

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

Autora: Carla Beatriz Barbagallo

Pertenencia Institucional: Jardín Nuestra Señora de Luján (DIPREGEP 1427)/

Centro Pediátrico Ballester.

San Martín. Provincia de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

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

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

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

integración sensorial, evidenciando su nivel de valoración y consideración respecto a la posibilidad de incluirlos en el marco de una intervención temprana con niños pequeños.

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

INTRODUCCIÓN

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

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

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

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

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

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

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

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

Por lo tanto, una investigación como la que se ha llevado a cabo, habría permitido indagar y recoger las representaciones propias de los profesionales de la disciplina. A fin de rescatar sus consideraciones reflexivas acerca de los juegos de crianza como recurso terapéutico, desde una estrategia preventiva, en favor del desarrollo de la integración sensorial.

Los diferentes interrogantes que guiaron la investigación vinculados a tipos de estrategias de intervención en beneficio del desarrollo de la integración sensorial, los tipos de juegos de crianza y su relación con la intervención temprana psicopedagógica, han sido considerados al momento de diseñar de la estrategia metodológica, conformada por un cuestionario con escalas tipo likert, preguntas cerradas y de opción múltiple. Además de una pregunta final abierta. Los datos obtenidos por medio de ellos, han permitido

recolectar información del propio discurso de los psicopedagogos involucrados en el ámbito de la intervención con niños pequeños. Luego del análisis cuantitativo y cualitativo de datos, se ha arribado a describir sin generalizaciones cerradas al respecto, el grado de valoración y vinculación otorgado a los juegos de crianza y el proceso del desarrollo de la integración sensorial en los primeros años. Además establecer el tipo de prevalencia e importancia asignado al lugar de estos juegos, como recurso terapéutico en el marco de la intervención temprana psicopedagógica, en favor de dicho proceso de desarrollo en niños pequeños.

DESARROLLO TEÓRICO

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

La conceptualización teórica de Ayres (2004) respecto a la integración sensorial ha sido uno de los sustentos teóricos sobre los que se fundamentó la presente investigación.

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

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

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

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

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

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

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

A los fines de este trabajo, importó destacar la relevancia del período comprendido entre los cero y tres años, teniendo presente los aportes de Piaget (1975) en torno al desarrollo de la inteligencia sensorial y motora que Montes Castillo (2003) toman al respecto: Esta inteligencia que posee el niño resulta de su herencia, de la interacción con el ambiente y del uso progresivo de experiencias adquiridas. El fundamento del movimiento en esta etapa es la percepción sensoriomotora. Una actividad que puede entenderse como un

sistema regulador compuesto de exterocepción y propiocepción a través de la piel, los tendones, los músculos, las articulaciones y el sistema vestibular, en conexión con el sistema visual y auditivo (Montes Castillo, 2003, pág. 306).

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

Se podría concluir que, el cúmulo de interacciones sensorimotoras que ofrecerían los juegos corporales, entre los que se incluyen los juegos de crianza, aportarían la probabilidad de sentar las bases de funciones cognitivas posteriores. Todo ello, gracias a las posibilidades de integrar sensaciones variadas, ofrecidas por los diferentes sistemas sensoriales y los procesos posteriores en los que éstos están implicados. Esta contribución teórica, debería ser reconocida por aquellas personas que acompañan el desarrollo y sus procesos, a fin de poder estimular, ayudar, compensar o resolver situaciones que a lo largo de este camino pudieran observarse. (Lázaro y Berruezo, 2009). Ello justificaría la necesidad de considerar los aportes que puedan ofrecer las evidencias empíricas previas, en relación con la integración sensorial y los juegos corporales en los primeros años, desde la mirada psicopedagógica.

Aportes empíricos relacionados con integración sensorial

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

Un aporte interesante lo ofrecería una investigación que pone el foco en intervenciones sobre el desarrollo de la integración sensorial, desde una mirada psicomotriz. En el trabajo de Ibáñez López, Mudarra Sánchez & Alfonso Ibáñez (2009), aborda desde la perspectiva ecológica, la importancia de la estimulación psicomotriz en la infancia. Por lo tanto, emplea enfoques teóricos del desarrollo psicomotor, resaltando dominios como el

control postural, el esquema corporal, la lateralidad o el aprendizaje perceptivo-motor. Todos aspectos ligados con el desarrollo de la integración sensorial y sus diferentes sistemas detallados con anterioridad. Esta investigación apuntó a estudiar los beneficios de la intervención psicomotriz temprana y la relevancia de prácticas parentales de estimulación, mediante un estudio empírico. El diseño pretest-postest permitió demostrar la eficacia del Método Estitsológico Multisensorial, que implica estimular a bebés a partir del contacto corporal, a fin de mejorar la adquisición y el desarrollo de las destrezas motoras multisensoriales en niños. Los resultados dieron cuenta de la existencia de diferencias estadísticamente significativas en los niveles de motricidad, desarrollo sensomotor, reacción y coordinación motriz de los niños del grupo experimental, respecto al grupo control (Ibáñez López, Mudarra Sánchez & Alfonso Ibáñez, 2009).

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

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

El juego y su definición

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

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

La psicología ha sido durante décadas la disciplina con más aportes en torno al desarrollo individual de la mentalidad de los sujetos. Los diferentes abordajes de la infancia y centralmente del juego tienen su momento en la obra de Piaget (1977). Fue él quien, además de su interés por la psicología de la infancia, toma al juego como un elemento de desarrollo cognitivo, pensando en la infancia con diferentes niveles de acercamiento al conocimiento, en los que se subraya el papel del juego en cada construcción (Enriz, 2011). Por su parte, Porstein (2011) cita a Vigotsky (1933), destacando su aporte sobre el juego y menciona: el juego es el tipo de actividad infantil que contiene todas las tendencias del desarrollo; *“es fuente de desarrollo y crea zonas evolutivas de lo más inmediato; tras el juego están los campos de necesidades y los cambios de conciencia de carácter general”* (Porstein, 2011, pág. 28). A lo anterior, se agrega la atención sobre la posibilidad creativa de la imaginación en la infancia, que Vigotsky da al juego. Tomándolo además como una instancia donde producción, re-producción y creación se mixturaron de modo particular. Adjudicando además un sentido social de las acciones que caracterizan la vida lúdica (Enriz, 2011).

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

De acuerdo con Landen (2013), el juego como actividad humana es en esencia una actividad intencionada, voluntaria e implica desafíos y búsqueda de placer. En él se ponen en escena todas las capacidades físicas, cognitivas, psicológicas y motrices, entre otros aspectos, que hacen comprometer plenamente al sujeto que juega. Además de permitir el establecimiento de un espacio de intercambio con los otros y el entorno

cercano. Lejos ha quedado la intención de situar al juego solo como ocio, simple entretenimiento o como oposición al trabajo, propio de antiguos conceptos de una filosofía dualista que ha caído al vacío con los paradigmas actuales. Hoy, nuevas problemáticas de las sociedades occidentales involucran a los niños pequeños, y el juego y sus formas, revelan valores y problemáticas sociales, además de promover el cambio en las prioridades y el aprendizaje de nuevos valores (Landen, 2013).

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

Aportes empíricos sobre la temática del juego

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

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

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

elevada vulnerabilidad social, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El objetivo era propiciar, junto con las madres que asistían a los talleres, una reflexión sobre el desarrollo infantil en torno al juego, por la relevancia de su impacto en la constitución subjetiva. Más allá de otros resultados obtenidos, se destacan observaciones realizadas en los talleres con madres e hijos apareciendo conceptos arcaicos sobre el juego y la concepción de éste en la infancia. Algunas representaciones de los padres, según la conclusión del estudio, alejaría la posibilidad de tomar al juego como una forma de desarrollo integral del niño. Por lo tanto, el estudio mencionado (Paolicchi, et. al., 2009), sumaría el interés de cuán importante podría ser intervenir preventiva y tempranamente con niños y padres, en el desarrollo del niño, desde una mirada psicopedagógica.

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

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

Los juegos de los primeros años, se basan exclusivamente en lo corporal, en juegos motores y simbólicos, que luego evolucionan en juegos reglados y grupales, además de los tradicionales. El contenido de los juegos corporales de los primeros años, constituiría la matriz desde la cual se organizan los juegos de la niñez, la adolescencia y la vida adulta (Landen, 2013). Ese “jugar es hacer” que aporta Winnicott (1971), compromete al cuerpo. Esta acción, tiene siempre una implicancia corporal, una incidencia sobre el mundo externo que modifica a su vez, el mundo interno. Esto permite repensar el lugar de los juegos propios de los primeros años, esencialmente corporales y compartidos durante la interacción adulto y niño, que Calmels (2010) define como “juegos de crianza”. Conceptualizando la crianza como “*intento de establecer cuáles son las acciones que el adulto y el niño comparten y se constituyen como juego*”. (Calmels, 2010, pág. 19).

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

Continuando con Calmels (2010) estos juegos, además de ser una actividad lúdica o pre lúdica, se comparten durante la crianza; “*se dan especialmente durante los primeros años*

y son esencialmente juegos corporales. Requieren un acuerdo, más allá de no estar programados de antemano, además de estar ligadas a lo tónico-emocional” (Calmels, 2010, pág. 14).

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

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

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

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

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

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

En este sentido, y relacionando lo anterior Ayres (2004) manifiesta que: El ingrediente básico del juego, es el impulso interior que el niño expresa para realizarse personalmente como ente sensomotor (...) lo importante es que el niño siga su impulso para producir una actividad física con la que domine su entorno y su cuerpo. La actividad física produce

estimulación sensorial y respuestas adaptativas que ayudan a organizar el cerebro (Ayres, 2004, pág. 174).

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

Intervención temprana y psicopedagogía

La intervención temprana y su relación con la disciplina psicopedagógica, conformaron otros aspectos que dieron fundamento a la presente investigación, aunque las evidencias científicas encontradas solo ofrecen una mirada al campo disciplinar desde la formación académica de los psicopedagogos pero no desde su ámbito de intervención (Ventura, Borgobello & Peralta, 2010). Los datos aportados de esta investigación, acerca de los modos de actuación psicopedagógica, tal vez puedan ser complementados con los posibles resultados que el presente estudio pretende llevar a cabo, respecto de las representaciones de los psicopedagogos en el marco de la intervención temprana.

Recorrido sobre la conceptualización de la intervención temprana

A lo largo de los últimos años, la intervención temprana se ha ido transformando en un concepto integrador de las actuaciones sociales, dirigidas a garantizar la igualdad de oportunidades de los niños con discapacidades o en situaciones de riesgo biopsicosocial y sus familias. Los cambios sociales, los enfoques que dan primacía al desarrollo personal y la participación social, junto con nuevos escenarios de intervención fueron convirtiendo a la atención destinada a niños pequeños, en una actividad compleja que requiere un trabajo en equipo, la colaboración de la familia y de otros sectores sociales (Pérez López, Martínez Fuentes, Díaz Herrero & Brito de la Nuez, 2011).

De acuerdo con Martínez Mendoza (2000) *“La necesidad de proporcionar una estimulación propicia en el momento oportuno, condujo inexorablemente a la consideración de impartir esta estimulación desde los momentos más tempranos de la vida, surgiendo así el concepto de estimulación temprana del desarrollo”* (Martínez Mendoza, 2000, pág. 4). Siguiendo con Martínez Mendoza (2000), el hecho de reconocer

que las estructuras biofisiológicas y psíquicas se van conformando durante la edad preescolar, junto con la consideración de la plasticidad del cerebro humano y los períodos sensitivos del desarrollo, condujeron a la necesidad de estimular estas condiciones desde edades tempranas.

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

De acuerdo a lo anterior, la concepción de estimulación temprana no surgió como algo necesario para todos los niños, sino para aquellos con carencias o limitaciones físicas, familiares y sociales. De esta manera, los primeros tiempos de acuñación del concepto, se restringió a los niños en riesgo, y al plantear qué hacer con estos niños y niñas, se difunde el término de intervención temprana.

En la reunión de la CEPAL – UNICEF, celebrada en Santiago de Chile en 1981, citada por Martínez Mendoza (2000), se plantea a la intervención como: Acciones deliberadas e intencionales dirigidas hacia grupos específicos de población, identificados por sus condiciones de riesgo, con el fin de prevenir un problema específico, lo que la ubica en la prevención primaria. Tratarlo para evitar un daño potencial, a nivel de prevención secundaria. O bien buscar la rehabilitación del individuo afectado, lo que implica la prevención terciaria (Martínez Mendoza, 2000, pág. 5).

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

Siguiendo con los aportes de Martínez Mendoza (2000), la valoración hacia los niños en riesgo, tiene un fundamento biológico, en el que el desarrollo se concibe a partir de la maduración del sistema nervioso, donde la falta de estimulación podría retardar ese

desarrollo, pero no acelerarlo significativamente sino estaban creadas las condiciones internas del mismo. De esta manera, no solo la exanimación física del niño cobra particular importancia a los fines de un programa de intervención. También las estructuras que deben ser estimuladas para compensar el déficit o defecto, de cualquier índole. Por lo tanto, la estimulación sensorio perceptual y motriz, se convierten en las áreas fundamentales a ejercitar en una intervención temprana que propicie el desarrollo de un niño.

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

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

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

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

A esta variedad de conceptualización se le sumaría la utilización “alternativa” de los términos. En cierta forma, se podría considerar que estimular implica intervenir; aunque no siempre intervenir apunte a estimular. Según Chávez Torres (2003) la diferencia entre acciones de estimulación e intervención radica en que: Las primeras pretenden favorecer todo tipo de experiencias que el niño necesita para su desarrollo armónico e integral. Las

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

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

Por su parte Fonagy (1996), citado por Brizuela (2001), afirma que el potencial de las intervenciones tempranas aún no ha sido acabadamente desarrollado. De todas formas, establece algunas conclusiones fundamentales al respecto, tales como: Que la prevención necesita focalizarse tanto sobre factores de riesgo, como protectivos que se visualizan en el niño y su familia. Que la atención precoz de las anomalías vinculares es imprescindible por el impacto que éstas tienen en el ámbito educativo institucional. Una base segura vincular predispone positivamente la organización simbólica y esto impacta en los aprendizajes escolares (Brizuela, 2001, pág. 124).

Por lo tanto, esta forma de conceptualizar la intervención implicaría pensarla no solo desde el conocimiento de una discapacidad instalada. Sino también como una atención temprana y oportuna de niños, con el fin de promover su desarrollo. Un desarrollo, cuyo abordaje se enriquece al comprenderlo desde la teoría de la “ecología del desarrollo humano” propuesta por Bronfrenbrenner (1979), considerado por Papalia, Olds y Feldman (2000).

En el marco de esta teoría, Bronfrenbrenner (1979) define a la conformación del desarrollo a partir de la interacción de un sistema con diferentes niveles (micro sistema, meso sistema, exo sistema, macro sistema y crono sistema), en el que se pueden identificar factores de riesgo y protectivos en relación al desarrollo. Cada sistema ejerce diferentes influencias a la hora de considerar el desarrollo de un niño, por lo tanto deberían ser tenidos en cuenta en el marco de cualquier intervención, aun en la temprana. Papalia, Olds y Feldman (2000) en base a los aportes de Bronfenbrenner (1979) en este sentido, destacan que *“una persona no solo es el resultado de su desarrollo, sino que también lo moldea. Los niños afectan su propio desarrollo mediante sus características biológicas y psicológicas, sus talentos y sus capacidades, sus discapacidades y su temperamento”* (Papalia, Olds & Feldman, 2000, pág. 40). Esta perspectiva contextual, permitió enfatizar el componente social del desarrollo, haciendo variar la atención de las investigaciones al respecto, haciendo foco desde el niño hacia las unidades interactivas

más amplias (Papalia, Olds & Feldman, 2000). Por lo tanto, sostener la mirada hacia el niño, desde los aportes de la ecología del desarrollo, implicaría un proceso de abordaje de la intervención que dé cuenta de estos aspectos. En este sentido, el proceso comenzaría con una evaluación como punto de partida. Al intervenir tempranamente, será necesario tener en cuenta diferentes evaluaciones que impliquen establecer potencialidades educativas y del desarrollo en general; asimismo considerar el funcionamiento del lenguaje, el desempeño motor, las interacciones parentales, el medio socio-económico, las situaciones de riesgo y su contrapartida. También importarían las posibilidades que ofrecen los factores protectivos, los individuales y del entorno que el niño presente, siendo necesario involucrar a los padres en el proceso (Brizuela, 2001). Además de considerar que *“las posibilidades de intervención temprana se acrecientan al reconocer los diferentes recursos que posee un bebé. En el sentido del enorme caudal de registros con que cuenta un ser humano para poder aprender o modificar comportamientos”* (Echeverría, 2000, pág. 134).

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

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

Este recorrido teórico permitiría apreciar que la definición de intervención temprana, conformaría un período con acciones sistemáticas que tienden a proporcionar experiencias necesarias en la infancia temprana, con el objeto de desarrollar al máximo el

potencial psicológico, físico y social (Tallis, 1999). Desde una acción preventiva en sus diferentes modalidades, primaria, secundaria o terciaria.

Intervención temprana en Argentina

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

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

Las acciones fundamentales de esta disciplina se vincularían a una intervención a partir de una situación de riesgo o ante necesidades transitorias que pudiera presentar un niño en sus primeros años. Por ello, Coriat (1997) va a considerar la estimulación temprana como disciplina terapéutica que apunta a entender al niño pequeño, no como algo dañado a reparar, sino como alguien que se está estructurando y construyendo, al descubrir y hacer propio su cuerpo y sus producciones. Un niño que abordará sus dificultades cuando la realidad le presente un obstáculo en lo que él desea conseguir. Es en este momento, en el que el terapeuta ofrecerá, mostrará y acompañará a aquella falta, trabajando junto con los padres. Dado que la mirada de ellos tendrá valor para producir marcas estructurantes en el niño, otorgando además significación singular a sus producciones (Coriat, 1997).

Intervenir tempranamente en psicopedagogía

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

Esta forma de intervenir implicaría por parte de los psicopedagogos reconocer un tipo particular de inserción en este campo. Un accionar profesional que va más allá de lo realizado dentro del sistema educativo formal, en equipos de orientación escolar, en educación especial u orientación laboral. La ampliación de funciones vinculadas al trabajo con niños pequeños, hace necesario superar cualquier limitación, defendiendo la posición de la psicopedagogía como ámbito interdisciplinar. En el mismo confluyen la psicología escolar y de la educación, la orientación educativa, la educación especial, el diagnóstico o evaluación psicopedagógica, y las bases didácticas para la intervención (Cabrera Pérez & Bethencourt Benítez, 2009). En este escenario, es necesario reconocer los destinatarios de la intervención temprana, tanto padres e hijos, que conforman el propio objeto de estudio del quehacer psicopedagógico. A partir de allí, se compone una sistematización de la intervención, con una participación activa de la familia y un espacio abierto a la circulación de conocimiento. Un abordaje con un encuadre sustentado en la confianza y en la ausencia de acciones que reflejen juicios, respecto de la crianza como base de toda situación relacionada con el aprendizaje (Echeverría, 2000).

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

construcción del individuo y de la sociedad" (Ventura, Borgobello & Peralta, 2010, pág. 655).

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

Tal vez, este "compartimiento de pensamiento cultural y práctico"¹, merecería sondear los supuestos que circulan entre los profesionales y su acción terapéutica temprana, dentro del la disciplina psicopedagógica.

A lo anterior se agregaría que la psicopedagogía es un campo disciplinar con una breve tradición científica y académica. En ella se rastrean diferentes definiciones que pueden quedar circunscriptas a un "quehacer con alto contenido práctico", hasta tomarla como una "*disciplina destinada a la prevención, diagnóstico y tratamiento de las dificultades del aprendizaje en sentido amplio*" (Ventura, Borgobello & Peralta, 2010, pág. 656). Además de sumarse el lugar polémico de la psicopedagogía entre la psicología y la pedagogía, y sus disputas en torno al objeto de estudio, su incumbencia profesional y sus propias teorías para llevar a cabo sus prácticas (Ventura, Borgobello & Peralta, 2010).

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

¹ Entrecorillado de la autora.

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

METODOLOGÍA

Investigación con finalidad aplicada, con una mirada analítica en torno a representaciones psicopedagógicas respecto de los juegos de crianza como recurso terapéutico, en favor del desarrollo de la integración sensorial en los primeros años de vida.

Orientación teórico-metodológica: cualitativa con objeto de focalizar en un aspecto particular de la práctica psicopedagógica y las representaciones de los profesionales sobre la misma sin efectuar generalizaciones cerradas. Desde un punto investigativo, se trata de un estudio descriptivo, no experimental y transversal, estableciendo interpretaciones cuantitativas y cualitativas de los resultados obtenidos.

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

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

Muestra: Pequeña muestra no probabilística conformada por profesionales formados y egresados en la disciplina psicopedagógica de la Universidad Nacional de General San Martín.

Instrumentos de recolección de datos

Procedimiento de recolección de datos múltiples, tomando como referencia el estilo utilizado en la investigación: "Representaciones acerca del campo disciplinar y formación profesional de la psicopedagogía en un contexto académico argentino" de Ventura,

Borgobello & Peralta (2010). Cuestionario con preguntas de opción múltiple, escalas tipo Likert y preguntas abiertas, con preguntas que permitieron poner en relación: Las representaciones propias acerca del lugar del juego en intervención temprana. Las representaciones propias, específicamente de los juegos de crianza, dentro de la intervención temprana. La postura psicopedagógica en cuanto a los recursos terapéuticos tomados en intervención temprana con niños pequeños. Las posibles estrategias y recursos de intervención, a fin de favorecer el desarrollo de la integración sensorial durante los primeros años. La forma de recolección de datos, permitió obtener información de diferente naturaleza, tratando variables ordinales y textuales, de acuerdo a las respuestas dadas, representando las unidades de análisis y los indicadores que esta investigación pretendió poner en relación.

CONCLUSIONES

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

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

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

Los datos habrían demostrado una alta valoración y vinculación otorgada entre los juegos de crianza y el desarrollo del proceso de la integración sensorial, guardando relación directa con la teoría que sustenta el presente trabajo (Ayres, 2004, Calmels, 2010). Pero al recuperar las consideraciones de los profesionales consultados, respecto a la posibilidad de incluir estos juegos como recurso en favor del mencionado proceso de

desarrollo, las respuestas obtenidas parecerían no ubicar los juegos de crianza en un lugar significativamente prevalente o preferente, respecto de otras estrategias o acciones terapéuticas. Lo mencionado, también habría quedado corroborado a partir de los datos otorgados de la pregunta abierta del cuestionario. Se apreciaría que las frases creadas ad hoc, que permitieron nuclear las frecuencias léxicas de los profesionales, darían cuenta de aspectos propios de una organización de intervención temprana, en la que eventualmente también se podrían incluir a los juegos de crianza como estrategia terapéutica destinada a niños pequeños, en beneficio del desarrollo de la integración sensorial. De esto se ha desprendido la reflexión de que probablemente, las representaciones, como construcciones sociales sobre el campo disciplinar y práctico psicopedagógico, podrían estar teniendo su incidencia al respecto. Además de continuar evidenciando que la psicopedagogía aun sería un campo disciplinar en proceso de construcción permanente (Ventura, Borgobello & Peralta, 2010, Cabrera Pérez & Bethencourt Benítez, 2009). Al igual que el campo de acción adjudicado a la intervención temprana, que ha ido modificándose de acuerdo a cambios sociales, ha ampliado sus funciones que superan la situación de aprendizaje y ha conformado a sus destinatarios tanto a padres como a hijos (Pérez López, Martínez Fuentes, Díaz Herrero & Brito de la Nuez, 2011, Cabrera Pérez & Bethencourt Benítez, 2009, Echeverría, 2000). Pero, aunque en menor medida, dentro del discurso de los profesionales de la muestra, se la continuaría relacionando con una práctica dirigida a niños a partir de una situación de riesgo establecido.

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

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

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

Finalmente, esta investigación ha sido el punto de partida y de reflexión respecto del lugar de los juegos de crianza como beneficio del neurodesarrollo en los primeros años, habiendo podido incluirla reflexivamente dentro de mi práctica docente en los primeros años de escolaridad, como fuente de aprendizaje integral de niños pequeños.

BIBLIOGRAFÍA

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

- Chávez Torres, R. (2003). Desarrollo del niño, seguimiento e intervención. En Raquel Chávez Torres "*Neurodesarrollo neonatal e infantil*". (Cap. 6, 263-279). Colonia La Joya, México: Médica Paramericana.
- Coriat, H. L. (1997). Estimulación temprana: la construcción de una disciplina en el campo de los problemas del desarrollo infantil. *Escritos de la infancia*, 5 (8), 29-34.
- Echeverría, H. (2000). La intervención temprana en el campo psicopedagógico. En Liliana Bin, Adriana Diez & Héctor Waisburg "*Tratamiento psicopedagógico, Red interinstitucional en el ámbito de salud*". (Cap. 10, 131-138). Buenos Aires: Paidós.
- Enriz, N. (2011). Antropología y juego: apuntes para la reflexión. *Cuadernos de antropología social*, 34 (34). ISSN 1850-275X.
- Erikson, E. (1950). *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Fiondella, A. M. (1999). Acompañando al bebé y su familia cuando hay trastornos sensoriales. En Jaime Tallis, Gabriela Tallis, Haydeé Echeverría, Jorge Garbarz & Ana María Fiondella "*Estimulación temprana e intervención oportuna. Un enfoque interdisciplinario biopsicosocial*". (2º Ed.). Madrid: Miño y Dávila Editores.
- Grenier, M. E. (2003). La estimulación temprana: un reto del siglo XXI. Recuperado de <http://www.campus-oei.org/celep/index.html>.
- Ibáñez López, P., Mudarra Sánchez, M., Alfonso Ibáñez, C. (2009). La estimulación psicomotriz en la infancia a través del método estitsológico multisensorial de atención temprana. *Educación XXI. Universidad Nacional de Educación a Distancia*, 7, 111-133.
- Landen, P. (2013). Desarrollo lúdico. En Paula Landen "*El libro de las interacciones tempranas, prohibida la educación a distancia*". (Cap. 6, 72-84). Buenos Aires: Albatros.
- Lázaro, A., Berruezo, P. (2009). La pirámide del desarrollo humano. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 9 (34), 15-42. ISSN: 1577-0788.
- Luzzi, A., Bardi, D. (2009). Conceptualización psicoanalítica acerca del juego de los niños: Punto de partida para una investigación empírica en psicoterapia. *Anuario de Investigación*. 16, 53-63. ISSN 1851-1686.
- Martínez Mendoza, F. (2000, julio). La estimulación temprana: enfoques, problemáticas y proyecciones. Ponencia. *III Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar "Infancia y Desarrollo"*. La Habana, Cuba.

- Montes Castillo, M. (2003). Estimulación múltiple temprana. En Raquel Chávez Torres "Neurodesarrollo neonatal e infantil". (Cap. 21, 306). Colonia La Joya, México: Médica Paranamericana.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Ôfele, M. R. (2002). El juego en psicopedagogía. Recuperado de www.instituto.ws/mro/cap05/html.
- Paolicchi, G., Colombres, R., Pennella, M., Maffezzoli, M., Botana, H., Cortona, P., Olleta, M., García Labandal, L., Garau, A. (2009). El juego como dispositivo de intervención ante la fragilidad actual de las instituciones sociales. *Anuario de investigaciones. Facultad de psicología. UBA, XIV, 227-240*.
- Papalia, D. E., Olds, S., Feldman, R. (2000). El mundo de los niños: ¿cómo lo descubrimos?. En Diane E. Papalia, Sally Wendkos Olds, Ruth Duskin Feldman "Psicología del desarrollo de la infancia a la adolescencia". (Cap. 2, 39-40; 11^o Ed.). Punta Santa Fe, México: Mc Graw Hill.
- Pérez López, J., Martínez Fuentes, M. T., Díaz Herrero, A., Brito de la Nuez, A., (2011). Prevención, promoción del desarrollo y atención temprana en la Escuela Infantil. *Educación en Revista, 17(43), 17-32*.
- Porstein, Ana M. (2011). Cuerpo, movimiento y juego como ejes transversales de los procesos de enseñanza y aprendizaje desde el jardín maternal. Herramientas conceptuales para comprender mejor a los niños/as y a nuestra práctica como docentes en propuestas corporo-motoras. En Ana María Porstein "Cuerpo, juego y movimiento en el nivel inicial". (Cap. 1, 21-32). Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Schejman, C., Duhalde, C., Silver, R., Vernengo, M., Esteve, M., Huerín, V. (2010). Los inicios del juego en la primera infancia y su relación con la regulación afectiva diádica y la autorregulación de los infantes. *Anuario de Investigaciones, Facultad de Psicología. UBA, XVII, 253-264*.
- Tallis, J. (1999). Introducción. De semántica y definiciones. En Jaime Tallis, Gabriela Tallis, Haydeé Echeverría, Jorge Garbarz & Ana María Fiondella "Estimulación temprana e intervención oportuna. Un enfoque interdisciplinario biopsicosocial". (2^o Ed.). Madrid: Miño y Dávila Editores.
- Ventura, A. C., Borgobello, A.; Peralta, N. S. (2010). Representaciones acerca del campo disciplinar y formación profesional de la psicopedagogía en un contexto académico argentino. *Revista Española de Orientación Psicopedagógica, 21 (3), 653-668*.
- Wallon, H. (1979). *Orígenes del carácter en el niño*. Buenos Aires: Nueva visión.

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

ANEXO

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

