiene “todo el tiempo la misma letra” no se puede leer).

El siguiente paso se caracteriza por la búsqueda de diferenciaciones objetivas entre las escrituras producidas, precisamente para “decir cosas diferentes”. Comienza entonces una búsqueda de modos de diferenciación, que resultan ser interrelacionales: las condiciones de legibilidad intra-relacionales se mantienen, pero se trata ahora de crear modos sistemáticos de diferenciación entre una escritura y la siguiente, para garantizar la diferencia de interpretación que será atribuida.

En estos dos primeros períodos, lo escrito no está regulado por diferencias o semejanzas entre los significantes sonoros. Es la atención a las propiedades sonoras del significante lo que marca el ingreso al tercer período de esta evolución psicogenética. El niño comienza por descubrir que las partes de la escritura (sus letras) pueden corresponder a otras tantas partes de la palabra escrita (sus sílabas). Sobre el eje cuantitativo, esto se expresa en el descubrimiento de que la cantidad de letras con la que se va a escribir una

palabra puede ponerse en correspondencia con la cantidad de partes que se reconocen en la emisión oral. Esas “partes” de la palabra son inicialmente sus sílabas. Así se inicia el período silábico, luego el silábico alfabético y por último el alfabético.

Marsha (1982), menciona que el control de los movimientos se obtiene en una dirección proximal a distal. Los niños aprenden a alcanzar y controlar el movimiento del hombro antes de lograr el control del codo, la muñeca y los dedos.

A medida que se logra la estabilidad en el antebrazo, el niño continúa practicando agarrar una variedad de objetos con diferentes tamaños y formas desde una variedad de posiciones. La autora plantea nueve habilidades necesarias para la escritura; preparación del desarrollo motor para la actividad, estabilidad de tronco, estabilidad de hombro, estabilidad del antebrazo, estabilidad de muñeca, prensión, uso bimanual, coordinación de los movimientos de brazos, manos y ojos, y experiencias sensoriales.

1. Preparación del desarrollo motor para la actividad: los niños pasan por varias etapas cuando están aprendiendo a jugar e interactúan con su entorno. Una de las etapas más tempranas puede llamarse la etapa exploratoria sensorial, en la cual el cuerpo mismo es el juguete del niño. En esta etapa, los niños aprenden a mover las partes de su cuerpo, a aislar el alcance y la comprensión, y a coordinar esas habilidades con la visión. Abrazar, alcanzar, agarrar, soltar, sacudir, guardar y lanzar dominan esta etapa. Comienzan a comprender formas, tamaños y conceptos que muestran relaciones de partes. La capacidad de atención aumenta, y los niños están listos para ser presentados a los crayones.

2. Estabilidad de tronco: para comenzar las tareas de pre-escritura, el niño debe estar sentado independientemente. Los brazos deben estar libres para interactuar con el lápiz, no para sostener el tronco. A medida que las habilidades de escritura previas pasan de marcas aleatorias en el papel a la copia más complicada de formas y letras, el equilibrio se convierte en un problema aún más singular. Cuanto más complicada sea la tarea motora fina que se espera del niño,

más equilibrio se necesita como base del movimiento. El niño debe estar cómodo y no tener miedo de caerse.

3. Estabilidad de hombro: la capacidad de estabilizar y controlar el movimiento de los hombros es importante para alcanzar directamente y para brindar apoyo a la muñeca del antebrazo, así como a las acciones con los dedos que se requieren para sujetar un lápiz y usarlo para crear formas complejas. El niño debe poder controlar los hombros para que los brazos puedan realizar acciones separadas sin perder precisión.

4. Estabilidad del antebrazo: el niño debe poder mover cómodamente los antebrazos desde una posición de palma hacia abajo (pronación) hasta una posición de pulgar arriba (neutral). El niño no solo debe tener el rango de movimiento necesario para lograr estos movimientos con precisión.

5. Estabilidad de muñeca: el niño debe poder sostener la muñeca en una posición controlada y moverla gradualmente dentro y fuera de esa posición estable. Las muñecas proporcionan el soporte proximal necesario para el control distal de los dedos utilizados en la escritura. La muñeca permite que la mano se presente en posición óptima para la prensión.

6. Pinza trípode: la capacidad de la mano de agarrar, alrededor de una herramienta de escritura.

7. Uso bimanual: esta es la habilidad de usar ambas manos juntas, con una mano estabilizándose mientras que la otra mano conduce a la acción.

8. Coordinación de los movimientos de brazos manos y ojos: es necesario coordinar los ojos con las acciones de los hombros, los codos, los antebrazos, la muñeca y los dedos. Las tareas previas a la escritura se pueden realizar sin la ayuda de la visión, pero se convierten en una experiencia mucho más multisensorial.

9. Experiencias sensoriales: a través de varias experiencias sensoriales y motoras, los niños aprenden a manejar una variedad de materiales. Refinan el movimiento de sus manos y dedos manipulando rompecabezas y juguetes. Aprenden a agarrar juguetes, a jugar con objetos grandes y pequeños, usan ambas manos juntas, usan una cuchara en las comidas y sienten una variedad de objetos de diferentes tamaños, formas y texturas. Todas estas experiencias

proporcionan preparación para sostener y usar un lápiz. El niño desarrolla la capacidad de hablar con objetos de diferentes tamaños, formas y texturas. El ojo está diseñado para observar los movimientos de la mano a medida que se desarrollan las habilidades de coordinación ojo-mano.

El desarrollo de la escritura no se debe simplemente a una acumulación de ejercicios, sino que constituye el producto de una actividad psicomotriz extremadamente compleja, en la que participan: la maduración del sistema nervioso, expresada por el conjunto de actividades motrices, el desarrollo psicomotor general, especialmente en lo que se refiere a tonicidad y coordinación de los movimientos y el desarrollo de la motricidad a nivel de las manos y los dedos.

Domínguez (2012), sitúa al esquema corporal como precursor de nuevos conocimientos en tal medida que, la evolución psicomotriz de un niño va a aportar significativamente al aprendizaje lecto-escritor, puesto que para fijar la atención debe lograr el dominio corporal y la inhibición voluntaria. También, debe poseer hábitos psicomotores dado que la ejecución de la lecto-escritura es en sí un proceso psicomotor.

4. Enfoques sobre la Discapacidad a lo largo de la historia

La comprensión y abordaje de la discapacidad han evolucionado a lo largo de la historia y han sido influenciados por factores culturales y sociales de cada época y lugar.

En Argentina, la Ley 22.431 sancionada en 1981, instituyó el denominado “sistema de protección integral de las personas discapacitadas”, una normativa que da cuenta de una concepción de la discapacidad de anclaje eminentemente médico, proteccionista, asistencialista, que entiende a la persona con discapacidad solo como sujeto de cuidado y no como sujeto de derecho; que anula el reconocimiento de la persona como actor social y la limita a ser receptora de acciones de contención diferenciales y segregacionistas.

Con el objetivo de efectivizar el cambio de paradigma desde el cual se aborda la discapacidad en nuestro país, y consolidar un marco normativo que

interpele a la sociedad en su conjunto para lograr la inclusión plena, la Nueva Ley de Discapacidad representa un paso fundamental en el camino de la armonización legislativa en la materia. La condición necesaria para una transformación estructural que funde las bases de igualdad, autonomía y equidad necesarias es, también, el saldo de una enorme deuda de la democracia en pos de la construcción de una Argentina que nos incluya a todas y todos.

Velarde Lizama (2012) comunica que, a lo largo de la historia, se han identificado tres paradigmas o modelos que se corresponden con distintos períodos históricos: el modelo de prescindencia, propio de la antigüedad y la Edad Media; el modelo médico o rehabilitador, predominante en la primera mitad del siglo XX; y el modelo social, que surge a partir de los años sesenta del siglo pasado y se sigue desarrollando en la actualidad.

Según Palacios (2007), explica que, en el modelo de prescindencia, las personas con discapacidad eran consideradas innecesarias por diversas razones. Por un lado, se creía que no contribuyen a las necesidades de la comunidad, y por otro, se les atribuían connotaciones diabólicas o de enojo por parte de los dioses. Como resultado, sus vidas eran consideradas indignas de ser vividas, y la sociedad decidía prescindir de ellas. Esta exclusión se llevaba a cabo a través de políticas eugenésicas o mediante su confinamiento en espacios destinados a los "anormales" o las clases pobres.

Dentro de este modelo, se pueden identificar dos submodelos: el eugenésico y el de marginación. En el submodelo eugenésico, propio de la antigüedad clásica, se considera que la persona con discapacidad es un ser cuya vida no merece la pena ser vivida y basándose en motivos religiosos y políticos, consideraban inconveniente el desarrollo y crecimiento de niños con discapacidad.

El submodelo de marginación se instaura a partir de la subestimación y el rechazo hacia las personas con discapacidad durante la Edad Media, considerándose objeto de compasión u objeto de maleficios. Por lo tanto, por menosprecio o por miedo, la solución resultaba ser la exclusión social.

El modelo médico o rehabilitador se originó a inicios del siglo XX, luego de la Primera Guerra Mundial. Es en este momento cuando se empieza a

abordar la discapacidad desde una perspectiva social y cultural, pero también con la visión de reemplazar lo que se considera "faltante" en la persona con discapacidad.

Este modelo se caracteriza por supuestos fundamentales, en primer lugar, las causas que se atribuyen a la discapacidad ya no son religiosas, sino científicas, y se habla de diversidad funcional en términos de salud o enfermedad en lugar de dios o diablo. En segundo lugar, las personas con discapacidad ya no son consideradas inútiles, sino que se entiende que pueden tener algo que aportar a la sociedad, pero esto está supeditado a su rehabilitación o normalización.

A raíz de esto se busca la recuperación o rehabilitación de la persona con discapacidad, utilizando avances científicos y tratamientos médicos, y la educación especial se convierte en una herramienta importante en este proceso. Sin embargo, también se observa la institucionalización como una práctica habitual en este modelo.

El enfoque se centra en las limitaciones o actividades que la persona con discapacidad no puede realizar, lo que lleva a una subestimación de sus habilidades y aptitudes. Como resultado, las respuestas sociales tienden a ser paternalistas, basadas en los déficits de las personas con discapacidad y su dependencia de la seguridad social y el empleo protegido.

Aunque se han producido avances en la atención a las personas con discapacidad en este modelo, como la posibilidad de mejorar la calidad de vida a través de la prevención, tratamientos de rehabilitación y comprensión del significado de la integración social, aún persisten prácticas discriminatorias, como la exclusión del mercado laboral y la burla hacia las personas con discapacidad.

Según Palacios (2007), el modelo médico se critica por ser el portavoz de una ideología que busca la desaparición de la diferencia. Desde esta perspectiva, se define a la persona a partir de parámetros del supuesto estándar de "normalidad", ignorando su subjetividad. De esta manera, se considera que la discapacidad es exclusivamente un problema de la persona, causado

directamente por una enfermedad, un accidente o una condición de salud que requiere cuidados médicos en forma de tratamiento individual.

El modelo social, según Palacios (2007) se basa en la idea de que las limitaciones y barreras para las personas con discapacidad son principalmente de origen social, y no individual, como sostenía el modelo rehabilitador anterior. Según este modelo, todas las personas tienen igual dignidad y las personas con discapacidad tienen mucho que aportar a la sociedad. Por lo tanto, se busca la inclusión y la aceptación de la diferencia, se promueve la accesibilidad universal y se procura que las políticas públicas sean transversales en materia de discapacidad. Además, se defiende que las personas con discapacidad deben tener las mismas oportunidades de desarrollo que las personas sin discapacidad, y que la educación debe ser inclusiva.

Romañach y Lobato (2005), manifiestan que frente a la noción de “discapacidad”, la propuesta impulsada en el modelo de la diversidad remite al concepto de “diversidad funcional”.

Además, estos autores, expresan que la idea de diversidad funcional se basa en el hecho de considerar igualmente valiosas todas las expresiones diferentes de funcionamiento posibles, al asumir que cada persona incorpora un modo particular y propio de funcionamiento. Este nuevo concepto hace visibles, pues, a las personas que realizan algunas de sus actividades de manera diferente a la mayoría de las personas. En el modelo de la diversidad se parte de esta realidad fundamental: la diversidad del ser humano en el ámbito de su funcionamiento físico, psíquico y sensorial.

La consideración de la diversidad funcional como expresión de una característica inherente a la condición humana, por parte del modelo de la diversidad, atiende a la falta de posicionamiento del modelo social en la interseccionalidad de la opresión, pues tal consideración se dirige hacia la promoción y la aceptación de la diversidad funcional como una más de las diversidades humanas: diversidad de cultura, de nacionalidad, de religión, de raza, de género, de orientación sexual, etc., que en numerosas ocasiones se convierten también en motivo adicional de discriminación hacia las personas con discapacidad.

La diversidad funcional según este modelo, requiere la actuación social, así como la modificación del ambiente en el cual se desenvuelve el individuo, a fin de lograr su participación plena en el ámbito social de la comunidad.

Según Velarde Lizama (2012) en lugar de entender la discapacidad como una carencia de la persona, se considera a la deficiencia como una construcción social, resultado de las interacciones entre un sujeto y el entorno, es decir, las circunstancias en las que convive.

El término discapacidad definida según Pantano (2008) expone que “puede ser considerada como un término técnico que resume todo un proceso que involucra a la persona con un estado negativo o problema de salud en interacción con el contexto, y que puede afectar las actividades y la participación propias del funcionamiento humano (p. 11).

Lo que la autora comunica da cuenta de que la discapacidad no pretende nominar a un sujeto, sino que explica un estado o condición que porta una persona que se halla inserta dentro de un contexto histórico- sociocultural. Esto equivale a decir que la persona en cuestión no es discapacitada, sino que tiene una discapacidad.

El autor Rocha (2013) manifiesta que la discapacidad es una situación “real” que vive un sujeto en un momento y lugar sociocultural dado, que se funda a través de la resultante entre la interacción de éste con su entorno, y que puede o no, generar tanto para: su propia subjetividad, su contexto familiar y por sobre las relaciones que establezca con su entramado social desde su participación y funcionamiento.

Lo real de la situación en una persona con discapacidad pone a prueba constantemente la fortaleza psíquica de todo aquel que la padece. Las marcas que deja el déficit intervienen en el proceso de constitución subjetiva, en cuanto al armado de la estructura yoica. Así, el deseo no se encuentra discapacitado, pero sí quizá parasitado por todas las contingencias que se produzcan, a nivel de lo simbólico y lo real, a lo largo de su vida.

Según la Organización Mundial de la Salud (2019) se define así a la limitación permanente o transitoria que tiene una persona para realizar actividades propias de la vida cotidiana

4.1 Discapacidad motriz: posibilidades y desafíos

La discapacidad motriz constituye una alteración de la capacidad del movimiento que afecta, en distinto nivel, las funciones de desplazamiento, manipulación o respiración, y que limita a la persona en su desarrollo personal y social. Ocurre cuando hay alteración en músculos, huesos o articulaciones, o bien, cuando hay daño en el cerebro que afecta el área motriz y que le impide a la persona moverse de forma adecuada o realizar movimientos finos con precisión.

Como señala Peralta (2011), dentro del término discapacidad motora se engloban un conjunto heterogéneo de trastornos manifestados en múltiples formas y diversos grados. Cada una de estas formas afecta en grado variable a la capacidad de realizar movimientos que sean precisos, ágiles y coordinados.

Dentro de las causas que originan esta deficiencia se encuentran las innatas, es decir de nacimiento, y las que son producto de situaciones contingentes como lo son las lesiones sufridas por accidentes de tránsito. Este tipo de discapacidad puede ser semi-ambulatoria o no ambulatoria. En el caso de los primeros se movilizan ayudados por elementos complementarios como ser muletas, bastones, andadores, etc. Los no ambulatorios solo pueden desplazarse en silla de ruedas.

Machado Neto et al. (2016), mencionan que existen varios problemas que enfrenta una persona con discapacidad motriz, por ejemplo, movimientos incontrolados, dificultades de coordinación, alcance limitado, fuerza reducida, dificultad con la motricidad fina y gruesa, mala accesibilidad al medio físico. Esto implica adecuar tanto el espacio físico como el ambiente en el que se desarrolla la persona, esto con el fin de otorgar un mejor estilo de vida.

5 La importancia de la interdisciplina

Dada la complejidad que reviste la discapacidad resulta necesario un abordaje interdisciplinario. Filidoro (2002), expresa que “la interdisciplina se hace imprescindible cuando hay mucho camino andado en los diferentes campos

teóricos y clínicos” (p.30). Es decir, otros campos y otros profesionales que nos enseñan saberes distintos a los nuestros que nos obliga a reformular nuestra técnica a la luz de lo que el paciente produce.

Pero, ¿de qué abordaje interdisciplinario se trata? Se habla de una supuesta integración interdisciplinaria en la que se combinan puntos de vista propiciando el enriquecimiento de un campo problemático, es decir, no se trata de una pretensión metodológica sino más bien de una reorganización y, a veces, de una re-conceptualización de los conocimientos y procedimientos disponibles al interior de una disciplina específica en nuestro caso, la Psicopedagogía.

Siguiendo con Filidoro (2002), la interdisciplinariedad en Psicopedagogía es un enfoque que implica la colaboración entre diferentes disciplinas y profesionales para abordar problemas complejos relacionados con el aprendizaje y la enseñanza.

Filidoro (2002) afirma que la interdisciplinariedad implica la "integración de saberes y conocimientos provenientes de diversas disciplinas, para abordar problemas complejos y multifacéticos que se presentan en el ámbito de la Psicopedagogía". Según la autora, la interdisciplinariedad en Psicopedagogía implica el trabajo en equipo y la colaboración entre psicólogos, pedagogos, especialistas en educación, médicos y otros profesionales, con el objetivo de abordar de manera integral y efectiva los problemas relacionados con el aprendizaje y el desarrollo humano.

Stolkiner (1987), manifiesta que la interdisciplina es el encuentro y la cooperación entre dos o más disciplinas, aportando cada una de ellas sus propios esquemas conceptuales, su forma de definir los problemas y sus métodos de investigación. La característica principal es que los problemas no se presentan como objetos, sino como demandas complejas y difusas. La consecuencia de esto sería un mismo método de investigación a través de la integración entre disciplinas, teniendo estas disciplinas involucradas conceptos y definiciones de problemas distintos.

La interdisciplinariedad es un posicionamiento, no una teoría unívoca. Ese posicionamiento obliga básicamente a reconocer la incompletitud de las herramientas de cada disciplina. Legitima algo que existía previamente: las

importaciones de un campo a otro, la multirreferencialidad teórica en el abordaje de los problemas y la existencia de corrientes de pensamiento subterráneas –de época-- atravesando distintos saberes disciplinarios. La actividad interdisciplinaria, sea de la índole que sea, se inscribe en la acción cooperativa de los sujetos, requiere de ello. Pese a esa plataforma común hay distintas corrientes sobre la interdisciplinariedad.

El abordaje interdisciplinario según Stolkiner (1987), requiere de un contexto donde la tendencia sea la integración. El papel del estado es desarrollar un sistema de salud y lanzar políticas en el cual promuevan el abordaje interdisciplinario. Un trabajo sostenido y constante. Una cooperación recurrente por parte de los profesionales. Además, el trabajo interdisciplinario es un trabajo grupal, una reciprocidad entre los distintos campos. Es decir, flexibilidad entre los distintos saberes para abordar un problema.

6. Hacia la construcción de una especificidad psicopedagógica

La Psicopedagogía se define a sí misma como una disciplina interdisciplinaria, ya que se sustenta en diversas corrientes, siendo un lugar de encuentros e intercambios para poder pensar al sujeto que aprende. Müller (2013), destaca algunas de las fuentes teóricas más importantes:

- La Psicología Genética, la cual aporta que el conocimiento se construye dependiendo de las estructuras mentales subjetivas y de la interacción con otros y con los objetos.

- El Psicoanálisis, desde el concepto de inconsciente, de las representaciones, intenta explicar cómo se expresan los síntomas y los símbolos.

- La Psicología Social, piensa en la constitución de los sujetos a raíz de las relaciones familiares, grupales e institucionales, en condiciones socioculturales y económicas que van a incidir en todo aprendizaje.

- La Lingüística y Psicolingüística, destacando la importancia del lenguaje como uno de los medios que hace a lo humano y cultural, siendo el habla un modo subjetivo, historizado de acceder a la estructura simbólica.

Es por esto que para construir un posicionamiento psicopedagógico se entiende a la Psicopedagogía como una interdisciplina ya que se toman todos

estos aportes para poder pensar y resignificar el aprendizaje constantemente. Es decir, a partir de estos aportes teóricos poder problematizar las situaciones que se presentan, desde lo que compete que es el sujeto que aprende.

La Psicopedagogía viene a abrir un camino donde el sujeto sea escuchado, atendido, mirado para que acontezca el deseo y ser reconocido como sujeto aprendiente. Se encuentra en la posibilidad de construir una intervención psicopedagógica que siempre se funda en el encuentro con otro, siendo del orden de incluir otra versión distinta a las que ya son posibles.

Se establece un enfoque fundamentado en el ámbito clínico. La clínica psicopedagógica implica trabajar en relación con el otro, atendiendo a sus demandas relacionadas con el aprendizaje y su situación particular, convocando así a la Psicopedagogía. Desde esta perspectiva, se propone un cambio en la manera de abordar la clínica, pasando de ser un sustantivo a ser un adjetivo que califica a la práctica psicopedagógica. Esta clínica se convierte en una cualidad, marcando un posicionamiento y un enfoque.

Este enfoque, según Müller (2009), se caracteriza por su capacidad para interpretar las situaciones, poniendo especial atención en comprender la singularidad de cada sujeto, grupo o Institución. Se busca entender el sentido particular que tienen sus características y problemáticas, considerando su historia y su contexto sociocultural. Es decir, el psicopedagogo valora y otorga sentido a las palabras del hablante, permitiendo que se organice a través de ser escuchado. Esto implica dar sentido al discurso a partir de la presencia de otro que escucha. Esta postura ética se refleja en la forma de leer las situaciones e intervenir sin interferir. Es importante destacar que esta actitud clínica, no separa lo individual de la trama social en la que está inserto. El posicionamiento clínico es una herramienta conceptual que aporta la escucha del psicopedagogo y está presente en diversos ámbitos de intervención, no limitándose únicamente al consultorio, sino también en hospitales, escuelas, centros, entre otros.

Según Fernández (2000), esta actitud clínica se manifiesta cuando el psicopedagogo se preocupa por comprender a una persona o un hecho particular, teniendo en cuenta su singularidad. Es por esto que se busca

promover un proceso de aprendizaje significativo en los niños, creando un espacio de escucha y trabajando aspectos cognitivos y subjetivos, respetando la singularidad de cada individuo.

Desde esta mirada psicopedagógica y en relación al título de esta investigación, resulta innegable afirmar que el juego desempeña un papel fundamental en el desarrollo de los niños. Esto se debe principalmente a que a través de la experimentación que se despliega durante el juego, tanto los niños como los adultos pueden expandir su campo de acción y desarrollar habilidades claves.

Lo expuesto hasta este punto, proporciona el marco teórico que respalda, orienta y se relaciona con el trabajo de campo realizado en esta investigación. La articulación entre la teoría desarrollada y la práctica llevada a cabo en el terreno permite una profundización y reinterpretación de las categorías, lo que a su vez posibilita una transformación teórico-metodológica y la construcción de nuevos conocimientos.

CAPITULO III

ANTECEDENTES

Para comenzar el presente proceso de investigación, se ha partido de la búsqueda y lectura de diversos antecedentes empíricos. Las categorías de búsqueda se centraron en investigaciones cuyos temas están relacionados con el juego, el aprendizaje y la discapacidad motriz. Se evidencia producción científica vinculada a dichas categorías principalmente, en ámbitos de salud y educación.

A continuación, se estructura dicho apartado de acuerdo a tres ejes: por un lado, se encuentran algunas investigaciones referidas a el juego como mediador del desarrollo social y emocional del niño, por el otro, se aprecian investigaciones que apuntan a reflexionar sobre la motricidad fina y el conjunto de habilidades previas a la escritura; y, un tercer grupo, se encuentran las investigaciones que retoman el concepto de juego como estrategia de aprendizaje.

La autora Fernández (1997), hace una relación entre el jugar y el aprender en donde establece que “el saber se construye haciendo propio el conocimiento del otro, y la operación de hacer propio el conocimiento del otro sólo puede hacerse jugando” (p.185). Además, agrega que “para jugar se necesita de otro y un espacio de confianza” (p.187).

El juego cumple una función esencial que se relaciona con el desarrollo del niño, con el desarrollo del ser, con su estar en este mundo y con su vida misma. En este sentido, se hace referencia al juego como una herramienta de aprendizaje, fundamentalmente como un proceso pedagógico que contribuye a los niños en su desarrollo psíquico y motriz.

En relación al primer eje, se distingue la investigación encabezada por Linares (2016), en donde se expone el juego como elemento central en el desarrollo de una propuesta formativa tendiente a mejorar los procesos educativos diseñados en el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), dirigidos a la población infantil y cómo promover el juego como

herramienta de aprendizaje central en la metodología de trabajos de los agentes educativos.

Este proyecto tiene como objetivo el juego como herramienta del aprendizaje sabiendo que éste es una de las actividades más agradables para los niños. Por tal razón, el juego ha sido y seguirá siendo el eje que mueve sus expectativas tanto en el descanso, como en el aprendizaje, por eso es tan importante en el desarrollo y fortalecimiento del crecimiento del niño. El proyecto se desarrolla a partir de una investigación cualitativa, con el fin de mejorar, implementar y desarrollar actividades que promueven a un mejor desempeño e interés por parte de los niños de primaria.

Como conclusión, se evidencia que el juego en el aula fortalece valores como la lealtad, cooperación, trabajo en equipo, aprendizaje, tolerancia y seguridad. Por lo cual por es importante articular las clases y el juego, ya que este último favorece en el niño la autoconfianza y la formación de la personalidad, convirtiéndose así en una de las actividades recreativas y educativas primordiales.

Continuando con esta línea de antecedentes, se destaca la investigación de Camacho Céspedes (2018), en la cual se investigó conocer de qué manera influye el juego en el desarrollo de las habilidades sociales de las personas con discapacidad intelectual que participan en el Proceso de Recreación Accesible de Belén. Se aplicaron estrategias metodológicas basadas en el juego, enfatizando en dos participantes que presentaban mayor dificultad en las habilidades indicadas.

Para su análisis, la información se sistematizó en tablas y al compararla con la teoría, se evidenció que, en efecto, los juegos lúdicos influyeron positivamente en la mejora de las habilidades sociales de las personas con discapacidad intelectual, obteniendo avances notorios, rescatando que mediante la diversión se aprende significativamente y se potencian tanto las habilidades sociales, como todo aquello que interviene indirectamente ya que somos seres humanos integrales.

Como conclusión, se recalca que el juego es una excelente herramienta para brindar beneficios y potenciar las habilidades sociales, permitiendo guiarlos

en los procesos cotidianos. Es a su vez, una recomendación aplicable en todos los ámbitos de la vida.

Por otro lado, se halló la investigación de Santa María Varón y Santa María Varón (2016) quienes plantearon como objetivo desarrollar una estrategia pedagógica que aplique el juego en el desarrollo motriz del niño en la edad preescolar de la institución educativa Exalumnas de la Presentación de la ciudad de Ibagué, Tolima. La investigación demostró cómo, por medio del juego, creamos hábitos saludables en niñas. El estudio es de carácter correlacional, ya que se estudia la relación entre la variable dependiente: el desarrollo motriz, y la variable independiente: el juego, con el fin de establecer si las niñas que practican actividades basadas en el juego desarrollan más las habilidades motrices. Así mismo, se utilizó la investigación descriptiva con el fin de determinar el contenido de la temática respecto de los juegos que mayor incidencia tienen en el desarrollo motriz de las niñas.

Como resultado de la realización de rondas de juegos psicomotores, se realizó una muestra de la Institución educativa Exalumnas de la Presentación en una población de 30 niñas entre las edades de 4 a 6 años, en donde se concluye que, por medio del juego, se puede generar el desarrollo de las habilidades motrices de las niñas de preescolar.

Los estudios mencionados, y a su vez coincidentes, permiten reflexionar acerca de la importancia del juego como medio para promover un aumento en el desarrollo de las habilidades sociales y como herramienta para potenciar las mismas. A ellas se le atribuyen beneficios de diferentes tipos, entre ellas incrementan el desarrollo personal y social de cualquier individuo, de manera que haya una relación estrecha entre los sujetos, potenciando las relaciones.

Esto ayuda a valorar la importancia de desarrollar las habilidades necesarias para desenvolverse con éxito y de manera provechosa en cualquier ámbito de la vida.

La estimulación de las habilidades sociales debe iniciarse desde los primeros años; es decir, no hay que esperar una edad específica para empezar. Por ende, es en el seno del hogar donde se debe inculcar el desarrollo de éstas.

Con respecto al segundo eje, se encuentra la investigación dirigida por Chuquin Rivilla (2022), la cual estuvo centrada en conocer la relación que existe entre la motricidad fina y la escritura, de niños de educación básica, en el Ecuador, en el periodo 2016- 2021. Este estudio presenta un enfoque cualitativo y cuantitativo de carácter descriptivo argumentativo, porque se guía por una serie de propósitos específicos, priorizando el análisis de la serie de investigaciones y centrándose en metodologías cualitativas. Expone que la motricidad fina debería darse desde el nacimiento hasta 6 o 7 años de edad, siendo fundamental en la fase estudiantil, debido a que influye de manera directa en el aprendizaje de la escritura. Este desarrollo motor está relacionado con lo social, simbólico, afectivo e intelectual, siendo fundamental para el desarrollo del infante por medio del desplazamiento de su cuerpo en su ámbito.

Se concluye en la misma, que el aprendizaje de la pre-escritura posibilita a los niños orientarse y dirigirse a la ejercitación de aspectos caligráficos, para promover el desarrollo de capacidades y destrezas comunicativas gráficas, que potencien la independencia y autonomía escrita de los mismos. Además, el desarrollo de la motricidad fina es importante en el desarrollo integral de los niños ya que posibilita incursionar en un mundo de diferentes maneras, texturas y colores.

Este estudio se considera relevante ya que la motricidad fina es significativa en el desarrollo de los niños de educación básica, debido a que esta conlleva la coordinación de músculos, huesos y nervios para que se puedan producir movimientos pequeños y precisos consiguiendo que la estimulación de la mano y dedos alcancen una mayor destreza manual y una coordinación visomotora, esto les ayudará en su desenvolvimiento académico y en actividades de la vida cotidiana.

Continuando con esta línea de antecedentes, Traslaviña Benavides (2022) plantea en su estudio, una propuesta pedagógica que consiste en la planeación, implementación, análisis y reflexión que parte de la observación e inmersión con un grupo de niños y niñas entre las edades de 2 a 5 años; niños que hacen parte de un centro comunitario y, por ende, viven en condiciones de vulnerabilidad, lo cual conlleva a que el acceso a los procesos educativos sea

limitado. Esto se ve reflejado en la presencia diversos vacíos en cuanto al proceso de preparación y ejercitación para dar el paso a la escritura en sí. Este diseño didáctico se centra en el proceso de escritura, empezando por esa preparación previa que deben tener los niños a través de la motricidad fina.

En la implementación de esta propuesta pedagógica, es el juego en lo que se busca transversalizar la propuesta, ya que para los niños es este el entorno en el que encuentran un mayor disfrute y donde desarrollarán unos aprendizajes integrales que facilitan que los niños tengan esa adquisición de los símbolos, el lenguaje y la comunicación, lo cual es un proceso extenso y que conlleva mucho tiempo, pero la idea es que se acerquen lo más posible a estos aprendizajes.

Al momento de planear las actividades fue evidente la falta de atención en diversos aspectos clave al momento de diseñar este tipo de actividades para niños de estas edades, que se encuentren en el proceso de desarrollo y requieren de una serie de momentos y experiencias acordes a sus edades y necesidades. Se presenta entonces la importancia que tiene la estimulación de la motricidad fina, la cual es fundamental si se quiere empezar a hablar de escritura, ya que es precisamente la movilidad de la musculatura fina, principalmente de las manos.

Al estar en ese proceso de desarrollo y adquisición de diversas habilidades, los niños de estas edades, principalmente de 2 y 3 años, requieren de actividades que les permita, precisamente, ejercitar sus manos, de manera que puedan manipular diversos objetos y realizar tareas como comer por sí mismos, levantar cosas del piso, usar los crayones y pinturas, y demás actividades de la vida cotidiana. Esto se evidenció a partir del análisis de la actividad implementada, que es importante y necesario promover en los niños, éstas y muchas otras actividades donde se pueda ejercitar la motricidad fina. Para ello, podemos encontrar una gran variedad de posibilidades que pueden aportar a estos procesos.

Otra investigación, encabezada por Monserrate Puertas Tumipamba (2016), se centró en determinar el desarrollo de la motricidad fina en el infante y su relación en el aprendizaje de la preescritura en los niños de 5 años de Escuela

Fiscal Avelina Lasso de Plaza de la ciudad de Quito. El proceso con el que se llevó a cabo la investigación es cualitativo y cuantitativo, con enfoque descriptivo.

Hace hincapié en que la motricidad fina es una actividad placentera, de manipulación y precisión. Requiere del dominio de las partes finas del cuerpo, tiene como finalidad consolidar el desarrollo integral de los niños, en todas sus dimensiones, permite el perfeccionamiento de la coordinación visomotora, la habilidad digital y la exploración del medio circundante a través de la pinza digital y trípode, optimizando el desenvolvimiento del infante en su entorno. De este modo, adquiere procesos de aprendizajes significativos.

Se concluye que, las docentes pueden incorporar en su planificación curricular actividades y juegos que fortalezcan la coordinación general o global para que, a través del perfeccionamiento de movimientos gruesos, se estimule posteriormente la motricidad fina, desarrollando una adecuada ubicación del espacio, direccionalidades, dominio de la prensión digital y coordinación de movimientos finos que se direccionan al inicio de la preescritura. Por este motivo, es preciso que las docentes incentiven el desarrollo psicomotor fino a través de actividades simples y complejas, dentro como fuera del aula, para corregir a tiempo las falencias y se potencialice el aprendizaje de los niños.

Ambas investigaciones ayudan a comprender la vinculación entre el aprendizaje de la motricidad fina en edades tempranas y su importancia para la escritura. En las mismas queda comprobado que la realización de actividades como cortar, rasgar, punzar, modelar, trozar, dactilopintura, entre otras; ayudan al niño en su primera etapa escolar a desarrollar su motricidad fina, gracias a que se estimula el uso de los músculos pequeños, como lo son las manos y los dedos, para que estos sean cada vez más precisos. Logrando así una mayor destreza manual y coordinación visomotora, lo que se refleja positivamente en sus actividades cotidianas.

En cuanto a las investigaciones que retoman el concepto de juego como estrategia de aprendizaje, se encuentra el estudio de Minerva Torres (2002), cuyo objetivo principal fue proponer estrategias donde el juego fuese el elemento principal. Este trabajo de tipo descriptivo y de campo, plantea que el juego, tomado como estrategia de aprendizaje, le permite al estudiante resolver sus

conflictos internos y enfrentar las situaciones posteriores, con decisión, con pie firme, siempre y cuando el facilitador haya recorrido junto con él ese camino, puesto que el aprendizaje conducido por medios tradicionales, con una gran obsolescencia y desconocimiento de los aportes tecnológicos y didácticos, tiende a perder vigencia.

El juego en el aula sirve para facilitar el aprendizaje siempre y cuando se planifiquen actividades agradables, con reglas que permitan el fortalecimiento de los valores tales como el amor, tolerancia grupal e intergrupal, responsabilidad, solidaridad, confianza en si mismo, seguridad. Estas actividades deben fomentar el compañerismo para compartir ideas, conocimientos, inquietudes. Todos estos valores facilitan el esfuerzo para internalizar los conocimientos de manera significativa. Estos conocimientos en varias áreas favorecen el crecimiento biológico, mental, emocional, tanto a nivel individual como social, a la vez que les propicia un desarrollo integral y significativo y al docente posibilita hacerle la tarea, frente a su compromiso, más dinámica, amena, innovadora, creativa, eficiente y eficaz, donde su ingenio se convierta en eje central de la actividad.

Para concluir, se sugiere al educador un conjunto de actividades en donde se plasmaron ideas para realizar clases enriquecedoras para estimular la creatividad de los docentes comprometidos con el proceso de aprendizaje, con la finalidad que estas estrategias faciliten en los alumnos ese proceso.

Continuando con el eje mencionado, en el estudio de Párraga-Salvatierra (2021), se reflejan los beneficios que otorga el juego en el aprendizaje. El proceso enseñanza-aprendizaje es de calidad cuando los niños se desarrollan jugando en un ambiente cómodo, cuando se juega se tiene una sensación de confianza y libertad. La finalidad de esta investigación es determinar el impacto del juego como herramienta eficaz en el aspecto psicopedagógico y sus beneficios en la búsqueda de la excelencia educativa en la etapa escolar. El diseño de la investigación que se aplicó es de carácter cuantitativo y cualitativo.

Los juegos ayudan en el proceso enseñanza-aprendizaje, proporcionan un medio excelente para fomentar el aprendizaje de los niños aplicando el juego como estrategia psicopedagógica como oportunidad que ayuda a que los niños participen de manera activa en el proceso enseñanza-aprendizaje. El juego

permite que se comuniquen con el grupo, mejoren las relaciones de compañerismo, se logre la aceptación, se respeten las individualidades y se dé una mejor interacción facilitando el trabajo del docente. El juego aplicado al proceso enseñanza-aprendizaje tiene un rol importante en favorecer el ambiente escolar porque los estudiantes aprenden a participar, a comunicarse e interactuar de manera adecuada, además se vuelven cooperativos olvidando el individualismo y tornándose más participativos.

Por último, se destaca la investigación de Leyva Garzón (2011), en la cual, realizaron su trabajo final de tesis acerca del juego como estrategia de aprendizaje en el aula. El objetivo general fue caracterizar el juego como estrategia didáctica que facilita los procesos de aprendizaje en los niños. La conclusión principal a la que llegaron fue que el juego, considerado como una estrategia didáctica, permite que los niños establezcan un vínculo más cercano con el objeto a conocer dentro del aula.

A su vez, hallaron que el juego se torna en una herramienta educativa si el docente sabe utilizarlo en sus prácticas y si es capaz de lograr en los niños aprendizajes significativos que contribuyan a su desarrollo integral y a su formación autónoma como seres humanos.

Se podría decir que dichas investigaciones, concluyen que, como estrategia, el juego permite un mayor acercamiento a los aprendizajes para promover el momento en que se introduce a los niños al mundo de la escritura. Además, logran generar interés y contribuyen al conocimiento de un tema específico y así lograr un aprendizaje significativo.

A partir del breve desarrollo, se concluye, por un lado, que las investigaciones halladas dan cuenta de aspectos importantes a la hora de asumir el juego como un medio o herramienta. Por otro lado, en la mayoría de los antecedentes encontrados se hace mención de la categoría juego, pero en niños con un desarrollo esperable. A pesar de la búsqueda exhaustiva, no se han encontrado antecedentes que reúnan todos los puntos de esta problemática, es decir, no se hallaron investigaciones sobre el juego en niños con discapacidad motriz como recurso terapéutico que permita la ejercitación de la motricidad fina, desde una mirada psicopedagógica.

Se destaca, entonces, la importancia que tiene la estimulación de la motricidad fina, la cual es fundamental para el logro de diversos aprendizajes vinculados con el desenvolvimiento en la vida cotidiana, incluida entre ellos la preescritura.

En este sentido, es relevante mencionar la vacancia que ha dado origen a la presente investigación, la cual consiste en indagar de qué manera se emplea el juego como recurso para la construcción de aprendizajes vinculados con la motricidad fina, en niños de entre 2 a 4 años y 11 meses de edad con discapacidad motriz que asisten a un Instituto de Rehabilitación público de Rosario desde la perspectiva del equipo interdisciplinario de dicha Institución. Considerando que la singularidad de este trabajo es de gran aporte para la Psicopedagogía y para abordar el aprendizaje.

CAPÍTULO IV

METODOLOGÍA

En el siguiente apartado, se lleva a cabo un análisis teórico de aspectos metodológicos relacionados con el presente estudio. Este análisis tiene el propósito de conceptualizar y presentar las decisiones metodológicas que guían la investigación.

Para comenzar, se aborda el concepto de metodología, el cual se refiere al enfoque que se adopta para abordar los problemas de investigación y buscar respuestas (Taylor & Bogdan, 1992, p. 15). La elección de la metodología de investigación depende de los supuestos, intereses y objetivos del investigador.

En primer lugar, es fundamental definir el concepto de investigación. Marradi et al. (2011) conciben la investigación como un proceso sistemático y organizado cuyo propósito es descubrir, interpretar o incluso revisar hechos o situaciones de interés. Este proceso implica la toma de decisiones y prácticas que, como resultado, amplían el conocimiento sobre el objeto de estudio. D'aquino y Rodríguez (2013) explican que la investigación no es simplemente una entidad en sí misma, sino más bien un proceso orientado hacia un objetivo específico.

En segundo lugar, es relevante subrayar que toda investigación está guiada por objetivos (Hernández Samnieri, 1998, n. 11). Estos objetivos deben ser el faro que guía todo el proceso de investigación. A continuación, se presenta el objetivo general del estudio, acompañado de cuatro objetivos específicos que se desarrollan para lograr dicho objetivo general.

3.1 Objetivos.

En este apartado, se exponen los objetivos que direccionaron la presente investigación. Es importante aclarar que, se realizaron modificaciones en los objetivos en relación a los presentados en el Proyecto de Tesina. Esto es debido

a las nuevas lecturas realizadas para el presente estudio y por la aproximación al Trabajo de Campo. Estas experiencias desafiaron a repensar los mismos y construir nuevos.

Objetivo general:

Indagar de qué manera se emplea el juego como recurso para la construcción de aprendizajes vinculados con la motricidad fina, en niños de entre 2 a 4 años y 11 meses de edad con discapacidad motriz que asisten a un Instituto de rehabilitación público de Rosario desde la perspectiva del equipo interdisciplinario de dicha Institución.

Objetivos específicos:

- Analizar las concepciones que tienen los integrantes del equipo interdisciplinario sobre el término discapacidad motriz.
- Detallar las dificultades más comunes en niños de 2 a 4 años y 11 meses de edad con discapacidad motriz.
- Describir las maneras en que los integrantes del equipo interdisciplinario de la Institución emplean el juego como recurso terapéutico para promover aprendizajes vinculados con la motricidad fina.
- Determinar si el recurso en cuestión se utiliza para la promoción de aprendizajes vinculados, específicamente, con la preescritura en niños con discapacidades motrices de entre 2 y 4 años y 11 meses de edad.

3.2 Enfoque metodológico.

Esta investigación se enmarca en un diseño cualitativo, según Hernández Sampieri et al. (2008) dicho enfoque puede definirse como "un conjunto de

prácticas interpretativas que hacen al mundo visible, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos" (p.9).

Este enfoque intenta recoger la información necesaria para comprender y profundizar la problemática, a partir de la propia perspectiva de los participantes en su ambiente natural y en relación con el contexto. Profundizando en sus opiniones, significados, experiencias, es decir, la forma en que perciben su realidad subjetivamente (Hernández Sampieri et al., 2008).

Al recoger información de carácter subjetivo, sus resultados siempre se traducen en apreciaciones conceptuales pero de la más alta precisión posible con la realidad investigada (Behar Rivero, 2008, p.28). Es decir, los datos aportados por cada actor institucional son interpretados y analizados cualitativamente, para así comprender cómo cada uno percibe subjetivamente la realidad que lo rodea y lograr así comprender el fenómeno explorado.

3.3 Diseño y alcance de la investigación.

El diseño de investigación es no experimental ya que se trabaja con una situación en la que no se manipulan ni controlan los participantes de dicha investigación, así tampoco la situación y el contexto en el que sucedió. Según Vieytes (2004), estos tipos de diseño no experimentales, refieren justamente a un abordaje en el que no se toma contacto directo controlable sobre los fenómenos que se estudian, sino que se observan tal cual se desenvuelven en su propio ambiente y naturaleza, buscando incidir de la menor manera posible para generar una apreciación directa y concreta, lo más natural posible de sus comportamientos y experiencias.

Dentro de los diseños no experimentales, se pueden sub-clasificar en transversales y longitudinales, en el caso de esta investigación son transversales, ya que como bien lo expresa Vieytes (2004), son estudios que se llevan adelante en un momento específico y determinado, es decir que esta investigación se efectuó en una instancia concreta sin la posibilidad de hacerlo en contraste o comparación con otros períodos.

Se opta por esta metodología debido a que permite formular preguntas e hipótesis antes, durante y después de la recolección y análisis de datos, fomentando un proceso recurrente y dialéctico entre la información obtenida en el campo y el marco teórico proporcionado.

La investigación se basa en un enfoque indagatorio o exploratorio, empleando métodos de recolección de datos no estandarizados ni totalmente predeterminados.

En relación al manejo de las variables, el estudio se enmarca en un diseño no experimental, ya que se evalúa el desarrollo natural de los acontecimientos, sin intervenir en la realidad. Además, se caracteriza por ser de tipo transversal, ya que la recopilación de datos tuvo lugar en un único período de tiempo, con el propósito de explorar un tema que había sido poco investigado hasta el momento.

El alcance de la investigación es descriptivo (Hernández Sampieri, R. 2014) ya que no se pretende explicar relaciones en términos de causa y efecto, ni generalizar resultados a la totalidad de la población, sino caracterizar y describir la singularidad de nuestro campo de observación como lo son el ambiente físico, social y humano, las actividades o acciones individuales y colectivas, diferentes hechos relevantes, entre otros.

3.4 Participantes.

Participan de la investigación un equipo interdisciplinario de profesionales formado por: 1 psicopedagoga, 2 fonoaudiólogas, 2 psicólogas, 2 terapistas ocupacionales, 1 médico fisiatras, 1 kinesióloga. La elección de los profesionales está basada en que todos trabajen o hayan trabajado en el Instituto de Rehabilitación de la ciudad de Rosario con niños de 2 a 4 años y 11 meses de edad.

3.5 Instrumentos de recolección de datos.

El instrumento o técnica de recolección de información es definida como cualquier recurso, dispositivo o formato (en papel o digital), que se utiliza para obtener, registrar o almacenar información. Es decir, es el procedimiento o forma particular de obtener datos (Fidias, 2012).

En la presente investigación, los instrumentos a utilizar son, por un lado, entrevistas definidas por Marradi et. al. (2007) como una forma especial de encuentro, un diálogo, un intercambio al que se recurre con la intención de recolectar información en el marco de una investigación. Las mismas son instrumentadas a el equipo interdisciplinario de profesionales las cuales se realizaron bajo el lineamiento principal del empleo del juego, compuesto por subcategorías: juego en el aprendizaje vinculado a la motricidad fina. Dichas entrevistas permiten cumplir con los cuatro objetivos específicos mencionados previamente.

El tipo de entrevista que se emplea es de tipo semiestructurada. La misma, según Ander Egg (2003), se basa en un cuestionario que conlleva preguntas que son de referencia para el entrevistador, siendo lo fundamental el guión de temas y objetivos que se consideraron relevantes para la investigación, pero presentando cierto margen de libertad y flexibilidad durante el desarrollo de la misma.

Este tipo de entrevistas permiten introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados, con cierto margen de posibilidad a que pueda surgir algo nuevo en ese momento.

De esta manera, al realizar la entrevista de forma no estructurada, se posibilita el despliegue del diálogo, en el cual surgen nuevas preguntas o respuestas que no estaban pautadas de antemano y que fueron un gran aporte a la temática elegida. Se considera que dicho instrumento es de mera importancia en la labor psicopedagógica, siendo una herramienta para obtener información relevante no solo acerca de un sujeto y su entorno, sino también sobre distintos espacios, situaciones, concepciones, puntos de vista u opiniones.

Por otro lado, también se utiliza la técnica de observación en los consultorios que se pueda tener acceso en la Institución de Rehabilitación. La misma tiene como principal objetivo profundizar los datos obtenidos en las entrevistas, buscando observar tanto el juego de los niños como también el accionar de los profesionales en ese ámbito. Uno de los aspectos observados son los tipos de juegos que están disponibles en los consultorios de cada profesional. Este instrumento posibilitará alcanzar el segundo, tercer y cuarto objetivo.

3.6 Procedimientos de recolección de datos.

El relevamiento de los datos se obtiene a partir de las entrevistas y las observaciones, cuyo tiempo y espacio de realización será convenido a partir de que el profesional disponga. En primer lugar, se realizan entrevistas, con un tiempo de estimación entre cuarenta y sesenta minutos. En segundo lugar, se realizan observaciones, con duración de un tiempo estimado de cuarenta minutos con algunos de los profesionales.

Para cada uno de los instrumentos que se utilizan son solicitados los consentimientos informados necesarios a ser firmados por aquellas personas involucradas en los mismos, en los cuales se aclararon que la participación de la persona observada/entrevistada será voluntaria y que la información y los datos serán tratados con resguardo y discreción.

3.7 Análisis de los datos

Para realizar el proceso de reducción y análisis de datos cualitativos, desde los aportes de Rodríguez Sabiote (2003) se reconocen distintos pasos: primero se utiliza la estrategia de análisis de contenido y se opta por un criterio de separación de las unidades de contenido.

La identificación y clasificación son realizadas bajo las siguientes categorías de análisis: empleo del juego, la construcción del aprendizaje

mediado por el juego y el vínculo con la motricidad fina. Dicho proceso se realiza bajo el tipo de clasificación mixta, ya que se considera que a estas categorías ya planteadas se le podrían agregar otras que se construirán luego de la ejecución de los instrumentos.

Además, la síntesis, agrupamiento y disposición de los datos se organiza a través de una matriz de datos, conformada por cada una de las categorías de análisis previamente elegidas como también aquellas surgidas de las entrevistas y las observaciones.

Categorías	Subcategorías
Concepciones de los profesionales sobre el término discapacidad motriz.	<ul style="list-style-type: none"> -Concepciones en relación a la discapacidad. - Dificultades más comunes en niños con discapacidad motriz -Interdisciplina y psicopedagogía
Dificultades más comunes en niños con discapacidad motriz.	<ul style="list-style-type: none"> -Dificultades más comunes con las que se encuentran los profesionales de la Institución. - Desarrollo de la motricidad fina y gruesa los primeros años de vida en niños con discapacidad motriz.
Empleo del juego como recurso terapéutico para promover aprendizajes.	<ul style="list-style-type: none"> -El papel del juego en las relaciones de los niños con sus propios cuerpos y un Otro adulto. -Concepciones de juego. - Modos de emplear el juego para promover aprendizajes vinculados a la motricidad fina

Motricidad fina y la preescritura	-Modos de emplear el juego para promover aprendizajes vinculados a la preescritura
-----------------------------------	--

CAPÍTULO V

RESULTADOS

El presente apartado refleja los resultados obtenidos a partir de las entrevistas realizadas. Todos los profesionales entrevistados, trabajan o han trabajado con niños de 2 a 4 años y 11 meses de edad con discapacidad motriz. Además, se suma lo obtenido mediante las observaciones realizadas con algunos de los profesionales de la Institución.

La información plasmada se encuentra organizada en función de las categorías y subcategorías de análisis planteados en concordancia con los objetivos de estudio. Dado que la investigación presenta un enfoque cualitativo, a continuación, se emplea la articulación de las respuestas obtenidas junto a las conceptualizaciones desarrolladas en el marco teórico y los antecedentes hallados, situando puntos de coincidencia o discrepancia según corresponda.

4.1 Concepciones sobre el término discapacidad motriz

Teniendo en cuenta los distintos modelos sobre el término discapacidad, se observaron coincidencias entre algunos de los profesionales, que definen a la discapacidad motriz haciendo referencia a una “pérdida” o “impedimento” corporal.

El médico fisiatra lo define como:

“La pérdida de una función que biológicamente una persona para su edad pueda realizar y no la puede realizar con éxito o adecuadamente.”

En coincidente, la fonoaudióloga (1) expone:

“Es un impedimento que puede tener un niño, para adquirir las pautas de desarrollo, en este caso a nivel motriz” ... “Es la incapacidad para poder usar pautas del neurodesarrollo que tiene un niño normal, que tienen que ver con desarrollo motriz pararse, sentarse.”

En palabras de la fonoaudióloga (2):

“Es un niño atrapado en su cuerpo”.

Desde este modelo, el enfoque se centra en las limitaciones o actividades que la persona con discapacidad no puede realizar, lo que lleva a una subestimación de sus habilidades y aptitudes.

Es por esto, que, se considera que la discapacidad se instala, como se aprecia, desde los aspectos negativos de la salud, pero se produce y se expresa en la persona dentro de su contexto cultural, social e histórico, que puede beneficiar o no al sujeto. Es mediante este interjuego, tal cual lo explica Pantano (2007), el escenario donde se expresa el funcionamiento de la persona con discapacidad, donde se darán las situaciones que producirán determinado tipo de efectos en el sujeto con discapacidad.

A diferencia de los entrevistados anteriores, la terapeuta ocupacional (1) lo define como:

“Una enorme limitante para este mundo normalizado” ... “Es más lo que discapacita la sociedad.”

Tomando el fragmento anterior y desde el modelo social, Rocha (2013) expresa que la discapacidad es una situación real que vive un sujeto en un momento y lugar sociocultural dado, que se funda a través del resultado entre la interacción de éste con su entorno, y que puede o no generar efectos para su propia subjetividad, su contexto familiar y sobre las relaciones que establezca con su entramado social desde su participación y funcionamiento.

En coincidente con otra de las entrevistadas, la psicóloga (1) expresa:

“Es un niño que ha sufrido una injuria en su cuerpo” ... “Cuando uno se centra en lo que no tiene, es muy difícil rehabilitar, tratamos de desarrollar todo lo que tiene y potenciar eso; y ver hasta donde cada uno logra su desarrollo, es por esto que cuando trabajamos y vemos avances por más pequeños que parezcan, generan mucha satisfacción”.

Skliar (2017), menciona que la discapacidad pone en tela de juicio la existencia de un cuerpo, de un aprendizaje y de un comportamiento único y normal.

Rocha y Perilli (2008) sostienen que expresar que alguien tiene una discapacidad no es lo mismo que decir que alguien es discapacitado; “tener”

viene dado desde el orden general y universal de entender que todos tenemos cualidades y capacidades que se desarrollan de diferentes formas.

En este caso, se trata de pensar que determinadas personas tienen una o varias dificultades para poder desenvolverse en la vida. “Ser” implica decir que ese sujeto es debido a su discapacidad, entonces desde este lugar se deja a la persona en segundo plano, pasando a un primer lugar la característica que le otorga el déficit.

Rocha y Perilli (2008) piensan al sujeto desde el punto de vista psicoanalítico, es decir, que el deseo no se encuentra discapacitado, por lo tanto, un estado o condición de discapacidad no puede nominar a una persona, indefectiblemente generará efectos en ella y en su entorno.

A su vez, Velarde Lizama (2012), en lugar de entender la discapacidad como una carencia de la persona, lo considera como una construcción social, resultado de las interacciones entre un sujeto y el entorno, es decir, las circunstancias en las que convive.

En efecto, según los defensores de este modelo, las raíces de este problema no son las deficiencias individuales, sino las limitaciones de la propia sociedad, al no asegurar que las necesidades de las personas con discapacidad sean tenidas en cuenta dentro de la organización social. De modo que, las limitaciones que el contexto tiene serían barreras que impiden la inclusión, como así también el acceso a los aprendizajes de la vida.

Romañach y Lobato (2005), expresan que frente a la noción de “discapacidad”, la propuesta impulsada en el modelo de la diversidad remite al concepto de “diversidad funcional”.

Asimismo, agregan que la idea de diversidad funcional se basa en el hecho de considerar igualmente valiosas todas las expresiones diferentes de funcionamiento posibles, al asumir que cada persona incorpora un modo particular y propio de funcionamiento. Este nuevo concepto hace visibles a las personas que realizan algunas de sus actividades de manera diferente a la mayoría de las personas. En el modelo de la diversidad se parte de esta realidad fundamental: la diversidad del ser humano en el ámbito de su funcionamiento físico, psíquico y sensorial (Palacios y Romañach, 2006).

4.2 Interdisciplina y Psicopedagogía

Cabe aclarar, que, si bien no es uno de los objetivos de este trabajo, es importante mencionar que los profesionales hacen referencia a la necesidad de lograr un trabajo interdisciplinario dentro de la Institución.

Según los dichos de la psicóloga (1):

“siempre es compartir con diferentes opiniones para llegar a estrategias en común”

De acuerdo con Stolkiner (2005), la interdisciplinariedad es un posicionamiento, no una teoría unívoca. Ese posicionamiento obliga básicamente a reconocer la incompletud de las herramientas de cada disciplina.

Además, Stolkiner (1987), expone que la interdisciplina es el encuentro y la cooperación entre dos o más disciplinas, aportando cada una de ellas sus propios esquemas conceptuales, su forma de definir los problemas y sus métodos de investigación. La característica principal es que los problemas no se presentan como objetos, sino como demandas complejas y difusas. La consecuencia de esto sería un mismo método de investigación a través de la integración entre disciplinas, teniendo estas disciplinas involucradas conceptos y definiciones de problemas distintos.

Es importante mencionar que la Psicopedagogía es un campo interdisciplinario complejo y múltiple. Según (Müller, 2008):

La Psicopedagogía como profesión ha sido y es como espacio profesional y praxis, un lugar de encuentros y de intercambios, básicamente interdisciplinaria desde su misma denominación. Interdisciplina que configura una práctica diaria donde se encuentran personas aprendiendo en diversos momentos de la vida, en la escuela, en el trabajo, en sus familias, a través de los medios de comunicación, en el tiempo libre. (p.1)

4.3 Dificultades más comunes en niños con discapacidad motriz

Dentro de este apartado, el interés reside en conocer cuáles son las dificultades más comunes con las que se encuentran los profesionales de la Institución.

Los entrevistados coinciden en que se trabaja con niños que generalmente tuvieron una lesión neurológica que deja secuelas a nivel motor, a causa de cuestiones orgánicas, genéticas, congénitas o causadas por un accidente.

Para lo cual se exponen fragmentos de las entrevistadas:

La fonoaudióloga (1) explica:

“El niño que viene acá es el niño que tiene una lesión neurológica y eso tiene una implicancia en lo motriz... viene acompañado por un descenso de todo lo que tiene que ver con el lenguaje y cuestiones que conlleva el neurodesarrollo”.

La terapeuta ocupacional (1):

“Generalmente vienen chicos con encefalopatías crónicas no evolutivas, ahora se llaman parálisis cerebral, muchas son congénitas”.

Según Bax (2005) la Parálisis Cerebral (PC) se define como un grupo de desórdenes del desarrollo del movimiento y la postura, que causa limitaciones en las actividades, atribuibles a alteraciones no progresivas que ocurren en el desarrollo cerebral fetal o infantil. Asimismo, estos desórdenes motores a menudo están acompañados de déficit sensitivos, cognitivos, de comunicación, percepción, y/o comportamiento, y/o crisis comiciales.

La psicopedagoga, otra de las entrevistadas, plantea que las secuelas varían según la gravedad de esa lesión al sistema. Señala que las mayores dificultades están relacionadas con tres aspectos: con el tono muscular, la movilidad y la postura. Estas afectaciones motoras, en la mayoría de los niños, traen dificultades en lo cognitivo. En sus palabras:

“Lo definiría como un trastorno que afecta a esos tres aspectos de lo motor y que es una aberración al encéfalo”.

El autor Fernández (2015) explica que la dificultad motora es la alteración en la funcionalidad de las extremidades superiores o inferiores. Esta alteración se produce por una lesión en el sistema nervioso central (SNC) a nivel de la médula o del encéfalo.

Además, la terapeuta ocupacional (2) expone:

“Generalmente son niños que están afectados a nivel general, desde lo cognitivo, el aprendizaje, dificultades sensoriales, motrices, no es que viene solo con un problema de motricidad fina, es un todo.”

En relación a esto, autores como Riga, Paolete y Pottman (1992); citados por Carvajal (2006), plantean que:

La motricidad no es la simple descripción de conductas motrices y la forma en que los movimientos se modifican, sino también los procesos que sustentan los cambios que se producen en dicha conducta; consideramos que la motricidad es la estrecha relación que existe entre los movimientos, en el desarrollo psíquico, y el desarrollo del ser humano. Es la relación que existe entre el desarrollo social, cognitivo, afectivo y motriz que inciden en los niños y niñas, como una unidad. (p.99)

Según los profesionales, al trabajar con niños entre 2 a 4 años y 11 meses de edad, es fundamental que estos puedan sostener la postura estática y movimientos más gruesos para posteriormente, avanzar hacia aspectos más específicos a nivel distal.

El autor Calmels (2014) expone que, en los primeros años de vida, se construyen las praxias fundamentales que más tarde se implicarán en aprendizajes más complejos. Durante este período se gesta la expresividad de las emociones y los afectos más primarios, se conforma la postura y se organiza el cuerpo alrededor de su eje axial como referencia ordenadora del espacio. Además, se desarrolla un gran número de actitudes posturales, carga potencial de movimiento y gestualidad.

La terapeuta ocupacional (2) define que:

“La motricidad fina en niños con lesiones en el sistema nervioso central es muy complejo. Para una lesión cerebral el problema es sostener la postura y el movimiento, vos fijate lo general que es eso, para después ir a lo que pasa a nivel distal, es muy fino.”

Asimismo, la psicopedagoga expresa que:

“Cuando recibimos niños pequeños, debemos pensar primero la postura del cuerpo para poder sostenerse sentado, después ver qué podemos hacer en el plano de lo fino.”

Con respecto al trabajo de la fonoaudióloga (2) desarrolla:

“Es por esto que es fundamental contar con un control motor grueso como base para el desarrollo de un control motor fino, permitiendo así perfeccionar los movimientos pequeños y precisos.”

Se puede decir que “la motricidad gruesa le va a permitir al niño coordinar grandes grupos musculares, los cuales intervienen en los mecanismos del control de postura, el equilibrio y los desplazamientos” (Fernández, 2010, p.96).

Mientras que la motricidad gruesa se describe como la capacidad para realizar movimientos que involucran la participación de la mayoría de los músculos grandes del cuerpo, como los utilizados al caminar, correr o saltar, la motricidad fina se centra en la destreza y coordinación de los músculos pequeños. Esta última implica movimientos más precisos y delicados, donde la atención se concentra en el control fino de las manos y los dedos, que requiere una coordinación más detallada y precisa de los músculos involucrados.

Los profesionales expresan que la motricidad gruesa es de vital importancia para el desarrollo integral de los niños. Actividades gruesas que implican movimientos de partes grandes o de todo el cuerpo del niño, como mantenerse erguidos y con buena postura, son de gran ayuda. Esto les facilita

llevar a cabo su tratamiento y permite a los profesionales enfocarse de manera más específica en su disciplina.

4.4 Empleo del juego como recurso terapéutico para promover aprendizajes

A. El papel del juego en las relaciones de los niños con sus propios cuerpos y un Otro adulto.

Los profesionales, desde el punto de vista de su práctica, le dan lugar al juego. Lo consideran, una herramienta para poder conocer más acerca de ese niño, sino también como parte fundamental en el desarrollo físico y psíquico de los niños, puesto que es en este momento donde se forjan las bases para el resto de su vida. El juego pone en funcionamiento y, al mismo tiempo, desarrolla aspectos madurativos, cognitivos, motrices, lingüísticos y relacionales.

Papalia (1978) define al juego como primordial para el desarrollo de los niños en edades tempranas, donde cada uno de los mismos va experimentando nuevos aprendizajes que le servirán para su futuro desarrollo.

El médico fisiatra sostiene que:

“Es el instrumento que le sirve al niño para construir la experiencia y conocimiento del mundo”.

Muchos de los profesionales, manifiestan que el juego es una herramienta de trabajo que lo utilizan para conocer a ese niño, y que, a su vez, el juego representa una vía para expresarse y explorar.

En Psicopedagogía, el juego nos permite evaluar cuales son las posibilidades, capacidades y la representación que ese niño tiene del mundo. En este contexto, se sostiene que el juego desempeña un papel fundamental como herramienta para observar la relación del niño con su propio cuerpo y con el mundo exterior, en íntima vinculación con el objeto de estudio de la Psicopedagogía. En esta disciplina se busca indagar la modalidad de acercamiento del sujeto a los objetos de conocimiento, influenciada por los vínculos que ese sujeto fue conformando en los primeros momentos de la vida, con su propio cuerpo, con los otros, con los objetos y con el espacio.

Varios de los entrevistados expresan:

Fonoaudióloga (1):

“Para mí el juego es una función, una habilidad, una herramienta, es elemental para el desarrollo de un montón de funciones, en el caso mío para el desarrollo del lenguaje”.

Psicopedagoga:

“Yo creo que el juego es una herramienta, que permite una dinámica de un escenario lúdico, es una herramienta de trabajo para el psicopedagogo”.

Psicóloga (2)

“el juego es una herramienta que tenemos para llegar a la mente de ese niño, a sus emociones, nos permite conocer cómo ese niño se encuentra emocionalmente”.

Psicóloga (1):

“El juego es lo principal en la clínica con niños, el juego es lo que nos acerca al otro, pero también a un niño a través del juego establece una relación aparece la simbolización, el juego imaginiza”.

En el trabajo con estos niños, los profesionales mencionan que requieren necesariamente de la asistencia de un Otro. Están de acuerdo en la necesidad de un Otro para poder jugar. En este sentido, el Otro adulto debe estar disponible para ese niño y, además, debe permitirse poder jugar.

Se puede decir que el aprendizaje es un proceso vincular en donde se ponen en juego cuatro niveles: el organismo heredado, el cuerpo construido especularmente, la inteligencia y el deseo, deseo que siempre es de Otro.

Es el intercambio con un Otro lo que permitirá la construcción de la inteligencia. Un Otro que habilite un espacio que permita pensar, interrogarse y buscar nuevas significaciones. A partir de ese espacio vincular el niño podrá ser constructor de su propia historia y de su propia modalidad de pensamiento.

El Otro, que no es solamente el otro tangible, sino que está construido por todos los otros, simbólicamente permite reconocer la individualidad construida especularmente. El Otro que devuelve la propia integridad. Ese Otro

devuelve especularmente la posibilidad de reconocerse como una unidad, pero sólo se lo puede mirar completo cuando el espejo de vidrio nos reproduce la imagen corporal, incluido el rostro. El Otro, tal cual el espejo, también devuelve la imagen de completitud, que uno solo nunca alcanza. (Fernández, 1987, p. 77).

Scheines (1981) expresa que, como adultos, lo conocido brinda una estructura para avanzar, seguimos un mapa funcional que es lo cotidiano y esta autora propone romper con eso, entrar al mundo del juego, de romper con ese mapa, en donde en este caos absoluto hay posibilidad. Todo se puede manipular, dejando en suspenso lo desconocido, “Dejar en suspenso todo ese saber cultural, histórico, moral, etc., y sumergirse en la realidad, igual que como hacen los chicos: eso es jugar.” (Scheines, 1981, p.4)

Los profesionales señalan que el juego constituye una instancia de comunicación y vínculo con el niño, permitiendo comprenderse mutuamente a través de la expresión corporal. En este contexto, se sostiene que el juego desempeña un papel fundamental como herramienta para observar la relación del niño tanto con su propio cuerpo como con el mundo exterior.

Siguiendo al autor Calmels (2007) expresa que:

Un adecuado desarrollo psicomotor no sólo depende de las condiciones de la vida orgánica o de una simple estimulación de las funciones, sino también de la relación corporal que se establezca entre el niño y el adulto a cargo de la crianza. Dentro de esa relación corporal las acciones lúdicas constituyen una fuente inagotable de aprendizaje. El cuerpo es producto del quehacer corporal entre el adulto y el niño. (p.10)

Para que los niños puedan moverse en libertad, necesitan personas adultas que los habiliten, que estén presentes con miradas respetuosas, que no se anticipen a sus movimientos, que les den tiempo. Además, que puedan poner en palabras las acciones que realizan los niños, y que ofrezcan alternativas y propuestas que puedan enriquecer su juego.

La psicóloga (1) expresa que en su trabajo con los niños:

“Es necesario brindarle un espacio cómodo, ofreciendo atención, escuchando y entendiendo a ese niño para que pueda desplegar su subjetividad”.

Su consultorio se encuentra armado de acuerdo a las posibilidades del niño, posee elementos que ayudan a que pueda sentirse cómodo, brinda juguetes de distintas edades, con colchonetas y almohadones que ayudan a desplegar cualquier tipo de juego que surja en el momento.

De esta manera, se relaciona y evidencia con el antecedente de la investigación de Salvatierra (2021) en donde expresan que el proceso enseñanza-aprendizaje es de calidad cuando los niños se desarrollan jugando en un ambiente cómodo, cuando se juega se tiene una sensación de confianza y libertad.

Además, esta entrevistada sostiene que:

“El niño mira, elige algo para jugar, yo sigo ese juego y si es un niño que no puede jugar, ellos tocan y agarran, yo enlazo ese juguete con alguna otra cosa, que el chico pueda imaginarizar, agarrar una muñeca y darle de comer”.

El juego en estos niños con discapacidad motriz es fundamental, ya que debe llevarse a cabo en un clima motivador y estimulante que invite al niño a ser participativo, activo y protagonista de las propuestas. En este sentido, Fernández (1995) menciona “el aprendizaje es un proceso cuya matriz es vincular, lúdica y su raíz corporal, su despliegue creativo se pone en juego a través de la articulación inteligencia- deseo” (p.54).

Es a través del juego y de las personas adultas que les puedan brindar recursos simbólicos para que esto sea posible. A su vez, es condición para que el niño se ancle en el mundo, se apropie de la realidad, pero en un territorio sin riesgo. Para que pueda construir su subjetividad y establecer lazos sociales.

Psicóloga (1):

“El juego puede ser todo de algo muy simple, vas buscando por donde de sus sentidos ingresar, que aparezca el imaginario así se construye ese cuerpo, deseo, lo subjetivo.”

Fonoaudióloga (2):

“El juego para mi es una primera instancia de comunicación y de vínculo con el niño, de poder entendernos con los cuerpos porque generalmente son nenes que vienen en brazos de sus padres, en un cochecito común, muy desorganizados en esto de su alineación postural, acurrucados, en donde a veces el contacto con la mirada es poca. Uno empieza a organizar este estar del cuerpo, hasta que puede tomar distancia.”

Siguiendo al autor Calmels (2011) dice que “el cuerpo “es” en sus manifestaciones.” (p.12). Es decir, la presencia de las manifestaciones corporales es la prueba de la existencia del cuerpo. Es a partir del contacto, los sabores, la actitud postural, la mirada, la escucha, la voz, la mímica facial, los gestos expresivos, las praxias, etc., cuando el cuerpo cobra existencia.

B. Juego y aprendizajes vinculados con la motricidad fina.

En relación al eje anterior, se conceptualiza el aprendizaje como un proceso vincular, en el cual se piensan los intercambios con un Otro para que la construcción del conocimiento sea posible y se reflexiona acerca de la importancia de esos intercambios que nos permiten acceder a la simbolización del aprendizaje del sujeto-objeto.

Fernández (1987) expresa que el aprender es un proceso que se construye, por un lado, desde una elaboración objetiva, lo que permitirá acercarse y conocer las características que tiene ese objeto de conocimiento, y por otro lado, dependerá de una elaboración subjetiva que buscará significaciones, las cuales dependerán de la historia personal y vincular de ese niño que aprende. Para que haya aprendizaje, éste tiene que pasar por el cuerpo. A partir del cuerpo se coordinan nuestras acciones lo que permitirá asimilar los nuevos conocimientos con los anteriores.

Es de interés realizar un recorrido por los diferentes profesionales entrevistados, respecto de la importancia que le otorgan al empleo del juego para promover aprendizajes vinculados a la motricidad fina en sus trabajos con los niños. A la par, se mencionan las distintas observaciones que se fueron realizando.

Una de ellas fue en el espacio de la Psicóloga (2), explica que en su espacio emplea juegos que invitan a desarrollar más la cuestión cognitiva puntual de la inteligencia y también en relación a lo motriz. Se pudo visualizar que en ese espacio se encontraban bloques para encastrar, tarritos para ubicar de mayor a menor, rompecabezas, entre otras cosas.

En cuanto a los encuentros con los niños comunica:

“Siempre se tiene en cuenta lo que puede hacer el niño a nivel cognitivo, divido los juegos en dos, por un lado, todo lo simbólico, como por ejemplo juego de cocinar con un muñeco, jugar al doctor, sentarnos a tomar el té, y después con juegos que nos invitan a desarrollar más la cuestión cognitiva puntual de la inteligencia y también en relación a lo motriz”.

Asimismo, explica que:

“Los chicos necesitan ser bipedestados, darles herramientas que, a lo mejor no corren, pero dibujan, pintan, encastran y apilan. Es muy importante en estos casos trabajar no solo lo simbólico, sino la motricidad fina también que les ayuda a manipular objetos y promover su independencia”.

Estos dichos se relacionan con la investigación hallada en los antecedentes, en donde Chuquin Rivilla (2022) expresa que el desarrollo de la motricidad fina es importante para el desarrollo integral de los niños ya que posibilita incursionar a un mundo de diferentes maneras, texturas y colores.

La autora considera que la motricidad fina es significativa en el desarrollo de los niños debido a que conlleva la coordinación de músculos, huesos y nervios para que se puedan producir movimientos pequeños y precisos consiguiendo que la estimulación de la mano y dedos alcancen una mayor destreza manual y una coordinación viso motora, que les ayudará en sus actividades de la vida cotidiana. (Chuquin Rivilla, 2022, p.21)

fonoaudióloga (2) explica:

“El juego es fundamental, es la base del tratamiento fonoaudiológico, yo juego con pelotas, rompecabezas simples, siempre con distintos objetivos y todo acorde a la situación del paciente, de la edad, de su severidad y qué afectación de lo motriz y subjetivo tiene”.

A través de lo que se pudo visualizar, la profesional trabaja con colchonetas, de acuerdo a la severidad del niño, pero también emplea la utilización de mesas y sillas pequeñas con apoyabrazos. También si el niño requiere de adaptaciones, les ofrece, por ejemplo, una faja para sostener su postura, además, juega con estímulos sonoros, visuales, con pelotas, y plantea que esto es elemental para aprendizajes futuros vinculados con la motricidad fina ya que permiten el desarrollo del lenguaje, y otros aprendizajes posteriores.

4.5 Motricidad fina y la preescritura

La mayoría de los profesionales coinciden en que, cuando reciben a un niño con discapacidad motriz entre los 2 y 4 años y 11 meses de edad, el primer paso es observar sus posibilidades motrices pensando a futuro en los aprendizajes más formales. Para ello, se considera interesante desarrollar lo que expresan entorno a los aprendizajes vinculados a la motricidad fina y la preescritura, aunque no todos coinciden en tener un objetivo en sus tratamientos en relación a la preescritura.

La psicopedagoga expone:

“Cuando un niño de esta edad viene a consulta, hay que pensar primero la postura del cuerpo para poder sostenerse sentado y luego poder representar algo en el plano gráfico, y en relación a la motricidad fina, trabajamos con un montón de estrategias distintas, en principio ofrecer la apertura de la mano, muchos niños tienen la mano cerrada debido a la hipertonía en sus miembros, que hace que sus manos permanezcan cerradas, entonces hay que trabajar para sacar el dedo, para que puedan agarrar un objeto, ya sea tiza, plastimasa, etc.”

Marsha (1982) menciona que el control de los movimientos se obtiene en una dirección proximal a distal. Los niños aprenden a alcanzar y controlar el movimiento del hombro antes de lograr el control del codo, la muñeca y los dedos. La autora plantea habilidades necesarias para la escritura, como la preparación del desarrollo motor para la actividad, estabilidad del tronco, estabilidad de hombro, antebrazo y de la muñeca, uso bimanual, coordinación de los movimientos de brazos, manos y ojos, además, experiencias sensoriales.

Para comenzar a pensar las tareas de preescritura, el niño debe poder aproximarse a una estabilidad del tronco y los brazos libres para interactuar con el lápiz u objeto.

La Psicopedagoga detalló el trabajo con estos niños diciendo que:

“En principio trabajamos con la movilidad de esos miembros, con la posibilidad de levantar el miembro para poder ponerlo sobre la mesa y a partir de eso implementamos otras cuestiones”.

En relación a esto, Marsha (1982), explica que es importante también la capacidad de estabilizar y controlar el movimiento de los hombros para brindar apoyo a la muñeca del antebrazo, así como a las acciones con los dedos que se requieren para sujetar un objeto.

Asimismo, la autora agrega también la estabilidad del antebrazo, en donde el niño no solo debe poder mover los antebrazos desde una posición de palma hacia abajo (pronación) hasta una posición de pulgar arriba (neutral), sino también lograr estabilidad de la muñeca, ya que proporcionan el soporte proximal necesario para el control distal de los dedos utilizados en la escritura.

En cuanto a las manos, menciona la pinza trípode, que es la capacidad de la mano de agarrar una herramienta de escritura, habla de la habilidad bimanual que se refiere a la utilización de ambas manos, con una mano estabilizándose mientras que la otra mano conduce a la acción.

La psicopedagoga menciona:

“Trabajamos mucho con los objetos blandos y duros, coordinación entre ojo-mano-objeto, en tirar y a posteriori con cuestiones más finas, como por ejemplo pinceles crayones, ceras, esponjas, para poder dejar una marca en el plano gráfico de diferentes objetos, no arrancamos nunca con el lápiz, sino trabajamos con cuestiones previas”.

En la observación llevada a cabo en el espacio de psicopedagogía, se notó un espacio amplio con mesas y sillas pequeñas, y otra mesa grande. También tiene un espacio donde se utiliza para jugar con colchonetas en el piso,

y un túnel. Se sabe que se utilizan elementos de acuerdo a las necesidades y posibilidades de los niños, puede ser en colchonetas, con almohadones, con rolos, con varios objetos que permiten acompañar el sostén del cuerpo.

La psicopedagoga agrega:

“Trabajar con plastimasa, plastilinas, con toma de objeto como herramienta que le permitan el agarre, encastre, apilamiento, seriaciones, y también el trabajo de la motricidad fina de enhebrar que mucho implica la coordinación entre el ojo-mano”.

En concordancia, al observar una sesión de la Terapista Ocupacional (1), la profesional trabaja con el objetivo de estimular la motricidad fina, que son ejercicios que tienen que ver con la coordinación visomotora, en este caso ojo-mano mediante el juego de pegar figuritas en una pelota.

La terapeuta ocupacional (1) expresa:

“Lo que proponemos de juego no es el objetivo en sí, no es jugar por jugar. Si queremos fortalecer abdominales, entonces bueno el ir a apilar en bloques nos lleva a una serie de acciones que lleva a algo que queremos a trabajar”.

La autora Marsha (1982) también menciona que es necesario coordinar los ojos con las acciones de los hombros, los codos, los antebrazos, la muñeca y los dedos.

A su vez, se relaciona con el antecedente de Traslaviña Benavides (2022), en donde se presenta la importancia que tiene la estimulación de la motricidad fina, la cual es fundamental si se quiere empezar a hablar de escritura, ya que es precisamente la movilidad de la musculatura fina, principalmente de las manos. Al estar en ese proceso de desarrollo y adquisición de diversas habilidades, los niños de estas edades, principalmente de 2 y 3 años, requieren de actividades que les permitan precisamente ejercitar sus manos, de manera que puedan manipular diversos objetos y realizar tareas como por ejemplo comer por sí mismos, levantar cosas del piso, usar crayones y pinturas, y demás actividades de la vida cotidiana.

El desarrollo de la escritura no se debe simplemente a una acumulación de ejercicios, sino que constituye el producto de una actividad psicomotriz

extremadamente compleja, en la que participan la maduración del sistema nervioso, expresada por el conjunto de actividades motrices; el desarrollo psicomotor general, especialmente en lo que se refiere a tonicidad y coordinación de los movimientos y el desarrollo de la motricidad a nivel de las manos y los dedos. (Condemarin, 1990, p.198)

Domínguez (2012) sitúa al esquema corporal como precursor de nuevos conocimientos en tal medida que, la evolución psicomotriz de un niño va a aportar significativamente el aprendizaje lecto-escritor, puesto que para fijar la atención debe lograr el dominio corporal y la inhibición voluntaria, debe poseer hábitos psicomotores dado que la ejecución de la lecto-escritura es en sí un proceso psicomotor.

La psicopedagoga concluye que:

“Si bien no es el primer objetivo, si es uno de los objetivos primordiales, pensar en la posibilidad de lograr algo de la escritura. No se apuesta de entrada a la escritura, apostamos en un principio más a la marca y al grafismo”.

En base a esto, se puede decir que el niño, desde el momento en que comienza a experimentar el efecto del desplazamiento de un lápiz, pincel o de cualquier otro instrumento que deje huellas sobre el papel, inicia su proceso de simbolización gráfica.

Leal (1997) manifiesta que el dibujar una idea supone una interpretación personal de la misma, que además debe traducirse y reflejarse en el papel. Este producto gráfico tiene características muy subjetivas, propias de la interpretación de quien lo hizo, quien le da además su propio significado.

Delval (1998) menciona que el dibujo es una de las formas a través de las cuales el niño empieza a ser capaz de representar la realidad. En sus comienzos, surge como una prolongación de la actividad motora y se limita a reproducir movimientos. Luego, imita objetos y personas que lo rodean, tratando de recoger las características que le resultan más llamativas. Una de sus características principales es el intento de reproducir la realidad.

El dibujo guarda una estrecha conexión con la lengua escrita, en un doble sentido. Por una parte, el niño prefiere describir la realidad mediante el dibujo antes que la expresión escrita, que todavía no domina, y en segundo lugar ambos exigen un dominio motor muy parecido y las letras son en gran medida dibujos. El dibujo tiene un indudable componente cognitivo que hace que refleje la comprensión que el niño tiene de la realidad, su representación espacial y cómo concibe las cosas.

Aulagnier (1992) expresa que la producción gráfica será reconocida como una de las posibles vías de acceso al inconsciente del niño, así como una vía a su constitución, junto con el juego y la palabra. Interpretamos el dibujo como un texto, siendo éste una de las modalidades de la escritura.

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES

Este proceso investigativo arriba a conclusiones, ideas y propuestas, fruto de la reflexión y de los datos analizados y contrastados en campo. A partir del objetivo general, los objetivos específicos, y en consonancia con los datos recogidos se propone exponer algunas ideas a modo de conclusiones, desde una mirada reflexiva e intentando brindar algún aporte a la práctica psicopedagógica.

A partir de la información obtenida, se observa una diversidad de enfoques en la definición y comprensión de la discapacidad motriz, que van desde una mirada médica centrada en una “pérdida” funcional hasta una perspectiva más social que enfatiza las barreras impuestas por la sociedad.

Algunos profesionales describen la discapacidad motriz en términos de pérdida o impedimento corporal, centrándose en las limitaciones físicas de la persona. Otros, destacan cómo la discapacidad es más una limitación impuesta por la sociedad que por la condición física en sí misma. Estos profesionales se enfocan en las barreras sociales que dificultan la participación plena y la inclusión de las personas con discapacidad.

Se plantea la idea de que la discapacidad no es simplemente una característica individual, sino una construcción social que surge de la interacción entre el individuo y su entorno. En este sentido, se critica la tendencia a definir a las personas por sus deficiencias en lugar de reconocer su diversidad y potencialidades.

A pesar de que se observan algunas discrepancias teóricas respecto a cómo perciben los profesionales a los sujetos con discapacidad motriz, no se puede dejar de lado en que todos hacen referencia a que, en sus tratamientos, buscan la manera de potenciar a los sujetos tanto en el desarrollo físico como psíquico y social.

Durante el análisis y tratamiento de los datos, se encontraron dichos de los profesionales que llevan a pensar en la importancia de la interdisciplina en el trabajo con niños con discapacidad motriz. Si bien este aspecto no está explícito en el problema de investigación, se considera que no se puede dissociar la presencia de un reconocimiento conceptual de la interdisciplinariedad, en el trabajo de los profesionales, en las intervenciones que se desarrollan con los niños es necesario el trabajo desde los objetivos específicos de cada disciplina, teniendo en cuenta los aportes de las otras áreas. Dada la complejidad que conlleva el trabajo en niños con discapacidad motriz, es esencial el trabajo colaborativo y en conjunto.

Resulta propicio la propuesta del abordaje interdisciplinario que potencia los conocimientos, capitaliza los aportes y facilita la tarea empática y la comunicación entre los distintos profesionales en una interacción y comunicación que enriquece el tratamiento de los niños con discapacidad motriz.

Dentro de este proceso se posiciona al psicopedagogo como un profesional que trabaja en las áreas tanto de prevención como de diagnóstico y tratamiento de las dificultades de aprendizajes, transformándose en un creador de estrategias novedosas.

En cuanto a las dificultades motrices en los niños, suelen estar relacionadas con lesiones neurológicas que causan secuelas a nivel motor y se encuentran relacionadas con el tono muscular, la movilidad y la postura. Estas lesiones pueden ser de origen orgánico, genético, congénito o resultado de un accidente. Además, estas afectaciones motoras pueden tener un impacto significativo en el desarrollo cognitivo y en la capacidad del niño para participar en actividades diarias.

La parálisis cerebral es una de las condiciones más comunes que afectan la motricidad en los niños, caracterizada por desórdenes del desarrollo del movimiento y la postura debido a alteraciones en el desarrollo cerebral fetal o infantil.

Se puede decir que, las dificultades motrices, suelen estar acompañadas de déficits en otras áreas como el lenguaje, la cognición y la percepción, lo que puede impactar aún más el proceso de desarrollo y aprendizaje de los niños.

Por otro lado, se destaca que la capacidad para realizar movimientos que involucran grandes grupos musculares es fundamental para el desarrollo del niño. La motricidad gruesa proporciona la base necesaria para el control postural, el equilibrio y los desplazamientos, lo que a su vez facilita el tratamiento y la intervención en áreas más específicas como lo es la motricidad fina.

En cuanto al juego, se concluye que facilita el desarrollo de la motricidad gruesa y fina, así como también la comunicación y el lenguaje. Los niños exploran diferentes movimientos y acciones, mientras que los adultos les brindan recursos simbólicos para enriquecer su juego. Es a través del juego que los niños construyen su identidad, desarrollan habilidades y establecen vínculos afectivos con los adultos y con otros.

El juego, además, se emplea como una herramienta de intervención no sólo psicopedagógica, sino utilizado por otras disciplinas para conocer al niño, sus intereses, capacidades y necesidades. A través del mismo, se puede observar cómo el niño interactúa con su entorno.

Se reconoce al juego como una herramienta para promover aprendizajes vinculados a la motricidad fina. Mediante él, los niños pueden explorar, experimentar y desarrollar habilidades motoras finas, así como habilidades cognitivas. Es de importancia que se adapten los juegos y las actividades según las necesidades específicas de cada niño, teniendo en cuenta su edad, nivel de desarrollo y afectaciones motrices. También se utilizan diferentes materiales y recursos para ofrecer una experiencia de juego adecuada y estimulante.

Se observó que, tanto en las prácticas psicopedagógicas, como en otras disciplinas, se emplean diferentes tipos de juegos que abordan tanto la dimensión cognitiva como la motriz. Los juegos simbólicos, como jugar al doctor

o cocinar, se combinan con actividades que promueven el desarrollo de la motricidad fina, como encastrar, apilar o dibujar.

Los niños con discapacidad motriz requieren la asistencia de un adulto para poder jugar. Este adulto debe estar disponible y dispuesto a jugar con el niño, proporcionándole un espacio seguro y estimulante para su desarrollo. Además, se destaca la importancia de los intercambios con un Otro para que el proceso de aprendizaje sea posible. El aprendizaje se conceptualiza como un proceso que implica tanto una elaboración objetiva como subjetiva, donde el cuerpo juega un papel fundamental en la asimilación de nuevos conocimientos. Se apunta a intervenir a través del juego, permitiendo acceder a otros aprendizajes y mejorar la calidad de vida del niño.

Además, se destaca la importancia de brindar herramientas para optimizar el proceso de la construcción del cuerpo y la construcción psíquica de los sujetos teniendo en cuenta sus necesidades y deseos. Esto permite hacer la siguiente afirmación: para que haya aprendizaje este tiene que pasar por el cuerpo.

Por otro lado, se resalta la importancia de desarrollar la motricidad fina en los niños, ya que esta habilidad es fundamental para el desarrollo integral y les permite explorar el mundo de manera más detallada y precisa. La motricidad fina facilita la coordinación de movimientos pequeños y precisos, así como la destreza manual y la coordinación viso motora.

Es relevante considerar una secuencia de desarrollo motor, que comience con el desarrollo de la postura y la movilidad de los miembros para luego avanzar hacia movimientos más precisos.

Antes de abordar la preescritura, se hace hincapié en desarrollar habilidades motoras previas, como la apertura de la mano, la estabilidad del tronco, la coordinación ojo-mano y la capacidad de manipular objetos.

Se utilizan una variedad de actividades y materiales adaptados a las necesidades individuales de cada niño, incluyendo juegos con plastilina,

enhebrado, manipulación de objetos blandos y duros, y ejercicios de coordinación visomotora. Además, es indispensable contar con un espacio adecuado, que incluya mesas, sillas pequeñas y colchonetas.

Aunque no todos los profesionales coinciden en tener como objetivo principal la preescritura, se reconoce que es un objetivo importante a considerar en el tratamiento, ya que el dibujo y la escritura son formas de expresión y simbolización importantes para el desarrollo del niño.

Se puede pensar también en el juego como proceso creativo, en el cual permite el despliegue creativo del niño, siendo éste un proceso lúdico y vincular que involucra el cuerpo, el organismo, la inteligencia y el deseo.

En este punto es de importancia aclarar que, el juego se presenta como una herramienta esencial en el trabajo de los profesionales con los niños con discapacidad motriz, pero plantean que no es el objetivo en sí. Algunos de los profesionales expresan que es necesario plantear objetivos y que no se trata de jugar por jugar, entendiendo que esto se piensa desde la práctica profesional. Es decir, para que el juego sirva de herramienta en la práctica terapéutica, y hablando específicamente de la Psicopedagogía, es fundamental pensar que el mismo se plantee con objetivos, pero siempre deben ser flexibles. Además, como profesionales de la Psicopedagogía, se debe atender a un tipo de escucha y mirada clínica sin emitir juicios de valor y teniendo en cuenta al otro como autor en este proceso.

Se vive en una época de inmediatez, en donde las incertidumbres generan altos niveles de angustia y las preguntas tienen que encontrar rápidamente respuestas. Más allá del diagnóstico y las terapias recomendadas, no hay que olvidar que el niño antes que nada desea jugar. Si toda la jornada del niño se despliega en recetas, en permanentemente de médicos, el tiempo de juego se transforma en una rutina disciplinada. Como adultos, debemos tener en cuenta de que cada niño tiene sus tiempos, permitiendo la escucha y la mirada.

En la mayoría de las investigaciones que se analizaron para la construcción de los antecedentes no se han encontrado resultados sobre el papel de los padres o adultos cuando se habla del juego y los aprendizajes en

los niños entre 2 a 4 años y 11 meses de edad. En relación a esto, con lo analizado e investigado, se concluye que es esencial que el Otro adulto acompañe al niño durante esta etapa y reconozca el juego como una herramienta fundamental para establecer vínculos y construir aprendizajes.

Asimismo, por las limitaciones de este mismo estudio, no se llegó a ahondar sobre el papel de la familia y el contexto histórico, social y cultural ya que desde la Psicopedagogía, y según Müller (2009), se caracteriza por su capacidad para interpretar las situaciones, poniendo especial atención en comprender la singularidad de cada sujeto, grupo o Institución. Se busca entender el sentido particular que tienen sus características y problemáticas, considerando su historia y su contexto sociocultural. En este sentido, se propone que este estudio sea útil para futuras investigaciones, en las que se sigan pensando a la Psicopedagogía y a los sujetos de manera singular, creando un espacio de escucha y trabajando aspectos cognitivos, subjetivos y corporales respetando la singularidad de cada sujeto.

REFERENCIAS

- Ander-Egg, E. (2003) *La entrevista. En Métodos y técnicas de investigación social*. Editorial Lumen
- Arnaiz Sánchez, P. (1988). *Fundamentación de la práctica psicomotriz en B. Aucouturier*. Madrid: Secoolea.
- Aulagnier, P. (1992) *El aprendiz de historiador y el maestro brujo*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Baque Guale, J. V. (2013). *Actividades lúdicas para el desarrollo de la motricidad gruesa en niños y niñas de primer año de educación básica de la unidad educativa Fiscomisional Santa María del Fiat, parroquia Manglaralto, provincia de Santa Elena, periodo lectivo 2013-2014*. Universidad Estatal Península de Santa Elena.
- Bax, M., Goldstein, M., Rosenbaum, P. et al. (2005) *Proposed definitions and classification of cerebral palsy*. Dev Med Child Neurol.
- Behar Rivero, D. S. (2008). *Metodología de la Investigación*. Editorial Shalom.
- Berruezo, P. P. (1990). *La pelota en el desarrollo psicomotor*. Madrid CEPE.
- Berruezo, P.P. (1995). El cuerpo, el desarrollo y la psicomotricidad, *Psicomotricidad Revista de Estudios y Experiencias*, nº 49, pp. 15-26
<https://www.redalyc.org/pdf/274/27414780003.pdf>
- Boscaini, M. (1988). *Psicomotricidad e integración escolar. Intervención educativa-reeducativa*. Madrid CITAP.
- Brougere, Gilles. 2013. El niño y la cultura lúdica. *Lúdicamente* 2 (4), 1-11.

- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid Alhambra.
- Calmels, D. (2007) *Juegos de crianza. El juego corporal en los primeros años de vida*. Buenos Aires, Biblos.
- Calmels, D. (2010). *Juegos de crianza: el juego corporal en los primeros años de vida*. Buenos Aires, Biblos.
- Calmels, D. (2014). *El cuerpo en la escritura*. Editorial Biblos.
- Calmels, D. (2018). *El juego corporal*. Editorial Paidós.
- Carvajal, M., Cruz, V., Cabal, M., Rivera, A. & Climent, C. (2006). *De la concepción a la adolescencia. Colección comportamiento y salud*. Editorial Norma
- Condemarín, M. (1990). Los libros predecibles: Características y aplicación. *Lectura y Vida*, 11 (3), 23-28.
- Durán Ramírez, F. (2012). *Consultor didáctico para la primer infancia*. Editorial Bogota: Grupo latino editores.
- Espinosa y Urbano (2018). *La Psicomotricidad fina en el desarrollo de la creatividad de los niños y niñas de la I.E.I N° 805 San Nicolas, Las Trancas*. Universidad Nacional de Huancavelica.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1998). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Ed. Siglo XXI.
- Fernández, A. (1997). *La Inteligencia atrapada*. Editorial Nueva Visión, Buenos Aires.

- Fernández, A. (2000). *Los idiomas del aprendiente*. Editorial Nueva Visión, Buenos Aires.
- Fernández, A. (2000b). *Poner en juego el saber*. Editorial Nueva Visión, Buenos Aires.
- Fernández, A. (2002). *La inteligencia atrapada*. Editorial Nueva Visión, Buenos Aires.
- Fernández, A. (2010). *Los idiomas del aprendiente*. Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios. Editorial Nueva Visión, Buenos Aires.
- Fidias, G. (2012). *El proyecto de investigación: Introducción a la Metodología Científica*. Editorial Episteme, Caracas
- Filidoro, N. (2002) *Psicopedagogía: conceptos y problemas*. La especificidad de la intervención clínica. Editorial Biblos, Buenos Aires.
- Granda Álvarez, A. E., & Endara Granda, D. C. (2012). *Diseño y aplicación de recursos didácticos para el desarrollo de la motricidad fina en los niños de 5-6 años de edad de la escuela Carlos Montúfar del barrio Chantilín Chico perteneciente a Poaló, cantón Latacunga, provincia de Cotopaxi en el año lectivo 2010-2011*. Universidad Técnica de Cotopaxi.
- Hernández Sampieri, R. et. Al (2008) *Metodología de investigación*. Mc Graw-Hill Interamericana.
- Hernandez Sampieri, R (2014) *Metodología de la Investigación*. INTERAMERICANA EDITORES.
- Landen, V. (2013). *El libro de las interacciones tempranas*. Editorial Albatros

- Leal, A.(1997). *Construcción de sistemas simbólicos. La lengua escrita como creación*. GEDISA.
- Leyva Garzón, A. M. (2011). *El juego como estrategia en la educación infantil.Trabajo final de tesis para obtener el título de Licenciado en Pedagogía infantil*.Universidad Javeriana.
- Marradi, A et. al (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Emecé.
- Marradi, A. (2011). Medición, experimento, ley : El silogismo científicista. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales* 1(1), 8-45.
https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4826/pr.4826.pd
- Marsha D.K. (1982) Prerequisiteskillsforsuccess in pre-writingactivities.. *Therapy Skill Builders*. 5-10.
- Mila, J. (2013). *Las Prácticas y los Conceptos del Cuerpo. Reflexiones desde la Psicomotricidad*. Editorial Miño y Dávila.
- Monserate Puertas Tumipamba, P. (2016). *La motricidad fina en el aprendizaje de la pre-escritura en los niños y niñas de 5 años de primer año de educación general básica en la Escuela Fiscal Mixta Avelina Lasso de Plaza*. Universidad Central del Ecuador.
- Müller, M. (1997). Psicopedagogía entre la clínica, la prevención y la transversalidad cultural. *Aprendizaje hoy*, XVII(37), 11-27.
- Müller, M. (2009). *Aprender para ser. Principios de psicopedagogía clínica*. Bonum.
- Müller, M. (2013). *Aprender para ser. Principios de psicopedagogía clínica*. Buenos Aires: Bonum.

Müller, M. (2013). *Formación docente y psicopedagógica: estrategias y propuestas para la intervención educativa*. Editorial Bonum.

Ortega, R. (1992). *El juego infantil y la construcción social del conocimiento*. Sevi-la: ALLar.

Paín, S (1985) *Estructuras Inconscientes del pensamiento. La función de la ignorancia*. Editorial Nueva Visión.

Paín, S. (1996) *La génesis del inconsciente*. Editorial Nueva Visión.

Palacios, A y Bariffi, F (2007). *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos: Una aproximación a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Cinca, Madrid.

Palacios, A. y J. Romañach (2006). *El modelo de la diversidad: La Bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. Valencia, Ediciones Disponible en: <https://earchivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/9899/diversidad.pdf?sequence=1>

Pantano. L. (2007) Discapacidad: la diversidad de la diversidad. *Revista Contacto* 17, 1-2.

Párraga Salvatierra, N. (2021) El juego como estrategia psicopedagógica y su impacto en la calidad educativa de los estudiantes de básica media. *Dominio de las Ciencias* 7(1), 903-919.

<file:///C:/Users/Usuario/Downloads/DialnetElJuegoComoEstrategiaPsicopedagogicaYSuImpactoEnLa-8385886.pdf>

Real Academia Española. (2001) En Diccionario de la lengua española (22a ed.). Recuperado de capacidad. Diccionario de la lengua española (2001) | RAE - ASALE

- Rigal, R. (2006). *Educación motriz y educación psicomotriz en Preescolar y Primaria*. España: INDE.
- Rodríguez Sabiote, C. (2003). *Nociones y destrezas básicas sobre el análisis de datos cualitativos*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Romañach, J. y Lobato. M (2005). Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano. *Foro de Vida Independiente y Diversidad*. Disponible en: http://www.asoc-ies.org/vidaindependen/docs/diversidad%20funcional_vf.pdf
- Simón-Benzant, Y. (2015). La estimulación temprana a la motricidad fina, una herramienta esencial para la atención a niños con factores de riesgo de retraso mental. *EduSol 15 (51)*, 100-106
<https://www.redalyc.org/pdf/4757/475747192008.pdf>
- Stolkiner, A (1987) *De interdisciplinas e indisciplinas* del libro *El Niño y la Escuela Reflexiones sobre lo obvio* comp.. Editorial Nueva Visión.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1992) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Ediciones Paidós.
- Velarde Leizama, V. (2012) Los modelos de la discapacidad: un recorrido histórico. *Revista Empresa y Humanismo*. 1(1), 115-136.
<https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/29153/1/REYH%2015112Velarde%20Lizama.pdf>.
- Vieytes, R. (2004). *Metodologías y técnicas de investigación social de mercado*. Editorial De Las Ciencias.
- Vigotsky, L. (1984). *Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad preescolar*. Editorial Akal, Madrid.
- Winnicott,D. (1972). *Realidad y juego*. Editorial Guedisa

Keogh, J. (1977). *The study of movement skill development*. Quest.

Wallon, H. (1951). *La psicología genético-dialéctica de H. Wallon y sus implicaciones educativas*. Universidad de Oviedo

APÉNDICE

1. Proyecto de Tesina

CALIFICACIÓN: 9 (nueve)



PROYECTO DE TESINA

presentada para acceder al título de grado de la carrera de

LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA

Título:

“Juego y discapacidad motriz en niños que asisten a un Instituto de
rehabilitación público de Rosario”

Autoras:

Benvenuti, Brenda UGR -8131

Nielsen, Julieta UGR -8070

Lugar:

Rosario, Santa Fe

Fecha de presentación:

23/11/22

INTRODUCCIÓN

Como futuras profesionales del campo de la psicopedagogía consideramos pertinente el abordaje de una investigación centrada en el análisis del empleo del juego, desde la perspectiva del equipo interdisciplinario, para la construcción de aprendizajes vinculados a la motricidad fina y la adquisición de habilidades de preescritura en niños con discapacidad motriz entre los 2 a 4 años y 11 meses. Por un lado, sabiendo que es una edad óptima para estimular a los niños, tomamos la categoría juego, ya que es inherente al niño y es una etapa propicia para poder prepararlo para una escolar donde ya el aprendizaje de la escritura es formal. En relación a esto, Alicia Fernández (1997) hace una relación entre el jugar y el aprender en donde establece que “el saber se construye haciendo propio el conocimiento del otro, y la operación de hacer propio el conocimiento del otro sólo puede hacerse jugando” (Fernández, 1997, p.185) “para jugar se necesita de otro y un espacio de confianza” (Fernández, 1997, p.187).

Entre las investigaciones halladas se encuentran algunas referidas al juego como facilitador de habilidades sociales. En este sentido, Camacho Céspedes (2018), Soto y López (2017) y Santamaría Varón, Santamaría Varón (2016) realizaron investigaciones en donde se concluyó que el juego promueve un aumento en el desarrollo de las habilidades sociales y es una excelente herramienta para potenciar las mismas.

Por otro lado, se aprecian investigaciones que apuntan a reflexionar sobre la motricidad fina y la pre-escritura (Chuquin Rivilla,2022; Rodríguez et al. 2010). El estudio de Chuquin Rivilla (2022) muestra que la etapa de preescolar es fundamental para el desarrollo motriz de los niños, y las actividades manuales como colorear, jugar con plastilina y rasgar papel son básicas para definir sus habilidades motrices finas y gruesas. En coincidencia, en la investigación de Rodríguez et al. (2010), se concluye que es de suma importancia la aplicación de la psicomotricidad fina para el inicio de la pre-escritura en los niños de cuatro a cinco años y existe un buen nivel de análisis de la psicomotricidad fina para el correcto desarrollo de la preescritura en los niños.

En cuanto a las investigaciones que retoman el concepto de juego como estrategia didáctica, Minerva Torres (2002), Traslaviña Benavides (2022) y Linares (2016) concluyen que, como estrategia, el juego permite un mayor acercamiento a los aprendizajes para promover el momento en que se introduce a los niños al mundo de la escritura. Además, logran generar interés y contribuyen al conocimiento de un tema específico y así lograr un aprendizaje significativo.

A partir del breve desarrollo, por un lado, se concluye que las investigaciones halladas dan cuenta de aspectos importantes a la hora de asumir el juego como un medio o herramienta pedagógica. Por otro lado, en la mayoría de los antecedentes encontrados se hace mención de la categoría juego, pero en niños con un desarrollo esperable. A pesar de la búsqueda exhaustiva, no se encuentran investigaciones sobre el juego en niños con discapacidad motriz como recurso terapéutico permitiendo la ejercitación de la motricidad fina para disminuir dicha dificultad. Se destaca entonces la importancia que tiene la estimulación de la motricidad fina, la cual es fundamental para el logro de diversos aprendizajes funcionales vinculados con el desenvolvimiento en la vida cotidiana, incluida entre ellos la escritura.

Se cree pertinente profundizar sobre esta temática incluyendo en el estudio a niños con discapacidad motriz (DM) que poseen de entre 2 y 4 años y 11 meses, identificando de qué manera se emplea el juego para la construcción de diversos aprendizajes, entre ellos, los previos a la adquisición de la escritura, conociendo las diversas estrategias que se implementan y analizando el impacto favorable de las mismas sobre la población objeto de estudio.

Tema: Empleo del juego desde la perspectiva del equipo interdisciplinario para la construcción de aprendizajes vinculados con la motricidad fina en niños de entre 2 a 4 años y 11 meses con discapacidad motriz que asisten a un Instituto de rehabilitación público de Rosario.

Pregunta de Investigación: ¿De qué manera se emplea el juego como recurso para la construcción de aprendizajes vinculados con la motricidad fina,

en niños de entre 2 a 4 años y 11 meses con discapacidad motriz desde la perspectiva del equipo interdisciplinario?

Objetivo General: Indagar de qué manera se emplea el juego como recurso para la construcción de aprendizajes vinculados con la motricidad fina, en niños de entre 2 a 4 años y 11 meses con discapacidad motriz que asisten a un Instituto de rehabilitación público de Rosario desde la perspectiva del equipo interdisciplinario de dicha institución.

Objetivos específicos:

- Detallar las dificultades más comunes en la motricidad fina en niños de 2 a 4 años y 11 meses con discapacidad motriz.
- Describir las maneras en que los integrantes del equipo interdisciplinario de la institución emplean el juego como recurso terapéutico para promover aprendizajes vinculados con la motricidad fina.
- Determinar si el recurso en cuestión se utiliza para la promoción de aprendizajes vinculados, específicamente, con la pre-escritura en niños con discapacidades motrices de entre 2 y 4 años y 11 meses.

MARCO TEÓRICO

El juego en la niñez

Tomaremos la categoría de juego. Es necesario aclarar que la presente investigación se enfoca en el juego infantil, pero se trata de una actividad que comienza desde el nacimiento y continúa durante toda la vida.

El juego es considerado fundamental en el desarrollo físico y psíquico de los niños, puesto que es en este momento donde se forjan las bases para el resto de su vida. En la actividad lúdica el niño pone en funcionamiento y a la vez desarrolla aspectos tanto madurativos, cognitivos, motrices, lingüísticos y relacionales.

Para Winnicott (1972) (...) “el juego se origina en el espacio transicional, en esa zona intermedia entre lo subjetivo y lo objetivo, en la zona de confluencia entre realidad interior y realidad exterior”. Por lo tanto, de esto se desprende que el juego nace en el niño en ese espacio de ilusión que se crea entre él y su madre, lo cual es el origen de la creatividad (p.171). El autor Winnicott (1972) considera que el juego es creación y que “la experiencia cultural comienza en el vivir creador, cuya primera manifestación es el juego, y se ubica en el espacio potencial que existe entre el individuo y el ambiente” (p. 172).

En el juego intervienen varios aspectos de la subjetividad de la persona, como ser lo biológico, lo psicológico y lo social, que tienen que ver con el entorno o medio en el cual la persona se encuentra o se ha desarrollado. A través del juego el niño se expresa, y constituye su forma de lenguaje. Por lo tanto, podemos decir que el juego infantil nos puede brindar información sobre el psiquismo del niño.

El juego posee, además, la particularidad de ser un “como si”, ya que el niño escapa de su realidad a través de este, representando de una manera que considera más agradable y hermosa la realidad que vive. Brindándole la posibilidad de actuar de manera activa aquello que vivió en forma pasiva, de cambiar situaciones o modificarlas, cambiar los finales que no le han resultado placenteros por otros que sí lo sean, y cambiar de roles los cuales le han sido prohibidos. El niño en el juego toma la posición de dominación y revive los objetos reales dominando de ese modo situaciones no tan placenteras, las cuales no son posibles de repetir con los objetos reales. Por lo tanto, debido a esa dominación que el niño ejerce en su juego logra repetir tales situaciones, lo cual no le es posible en la realidad. Por medio de la actividad lúdica el niño expresa hacia el exterior sus miedos, sus dolores, angustias y sus conflictos actuales, modificando esas situaciones que internamente le producen displacer y que su yo no puede tolerar. Según el autor Berruezo (2000), gracias al juego, “el niño puede reducir las consecuencias de sus errores (exploración) superar los límites de la realidad (imaginación, simbolización), proyectar su mundo interior y mostrar su forma de ser (creatividad, espontaneidad), divertirse, incorporar modelos y normas (asimilación) y desarrollar su personalidad” (p.54)

Según Vigotsky (1984) el juego será básicamente el escenario práctico a través del cual el desarrollo social, afectivo e intelectual del niño y la niña se ven comprometidos con las dimensiones cognitivas superiores como: la inteligencia, el lenguaje, el pensamiento, la memoria, la percepción, la atención, entre otras (p.116).

El juego como promotor de aprendizajes

Fernández (1997) hace una relación entre el jugar y el aprender en donde establece que “el saber se construye haciendo propio el conocimiento del otro, y la operación de hacer propio el conocimiento del otro sólo puede hacerse jugando” (p.185) En relación con esto, nos parece fundamental tomar la categoría de aprendizaje, según Müller (1997) lo toma como un:

Proceso complejo subjetivo e intransferible, y también intersubjetivo, relacional. Moviliza las estructuras cognitivas conscientes y preconscientes, y lo simbólico-dramático inconsciente, por medio de lo cual los sujetos incorporan, elaboran, re-crean, producen información y conocimientos, desde un lugar cultural y social. Cada sujeto construye sus aprendizajes utilizando sus herramientas mentales cognitivo-afectivas, hipótesis previas, sus experiencias y su forma de aprender y pensar (p. 11).

El conocimiento lo dispone el Otro y se adquiere de manera indirecta, pero el saber, es una construcción personal que está relacionado con el hacer. (Fernández, 1997).

Citando algunos autores más actuales, el autor Calmels (2018) nos habla de que “el jugar nos conforma, nos da una forma humana y nos vincula con la creatividad y la autoría. Jugar, sin ser un acto autoritario, nos da autoridad” (p. 46). Además, como afirma (Fernández, 2010) que “así como jugar nos permite hacer visibles nuestros sueños, aprender, en tanto nos constituye autores, nos permite hacerlos posibles” (p.92).

Brougère (2020) considera que el juego tiene un objetivo concreto y éste es el de anular el tiempo transcurrido. Para que esto suceda se debe asegurar que al juego se lo comprenda como un “lugar sin riesgo, sin consecuencias para el sujeto” (Filidoro, 2018, p. 18).

Relacionamos el juego y el aprendizaje con la categoría de motricidad fina. La motricidad fina permite hacer movimientos pequeños y precisos. Se cree que la psicomotricidad fina se inicia hacia el año y medio, cuando el niño y niña, sin ningún aprendizaje, empieza a poner bolas o cualquier objeto pequeño en algún bote, botella o agujero. La psicomotricidad fina comprende todas aquellas actividades del niño y niña que necesitan de una precisión y un elevado nivel de coordinación y a los movimientos realizados por una o varias partes del cuerpo,

que no tienen una amplitud, sino que son movimientos de más precisión. Si queremos favorecer su desarrollo, lo mejor es hacerlo a través del juego o de las actividades creativas (Lechon, 2016).

Discapacidad motriz posibilidades y desafíos

Otra de las categorías son discapacidad y discapacidad motriz. Por un lado, el término discapacidad según Pantano (2008):

Puede ser considerada como un término técnico que resume todo un proceso que involucra a la persona con un estado negativo o problema de salud en interacción con el contexto, y que puede afectar las actividades y la participación propias del funcionamiento humano (p. 11).

Lo que la autora expone da cuenta de que la discapacidad no pretende nominar a un sujeto, sino que explica un estado o condición que porta una persona que se halla inserta dentro de un contexto histórico- sociocultural. Esto equivale a decir que la persona en cuestión no es discapacitada, sino que tiene una discapacidad.

La discapacidad es una situación “real” que vive un sujeto en un momento y lugar sociocultural dado, que se funda a través de la resultante entre la interacción de éste con su entorno, y que puede o no, generar tanto para: su propia subjetividad, su contexto familiar y por sobre las relaciones que establezca con su entramado social desde su participación y funcionamiento (Rocha, 2013).

Lo real de la situación en una persona con discapacidad pone a prueba constantemente la fortaleza psíquica de todo aquel que la padece. Las marcas que deja el déficit intervienen en el proceso de constitución subjetiva, en cuanto al armado de la estructura yoica. Así, el deseo no se encuentra discapacitado, pero sí quizá parasitado por todas las contingencias que se produzcan (a nivel de lo simbólico y lo real) a lo largo de su vida.

Se define así a la limitación permanente o transitoria que tiene una persona para realizar actividades propias de la vida cotidiana (WHO, 2019). Existen varios problemas que enfrenta una persona con discapacidad motriz, por ejemplo, movimientos incontrolados, dificultades de coordinación, alcance limitado, fuerza reducida, dificultad con la motricidad fina y gruesa, mala accesibilidad al medio físico. Esto implica adecuar tanto el espacio físico como el ambiente en el que se desarrolla la persona, esto con el fin de otorgar un mejor estilo de vida (Machado Neto et al., 2016).

La discapacidad motriz constituye una alteración de la capacidad del movimiento que afecta, en distinto nivel, las funciones de desplazamiento, manipulación o respiración, y que limita a la persona en su desarrollo personal y social. Ocurre cuando hay alteración en músculos, huesos o articulaciones, o bien, cuando hay daño en el cerebro que afecta el área motriz y que le impide a la persona moverse de forma adecuada o realizar movimientos finos con precisión.

Como señala Peralta (2011), dentro del término discapacidad motora se engloban un conjunto heterogéneo de trastornos manifestados en múltiples formas y diversos grados. Cada una de estas formas afecta en grado variable a la capacidad de realizar movimientos que sean precisos, ágiles y coordinados.

Dentro de las causas que originan esta deficiencia se encuentran las innatas, es decir de nacimiento, y las que son producto de situaciones contingentes como lo son las lesiones sufridas por accidentes de tránsito. Este tipo de discapacidad puede ser semi-ambulatoria o no ambulatoria. En el caso de los primeros se movilizan ayudados por elementos complementarios como ser muletas, bastones, andadores, etc. Los no ambulatorios solo pueden desplazarse en silla de ruedas.

Dada la complejidad que reviste la discapacidad resulta necesario un abordaje interdisciplinario. La autora Filidoro (2002) expresa que “la interdisciplina se hace imprescindible cuando hay mucho camino andado en los diferentes campos teóricos y clínicos” (p.30). Es decir, otros campos y otros profesionales que nos enseñan saberes distintos a los nuestros que nos obliga a reformular nuestra técnica a la luz de lo que el paciente produce.

DISEÑO METODOLÓGICO

Objetivos específicos:

- Detallar las dificultades más comunes en la motricidad fina en niños de 2 a 4 años y 11 meses con discapacidad motriz
- Describir las maneras en que los integrantes del equipo interdisciplinario de la institución emplea el juego como recurso terapéutico para promover aprendizajes vinculados con la motricidad fina.
- Determinar si el recurso en cuestión se utiliza para la promoción de aprendizajes vinculados, específicamente, con la preescritura en niños con discapacidades motrices de entre 2 y 4 años y 11 meses.

Enfoque metodológico

La investigación a llevar a cabo será exploratoria y de corte transversal, ya que se busca indagar sobre un tema que fue poco estudiado hasta el momento y la recolección de datos se dará en un tiempo único. El enfoque será cualitativo con un diseño no experimental puesto que la recolección, tratamiento y análisis de los datos se llevaba a cabo a través de dicha metodología.

Participantes

Participaran de la investigación un equipo interdisciplinario de profesionales formado por: 1 psicopedagoga, 2 fonoaudiólogas, 2 psicólogas, 3 terapistas ocupacionales, 2 médicos fisiatras, 3 kinesiólogos. La elección de los profesionales está basada en que todos trabajen o hayan trabajado en el Instituto de Rehabilitación de la ciudad de Rosario con niños de 2 a 4 años y 11 meses.

Instrumentos de recolección de datos

Los instrumentos a utilizar serán por un lado entrevistas semidirigidas a el equipo interdisciplinario de profesionales las cuales se realizarán bajo el lineamiento principal del empleo del juego, compuesto por subcategorías: juego

en el aprendizaje vinculado a la psicomotricidad fina. Dicha entrevista permitirá cumplir con los tres objetivos específicos mencionados previamente.

Por otro lado, también se utilizará la técnica de la observación en los consultorios que tengamos acceso en la institución de rehabilitación. La misma tendrá como principal objetivo profundizar los datos obtenidos en las entrevistas, buscando observar tanto el juego de los niños como también el accionar de los profesionales en ese ámbito. Algunos de los aspectos a observados: la relación de los niños con los objetos, con el espacio y con los adultos. Este instrumento posibilitará alcanzar el segundo y tercer objetivo.

Procedimientos

El relevamiento de los datos será obtenido a partir de las entrevistas y las observaciones, cuyo tiempo y espacio de realización será convenido a partir de que el profesional disponga.

En primer lugar, se realizarán las entrevistas, con un tiempo de estimación entre cuarenta y sesenta minutos. En segundo lugar, realizaremos las observaciones, las que durarán un tiempo estimado de cuarenta minutos con algunos de los profesionales.

Para cada uno de los instrumentos que utilizaremos serán solicitados los consentimientos informados necesarios a ser firmados por aquellas personas involucradas en los mismos, en los cuales se aclarará que la participación de la persona observada/entrevistada será voluntaria y que la información y los datos serán tratados con resguardo y discreción.

Tratamiento de los datos

Para realizar el proceso de reducción y análisis, utilizaremos la estrategia de análisis de contenido y optamos por un criterio de separación de las unidades de contenido. La identificación y clasificación serán realizadas bajo las siguientes categorías de análisis: empleo del juego, la construcción del aprendizaje mediado por el juego y el vínculo con la motricidad fina. Dicho proceso será

realizado bajo el tipo de clasificación mixta, ya que se considera que a estas categorías ya planteadas se le podrían agregar otras que se construirán luego de la ejecución de los instrumentos. Además, la síntesis, agrupamiento y disposición de los datos los organizaremos a través de una matriz de datos, conformada por cada una de las categorías de análisis previamente elegidas como también aquellas surgidas de las entrevistas y las observaciones.

Resultados esperados

A partir de los datos obtenidos, se espera poder conocer de qué manera los profesionales que brindan atención en la institución en cuestión, emplean el juego como recurso para desarrollar aprendizajes vinculados con la motricidad fina, en niños que poseen una discapacidad motriz, focalizando en la adquisición de prerrequisitos para la escritura, ya que esta constituye un área de abordaje específica de la psicopedagogía.

Al momento de observar el empleo del juego como recurso se tendrá en cuenta: los tipos de juegos seleccionados, su correlación con la edad del niño, la elección de los materiales figurativos o no figurativos, sus características (formas, colores, texturas), si son tradicionales o innovadores, si están específicamente diseñados para alcanzar determinado objetivo, si hay distinción según el género.

Se cree que los profesionales intentan, a través de diversas intervenciones, promover la autonomía en los destinatarios del servicio, el desarrollo de la motricidad fina resulta fundamental para llevar a cabo diversas actividades en la vida cotidiana, entre ellas la escritura. Debido a la edad de los niños objeto de estudio el juego debería constituirse como principal recurso terapéutico.

CRONOGRAMA

TIEMPO ESTIMADO EN MESES (año 2023)													
	En e	Feb	Mar	Abr	May	Jun	Jul	Agos	Sep	Oct	Nov	Dic	
A c t i v i d a d e s	Búsqueda bibliográfica												
	Escritura del marco teórico												
	Elaboración de entrevistas												
	Trabajo de campo												
	Degravación de entrevistas												
	Análisis de datos												
	Escritura de la metodología												
	Escritura del resumen y agradecimientos												
	Presentación de Tesina												

Cabe aclarar que el presente cronograma está conformado por tiempos estimativos en los que realizamos las actividades plantadas, por lo que está sujeto a posibles modificaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Basil, Bolea y Garo - Camats (1997) Calidad de Vida , Discapacidad Motriz y medio acuático. En: Revista Española "Actividad Física y Salud " Pág:255. España.

Berruezo P.P. (2000): El contenido de la psicomotricidad. En Bottini, P. (ed.) Psicomotricidad: prácticas y conceptos. pp. 43-99. Madrid: Miño y Dávila. (ISBN: 84-9529419-2).

Brougère, G. (2020). Juego y educación. Prometeo libros

Camacho Céspedes, E. (2018). El juego como estrategia que permite mejorar las habilidades sociales de las personas con discapacidad Intelectual que forman parte de los encuentros recreativos del Proceso de Recreación Accesible, Belén (Tesis de Licenciatura en Educación Especial con Énfasis en Integración).Universidad Nacional Costa Rica. Belén, Costa Rica.

Calmels, D. (2018). El juego corporal. Paidós

Chuquin Rivilla, D. (2022).Relación entre la motricidad fina y dificultades de escritura en niños y niñas de educación básica, mediante investigaciones realizadas en Ecuador entre los años 2016-2021. (Trabajo Final de Licenciatura en Psicología). Quito, Ecuador.

Fernández, A. (1997). La Inteligencia atrapada. Buenos Aires: Nueva Visión

Fernández, A. (2010). Los idiomas del aprendiente. Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios. Nueva Visión

Filidoro, N (2018) El juego en las prácticas psicopedagógicas. Buenos Aires, Entre Ideas.

Filidoro, N. (2000). Psicopedagogía: conceptos y problemas. La especificidad de la intervención clínica. Editorial Biblos.

Herrera Linares, L. (2016). El juego como Herramienta de Aprendizaje en la Educación Infantil. (Trabajo Final de Especialista en Pedagogía de la Lúdica). Fundación Universitaria Los Libertadores. Bogotá, Colombia.

Lechon Lechon, I. (28 de Julio de 2016). irenelechon. Obtenido de <http://irenelechon.blogspot.pe/2016/07/importancia-de-la-motricidad-fina.html>

Martínez Silva, N.(2016). “La psicomotricidad fina y el inicio de la pre escritura en los niños y niñas de 4-5 años de la escuela general de educación básica reino de Bélgica del Cantón Guano, Provincia de Chimborazo año lectivo 2013-2014”. (Trabajo Final de Licenciatura en Ciencias de la Educación Profesora de Educación Parvularia e Inicial). Riobamba, Ecuador.

Minerva Torres, C. (2002). El juego: una estrategia importante. Revista Educere, 6 (19) 289-296.

Müller, M. (1997). Psicopedagogía entre la clínica, la prevención y la transversalidad cultural. Aprendizaje hoy, XVII(37), 11-27.

Paín, S. (2002). Diagnóstico y Tratamiento de los problemas de aprendizaje : Buenos Aires: Nueva Visión.

Pantano, Liliana (2008). Discapacidad: conceptualización, magnitud y alcances. Apuntes para el mejoramiento de las prácticas en relación a las personas con discapacidad 1. Centro de Investigaciones Sociológicas. Departamento de Sociología. FCSE. UCA /CONICET. Documento de trabajo.

Peralta, F. (2011). Niños diferentes: los trastornos del desarrollo y su intervención psicopedagógica. Pamplona: Ediciones Eunate

Rocha, M. (2013) Educar para un futuro: Un desafío para la familia y la escuela especial. *Revista de psicoanálisis con niños*. 14

Rodríguez, D & Laguado, S & Córdoba, G (2010). Estrategias Didácticas para el aprestamiento de la lecto-escritura en niños de 4 a 6 años de edad con insuficiencia motora de origen cerebral (IMOC). (Trabajo Final de Licenciatura en Preescolar). Corporación Universitaria Adventista. Medellín, Colombia.

Santa María Varón, D.& Santa María Varón, J. (2016). La importancia del juego en el desarrollo motriz del niño en la edad preescolar de la institución educativa exalumnas de la presentación de Ibagué- Tolima. (Trabajo Final de Especialista en Pedagogía). Ibagué, Colombia.

Soto, R & López, M (2017). Jugar y construir: experiencias de participación de niños con discapacidad intelectual de segundo ciclo básico en dos escuelas municipales en Chile. *Siglo Cero*, 48 (2) 61-79.

Tamayo Giraldo, A & Restrepo Soto, J. A. (2016). El juego como mediación pedagógica en la comunidad de una institución de protección, una experiencia llena de sentidos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13 (1) 105-128.

Traslaviña Benavides, A.(2022). Estrategia de aprendizaje de la escritura a través de la ejercitación de la motricidad fina en niños y niñas de 2 a 5 años. (Tesis Final de Licenciatura en Pedagogía Infantil). Universidad nacional abierta y a distancia. Guacamayo, Colombia.

Vigotsky, L. (1984). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad preescolar. Madrid: Akal editorial.

WHO. (2019). World Health Organization (WHO). Retrieved from <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health>.

Winnicott,D. (1972). Realidad y juego. Buenos Aires: Guedisa.

Consentimiento Informado de Participación.

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación titulada

“Juego y discapacidad motriz en niños que asisten a un Instituto de Rehabilitación público de Rosario” cuyas responsables son:

Julieta Dolores Nielsen. DNI: 42.483.275

Brenda Benvenuto. DNI: 40.966.800

Dicha investigación tendrá lugar en el marco de realización de la tesis para obtener el grado de Licenciado/a en Psicopedagogía en la Universidad del Gran Rosario.

El objetivo principal de esta investigación es el de indagar de qué manera se emplea el juego como recurso para la construcción de aprendizajes vinculados con la motricidad fina, en niños de entre 2 a 4 años y 11 meses con discapacidad motriz que asisten a un Instituto de rehabilitación público de Rosario desde la perspectiva del equipo interdisciplinario de dicha Institución.

Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizarán las siguientes actividades:

Por un lado, se llevarán a cabo entrevistas semi-estructuradas, su correspondiente registro mediante, grabación de audios (en la medida de lo posible) con el fin de obtener datos que nos sirvan y sean relevantes para nuestro proyecto. Además, se llevarán a cabo observaciones en los consultorios o lugares de trabajo que tengamos acceso con el fin de recoger información sobre los tipos de juegos que están disponibles en los consultorios de cada profesional.

La participación de este proyecto, es totalmente voluntaria, pudiendo, si así lo decidiera, abandonar el mismo en cualquier momento. Asimismo, la confidencialidad sus datos será mantenida acorde a lo establecido en la Ley No. 25.326 Habeas Data. Esto implica que los datos serán resguardados y sólo serán utilizados por los investigadores en el contexto de este estudio.

Habiendo leído y comprendido lo escrito anteriormente, yo..... DNI.....acepto participar de la presente investigación.

Firma, aclaración y DNI

Lugar y fecha:

Modelo del instrumento de recolección de datos: Entrevista semi-dirigida.

1. ¿Cuál es tu experiencia con niños entre 2 a 4 años y 11 meses? ¿Cuánto tiempo duran los encuentros con los niños? ¿Con qué frecuencia temporal con cada niño?
2. ¿Cómo trabajan con la familia?
3. ¿Cómo es el espacio que dispones para trabajar?
4. ¿Cuáles son las dificultades más comunes en la motricidad fina en niños de entre 2 a 4 años y 11 meses con discapacidad motriz?
5. ¿Cómo definirías la discapacidad motriz?
6. ¿Cómo definirías el juego?
7. ¿Empleas el juego como recurso terapéutico en las sesiones? ¿De qué manera?
8. ¿En el tratamiento de qué manera los empleas para que promuevan aprendizajes vinculados con la motricidad fina? ¿Y para promover la preescritura?

Currículum Vitae

Nombre: Brenda Benvenutti

Datos personales

DNI 40966800

Nacimiento: 20/09/98 Edad: 25 años

Contacto: (3482) 705222

benvenuttibrenda60@gmail.com

Educación y Formación

Secundario

Título “Bachiller con orientación en Ciencias Sociales y Humanidades”.

Colegio Colegio N° 8023 “San José”. Año 2016 (Finalizado).

Estudios Superiores

Título: “Licenciatura en Psicopedagogía”. Ciclo de complementación curricular - Universidad del Gran Rosario. Año 2022 (Cursado Finalizado).

Experiencias Pre- Profesionales

- Estudiante Practicante de la cátedra "Prácticas Pre-Profesionales I: Salud", correspondiente al 4to año de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad del Gran Rosario. Intervenciones psicopedagógicas en la Unidad de Docencia Asistencial de la Universidad.
- Estudiante Practicante de la Cátedra “Prácticas Pre Profesionales II: “ Educación” correspondiente al 4to año de la Licenciatura en Psicopedagogía. Acompañamiento a docentes en Jardín de infantes N° 46 Dr. Albert Schweitzer.
- Estudiante Practicante de la Cátedra “ Prácticas Pre-Profesionales III: “Salud y Educación” de la Licenciatura en Psicopedagogía. ILAR Rosario Instituto de Rehabilitación. Armado del espacio de psicopedagogía. Acompañamiento con niños.

Currículum Vitae

Nombre: Julieta Dolores Nielsen.

Datos personales

DNI: 42483275

Nacimiento: 02/04/2000 Edad: 23 años

Contacto: (3364) 273614

Mail: julietanielsen69@gmail.com

Formación Educativa

Título Secundario

Bachiller en Ciencias Sociales, cursado en el Colegio Nuestra Señora de la Misericordia de la ciudad de San Nicolás. Graduación 2017.

Educación Universitaria

Universidad Gran Rosario- Licenciatura en Psicopedagogía. Todas las materias aprobadas. Realizando la escritura de la tesina actualmente.

Experiencia de prácticas pre-profesionales

- Escuela "Raúl Arino".
-Acompañamiento grupal con niños de primer grado.
Marzo- Julio 2021
- Centro de Salud "El Gaucho".
Acompañamiento individual en consultorio.
Agosto del 2021- Marzo 2022
- ILAR Rosario - Instituto de Rehabilitación.
-Armado del espacio de psicopedagogía.
-Acompañamiento con niños.
Mayo 2022 - Julio 2022
- Beca en acompañamiento psicopedagógico en la escuela secundaria "Raúl Arino"
-Colaboración en las intervenciones del espacio de psicopedagogía.
-Acompañamiento en momentos de aula con alumnos.

Octubre 2022- Diciembre 2022

- Acompañamiento psicopedagógico en la escuela secundaria "Raúl Arino"
 - Acompañamiento en momentos de aula.
 - Coordinación de un espacio de taller destinado a los estudiantes en inclusión
 - Colaboración en las intervenciones del espacio de Psicopedagogía.
- Marzo 2023-actualmente.