

Universidad de Costa Rica

Facultad de Educación

Escuela de Orientación y Educación Especial

Memoria de Seminario de Graduación para optar por el grado de Licenciatura en Educación Especial con énfasis en Educación de las Personas con Discapacidad Múltiple

El juego como estrategia pedagógica para la promoción del desarrollo psicomotor en un grupo de personas con parálisis cerebral del nivel maternal en centros de enseñanza especial del Ministerio de Educación Pública, Costa Rica, 2020

Estudiantes del seminario de graduación:

Evelin Blanco Méndez, A60847

Cristy Cerdas Castillo, B41683

Sofía Matus Vargas, B44131

Karla Miranda Quesada, B44317

Pilar Rodríguez González, A64821

Ericka Solano Rojas, B26477

Ciudad Universitaria Rodrigo Facio

San José, Costa Rica

2021

## DEDICATORIA

A las personas estudiantes con condición de Discapacidad Múltiple, quienes representan nuestra motivación diaria y nos brindan más aprendizajes y enseñanzas de vida del que podamos imaginar; con quienes cada avance es un gran triunfo y a través de un gesto o sonrisa iluminan nuestras vidas y llenan de sentido nuestra profesión, a ellos y ellas porque hacen que todo el esfuerzo y trabajo siempre valga la pena.

A las personas estudiantes con Parálisis Cerebral quienes son el motivo e inspiración de esta investigación y para las cuales están dirigidos los aportes y recomendaciones presentes en la misma, quienes nos impulsan a ser mejores profesionales, así como proporcionar y garantizar una educación de calidad que les permita desarrollarse integralmente en todas las áreas.

Evelin, Cristy, Sofía, Karla, Pilar, Ericka

## AGRADECIMIENTOS

A Dios, por permitirnos culminar con éxito este proceso y brindarnos siempre la sabiduría para enfrentar cualquier adversidad presente en el camino.

A nuestras familias, por ser siempre un apoyo en nuestro proceso formativo, por acompañarnos y guiarnos durante las etapas más importantes de nuestras vidas.

A las instituciones de educación pública, especialmente la Universidad de Costa Rica, por formar personas profesionales apasionadas, seguras y orgullosas de su profesión; así como siempre encaminarnos hacia la luz del conocimiento y garantizar a todas las personas que recorren sus pasillos una educación superior de calidad.

A las personas profesionales de diferentes disciplinas y especialidades que, a través de su experiencia, conocimiento y amor por lo que hacen, nos dieron su apoyo, guía, consejo y ayuda en diferentes áreas a lo largo del proceso investigativo.

Evelin, Cristy, Sofía, Karla, Pilar, Ericka

## ÍNDICE GENERAL

Tribunal examinador.....	ii
Dedicatoria.....	iii
Agradecimientos .....	iv
Índice de figuras.....	ix
Índice de tablas .....	ix
Índice de anexos.....	ix
Índice de abreviaturas .....	x
Resumen.....	xi
Capítulo I .....	1
Antecedentes .....	1
Justificación .....	9
Tema .....	12
Objetivo general.....	12
Objetivos específicos .....	12
Capítulo II.....	13
Marco teórico .....	13
2.1 Parálisis Cerebral .....	13
2.1.1 Clasificación de la parálisis cerebral.....	15
2.2 Desarrollo psicomotor.....	19
2.2.1 Desarrollo motor .....	20
2.2.1.1 Desarrollo de la motricidad gruesa.....	21
2.2.1.2 Desarrollo del esquema corporal .....	24
2.2.1.3 Desarrollo del control postural .....	28
2.2.2 Desarrollo psicológico .....	30
2.2.2.1 Desarrollo social .....	30
2.2.2.2 Desarrollo cognitivo .....	32
2.2.2.3 Desarrollo emocional.....	35
2.2.3 Desarrollo psicomotor en personas con parálisis cerebral .....	37
2.3 El juego como promotor del desarrollo psicomotor en personas con parálisis cerebral.....	42
2.3.1 Aspectos psicomotores que inciden en el desarrollo del juego .....	44

2.3.1.1 La relación con el propio cuerpo .....	45
2.3.1.2 La relación con las otras personas .....	47
2.3.1.3 La relación con los objetos .....	49
2.3.1.4 La relación con el espacio .....	51
2.3.1.5 La relación con el tiempo .....	52
2.3.2 Tipos de juego que promueven el desarrollo psicomotor .....	54
2.3.2.1 Juego sensoriomotor .....	54
2.3.2.2 Juego simbólico .....	56
2.4. Estrategias pedagógicas .....	57
2.4.1 Estrategias pedagógicas utilizadas en el nivel de maternal .....	58
2.4.2. Estrategias pedagógicas utilizadas en la promoción del desarrollo psicomotor de personas con parálisis cerebral .....	66
2.5. Educación especial y promoción del desarrollo psicomotor en personas con parálisis cerebral.....	79
2.5.1 Rol de la persona educadora especial.....	80
Capítulo III.....	86
Marco metodológico .....	86
3.1 Paradigma .....	86
3.2 Método fenomenológico .....	88
3.3 Tipo de Estudio: comprensivo .....	88
3.4 Personas participantes.....	89
3.5 Categorías de análisis.....	92
3.6 Técnicas e instrumentos de investigación.....	94
3.6.1 Entrevista a profundidad .....	94
3.7 Procedimiento de trabajo de campo.....	96
3.8 Trabajo de campo.....	97
3.9 Análisis de la información .....	99
3.9.1 Triangulación .....	101
3.10 Rigurosidad de la investigación .....	103
3.10.1 Credibilidad.....	103
3.10.2 Confirmabilidad .....	104

3.10.3. Transferibilidad .....	104
3.10.4. Dependibilidad .....	105
Capítulo IV .....	106
Análisis de la información .....	106
4.1 Juego como promotor del desarrollo psicomotor en personas con parálisis cerebral que cursan el nivel de maternal .....	94
4.1.1 Juego en personas con parálisis cerebral del nivel de maternal .....	94
4.1.2 Objetivos del juego .....	98
4.1.3 Logros que se obtienen al jugar .....	101
4.1.4 Aspectos psicomotores que inciden en el desarrollo del juego .....	102
4.1.4.1 Relación con el propio cuerpo .....	103
4.1.4.2 Relación con otras personas .....	105
4.1.4.3 Relación con los objetos .....	108
4.1.4.4 Relación con el espacio .....	109
4.1.4.5 Relación con el tiempo .....	111
4.2 Estrategias pedagógicas para promover el desarrollo psicomotor en personas con parálisis cerebral del nivel de maternal .....	116
4.2.1 Importancia de las estrategias de juego para el desarrollo psicomotor .....	122
4.3 Persona profesional en educación especial .....	126
4.3.1 Rol de la persona profesional en educación especial en la atención de estudiantes con parálisis cerebral en el nivel de maternal .....	126
4.3.1.1 Trabajo colaborativo entre las personas profesionales en educación especial y otras especialidades .....	133
4.3.1.2 Capacidad de adaptación de la persona profesional en educación especial ....	135
4.3.2 Formación universitaria de la persona profesional en educación especial y su relación con la atención educativa a la población con parálisis cerebral del nivel de maternal .....	137
4.4. Apoyos para la participación de las personas con parálisis cerebral .....	141
4.4.1 Productos de apoyo para la movilidad .....	141
4.4.2 Productos de apoyo para la comunicación .....	143
4.4.3 Adaptaciones de juguetes y materiales .....	144
4.4.4 Apoyos personales .....	145

4.5 Categoría Emergente: Factores que dificultan el juego .....	148
4.5.1 Mitos o creencias sobre la habilidad de las personas con parálisis cerebral para jugar.....	149
4.5.2 Repercusiones de la condición de salud de la persona profesional en educación especial en el juego de las personas con parálisis cerebral .....	152
4.5.3 Barreras del contexto educativo que dificultan el juego .....	154
4.5.4 Barreras del contexto que dificultan el juego.....	157
4.5.5 Repercusiones de la condición de salud de la persona con parálisis cerebral en el juego .....	158
Capítulo V.....	160
Conclusiones y recomendaciones .....	160
5.1 Conclusiones.....	160
5.2 Recomendaciones .....	168
5.2.1 A los centros de formación .....	168
5.2.2 Al Ministerio de Educación Pública .....	169
5.2.3 A personas profesionales que trabajen con población con parálisis cerebral del nivel de maternal .....	170
5.2.4 A futuras investigaciones .....	173
Referencias bibliográficas.....	175
Anexos .....	194

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Desarrollo promedio según los niveles del Sistema de Clasificación de la Función Motora Gruesa .....	41
Figura 2: Juego como promotor del desarrollo psicomotor en personas con parálisis cerebral que cursan el nivel de maternal.....	93
Figura 3: Estrategias pedagógicas para promover el desarrollo psicomotor en personas con parálisis cerebral del nivel de maternal.....	115
Figura 4: Persona educadora especial.....	125
Figura 5: Apoyos para la participación de las personas con parálisis cerebral.....	140
Figura 6: Categoría Emergente: Factores que dificultan el juego.....	148

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Sistema de Clasificación de la Función Motora Gruesa para los niños y niñas entre 2 y 4 años .....	39
Tabla 2. Datos de las personas entrevistadas .....	92
Tabla 3. Categorías de análisis .....	93

## ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Guía de entrevista.....	194
Anexo 2. Carta de solicitud a los Centros de Enseñanza Especial .....	197
Anexo 3. Consentimiento informado.....	198
Anexo 4. Análisis de la información obtenida por medio de entrevistas a profundidad realizadas a personas profesionales en educación especial .....	201



## ÍNDICE DE ABREVIATURAS

CEE	Centro de Enseñanza Especial
CEECLVM	Centro de Enseñanza Especial Carlos Luis Valle Masís
CEEA	Centro de Enseñanza Especial de Alajuela
CEEG	Centro de Enseñanza Especial de Guácimo
CEEH	Centro de Enseñanza Especial de Heredia
CEEP	Centro de Enseñanza Especial La Pitahaya
CISFN	Centro de Integración San Felipe Neri
DPM	Desarrollo Psicomotor
GMFCS	Sistema de Clasificación de la Función Motora Gruesa
MEP	Ministerio de Educación Pública
OMS	Organización Mundial de la Salud
PC	Parálisis Cerebral
PEE	Persona Profesional en Educación Especial
SCAA	Sistemas de Comunicación Aumentativa y Alternativa
SNC	Sistema Nervioso Central
UNICEF	Fondo de Naciones Unidas para la Infancia

## RESUMEN

Blanco Méndez, E., Cerdas Castillo, C., Matus Vargas, S., Miranda Quesada, K., Rodríguez González, M. y Solano Rojas, E. (2021). *El juego como estrategia pedagógica para la promoción del desarrollo psicomotor en un grupo de personas con parálisis cerebral de nivel de maternal en centros de enseñanza especial del Ministerio de Educación Pública, Costa Rica, 2020*. Memoria de Graduación para optar por el grado de Licenciatura en Educación Especial con Énfasis en Educación de las Personas con Discapacidad Múltiple. Universidad de Costa Rica.

**Directora de seminario:** M.Ed. Eugenia Córdoba Warner.

**Palabras claves:** juego, desarrollo psicomotor, primera infancia, educación especial, estrategias pedagógicas, discapacidad múltiple, parálisis cerebral.

El juego es el medio de aprendizaje más significativo e importante durante la primera infancia, pues permite la vivencia de distintas experiencias en las que se favorece el desarrollo de habilidades cognitivas y sensoriomotrices, sin embargo, para la población con discapacidad, en este caso, las personas con parálisis cerebral, esta estrategia se ve limitada por diferentes factores, por lo que se requieren de apoyos y adaptaciones para aumentar su participación.

Esta investigación visibiliza la importancia de la implementación del juego como estrategia utilizada por las personas profesionales en educación especial del servicio de Discapacidad Múltiple, para promover el desarrollo psicomotor en estudiantes con parálisis cerebral del nivel de maternal en diferentes centros de enseñanza especial del país.

La investigación se enmarcó en el paradigma cualitativo naturalista y el método fenomenológico, esto permitió conocer los hechos a través de las experiencias, conocimientos, opiniones y contextos específicos de las 10 personas participantes, quienes brindaron información relevante para la investigación por medio de una entrevista a profundidad, la cual se analizó mediante mapas conceptuales.

Dentro de los resultados de la investigación se destaca que la implementación del juego como estrategia permite la adquisición de diferentes aprendizajes al estimular, desarrollar y fortalecer habilidades que favorecen el desarrollo psicomotor. Por tal motivo, al planear las actividades de juego, se deben considerar los aspectos psicomotores como la relación con su propio cuerpo, con las otras personas, con los objetos, con el espacio y con el tiempo.

Además, todas las personas pueden jugar, independientemente de su condición, por lo que las estrategias utilizadas por las personas profesionales en educación especial deben fomentar la participación y socialización al trabajar desde los intereses, las edades, los diferentes contextos, las particularidades y nivel de funcionamiento del estudiantado.

## Capítulo I

### Antecedentes y Justificación

#### Antecedentes

En las últimas décadas, el estudio del desarrollo humano se ha convertido en un tema de gran relevancia, dado que diferentes autores e investigaciones han permitido identificar los factores que influyen en el desarrollo de la población infantil. Lo cual, ha propiciado la elaboración de herramientas y estrategias para una intervención oportuna que permita favorecerlo. De modo que, el desarrollo en la infancia se puede definir como “un proceso continuo a través del cual el niño va adquiriendo habilidades gradualmente complejas que le permiten interactuar con las personas, objetos y situaciones de su medio ambiente en diversas formas” (Campo, 2010, p. 66).

En esa vía, cada una de las áreas del desarrollo, —motor, físico, cognitivo, de lenguaje, psicológico, entre otros— se encuentran estrechamente ligadas entre sí. Por tanto, resulta fundamental maximizar el bienestar futuro e invertir en el desarrollo durante la primera infancia; al incluir prácticas positivas como una buena alimentación, oportunidades de aprendizaje, estimulación apropiada e interacciones. En consecuencia, dichas prácticas permitirán a las personas infantiles adquirir las habilidades necesarias en el contexto en que se desenvolverán, así como generar una base sólida para su desarrollo y un impacto directo en la persona adulta en la que se convertirán.

De modo que, la presente investigación enfatizará en el desarrollo psicomotor de la persona estudiante con Parálisis Cerebral (PC), la cual, al presentar afectaciones en el control de movimiento y la postura, requiere apoyos para alcanzar su máximo potencial. Cabe destacar que, las afectaciones del desarrollo psicomotor (DPM) repercuten en el desarrollo

global de esta población. Asimismo, de acuerdo con Leal (2015), “presentar una discapacidad en esta etapa significa menos posibilidades de lograr un desarrollo pleno de las capacidades y potencialidades” (p. 520). Por tanto, una persona con PC, al tener menos experiencias previas de movimiento típico o promedio, podría enfrentar dificultades en su proceso de desarrollo.

En adición, según indican Sánchez, Puentes de Armas, Sotolongo y Cordero (2018), es fundamental conocer de qué manera ocurre el desarrollo de la psicomotricidad en niñas y niños con PC. Ya que, su promoción depende de una intervención integral y estructurada, que favorezca el logro de conductas motrices con base en sus habilidades. Lo anterior, debido a que sus experiencias pueden ser limitadas producto de una menor independencia y autonomía física en relación con el movimiento de las extremidades y la cabeza. Además, presentan dificultades de la postura, la existencia de movimientos involuntarios y estereotipados que influyen en la precisión de los movimientos y la producción del lenguaje.

Todas estas situaciones podrían provocar inseguridad, cambios en el estado de ánimo, temor al fracaso, desmotivación por el aprendizaje escolar y dificultades en relación con los procesos de atención, concentración, memoria y pensamiento. Además, todos estos factores influyen en el DPM, al igual que en la participación activa de las personas con PC. En consecuencia, muchas personas con esta condición requieren adaptaciones y productos de apoyo para fomentar su participación, tanto en la ejecución de actividades de la vida diaria como en el juego.

De manera que, lo anterior constituye una de las maneras más naturales en las que la población infantil adquiere los aprendizajes y puede practicar diferentes formas de

interactuar con otras personas. Por esta razón, los entornos que facilitan el juego, así como la exploración, son fundamentales para constituir aptitudes y habilidades complejas.

Por otra parte, con respecto a la temática, existen investigaciones, como las realizadas por Ramírez, Patiño y Gamboa (2014); así como por Gil y Sánchez (2004). Las cuales, se encuentran enfocadas en la primera infancia, la importancia de la estimulación temprana para un adecuado desarrollo, los beneficios del juego como estrategia pedagógica para el desarrollo de diferentes áreas y el papel de la persona docente en la promoción del juego como medio para el aprendizaje.

Por otra parte, la información acerca de las acciones y estrategias pedagógicas que realiza la persona educadora especial para promocionar el área psicomotora a través del juego es limitada, ya que, en la presente indagación solamente se encontró una investigación. La cual, fue realizada por Del Toro (2012), un autor español, quien abordó el tema sobre el juego como herramienta educativa.

En esa vía, en un estudio realizado por García et al. (2000) se menciona que “el trastorno psicomotriz se podría producir de manera temprana, e influye “en la maduración del sistema nervioso, en muchos casos antes de que la función se haya aprendido, por lo que el niño no tendrá una experiencia previa del movimiento normal” (p. 717). Por lo tanto, García et al. (2000), afirman que la estimulación temprana para personas con PC en los primeros años de vida debe brindar experiencias enriquecedoras que favorezcan procesos de desarrollo integral; esto evidencia la importancia de lo que el medio o contexto aporta a cada persona.

Por otro lado, en el ámbito nacional, Ramírez, Patiño y Gamboa (2014), se basan en la premisa de que la educación en edades tempranas, —es decir de 0 a 3 años—, resulta un desafío. Ya que se debe ir más allá de la visión asistencialista, y de esta manera estar centrada en la satisfacción de necesidades básicas en la infancia como nutrición, salud, cuidado, algunas oportunidades de espacios para el juego y la socialización con sus pares.

Asimismo, Ramírez et al. (2014) enfatizan en la necesidad de que esa atención sea de calidad, de acuerdo con las necesidades e intereses del grupo de personas. Por tal motivo, realizaron un proceso investigativo en diversos centros educativos de las provincias de Heredia y San José. En dicho estudio, se entrevistó a un grupo de docentes de preescolar y de educación especial, quienes contaban con experiencia en estimulación temprana. Además, se consultó a otro grupo de familiares, con la finalidad de conocer sus apreciaciones sobre las implicaciones pedagógicas en la educación de la población de 0 a 3 años.

Entre los principales resultados, Ramírez et al. (2014) presentan las prácticas y principios pedagógicos que se consideran necesarios para la atención de esta población. De modo que, entre los datos más relevantes, las personas docentes afirman que existe necesidad de adecuar las actividades y el ambiente al DPM de la población, así como, los hábitos, destrezas y la socialización. Por tanto, aluden a que se deben propiciar experiencias de exploración y estimulación de las capacidades motrices gruesas de esta población, por el papel que desempeñan en el desarrollo cognitivo y de otras áreas.

Por otra parte, en relación con el juego en la población con discapacidad, Del Toro (2012) realizó un estudio en el que se describen las características fundamentales de las personas estudiantes con algunas condiciones específicas de discapacidad y su relación con

el juego. Por tanto, Del Toro (2012) concluyó que en la mayoría de estudiantes, el juego puede desarrollarse de manera limitada, por lo que esto podría afectar considerablemente a la persona. Además, señala que, mediante el juego, es posible “mejorar los aspectos psicomotrices, cognitivos, comunicativos y afectivo-sociales que en esta población aparecen frecuentemente limitados por el desarrollo” (p. 11).

Asimismo, los hallazgos de su investigación toman como ejemplo a un grupo de personas estudiantes con encefalopatías epilépticas. Las cuales, pueden mostrar dificultad en “el juego de imitación, el juego funcional, el juego simbólico y el juego de reglas, presentando hábitos en el juego restringidos y preferencia por juguetes sensoriales” (p. 651). A su vez, se destaca el papel de la persona docente en la atención de personas con discapacidad y su relación con el juego, pues esta población requiere de apoyos para realizar actividades de juego de la forma más accesible posible, por medio del entorno y materiales adecuados.

A nivel mundial, el reconocimiento del juego como derecho se ve plasmado en la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), artículo 31, en el cual, se menciona que “los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes” (p. 23). De igual manera, el principio 7 de dicha convención, cita que “el niño debe disfrutar plenamente de juegos y recreaciones, los cuales deben estar orientados hacia los fines perseguidos por la educación” (Declaración de los Derechos del Niño, 1959, párr.13).



En suma, con la finalidad de contribuir al desarrollo pleno de las personas estudiantes con PC se evidencia la importancia del rol de la persona docente como promotora de experiencias pedagógicas que involucren el juego. Sin embargo, Brooker y Woodhead (2013) mencionan que ese derecho se encuentra en peligro, debido a que la enseñanza formal y académica, con currículos limitantes va en aumento, por lo que es posible afirmar que se desplazan los enfoques basados en el juego.

Por su parte, Gil y Sánchez (2004) destacan la importancia que tiene la persona docente en el proceso de la educación inicial de la población infantil. Además, indican que la relación entre las personas encargadas de familia y docentes es clave durante esta etapa, ya que “el trabajo conjunto padres-docentes amplía los horizontes de niños [*sic*] y enriquece las posibilidades de su desarrollo integral” (Gil y Sánchez, 2004, p. 537). Por tanto, las personas docentes tienen la responsabilidad de incentivar en las familias, la apropiación del proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas. A su vez, resulta conveniente que las PEE reconozcan la importancia del trabajo en equipo, y consideren los avances positivos que esta unión podría generar en el desarrollo de cada persona estudiante.

Además, con respecto al papel del personal docente en la educación inicial, Gil y Sánchez (2004) mencionan que “el adulto que atiende niños [*sic*] pequeños, además de tener los conocimientos sobre desarrollo infantil, debe, ante todo, ser capaz de transmitirles seguridad, confianza, alegría y estima, sin discriminar a ninguno” (p. 538). De modo que, la persona docente debe ser consciente que las acciones que desarrolle, positivas o negativas, impactarán en la vida de cada persona estudiante que tiene a cargo.

En relación con lo anterior, Ramírez, Patiño y Gamboa (2014) mencionan que, en la didáctica empleada por las personas docentes de atención temprana, no se contempló la intencionalidad pedagógica en las experiencias ofrecidas a esta población. No obstante, actualmente se tiene otra visión, en la que interviene la planificación de esas experiencias y la estructuración de los juegos. Todo ello, en función de las necesidades que se presentan en la niñez, en cualquiera de sus dimensiones.

A su vez resulta fundamental una concepción integral del desarrollo de la niñez y particularmente de las personas con PC. Debido a que, generalmente tienden a tener menos oportunidades para ejercer su derecho al juego y, por ende, beneficiarse de todas las implicaciones que este tiene para su desarrollo. Entre los más destacados se encuentran el autoconocimiento, la resolución de problemas, el dominio progresivo de habilidades mejoramiento de la calidad de vida, las relaciones interpersonales y la promoción del crecimiento individual; así como, sus conductas motrices, sin dejar de lado los aspectos comunicativos, cognitivos y sociales.

En esa vía, como señala Lansdown (2013), muchas personas en la etapa de la infancia se ven privadas de su derecho al juego. Por tanto, el Comité sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas (2013) elaboró una Observación General —enfocada en el artículo 31 antes mencionado— con el fin de proporcionar a los gobiernos, directrices sobre cómo cumplir con este derecho. Dicha observación, recalca que el juego es “una dimensión clave de la educación, necesaria para alcanzar el mejor estado de salud posible, que es un componente indispensable del desarrollo óptimo” (Comité sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas, 2013, p. 2). En otras palabras, señalan la necesidad de que las personas

adultas que se encuentran en el entorno de la población infantil reconozcan la importancia del juego y brinden apoyos en las actividades lúdicas.

## **Justificación**

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF (por sus siglas en inglés), define la primera infancia como el periodo desde el nacimiento hasta los ocho años. Esta institución recalca que, durante este tiempo, se presentan “necesidades específicas de cuidados físicos, atención emocional y orientación cuidadosa, así como, en lo que se refiere a tiempo y espacio para el juego, la exploración y el aprendizaje social” (UNICEF, 2013a, p. 100). Por su parte, las neurociencias enfocan su atención en la interacción entre la genética y la experiencia temprana; la cual, crea una base para todo el aprendizaje, el comportamiento y la salud.

De manera que, esto se conoce como coevolución y es fundamental para el desarrollo durante la primera infancia. Dado que, una base sólida en los primeros años de vida—provista por salud emocional y física, por destrezas sociales, así como capacidades cognitivo-lingüísticas— aumenta la probabilidad de resultados positivos. Por el contrario, una base débil podría incrementar de dificultades posteriores, es decir, dificultades en el aprendizaje y la conducta (National Scientific Council on the Developing Child, 2007).

Cabe destacar que, la primera infancia es una etapa fundamental en el inicio del desarrollo del cerebro como centro de control de lo que pasa en el cuerpo, la mente y las emociones de las personas. Ya que, establece muchas de las bases para aprendizajes posteriores, así como el desarrollo de habilidades psicosociales, motrices, emocionales, sensoriales; que son necesarias durante toda la vida.

Además, durante este periodo, los estímulos ambientales son importantes, ya que, influyen directamente “sobre múltiples y diversos procesos que forman parte del neurodesarrollo humano: los sistemas atencionales, el control inhibitorio de impulsos, la

percepción, las memorias, la comunicación, el lenguaje, la motricidad y otros procesos cognitivos superiores” (Cabrera et al., 2017, p. 15). Por tanto, es necesario facilitar experiencias positivas, es decir, una nutrición adecuada, la estimulación de las áreas motrices y sensoriales, así como las interacciones apropiadas con el entorno y los adultos más cercanos: la familia o personas cuidadoras (UNICEF, 2017).

En adición, según Cabrera et al. (2017) la primera infancia es “un periodo sensitivo importante en la promoción y fortalecimiento de diversas habilidades, funciones y capacidades” (p. 7). Asimismo, también destacan que, durante esta etapa, la construcción de aprendizajes se relaciona de manera intrínseca con el ambiente y con las experiencias que se ofrezcan a los infantes. De modo que, estas oportunidades de aprendizaje se pueden presentar tanto en entornos formales, —como la escuela—, y en entornos no formales —como el hogar—. Además, se encuentran fundamentadas en el juego como “actividad vital e indispensable para el desarrollo (...) que contribuye de forma relevante al desarrollo psicomotriz, intelectual, afectivo-emocional y social del niño/a” (Garaigordobil, 2002, p. 492).

Por lo anterior, esta investigación fija su interés en esas acciones o estrategias utilizadas por las personas docentes de educación especial, para favorecer el DPM a través del juego. El cual, debería proporcionar diversas experiencias enriquecedoras, para socializar, pensar, sentir y resolver problemas, además de motivar la expresión y el control emocional. Del mismo modo, debe promover el desarrollo de la personalidad, el equilibrio afectivo, la comunicación y desenvolvimiento en el entorno, con sus familias, pares y en general, con el mundo que les rodea.

En adición, como señala Vygotsky citado por Rodríguez (2013), “a través del juego el niño [*sic*] construye su aprendizaje y su propia realidad social y cultural” (p. 19). Por lo tanto, resulta fundamental abordar la temática del juego en población con PC, de manera que se pueda obtener información sobre la forma de jugar y la necesidad de apoyos para realizarlo.

En esa vía, de acuerdo con la UNICEF (2013), son varias las razones por las cuales la población infantil con discapacidad ve limitado el ejercicio del derecho a jugar. Entre los principales motivos, se encuentran la poca participación social, el aislamiento en el hogar, así como los prejuicios y estereotipos sobre esta población. Asimismo, la limitada accesibilidad a espacios físicos y productos de apoyo que fomenten el disfrute y la vivencia del juego limitan su participación en espacios recreativos.

Por tal motivo, el presente trabajo final de graduación se enfoca en la población de primera infancia con PC, pues considera el papel fundamental que tiene el juego para el desarrollo integral y el disfrute durante la niñez. Esto mediante el análisis del juego como estrategia pedagógica, utilizada por la persona profesional en educación especial para promocionar el DPM, en Centros de Enseñanza Especial (CEE) del nivel maternal.

De modo que, el presente análisis permitirá brindar estrategias al personal docente en educación especial, particularmente a quienes trabajen con una población similar a la que se describe en este trabajo. Por tanto, si bien no se pretende desarrollar una teoría explicativa, sí se busca dar paso a que otras personas se interesen en el tema, y puedan realizar futuras investigaciones en la misma línea, o bien, con otras poblaciones de personas con discapacidad. Todo esto, con la finalidad de generar mayor conocimiento al respecto.

## **Tema**

El juego como estrategia pedagógica para la promoción del desarrollo psicomotor, en un grupo de personas con parálisis cerebral del nivel maternal, en centros de enseñanza especial del Ministerio de Educación Pública, Costa Rica, 2020.

## **Objetivo general**

Analizar el juego como estrategia pedagógica utilizada por la persona profesional en Educación Especial para la promoción del desarrollo psicomotor en un grupo de personas con parálisis cerebral del nivel maternal en centros de enseñanza especial del Ministerio de Educación Pública.

## **Objetivos específicos**

1. Describir las implicaciones del juego en el desarrollo psicomotor de las personas con parálisis cerebral del nivel de maternal en centros de enseñanza especial del Ministerio de Educación Pública.
2. Indagar sobre las estrategias basadas en el juego utilizadas por la persona profesional en Educación Especial para la promoción del desarrollo psicomotor en personas con parálisis cerebral del nivel de maternal en centros de enseñanza especial del Ministerio de Educación Pública.
3. Brindar recomendaciones para la formulación de estrategias de mediación pedagógica basadas en el juego para la promoción del desarrollo psicomotor en personas con parálisis cerebral del nivel de maternal en centros de enseñanza especial del Ministerio de Educación Pública.

## **Capítulo II**

### **Marco teórico**

En el presente capítulo, se realiza una aproximación teórica al tema de investigación, por lo que es un imperativo profundizar en el concepto de parálisis cerebral y su clasificación, así como el desarrollo psicomotor, tanto en su aspecto motor como psicológico. A su vez, se enfatiza en el juego como estrategia pedagógica utilizada para promover el DPM en personas con PC, además del rol de la Persona Profesional en Educación Especial (PEE), específicamente aquella que labora en los servicios de maternal en CEE.

#### **2.1 Parálisis Cerebral**

La PC está constituida por una serie de trastornos permanentes del desarrollo del movimiento y de la postura. Las mismas, causan limitaciones en la actividad debido a lesiones cerebrales no progresivas que ocurren durante el periodo fetal, perinatal o los dos primeros años de vida. De manera que, las personas con esta condición pueden presentar alteraciones cognitivas, de percepción, de comunicación y de conducta; además de epilepsia y problemas musculo esqueléticos secundarios. Por tanto, sus características son muy variadas y no se pueden generalizar (Federación ASPACE, 2017).

Cabe destacar que, la incidencia mundial de la PC es de 2 a 2,5 por cada 1000 infantes nacidos vivos en países desarrollados. Sin embargo, en países en vías de desarrollo, esta cifra puede aumentar debido a diferentes factores, como los cuidados pre y perinatales, el estado de salud y nutrición de la madre, pobreza, entre otros (Stevenson, 2019). Aunado a lo anterior, de acuerdo con la UNICEF (2014), en Costa Rica, a pesar que se han realizado encuestas y censos, no existen datos que permitan saber con exactitud el número de personas con PC y sus condiciones de vida.



Sin embargo, en el año 2011, se realizó el X Censo de Población y VI de Vivienda, según el cual la población menor de 18 años con alguna discapacidad grave es de aproximadamente 47.358 personas, lo que representa cerca del 3,6% del total de infantes, pero no especifica cuántas personas presentan PC.

Además, en el año 2018, el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC) realizó la Encuesta Nacional sobre Discapacidad, la cual, se enfocó en personas mayores de 18 años. De modo que, como resultado de esta encuesta se determinó que la PC no aparece dentro de la categoría de “deficiencias diagnosticadas”.

Por lo tanto, es posible afirmar que existe un vacío de información con respecto a la cantidad de personas en esta condición, su edad; así como el nivel de funcionamiento, información fundamental para realizar propuestas, planes, programas y políticas públicas dirigidas a esta población.

No obstante, pese a esta ausencia de información reflejada en los datos en nuestro país, el Ministerio de Educación Pública (MEP), ha realizado esfuerzos por atender a la población con discapacidad múltiple, a través de los servicios de atención directa e itinerante, tanto en CEE como en centros de educación general básica, así como a personas estudiantes incluidas con apoyo del servicio itinerante en centros educativos de primaria y secundaria.

Por otra parte, la PC es la mayor causa de discapacidad múltiple, concepto que se refiere a la presencia de dos o más condiciones de discapacidad de carácter cognitivo, sensorial, motor, psicosocial y/o de comunicación, que generan comorbilidad y cuya interacción puede afectar significativamente la funcionalidad en todas o algunas áreas de

desarrollo. En consecuencia, esto hace necesaria la utilización de apoyos para favorecer la independencia, la autonomía y la participación social de la persona.

### **2.1.1 Clasificación de la parálisis cerebral**

La PC es una condición muy compleja, por lo que, para comprenderla con mayor claridad, se han desarrollado diversas clasificaciones basadas en aspectos como la localización de la lesión, sus características y zonas del cuerpo comprometidas. De modo que, conocer estas características es fundamental para determinar la intervención, así como los apoyos que la persona pueda requerir.

Por tanto, con base en la localización de la lesión, Macias y Fagoaga (2018), proponen los siguientes cuatro tipos de clasificación:

1. Espástica: es el tipo más frecuente, con un 80% de incidencia. La lesión se encuentra en la vía piramidal y sus características principales son la hipertonía o aumento del tono muscular, que genera rigidez del movimiento y la incapacidad para relajar los músculos e hiperreflexia. La misma provoca respuestas exageradas del sistema nervioso autónomo ante diferentes estímulos.
2. Atáxica: representa el 10% de la población con PC. La lesión se localiza en el cerebelo y se caracteriza por dificultades en la coordinación muscular, así como movimientos que se realizan con fuerza, ritmo y precisión atípica. Lo cual, afecta el equilibrio, la marcha, la coordinación y el control de manos y ojos.
3. Atetósica o discinética: es el tipo menos común, con un 5% de incidencia. La lesión se localiza entre los ganglios basales y sus conexiones con la corteza prefrontal y premotora. Las características principales de la PC atetósica son movimientos involuntarios, incontrolados, recurrentes y ocasionalmente estereotipados como

movimientos de contorsión de las extremidades, de la cara y la lengua, gestos, muecas y alteraciones del lenguaje.

4. Mixta: se caracteriza por combinar características de los tres tipos de PC antes mencionados.

De modo que, como se mencionó anteriormente, la PC espástica es la más común. Por lo tanto, Macias y Fagoaga (2018), han realizado una clasificación según la distribución topográfica del tono muscular, la postura y el movimiento que indica la parte del cuerpo que se encuentra comprometida:

1. Hemiplejía: el compromiso motor se presenta en un hemicuerpo, es decir, en la mitad del cuerpo, tanto en el miembro inferior como en el superior. La alteración motriz es más evidente en este último.
2. Diplejía: compromiso de las cuatro extremidades, con afectación predominante en los miembros inferiores.
3. Tetraplejía: afectación global que incluye el tronco y las cuatro extremidades, principalmente en miembros inferiores.
4. Triplejía: indica compromiso motor en tres extremidades, es el tipo menos frecuente ya que la extremidad no comprometida, aunque suele ser funcional, sí presenta afectación, pero en menos intensidad.

En suma, estas dos clasificaciones, a pesar de que aportan información importante sobre las características físicas de las personas con PC, se enmarcan en el modelo médico-rehabilitador de atención a las personas con discapacidad. Sin embargo, debido a que sus características son muy diversas y no generalizables, se han propuesto otros sistemas de clasificación que no se centran en el déficit, sino en las habilidades de la persona. Lo anterior,

con la finalidad de determinar su nivel de funcionamiento, así como su nivel de participación en actividades de la vida diaria. Además, su uso es relevante para establecer el tipo y cantidad de apoyos, así como las adaptaciones del entorno que requiere una persona para aumentar la participación y las actividades que realiza dentro del mismo.

En relación con la habilidad manual, Eliasson et al. (2006) propusieron un sistema de clasificación, para describir la forma en que los niños con PC manipulan objetos en las actividades diarias. Esta clasificación se divide en cinco niveles, los cuales están centrados en la capacidad para auto-iniciar la manipulación de objetos, así como su necesidad de asistencia o adaptación para realizar actividades manuales en la vida cotidiana. También, describe las diferencias entre los niveles adyacentes, para que sea más sencillo determinar cuál de ellos se acerca más a la habilidad para manipular objetos que son relevantes y apropiados a la edad, como los utilizados para comer, vestirse, jugar, dibujar o escribir.

Otra propuesta de clasificación es el Sistema de las Habilidades de Alimentación y Bebida (EDACS, por sus siglas en inglés), propuesto por Sellers, Mandy, Pennington, Hankins y Morris (2013), quienes clasificaron la forma en la que las personas con PC comen y beben cotidianamente a partir de los tres años de edad. De manera que, este sistema proporciona una manera sistemática para determinar el nivel de funcionamiento de habilidades básicas en el proceso de alimentación, tales como: succionar, morder, masticar, deglutir y guardar o mantener el alimento o el líquido en la boca. Asimismo, a partir de la identificación del nivel en el que se encuentra la persona, se pueden determinar las adaptaciones necesarias como texturas específicas en alimentos y bebidas, técnicas de alimentación y algunas otras características del ambiente, en donde se incluyen elementos motores y sensoriales.

Por su parte, Hidecker et al. (2011) indican que el Sistema de Clasificación de Comunicación Funcional (CFCS, por sus siglas en inglés) para Personas con Parálisis Cerebral, se utiliza para clasificar el desempeño de la comunicación cotidiana de esta población (independientemente de su grupo etario). Esta clasificación consta de cinco niveles, que se centran en la efectividad de la presencia y participación en procesos comunicativos de la vida diaria.

De modo que, en el nivel I la persona se alterna entre las funciones de emisor y receptor de forma eficaz, en la mayoría de los entornos, con interlocutores conocidos y desconocidos; similar en el nivel II, pero lo hace con ritmo lento, ya que puede requerir de mayor tiempo para la comprensión y producción del mensaje. A su vez, el nivel III tiene la variante de que la comunicación es eficaz solo con interlocutores conocidos. En contraparte, en el nivel IV la persona es inconstante en las funciones como emisor y/o receptor, en ocasiones puede ser eficaz sólo con interlocutores conocidos. Finalmente, en el nivel V la persona es raramente eficaz como emisor y receptor, aunque se cuente con interlocutores conocidos.

Con respecto a la capacidad visual en niñas y niños con PC, Deramore, Froude, Rose, Wilke e Imms (2016), sugieren que esta se puede ver afectada en cualquier punto a lo largo de la vía visual primaria, específicamente en las áreas de asociación visual o el sistema oculomotor. Es decir, ojo, nervios ópticos, tálamo, radiaciones ópticas y cortezas visuales primarias. De modo que, el diagnóstico puede ser de origen ocular o cerebral, incluso una combinación de ambas. En esa vía, si hace referencia al daño cerebral pueden denominarse deficiencias visuales corticales, cerebrales o neurológicas. Por lo tanto, se brinda un enfoque desde la actividad y la participación, que analiza cómo las personas con PC “dirigen la

mirada, reconocen, interactúan con el entorno y exploran, tanto en condiciones estáticas como dinámicas” (Macias y Fagoaga, 2018, p. 310).

Por otra parte, se encuentra el Sistema de Clasificación de la Función Motora Gruesa (GMFCS, por sus siglas en inglés) elaborado por Palisano, Rosembaum, Barlet y Living (2007), el cual se detallará más adelante, debido a su relevancia para comprender el DPM en personas con PC. Sin embargo, en primera instancia se profundizará en DPM y las áreas que lo conforman.

## **2.2 Desarrollo psicomotor**

El DPM se da como “resultado de la maduración del sistema nervioso central, la función neuromuscular y los órganos sensoriales” (Moreno y Orasma, 2017, p. 7). De modo que, ocurre a partir de la acción recíproca con el entorno y potencia la adquisición progresiva de habilidades cada vez más complejas que influyen la calidad de las interacciones, tanto con los objetos como con otras personas. Cabe destacar que este es un proceso dinámico y multifactorial, que permite la relación con el medio y la adaptación al mismo, a partir de experiencias sensoriomotoras que fomentan la comprensión del mundo a través de la interacción con los objetos y el espacio que les rodea.

Lo anterior implica la correlación entre el área psicológica —que hace referencia a los aspectos cognitivos, sociales y afectivos y el área motora, —que se refiere específicamente al movimiento, desplazamiento y el esquema corporal, conformado por la imagen y conciencia corporal—. En esa vía, el cuerpo es el medio principal a través del cual se realiza el intercambio con el entorno, y se promueve el desarrollo de los aspectos mencionados anteriormente.

Por otro lado, para facilitar la comprensión de este concepto, se explicará a continuación el desarrollo de cada área por separado. Sin embargo, es importante recordar que todos los procesos ocurren de manera simultánea.

### **2.2.1 Desarrollo motor**

El desarrollo motor hace referencia a la adquisición de habilidades relacionadas con el movimiento, y se puede definir como “una secuencia de comportamientos motrices unidos a la edad cronológica” (Macias, 2016, p. 4). Este proceso es dinámico, complejo y presenta variaciones individuales. No obstante, existen características comunes que describen los hitos motores fundamentales durante los primeros años de vida.

Asimismo, el desarrollo motor ocurre en sentido céfalo-caudal, esto quiere decir que las partes más cercanas a la cabeza se controlan antes que el resto del cuerpo y gradualmente, las partes más alejadas. Además, cabe destacar que, las zonas más cercanas al eje corporal se regulan primero.

Con respecto al control muscular, este ocurre inicialmente, en los músculos flexores, de esta manera, se adquiere la habilidad para tomar objetos y subsiguientemente, la habilidad para soltarlos. Esta coordinación se desarrolla de lo general a lo específico; es decir, los patrones de movimiento generales se desarrollan primero. Por esta razón, de acuerdo con García y Martínez (2016), las habilidades motoras gruesas se adquieren precediendo a la motora fina, la cual, se desarrolla de manera posterior, con base en la integración de distintos grupos musculares.

En adición, la secuencialidad con la que generalmente aparecen las habilidades motrices en las personas, la progresión de respuestas globales a actos más precisos y el paso

de conductas reflejas a conductas voluntarias son otras características del desarrollo motor. Dichos rasgos evidencian que se depende de la maduración, tanto del sistema nervioso central (SNC) como del sistema muscular, para que ocurran.

Además, el desarrollo motor es fundamental en la primera infancia, debido a que, durante los primeros años de vida, la motricidad juega un papel muy importante, ya que promueve el desarrollo intelectual, afectivo y social de los infantes (Mas, Jiménez y Riera, 2018). En consecuencia, se establecen conexiones neuronales que potencian el desarrollo de procesos cerebrales, como la atención, la memoria y la percepción, las cuales permiten el aprendizaje.

En suma, el desarrollo motor depende de las experiencias durante el proceso de crecimiento y desarrollo. Por tanto, es en esta etapa en la que se adquieren algunas destrezas de manera natural, tales como el movimiento. Sin embargo, para las personas con PC, esta forma de adquisición es compleja debido a su compromiso motor, por lo que resulta importante la aplicación de una enseñanza guiada en muchas de estas destrezas. Por esta razón, es importante abordarlas de forma que se desarrollen habilidades en relación con la motricidad gruesa, esquema corporal y control postural, con el fin de fomentar movimientos corporales funcionales.

#### **2.2.1.1 Desarrollo de la motricidad gruesa**

Para Osorio, Pallarès, Chiva y Capella (2019), la motricidad gruesa está relacionada con la globalidad del cuerpo para llevar a cabo acciones y movimientos que implican la utilización de grandes grupos musculares, de una manera coordinada, con dominio corporal y equilibrio. Además, dentro de las habilidades motoras gruesas, Coletto (2009) destaca las siguientes:



- Control voluntario de movimientos: empieza por los músculos del cuello y la cabeza, y permite la exploración visual en distintas direcciones.
- Habilidad para rodar: es considerada la primera forma de desplazamiento autónomo.
- Habilidad para tomar objetos: inicia como un acto reflejo y paulatinamente se convierte en una acción voluntaria, que les permite sostener objetos durante poco tiempo, tocar distintas partes de su cuerpo e incluso extender la mano para alcanzar aquello que les llama la atención.
- Habilidad para sentarse: facilita la interacción con los objetos y la observación de todo lo que ocurre a su alrededor. Es preciso mencionar que, la adquisición de esta habilidad es fundamental, debido a que, “es precisamente en sedestación que los niños tienen mayor capacidad de procesar información” (Macias, 2018, p. 160). Por tanto, esto promueve el desarrollo cognitivo por medio de la atención visual, que es un factor clave para la resolución de problemas. De igual forma, la sedestación fomenta la habilidad manual, así como la libertad para mantener y explorar los objetos.
- Habilidad para gatear: es el inicio del desplazamiento real y autónomo. El gateo como tal inicia hasta que adquieren la habilidad de flexionar las rodillas debajo del cuerpo, sin embargo, también pueden desplazarse arrastrándose sobre su estómago, al impulsar su cuerpo con las manos o con las piernas.
- Habilidad para estar de pie: es un logro fundamental para iniciar la marcha. Según Palisano y Lally (2007), la verticalización enriquece la organización sensorial y la estabilidad de la cabeza en el espacio. Además, tiene importantes implicaciones psicológicas y fisiológicas para el desarrollo, ya que, la orientación vertical mejora la atención y facilita las interacciones sociales, al colocar a la persona al nivel de los ojos de otras personas adultas y de su grupo de pares.

Es importante destacar que “la práctica de las habilidades motrices adquiridas es fundamental para que el niño descubra otras más coordinadas, como correr, saltar, trepar, subir y bajar escaleras, etc.” (Macías y Martín, 2018, p. 53). En otras palabras, las oportunidades que se ofrezcan durante la niñez resultan primordiales para un adecuado desarrollo motor.

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, la adquisición de estas habilidades presenta variaciones individuales, que no implican la existencia de compromiso en el DPM. Sin embargo, existen condiciones heterogéneas que, por una variedad de razones biológicas, influyen en el desarrollo típico en mayor o menor medida. Por lo tanto, Rosenbaum y Gorter (2011) consideran que la idea de normalidad podría ser útil para tener una guía, no obstante, no debería ser una medida homogeneizante para el desarrollo de las personas.

En esa vía, en el caso de las personas con PC, el desarrollo de los hitos motores generalmente no ocurre de la manera típica, debido a que presentan compromisos en el control voluntario de movimientos, así como en la habilidad para rodar, para tomar objetos, sentarse, gatear y permanecer de pie. De manera que, si la afectación motora es leve, el niño y la niña podrían llegar a alcanzar habilidades motoras mayores, si se realiza un abordaje acorde a sus necesidades. Sin embargo, de acuerdo con Alonso (2017), en casos en los que la afectación es mayor, se presentan condiciones como falta de coordinación en los movimientos, así como otro tipo de dificultades en mayor magnitud. Sin embargo, las variaciones en la adquisición de estas habilidades dependen del nivel de funcionamiento de cada persona.

Por ejemplo, las niñas y niños con trastornos motores leves tienen más posibilidades de desarrollar un patrón de marcha dentro de lo considerado típico, a diferencia de quienes presentan un compromiso mayor y requieren más apoyos (Ministerio de Educación de Chile, 2018). Al respecto, Barlett (2014) menciona que, aquellas personas con dificultades en el equilibrio y la calidad del movimiento, así como mayor número de miembros comprometidos y espasticidad, presentan un desarrollo motor con variaciones, que se alejan de lo esperado según la edad.

En suma, se evidencia que todas las personas tienen la capacidad de organizarse a sí mismas gracias a la interacción con el ambiente, fundamentada en el respeto al propio ser, es decir, a su individualidad. Por tanto, es un imperativo ofrecer a las personas con PC las mismas oportunidades de experimentar y explorar que se les brinda a las personas con desarrollo típico.

#### **2.2.1.2 Desarrollo del esquema corporal**

El conocimiento del cuerpo permite que las personas interactúen en el entorno. Por tanto, de acuerdo con Lemos et al. (2017), la representación mental del cuerpo se desarrolla de manera paulatina y la información relacionada con la percepción corporal, es proporcionada por aferentes interoceptivos, visuales y somatosensoriales, los cuales, se traducen en acciones motoras.

El esquema corporal se define como “la representación mental del propio cuerpo, tanto en situación estática como dinámica, con sus segmentos y limitaciones” (Pacheco, 2015, p. 42). Asimismo, la información proporcionada en esta dimensión se relaciona con la orientación del cuerpo en el espacio, al utilizar la cabeza como punto de referencia. Esta noción se desarrolla de manera paralela a la maduración del SNC, así como a la adquisición

de habilidades motrices. Por lo tanto, el movimiento gana importancia como recurso adaptativo, ya que desempeña un papel en la interacción entre la persona y el entorno. De modo que, junto con el cuerpo, sirve como medio de expresión y es utilizado por las niñas y niños para la formación de representaciones mentales del mundo, a partir de estas experiencias (Mas y Castellà, 2016).

En adición, según el MEP (2014), el esquema corporal está conformado por la imagen y la conciencia corporal, así como la estructuración del espacio y del tiempo; estos tres elementos son fundamentales para el desarrollo motor durante la primera infancia.

#### **2.2.1.2.1 Imagen y conciencia corporal**

La imagen corporal corresponde a la representación mental que cada persona construye acerca de su propio cuerpo, así como la vivencia de este. Según Salaberria, Rodríguez y Cruz (2007), su estructuración está determinada por tres variables distintas:

- Variables perceptivas: determinan la precisión con la que se percibe, tanto el cuerpo en su totalidad, como los diferentes segmentos que lo conforman.
- Variables cognitivas-afectivas: determinan las actitudes, sentimientos y valoraciones relacionadas con el propio cuerpo, y que podrían generar reacciones de placer o displacer.
- Variables conductuales: son las conductas que se derivan a partir de la percepción y las emociones, que surgen en relación con el propio cuerpo.

Por su parte, la autoconciencia acerca del cuerpo es fundamental para el control motor. De manera que, las personas que presentan compromiso en relación con el control de la cabeza y el cuello suelen tener dificultades en la coordinación y dificultad para realizar

distintas tareas, ya que, la percepción del espacio se encuentra limitada y depende de cambios posturales para percibir diferentes espacios. Además, las niñas y niños con PC generalmente no utilizan las partes de su cuerpo que se encuentran comprometidas, ya que no son conscientes de su existencia.

En esa misma línea, Lemos et al. (2017), mencionan que en ocasiones se presenta la tendencia de ignorar sus extremidades, dejándolas en posiciones incómodas y disfuncionales, o sentándose sobre las mismas. Por lo tanto, las niñas y niños con limitaciones en la movilidad tienen restringida la capacidad para “obtener información acerca de las interrelaciones entre su cuerpo, objetos y personas” (Macias y Sarrias, 2018, p. 133). De modo que, esto compromete la interacción con el entorno e influye en el desarrollo de estas nociones, pero varía en función del nivel de compromiso de cada persona.

En síntesis, el desarrollo del esquema corporal en las personas con PC presenta grandes retos, por esta razón, es importante que se realice un abordaje sistemático desde la infancia, respetando el nivel de maduración de cada persona, así como sus capacidades particulares. En este sentido, resulta evidente la necesidad de ofrecer experiencias que les permita a las niñas y niños utilizar su cuerpo para lograr sus objetivos, además de establecer una relación con el entorno.

#### **2.2.1.2.2 Estructuración del tiempo y el espacio**

El tiempo y espacio son dos elementos que delimitan el diario vivir de las personas y hacen posible la comprensión del entorno que les rodea. Por un lado, el cuerpo es el punto de referencia para la percepción de estas nociones, por lo que el desarrollo de la motricidad y del esquema corporal es fundamental para su estructuración.

Por otra parte, la estructuración espacio-tiempo se genera a partir de la corporalidad y el contacto con la realidad. Es decir, el aprendizaje ocurre primero en sí mismo, posteriormente, en los objetos relacionados con él y, finalmente, en los objetos en relación con otros objetos. De esta forma, la comprensión espacial inicia con el espacio corporal y, conforme se adquieren habilidades motrices, la exploración permite que suceda la comprensión del espacio ambiental (Rael, 2009).

Asimismo, la percepción visual también es clave, ya que, según Piaget citado por Rael (2009), esta construcción se origina en dos planos. En primer lugar, el sensoriomotriz, que está relacionado con la estimulación sensorial y el esquema corporal. En segundo lugar, se encuentra el plano representativo, que es la expresión verbal o gráfica de las acciones realizadas en el plano sensoriomotriz. De modo que, de los cero a los seis años ocurre la construcción del espacio topológico, en el que predominan las formas, dimensiones y la localización de los objetos en el espacio; todo esto proporciona información relacionada con la orientación, situación, tamaño, dirección y forma de aquello que les rodea.

Asimismo, la estructuración del espacio representa la consciencia acerca de las coordenadas en las que se mueve el cuerpo y los distintos planos espaciales, como arriba, abajo, delante, detrás, izquierda, derecha. A su vez, la estructuración del tiempo se basa en aprender a “situar su acción en unos ciclos vitales de sueño y vigilia (noche, día, ayer, hoy, mañana, días de la semana)” (Pacheco, 2015, p. 47). De manera que, esto representa un proceso abstracto que, en un primer nivel, se relaciona con las necesidades básicas y las rutinas que se establecen entorno a las mismas. En adición, el aprendizaje de esta noción también se divide en dos dimensiones: la primera es cualitativa y permite percibir la sucesión

que existe entre los distintos eventos, mientras que la segunda dimensión es cuantitativa y permite percibir el inicio y el final de un evento específico.

De manera específica, en el caso de las personas con PC, su experimentación en distintos espacios y situaciones se ve limitada con respecto al uso del cuerpo y el contacto con otros objetos y personas (Sánchez y Benítez, 2014). Ya que, las niñas y niños acceden a la comprensión del entorno de acuerdo a sus posibilidades corporales para desplazarse y desplazar objetos que le rodean, al mismo tiempo que se mueven por el espacio físico en el que entienden y organizan el espacio, en la medida en que identifican sus posibilidades corporales (Vargas y Bustos, 2016). En esa vía, al presentarse mayores compromisos cognitivos o motores, surgen retos mayores para adquirir estas nociones. Por tanto, es preciso fomentar el desarrollo de las relaciones con su propio cuerpo, así como con los objetos que le rodean, con la finalidad de que alcancen al máximo la percepción de su cuerpo y del espacio que les rodea.

### **2.2.1.3 Desarrollo del control postural**

El desarrollo del control postural también es fundamental para un adecuado desarrollo motor, pues depende del eje corporal para contrarrestar la fuerza de gravedad y preparar el cuerpo para la acción. De igual manera, el SNC “requiere información acerca del acto del movimiento y conocimiento interno de la interacción entre las partes del cuerpo (postura y movimiento) para especificar la dirección apropiada, tiempo y objetivo de los ajustes posturales que acompañan al movimiento” (Macias, 2016, p. 12). En consecuencia, esta información es suministrada por el eje corporal, es decir, la columna vertebral, que posee funciones tónicas, motrices y de orientación espacial.

Asimismo, el control postural involucra dos componentes que permiten mantener la posición del cuerpo en el espacio durante las diferentes actividades. El primero es la estabilidad, la cual, es la habilidad para controlar el equilibrio y sostener una posición sin variar la base de soporte. El segundo es la orientación postural, que es la habilidad para mantener una relación apropiada entre los segmentos del cuerpo y el entorno.

Por lo tanto, la mayoría de las actividades que realizan las personas tienen una orientación vertical, es decir, una postura sedente o de pie. Esto implica la integración de información sensorial, como la proveniente del sistema vestibular, somatosensorial y visual, es decir, la relación que tiene el cuerpo con los objetos que lo rodean, para asegurar la posición y el movimiento del cuerpo y, al mismo tiempo, a la acción del sistema musculoesquelético, en función de la habilidad para generar la fuerza que controle dicha posición (Macias, 2016).

De modo que, en el caso de las personas con PC, el control postural podría verse afectado, debido a que suelen tener un retraso en el desarrollo de las reacciones de enderezamiento y de equilibrio. Por lo tanto, es posible que adopten posturas en las que no existe una relación adecuada entre la cabeza y el cuerpo y, además, podrían tener dificultad para responder de forma inmediata a los cambios posturales, debido a la limitación para colocar sus manos como soporte, así como la disminución de la capacidad para generar la fuerza necesaria para lograrlo. En consecuencia, esto influirá en las actividades que se desarrollen en el nivel de maternal, pues el estudiantado con PC requerirá de apoyo en su control postural, cuando las dinámicas impliquen mantener ciertas posturas, cambiar de posición, manipular objetos, entre otras.



### **2.2.2 Desarrollo psicológico**

Durante la infancia, las personas están en continua construcción de su personalidad, identidad, habilidades y destrezas, según las experiencias vividas. Esto debido a que el desarrollo de los conocimientos y aprendizajes necesarios para la posterior solución de problemas se adquieren gracias a la interacción con sus pares, personas adultas y con el mundo exterior.

Además, el desarrollo psicológico involucra la adquisición y mejora continua de habilidades sociales, cognitivas y emocionales que forman parte de una persona, las cuales ayudan a entender su rol y el de las personas que se encuentran presentes en sus interacciones cotidianas. Por esta razón, en los siguientes apartados se procederá a profundizar en cada una de estas áreas.

#### **2.2.2.1 Desarrollo social**

La socialización es un proceso adaptativo que se desarrolla evolutivamente, y en el que se adquieren actitudes, creencias, valores, costumbres, roles y expectativas del grupo social o la cultura. Al respecto, Simkin y Becerra (2013) explican que “un proceso de socialización es el resultado de la interacción de factores individuales, grupales y sociales; dicho proceso transcurre a lo largo de la vida del individuo” (p. 127). En otras palabras, el desarrollo de la personalidad en la primera infancia no ocurre por casualidad, sino que es el resultado de la relación con el entorno, el medio natural y social, por ello, el desarrollo es el reflejo de esas relaciones.

En adición, Berger y Luckmann citados en Pizzo (2006), establecen una distinción entre la socialización primaria y secundaria. Por un lado, la socialización primaria ocurre

durante los primeros años de vida, y se produce fundamentalmente en el contexto familiar. Por esta razón, se suele afirmar que la familia es el primer agente influyente en el proceso de socialización.

Por otro lado, la secundaria inicia en la etapa posterior, cuando los niños y las niñas comienzan a interactuar con frecuencia en entornos diferentes a los de la familia, con personas distintas a sus cuidadores habituales. De manera que, esta interacción da lugar a un nuevo modo de comunicación, propicia espacios para aprender e interactuar con otras personas, para resolver conflictos, reconocer emociones, desarrollar tanto la autoestima como el concepto que tienen de sí mismos, entre otros elementos.

Asimismo, uno de los entornos en los que las personas interactúan durante la socialización secundaria es el ambiente escolar. Dentro de este entorno, la persona estudiante no solamente aprende conceptos académicos, sino que tiene la oportunidad de establecer relaciones sociales y hábitos personales. Por tanto, el nivel de maternal es la introducción a un grupo no familiar, y ejerce una influencia sobre el desarrollo social y personal del individuo.

Aunado a lo anterior, cuando la población infantil ingresa a los primeros niveles de escolarización, trae consigo aprendizajes sociales adquiridos dentro de la familia. Además, la experiencia de socializar en un entorno no familiar implica que la persona estudiante forme un concepto nuevo de sí mismo, en el cual influye el papel como miembro de un grupo de pares con similitudes, pero a su vez diferentes entre sí, unidos por el proceso educativo. En esa vía, De La Rosa (2009), señala que el aula de maternal “da la oportunidad a los niños

[sic] para desarrollar sus habilidades cognitivas, comunicativas y motrices que favorecen su desarrollo social y estas habilidades van interrelacionadas” (p. 11).

De manera específica, cuando la población presenta alguna condición de discapacidad, como es el caso de las personas con PC, la PEE tiene un papel de suma importancia, al ser facilitadora y mediadora del desarrollo de experiencias de interacción con el entorno y convivencia con sus pares. Por tanto, para lograrlo, es fundamental que conozca las necesidades y deseos de sus estudiantes, además de considerar el contexto familiar y cultural del que provienen las personas estudiantes, con el fin de brindar seguridad y confianza en el proceso de socialización.

En adición, UNICEF (2013b) expresa que la educación preescolar y los primeros años de escuela primaria “ofrecen a los niños [sic] con discapacidad un espacio vital que favorece un desarrollo óptimo, dándoles la oportunidad de aprender, jugar, participar, interactuar con sus compañeros [sic] y desarrollar amistades” (p. 25). De acuerdo con lo anterior, para las personas estudiantes con PC, la educación en el nivel de maternal proporciona oportunidades sociales enriquecedoras, las cuales son únicas en el desarrollo, ya que son los primeros años de vida los que ejercen gran influencia en el desarrollo social y personal. Debido a que en esta etapa se generan las pautas básicas para el desarrollo de habilidades fundamentales para la participación en el entorno y, por lo tanto, para esto es determinante el acceso a una educación preescolar de calidad.

#### **2.2.2.2 Desarrollo cognitivo**

Al hacer referencia a la cognición, se alude a la acción explícita de saber, así como también conocer las formas en que las personas aprenden a través de la información que percibe. En esa vía, debido a las experiencias que provee el contexto social y cultural a lo

largo de la vida, cada individuo desarrolla habilidades y construye aprendizajes que le ayudarán en la resolución de problemas en cada una de las etapas de su desarrollo.

Por su parte, el desarrollo cognitivo hace alusión a una serie de procesos relacionados entre sí, como lo son el pensamiento, aprendizaje, percepción, sistemas de memorias y comprensión. De modo que, de estos se obtienen conocimientos que utilizamos posteriormente para pensar, razonar y solucionar las experiencias complejas que se presenten en la cotidianidad. Además, cabe destacar que, de acuerdo con Craig y Baucum (2009), el desarrollo cognitivo se encarga del crecimiento y perfeccionamiento de estas etapas.

A su vez, de acuerdo con Vygotsky citado por Craig y Baucum (2009), existen dos niveles de desarrollo cognitivo. El primero corresponde al nivel real de desarrollo, en el cual, la persona resuelve problemas de manera independiente. De manera que, el segundo corresponde al nivel de desarrollo potencial de la persona; a este nivel pertenecen las experiencias que presentan un problema que sea mayor a las habilidades actuales del individuo, y del cual no puede resolver de manera independiente, pero que podría resolver con la guía de una persona adulta más experimentada.

Por otra parte, se encuentra la zona de desarrollo proximal, la cual, explica que participar de experiencias más complejas de las que el individuo puede resolver de manera individual, con personas mayores o con mayor habilidad, permite un desarrollo óptimo de la persona. Esto demuestra la importancia de las relaciones interpersonales, ya que, gracias a la interacción entre la persona inexperta con adultos o personas con mayor experiencia, se construyen puentes entre el conocimiento actual de esa persona y los conocimientos nuevos.

Asimismo, Piaget citado por Saldarriaga, Bravo y Loor (2016), propone cuatro etapas del desarrollo cognitivo, que son las siguientes:

1. Etapa sensoriomotora: va del nacimiento a los 2 años.
2. Etapa preoperacional: transcurre de los 2 años a los 7 años.
3. Etapa de las operaciones concretas: va de los 7 a los 11/12 años.
4. Etapa de las operaciones formales: va de los 11/12 años en adelante.

Para efectos de la presente investigación, se hizo énfasis en la etapa preoperacional, que es (por edad) en la que se encuentra la persona estudiante del nivel de maternal, correspondiente al grupo de personas estudiantes tomadas en cuenta en la investigación. En esta etapa, Piaget, citado por Saldarriaga et al. (2016), menciona que la persona hace uso de la función simbólica y su razonamiento, el cual, es más de tipo intuitivo. Ya que, en ese momento del desarrollo, las niñas y niños carecen de capacidad lógica y utilizan esquemas representativos como el lenguaje, juego simbólico, imaginación y dibujo. Por lo tanto, la persona que se encuentra en esta etapa utiliza las experiencias diarias que le ofrece el contexto social y cultural para crear conocimientos específicos, por lo que no logra medir las consecuencias que podría generar a partir de una cadena de eventos (Craig y Baucum, 2009).

Sin embargo, para la población con PC también es necesario tomar en cuenta la etapa sensoriomotora, debido a que su desarrollo no se rige estrictamente por su edad cronológica, sino por su desarrollo madurativo. Por lo tanto, esta etapa permite construir conocimientos mediante el desarrollo de los reflejos innatos, con los que construyen esquemas hasta llegar al descubrimiento de procesamientos mentales. Los cuales, facilitan el desarrollo de

conductas intencionales y exploración de medios que propician la formación de representaciones mentales de la realidad (Saldarriaga et al., 2016).

Asimismo, en las personas estudiantes con PC, el nivel de compromiso cognitivo depende del área del cerebro afectada, ya que, pueden presentar malformaciones cerebrales, lesiones cortico-subcorticales, displasias corticales; lesiones cerebrales, que afectan los ganglios basales y lesiones en los hemisferios del cerebelo (Póo, 2008). Por lo tanto, al verse afectadas estas secciones del cerebro, se pueden presentar dificultades para la adquisición de habilidades de atención, comunicación y lenguaje, memoria, visopercepción, funcionamiento ejecutivo, entre otras (Vega et al., 2014). Lo cual, podría comprometer su nivel de participación, de no contar con los apoyos requeridos.

### **2.2.2.3 Desarrollo emocional**

Al hablar de emociones humanas, se hace referencia a un fenómeno complejo, que implica tanto las bases neurobiológicas de cada persona como los aspectos socioculturales propios del contexto en el que se desenvuelve. Cabe destacar que, las emociones están presentes desde el nacimiento y se manifiestan por medio de respuestas reflejas ante estímulos tanto internos como externos. Sin embargo, para Vygotsky, citado por Da Silva y Calvo (2014), la relación que se establece con el mundo que les rodea las transforma paulatinamente, a partir del valor que se asigne a los objetos, de manera que, “lo que antes era totalmente dirigido a los instintos (...) se torna una emoción socialmente significativa” (p. 20).

En adición, el interés que las niñas y niños manifiestan hacia lo que les rodea, está influenciado por el medio social en el que se encuentran, además de las experiencias individuales que han vivenciado. De manera que, conforme el repertorio motor se amplía,

empiezan a experimentar sentimientos de satisfacción o frustración, en relación con la posibilidad que tienen de acceder e interactuar con los objetos o personas que llaman su atención (Vygotsky, citado por Da Silva y Calvo, 2014).

Es preciso destacar que, entre los dos y tres años, inicia un periodo en el que, por medio del juego, se incorporan significados relacionados con las reglas sociales. A su vez, a partir de los tres años se presenta una actitud de rebeldía y negativismo hacia las propuestas de las personas adultas, “aún (...) cuando tal negación contraríe su propia voluntad” (Da Silva y Calvo, 2014, p. 23). Esto permite que las niñas y niños diferencien las situaciones que les causan satisfacción de las que no, así como la interiorización de las reglas sociales. Además, en este periodo, la mediación de las personas adultas es importante para regular las reacciones afectivas de las niñas y niños ante situaciones que les satisfacen o les frustran, así como su relación con el mundo externo.

Por tanto, es posible afirmar que, durante la primera infancia, se adquieren las habilidades necesarias para expresar sus propios sentimientos y emociones según sus capacidades físicas, intelectuales y sociales. Todo ello, a través de capacidades y recursos iniciales; como lo son la mirada, el llanto, la imitación de muecas y gestos, el movimiento de su cuerpo, la sonrisa biológica y la atención selectiva a la voz de las personas, la sonrisa social y, en algunos casos, vocalizaciones (Rodríguez, 2013). Sin embargo, también pueden reaccionar a través de cambios en el comportamiento, frustraciones o euforia excesiva, pero se encuentran condicionadas por si son emociones agradables o desagradables para quien las experimenta.

De modo particular, en el caso de las personas con PC, la relación que se establece con quienes le rodean es fundamental, debido a que generalmente su comunicación se basa en gestos indicativos, cuyo significado es asignado por la persona adulta y a partir de los cuales se crean códigos propios. En este proceso, la mediación inicial es necesaria para que la persona con PC comprenda que puede controlar el entorno, así como regular la conducta de los demás con base en dichos gestos y reacciones (Rosa, Montero y García, 1993).

### **2.2.3 Desarrollo psicomotor en personas con parálisis cerebral**

La población con PC representa el grupo en condición de discapacidad con mayor compromiso en el DPM, debido a que esta condición involucra alteraciones sensoriales y de procesos cognitivos que restringen su participación activa en el proceso de desarrollo. En esa vía, es preciso considerar que toda expresión motora necesita de control mental y esto da lugar a la interrelación entre cognición y motricidad, en la que cada una de ellas es soporte y estímulo de la otra en activa y recíproca acción. De modo que, los niveles de alteración de las conductas motoras son directamente proporcionales a los niveles cognitivos de cada individuo, a los apoyos que reciba, así como a las condiciones de su entorno.

En adición, las personas con PC pueden presentar alteraciones en el tono muscular, la postura y el movimiento del cuerpo, las cuales, generan respuestas motoras involuntarias y en ocasiones poco funcionales. Además, pueden presentar otro tipo de alteraciones, como discapacidad intelectual, déficits sensoriales y epilepsia; por tanto, la presencia de una de estas condiciones o la presencia de varias afectan el DPM.

Aunado a lo anterior, estas características hacen referencia a que el DPM de las personas con PC se presenta de forma distinta al desarrollo típico, ya que este se basa en la



experiencia personal en relación con el cuerpo, el medio ambiente y la relación con las demás personas. (Mas, Jiménez y Riera, 2018). Por esta razón, es importante considerar la facilitación de experiencias motoras, que fomenten el desarrollo de habilidades. Esto, debido a que, generalmente, el contexto no ofrece las mismas experiencias a la población infantil con discapacidad y sin discapacidad.

A su vez, el movimiento es fuente de aprendizaje y es al mismo tiempo una forma de situarse frente al mundo. Por lo tanto, la capacidad de control motor y la manera como se realiza, constituye la base del desarrollo infantil (Arnaiz, Rabadán y Vives, 2008). De manera que, las personas con PC tienen menores oportunidades de experimentar en distintas posiciones, como sedestación y bipedestación, en comparación con las personas con desarrollo típico. Además, tienen menos oportunidades para interactuar con el medio que les rodea. En consecuencia, esto influye directamente en el DPM y, por esta razón, las acciones concretas que se realicen para favorecerlo son indispensables durante la primera infancia.

En suma, para las personas con PC, el desarrollo motor varía según su nivel de funcionamiento. Por lo que, para determinarlo, Palisano et al. (2007), crearon el Sistema de Clasificación de la Función Motora Gruesa (GMFCS), que está conformado por cinco niveles y abarca edades desde antes de los 2 hasta los 18 años. Debido a que en esta investigación se toma en cuenta a la población que cursa el nivel de maternal, se presentará únicamente, en la tabla 1, la descripción de las habilidades esperadas para las personas estudiantes entre 2 y 4 años.

Tabla 1.

*Sistema de Clasificación de la Función Motora Gruesa para los niños y niñas entre 2 y 4 años*

Nivel	Descripción de la habilidad motora gruesa
Nivel I	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Se mantiene sentada en el suelo y es capaz de manipular objetos con las dos manos.</li> <li>-No requiere asistencia para pararse y sentarse.</li> <li>-Camina, como método preferido de movilidad, sin necesidad de un dispositivo manual auxiliar de la marcha.</li> </ul>
Nivel II	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Se mantiene sentada en el suelo, pero puede tener dificultad para mantener el equilibrio si utiliza las dos manos para manipular objetos.</li> <li>-No requiere la asistencia de un adulto para sentarse y levantarse.</li> <li>-Se empuja con las manos para colocarse de pie sobre una superficie estable.</li> <li>-Gatea con movimiento recíproco de sus manos y rodillas, y camina sujetándose de los muebles o con un dispositivo manual auxiliar de la marcha como método preferido de movilidad.</li> </ul>
Nivel III	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Se mantiene sentada frecuentemente en posición de “W” (flexión y rotación interna de caderas y rodillas). Puede requerir asistencia para sentarse.</li> <li>-Se arrastra sobre su estómago o gatea sobre sus manos y rodillas (a menudo sin movimiento recíproco de las piernas como método primario de auto-movilidad).</li> <li>-Empuja sobre una superficie estable para colocarse de pie.</li> <li>-Puede caminar distancias cortas con un dispositivo manual auxiliar de la marcha en espacios interiores, requieren asistencia de una persona adulta para cambiar de dirección y girar.</li> </ul>
Nivel IV	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Se le tiene que sentar, no logra mantener la alineación y el equilibrio sin utilizar las manos para apoyarse.</li> <li>-Frecuentemente requiere equipo para adaptar y mantenerse en sedestación y bipedestación.</li> <li>-La auto-movilidad en distancias cortas (en el interior de una habitación) la realiza al rodar, arrastrarse sobre el estómago o al gatear sobre sus manos y rodillas sin movimiento recíproco de las piernas.</li> </ul>
Nivel V	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Existe una limitación severa del movimiento voluntario y no logra sostener la cabeza y el tronco en posiciones anti-gravitatorias.</li> <li>-Toda función motora es limitada.</li> <li>-Las limitaciones para sentarse y ponerse de pie no son compensadas con el uso de dispositivos tecnológicos.</li> <li>-No tiene una forma de movimiento independiente por lo que requiere ser transportado.</li> <li>-Algunas personas pueden utilizar una silla de ruedas eléctrica con grandes adaptaciones.</li> </ul>

*Nota:* Adaptada de “Gross Motor Function Classification System” por R. Palisano, P. Rosenbaum, B. Doreen y M. Livingston, 2007, *CanChild. Centre for Childhood Disability Research*, 1-4.

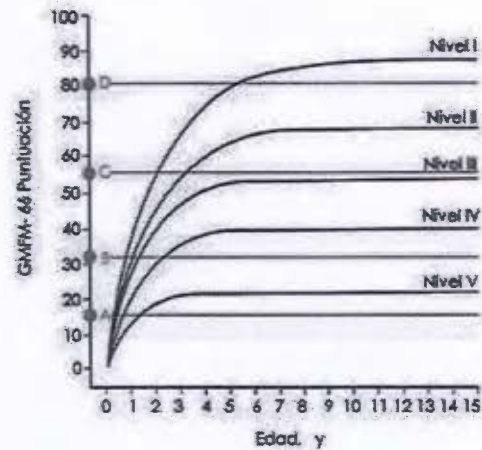
La clasificación anterior, se basa en la ejecución de movimientos voluntarios, con énfasis en la sedestación, transferencias y movilidad; con el fin de determinar el nivel que mejor representa el funcionamiento motor grueso de la persona con PC. De manera que, las diferencias entre los niveles son significativas para la vida cotidiana, centrándose en las limitaciones funcionales y en la necesidad de productos de apoyo para la movilidad, tanto en el hogar, escuela y comunidad.

Por tanto, a pesar de que la población con PC presenta características muy variables y es difícil tener un pronóstico generalizado de las habilidades motoras gruesas, la observación con este sistema permite clasificar el desempeño en la función motora gruesa, sin formular especulaciones acerca de la calidad del movimiento o del pronóstico de mejoramiento (Palisano et al., 2007). En ese sentido, es claro que existen patrones característicos de desarrollo motor según la severidad de la condición, los cuales, se encuentran representados, de acuerdo con el nivel, en las curvas de crecimiento motor (ver figura 1).

En esa vía, las curvas ofrecen información sobre el pronóstico, con el objetivo de orientar la intervención que realizan las personas profesionales que se encuentran a cargo de la población con PC (ver figura 1). Estas describen los cambios en las puntuaciones de la función motora del GMFCS, dentro de los niveles de afectación entre las personas con PC, muestran la tasa estimada de desarrollo (columna vertical de 0-100) y el límite de desarrollo motor, significativo por su estabilidad en el tiempo (columna horizontal de 0-15 años de edad). Es decir, el sistema predice, mediante estas curvas pronósticas, el límite esperado del potencial motor a una edad específica (Rosenbaum et al., 2002).

Figura 1.

*Desarrollo promedio según los niveles del Sistema de Clasificación de la Función Motora Gruesa.*



*Nota:* Adaptada de “Prognosis for Gross Motor Function in Cerebral Palsy: Creation of Motor Development Curves” por P. Rosenbaum, S. Walter, S. Hanna, et al., 2002, 288 (11), *JAMA*

De esta forma, cabe señalar que, a los 15 años de edad, quienes se encuentren en el nivel de clasificación I, tendrán una tasa de habilidad motora por encima del 90%; el estudiantado que se ubique en el nivel II, tendrá desarrollo máximo del 70%. Asimismo, en el nivel de clasificación III la tasa de habilidad motora que obtendrán se posiciona sobre el 50%, quienes se ubiquen en el nivel IV poseerán una habilidad motora estimada sobre el 40%. Finalmente, en el nivel V, estará el estudiantado con un desarrollo del 20%, tal como se observa en la figura anterior.

Cabe resaltar que, la importancia de reconocer las características señaladas radica en su aplicabilidad en la planificación de objetivos y estrategias para las intervenciones específicas con cada estudiante, principalmente durante los primeros años de vida, que es cuando se presentará un mayor desarrollo. Ello, con el fin de mejorar el rendimiento motor

grueso, aumentar la actividad independiente y promover la participación de la persona con PC. Por esto es necesario evaluar de manera periódica, así como observar la existencia de variabilidad en las curvas, para analizar si estas intervenciones son efectivas, o si se requieren hacer variaciones o si la persona ha llegado a su límite de desarrollo motor.

Recapitulando, es preciso reconocer el nivel funcional en el que se encuentran las personas estudiantes, así como determinar las estrategias y apoyos más adecuados por medio de los cuales sea posible la promoción del DPM.

### **2.3 El juego como promotor del desarrollo psicomotor en personas con parálisis cerebral**

Para Gallardo y Gallardo (2018), el juego es considerado una parte esencial de la infancia. Asimismo, se define como una actividad recreativa y placentera que promueve el aprendizaje y la asimilación de habilidades y experiencias. Además, debido a su enfoque integral, facilita hacer, sentir, conocer y comunicar, esto al potenciar el desarrollo de una variedad de destrezas psicomotoras necesarias para la participación de niñas y niños en el nivel maternal y en etapas posteriores.

Por consiguiente, jugar de forma espontánea y usar juguetes requiere de imaginación, conocimientos, habilidades y capacidades motrices como desplazamiento, movilidad de diversos segmentos corporales, alcance, precisión y coordinación de movimientos. Esto le permite al cuerpo mantenerse en constante actividad, tanto física, mental y emocional. De modo particular, las personas con PC podrían encontrarse limitadas, ya que, su participación de forma activa en ocasiones tiene restricciones (Losada, 2006).

Por esta razón, el juego en personas con PC “está muy condicionado a su capacidad de movimientos y a la cantidad y tipo de recursos lúdicos a los que pueden acceder” (Costa et al., 2007, p. 19). De tal forma que resulta indispensable satisfacer sus necesidades de movimiento a través de la adaptación de estrategias y el uso de productos de apoyo, que estimulen su participación en las actividades lúdicas, de acuerdo con sus posibilidades.

Frecuentemente, en las personas con PC, las habilidades para jugar están condicionadas por las particularidades de sus sistemas sensoriales, así como, el compromiso motor, comunicativo y/o cognitivo. Por lo tanto, para Cáceres, Granada y Pomés (2018), estas habilidades “se presentan de manera menos regular y en ocasiones con descenso importante respecto de los tipos de juego, las interacciones desarrolladas en tiempos de juego y la menor diversificación en el desarrollo de juego simbólico” (p. 187). Debido a esto, es importante fomentar su participación en el juego, ya que, a pesar de las limitaciones en la movilidad y la capacidad manual, esta población presenta rasgos intrínsecos de autodeterminación, como creatividad, flexibilidad, resolución de problemas y conductas adaptativas hacia el juego (Ríos, Adams, Magill y Cook, 2016). Por lo que, es importante incluir estrategias pedagógicas que apunten a resaltar y fortalecer habilidades de juego, para mejorar potencialmente la capacidad funcional.

Desde esta perspectiva, para que los juegos tengan una connotación importante, en la enseñanza se deben considerar tres momentos: la intención, la preparación y la presentación anticipada. Por tanto, es de vital importancia que se considere la etapa de desarrollo en la que se encuentran las personas estudiantes de maternal, para que se aproveche la función natural que tiene el juego como actividad generadora de oportunidades en la percepción del entorno por medio de distintas sensaciones. Lo anterior para la ejecución de acciones (intentar, lograr

o fracasar) y en la comunicación, al fomentar la expresión y socialización con otras personas. Además del aprendizaje y la enseñanza, el desarrollo de formas propias de comportamiento, es decir, decidir, crear y oponerse, así como tomar en consideración los intereses, y finalmente, el interactuar o ser parte del entorno (Berruezo, 2004).

En esa vía, el juego está orientado hacia la acción corporal y su necesidad de satisfacer impulsos internos de actividad, propios del instinto (Martínez, 2008). Los cuales, serán determinantes para el desarrollo de otras habilidades cognitivas, sociales y emocionales. Por tanto, es fundamental realizar intervenciones para promover el DPM a través del juego en niñas y niños de maternal con PC. De forma que, como señalan Ríos et al (2016), sea posible interactuar por medio de formas creativas y libres, al presentarles los apoyos alternativos.

### **2.3.1 Aspectos psicomotores que inciden en el desarrollo del juego**

A través del juego se evidencia que el cuerpo y la mente son inseparables, dado que, al realizarlo se favorecen acciones motoras y aspectos cognitivo-emocionales. De manera que, cuando las personas con PC de maternal participan activamente de este, tienen la oportunidad de explorar equitativamente sus posibilidades sensoriales y motoras, descubrirse a sí mismas y contribuir a la satisfacción de su ser integral.

Asimismo, la mediación de la PEE en la implementación de estrategias lúdicas promueve, la relación con el entorno, el tiempo y las personas que les rodean. Por ende, es posible afirmar que posibilita la adquisición de distintas habilidades que favorecen el DPM, como se explicará a continuación.

### 2.3.1.1 La relación con el propio cuerpo

La experiencia corporal facilita el conocimiento sobre el entorno y la individualidad, ya que, utilizar el propio cuerpo para posicionarse y relacionarse promueve el aprendizaje. Por tanto, por medio de estos conocimientos, se posibilita la apropiación de ideas, sentidos, significados e imágenes sobre sí mismos, otras personas y el contexto.

Al respecto, Berruezo (2004) menciona que el cuerpo “hace” cuando se mueve, por lo que se configura una dimensión puramente motora. Además, señala que “siente” al experimentar y expresar sentimientos, por lo tanto, se constituye en una dimensión corporal o expresiva. También, el autor alude a que “conoce” y organiza el mundo en claves espacio-temporales, de forma que se establece como una dimensión cognitiva; y finalmente, “comunica”. Esto representa cuatro ejes fundamentales con los que se puede interpretar cualquier acción corporal y cuya proporcionalidad y equilibrio determinan un desarrollo armónico.

Cabe destacar que, las niñas y niños con PC construyen la imagen de sí mismos a partir de la experiencia corporal, es decir, cómo viven, cómo son percibidos socialmente y cómo interpretan sus vivencias (Martínez, 2017). Además, al inicio de la primera infancia, las actividades son globales y simétricas, ya que, empieza la expansión de la coordinación y el equilibrio. Durante este periodo, se da la búsqueda espontánea de movimientos como rodar, balancearse y reptar. En adición, esta población presenta sensibilidad ante juegos de presión sobre la piel, como el “piel con piel”, presión en la espalda, y otras partes del cuerpo; también la boca, los dientes y las manos participan activamente en las respuestas impulsivas.

De manera posterior a esta etapa, se seleccionan con anterioridad las sensaciones y movimientos según objetivos definidos, además, ocurre la búsqueda de situaciones de



equilibrio y desequilibrio. En esa vía, para Donet citado por Arnaiz et al. (2018), la persona estudiante tiene la capacidad de anticipar y esperar respecto a sus deseos y aumenta su competencia para contener gestos e impulsos en los diferentes juegos.

A través del conocimiento corporal, las personas estudiantes con PC reconocen las distintas formas de tocar, las distintas sensaciones que experimentan al ser tocadas, así como el reconocimiento de la reciprocidad y todo el conjunto de emociones que se desencadenan a través del propio cuerpo. De manera que, este proceso trasciende la funcionalidad, por lo que se procura la construcción de la identidad corporal y psíquica (Camps, 2012). Por lo tanto, el movimiento es el reflejo de cómo la persona se sitúa frente al mundo. De modo que, es importante considerar tanto la manera en que se realizan los movimientos, su calidad y cualidades, así como el placer y las sensaciones generadas por los mismos; lo cual está estrechamente vinculado al DPM (Benazar, Hernández y Ovalles, 2012).

Desde esta perspectiva, en niñas y niños con PC, se considera que se estimula la conciencia corporal, a través de la realización de actividades en las que puedan experimentar diferentes sensaciones y posiciones. De esa manera, se forman conceptos y conocimientos que repercuten significativamente en el DPM. Por ejemplo, de acuerdo con Shilder citado en Pereira, Fontana y Rojas (2006), la adquisición del esquema corporal varía en las personas con discapacidad, ya que, al funcionar de manera inconsciente depende de la interacción recíproca entre cuerpo y entorno. Por lo tanto, es importante realizar un abordaje integral que involucre habilidades motoras, tónicas, perceptivas, expresivas y sensoriales, de forma que puedan reconocer y controlar su propio cuerpo.

Asimismo, el esquema corporal está ligado a la percepción que tenga cada persona con PC de sí misma, tanto en un estado de reposo como dinámico. Ya que, facilita la ejecución de acciones motoras de forma voluntaria, al realizar representaciones mentales de la acción por realizar, de los segmentos corporales implicados y de los movimientos necesarios para lograr el objetivo propuesto (Viera, 2008). En esa vía, estas formas de relacionarse con el propio cuerpo tienen un alcance importante en el DPM, ya que, la primera infancia representa una etapa de autoconocimiento que fomenta la independencia para desenvolverse en el entorno y relacionarse con las demás personas.

### **2.3.1.2 La relación con las otras personas**

La socialización facilita el conocimiento de los objetos y de las otras personas, favorece la expresividad corporal, el reflejo en la personalidad y el aprovechamiento de todas las posibilidades de intercambio que surjan con las demás personas. De acuerdo con Berruezo (2004), esto se consigue a través de la actividad, es decir, agrupamientos, cooperación, competición, rivalidad, entre otros o de la comunicación

Según Camps (2012), en el juego se desarrolla una capacidad de interacción recíproca a través del diálogo y ajuste tónico sobre la capacidad de transformación de la escucha y disponibilidad corporal. Todo ello, a través del establecimiento de relaciones que parten del conocimiento del otro, la imitación y la relación con los demás. En consecuencia, se amplía el campo afectivo y se obtienen sentimientos de simpatía, interés, decepción, frustración, celos, así como la colaboración con los demás y el respeto a los otros individuos.

En personas con PC, las relaciones frecuentemente surgen a partir de la expresión corporal, que es el primer indicador de lenguaje. De manera que, es a través de miradas, tacto, sonrisas, movimientos, entre otros, que buscan la socialización con sus pares, otras personas

y el entorno. En esa vía, de acuerdo con Benazar et al. (2012), el estudiantado con PC, al igual que las personas con un desarrollo típico, debe satisfacer sus necesidades psicosociales y experimentar el intercambio de acciones que implica interactuar. De forma que, sea posible la construcción de su identidad, la toma de consciencia de sus límites corporales, así como la evolución de sus movimientos. Además, mediante la interacción se pretende que la persona con PC pueda expresar sus sentimientos actuar con iniciativa y autonomía.

Según Del Toro (2012), en el nivel de maternal los juegos resaltan la naturaleza social de las personas estudiantes, lo que facilita la adaptación al entorno y la interacción con las personas que les rodean. Por consiguiente, el juego representa un agente socializador al promover la expresión psicomotriz, la elaboración creativa y ajustada de distintos escenarios, la escucha verbal y no verbal, las habilidades sociales y el reconocimiento del papel de las otras personas (Berruezo, 2004). De esta forma, la persona estudiante adquiere; además de habilidades motoras, cognitivas, comunicativas y sociales, un papel activo en la relación con las demás personas.

De modo que, al jugar, los niños y las niñas con PC interactúan de acuerdo con sus posibilidades motoras, cognitivas y comunicativas. No obstante, es importante la retroalimentación de la PEE, es decir, estar alerta a cambios en postura, expresiones orales y corporales. De forma que, como menciona Camps (2012), se refuerce la participación, se promueva un clima emocional adecuado y una interacción armoniosa y óptima que facilite un desarrollo psicomotor integral, ya que, lo que realmente importa no es el contacto físico sino la calidad de este.

En suma, las relaciones sociales implican la expresión del cuerpo a través de los movimientos, de su historia y su sentir, además, se realiza una construcción debido a la socialización con otras personas. Por esta razón, el DPM no sólo depende de una simple estimulación de distintas habilidades, sino también de la relación corporal y las acciones lúdicas que se establezcan (Benazar et al., 2012). De manera que, esta relación con las demás personas permite el reconocimiento de modos de sentir y de actuar en un lugar y tiempo presente.

### **2.3.1.3 La relación con los objetos**

De acuerdo con Arnaiz et al. (2008) las sensaciones que se obtienen “de actuar con los objetos se transforman en percepciones y más tarde en representaciones que le proporcionan la posibilidad de operar con ellos” (p. 56). Por lo tanto, esto es fundamental pues es a través del cuerpo que las personas estudiantes con PC conocen e interactúan con los objetos externos y sus cualidades perceptivas.

Durante la infancia, los niños y las niñas perciben y reaccionan de un modo especial a los signos y señales de equilibrio, postura, temperatura, vibraciones, tacto, contacto y ritmo. De modo que, se debe pensar en el uso de objetos que favorezcan la recepción, organización y respuesta significativa (Camps, 2012). Asimismo, los objetos presentan diversas características en relación con su función, forma y aspecto. Por tanto, la relación que tengan las niñas y niños con estos objetos va a variar de acuerdo con las restricciones que puedan tener al jugar. Por esa razón, de acuerdo con Losada (2006), resulta importante estimular la participación en actividades de juego, de forma que despierte la curiosidad, el asombro y el disfrute.

En consecuencia, para favorecer el DPM en la población infantil con PC, es importante que, en el nivel de maternal, se cuente con objetos de diferentes tamaños. De esa forma, las personas estudiantes usualmente prefieren aquellos objetos que son fáciles de manipular y transportar, ya que, brindan mayor oportunidad de movimiento y favorecen la creación de espacios diversos. Sin embargo, se deben considerar otras características físicas como diferentes colores, texturas, formas y sonidos, que permitan distintas maneras de interactuar, intercambiar experiencias y comunicarse.

En esa misma línea, las personas estudiantes se relacionan con los objetos según sus gustos, posibilidades y, sobre todo, de acuerdo con el valor afectivo que tenga el objeto para cada persona. De manera que, ese vínculo con dicho instrumento brinda información relevante, la cual, se relaciona con la maduración social y el desarrollo emocional de cada individuo.

Es preciso señalar que, los objetos, además de representar herramientas para facilitar el juego, pueden ser considerados como apoyos para abordar el DPM en personas estudiantes con PC. Los cuales, si se implementan de acuerdo a las características motrices y cognitivas de cada persona, actúan como estímulos para fomentar distintas habilidades (Brodin, 2010). Por tal motivo, es importante considerar aquellos objetos que sean flexibles, es decir, manipulables, con botones accesibles y posibles de accionar. Asimismo, para Costa et al. (2007), se deben priorizar aquellos instrumentos que contengan piezas fáciles de encajar y de fácil acceso; que no exijan mucha rapidez de movimientos, que se pueda regular los tiempos de respuesta y que no obliguen a movimientos simultáneos. De manera que, el objeto tenga posibilidades de adaptación a las diversas habilidades de las personas estudiantes, de manera que se favorezca su relación con estos.

#### **2.3.1.4 La relación con el espacio**

La identificación del espacio inicia con “el conocimiento y la diferencia del yo corporal respecto al mundo que le rodea” (Arnaiz et al., 2008, p. 51). Ya que, la percepción del espacio es diferente para cada ser humano, pues depende de la interacción que se tenga con los objetos y otros individuos presentes en el entorno. Por lo tanto, la persona estudiante concebirá esta relación a través de su construcción durante el desarrollo, mediante la organización de los esquemas internos de percepción, integración y cohesión. Lo anterior, con el fin de alcanzar forma un proceso de asimilación, es decir, la incorporación de objetos nuevos y experiencias dentro de esquemas existentes. En esa vía, esta construcción de sí mismo es relevante para la recolección de la información que recibe a través de su propio cuerpo y que le proporciona aprendizajes. Lo cual, favorece el reconocimiento y la diferenciación del espacio que ocupa dentro de determinados ambientes o contextos.

En adición, la percepción del espacio se desarrolla a partir de los movimientos corporales, sin embargo, debido a la condición motora, en las personas con PC se encuentra limitada solamente a sus propios movimientos. De forma que, la información que obtienen acerca del propio cuerpo condiciona la percepción del espacio externo y dificulta la orientación en el mismo. A su vez, la capacidad de orientarse en el espacio contribuye con el desarrollo de las relaciones topológicas, que son las posiciones relativas existentes entre los objetos y las diferentes percepciones que tiene la persona con respecto a un objeto. Asimismo, para Conde citado por Arnaiz et al. (2008), se contribuye con el conocimiento de conceptos espaciales como las relaciones de orientación, de situación, de superficie, de tamaño, de dirección, de distancia y relaciones de orden.

Por otra parte, el uso del espacio es un factor importante en las personas estudiantes con PC. Ya que, para promover aprendizajes motores y facilitar la creación de un vínculo que otorgue sentido de protección y seguridad para explorar el entorno, los medios educativos deben cumplir con una serie de características en relación con su estructuración. Por ejemplo, contar con una superficie lisa para favorecer los desplazamientos, evitar áreas irregulares como tierra o arena, ya que dificultan la movilidad y aumentan la fatiga. Asimismo, deben delimitarse los espacios, para compensar las dificultades de movilidad en niñas y niños que se encuentran en un nivel IV y V de la GMFCS. Esto, debido a que, de acuerdo con Ríos, Blanco, Bonany y Carol (2006), presentan mayores compromisos motores, por lo que es necesario prestar atención de que las áreas asignadas para realizar actividades lúdicas se encuentren lejos de las paredes, para evitar lesiones.

#### **2.3.1.5 La relación con el tiempo**

Para Arnaiz et al. (2008), “la vivencia del tiempo va unida a la vivencia del espacio, debido a que el tiempo es la duración que separa dos percepciones espaciales sucesivas” (p. 52). De modo que, a diferencia de las otras características del juego, esta percepción implica una noción abstracta, no se realiza por medio de los sentidos, sino de los acontecimientos vividos; es decir, únicamente se perciben los movimientos, duración y velocidad, de las acciones que ocurren. Es por esto, que las PEE estructuran el tiempo basándose en rutinas diarias, ya que, la repetición y sucesión de estas, permite a las personas estudiantes con PC comprender la estructura temporal de las actividades. La cual, se manifiesta de manera individual, de acuerdo con el tiempo espontáneo, es decir, el ritmo motor y las habilidades que tenga cada individuo al realizar diferentes actividades.

De modo específico, en el nivel de maternal, las primeras actividades se encuentran basadas en múltiples secuencias cortas. En adición, se toma conciencia de la noción de principio y de fin, además, hay alternancia entre movilidad-inmovilidad. Por tanto, según Donet, citado por Arnaiz et al. (2008), después de este periodo se presentan menos secuencias de una mayor duración, se enseña la capacidad de esperar, y se da la toma de conciencia acerca de la rapidez, la duración y la simultaneidad. De manera que, esto promueve las manifestaciones expresivas de las personas estudiantes, al convertir las distintas actividades en un referente para organizar cronológicamente lo que ocurre durante la semana. Además, a raíz de dicho proceso, surgen deseos de interés, afectividad y emoción hacia estas, ya que esperan que se repitan.

Cabe destacar que, el uso de secuencias favorece la adaptación y la relación de las personas con el tiempo. Ya que, las diferentes actividades específicas que desarrollan durante el horario que asisten al maternal están diseñadas bajo los principios de repetición y consistencia, lo que facilita la adquisición de distintas habilidades especiales, mientras aumenta el nivel de participación de la persona estudiante. Por tanto, según el Centro de habilitación e integración para invidentes y la Asociación Mexicana Anne Sullivan (2005), las personas estudiantes con PC se favorecen de rutinas que involucran elementos como la anticipación, —que les permite tener una idea de lo que sucederá durante la actividad—; la consistencia, —que permite determinar la respuesta que se espera de la persona estudiante—, así como la práctica, —con la cual las personas estudiantes asocian lo último que realizaron para la próxima hacer más—.



Es importante señalar que, si bien, las personas estudiantes con PC usualmente realizan diversas actividades con cierta dependencia, se les debe proporcionar la autonomía de hacer todo lo que sean capaces de hacer física y cognitivamente por sí mismos.

### **2.3.2 Tipos de juego que promueven el desarrollo psicomotor**

A través de las capacidades perceptuales, sensoriales y motoras, la persona estudiante descubre y prueba la naturaleza de los objetos y de la interacción social (Craig y Baucum, 2009). En las edades de 3 y 4 años, las personas con PC en el nivel de maternal experimentan dos tipos de juego: el sensoriomotor y el simbólico. Ambas formas de juego son esencialmente corporales e integran la acción, construcción, imitación, simulación e interacción con otras personas.

A continuación, se caracterizarán ambos tipos de juego que, si bien, surgen cronológicamente en la primera infancia, pueden desarrollarse y perfeccionarse en diferentes edades, de acuerdo con las características de cada persona con PC, así como las oportunidades de interacción y experiencia que se le presente.

#### **2.3.2.1 Juego sensoriomotor**

El juego sensoriomotor es el primer estadio en la etapa del desarrollo infantil mencionado por Piaget (1979), que hace alusión a los dos primeros años de vida. Sin embargo, para Fernández (2002), este tipo de juego no se define solamente por la edad, sino por sus características propias. Al respecto, Fernández (2002) expresa que es una “actividad lúdica, de poca intensidad, que desarrolla los sentidos, el conocimiento de lo corporal, la estructuración espacio-temporal, las coordinaciones básicas y la expresión verbal y corporal, así como otros ámbitos cognoscitivos, memoria, inteligencia, creatividad, atención” (p. 576). En otras palabras, el acto de jugar origina una serie de beneficios en la persona que lo

práctica, como el desarrollo del juego sensorial, coordinación óculo-manual, el equilibrio estático y dinámico, coordinación de desplazamientos y movimientos.

Asimismo, Benazar et al. (2012), aluden a que el juego sensoriomotor está estrechamente vinculado al placer que generan las experiencias con sensaciones táctiles, visuales, auditivas; así como sensibilidad en los músculos. Sin embargo, para que suceda es fundamental la repetición que ocurre por la capacidad de la persona estudiante para realizar una y otra vez una acción que dio como resultado una situación agradable que se dio antes por casualidad, solamente por el puro placer de obtener el mismo resultado.

Este tipo de juego se desarrolla al involucrar juegos de maternaje, como masajes, caricias, envolvimientos con telas, presiones, uso de palabras y tono de voz. En esa vía, según Ravera (2012), tales actividades despiertan diversas sensaciones, además de que facilitan la contención y contacto corporal al utilizar el propio cuerpo. También, a través de juegos tónicos emocionales y sensoriomotores de sostén, se canalizan mejor las tensiones musculares y sensaciones internas, sobre el tono muscular y el control del cuerpo (Camps, citado por Camps, 2012). Por ejemplo: arrastrarse, gatear, saltar, caerse, lanzar, así como el balanceo, equilibrio y desequilibrio.

De modo que, este tipo de juego proporciona en las personas estudiantes de maternal con PC, una riqueza de experiencias corporales y multisensoriales. Sin embargo, para esto la PEE debe facilitar el acceso, al tomar en cuenta factores como tiempo, espacio, así como productos de apoyo necesarios y acordes a las características de las personas estudiantes. Ya que, según indican Benazar et al. (2012), las niñas y niños con esta condición puedan utilizar su cuerpo para relacionarse con el entorno, expresarse y adaptarse a su totalidad corporal.

### 2.3.2.2 Juego simbólico

Para Piaget (1979), el juego simbólico corresponde al segundo estadio, es decir, el preoperacional. El cual, abarca de los dos a los siete años y aparece en el momento que hay capacidad para utilizar representaciones mentales, tanto en el lenguaje, la imitación y sobre todo en el juego. Así, para Craig y Baucuma (2009), durante la infancia algunas de las primeras formas de representación mental son las acciones las cuales, en ocasiones constituyen una forma de comunicación y de expresión, a través de acciones primitivas, previas a la representación simbólica.

De acuerdo con Rota, citado por Camps (2012), los juegos simbólicos implican movimientos y actos complejos que anteriormente pudieron ser objeto de los llamados juegos presimbólicos. Los cuales, se dan a través de acciones como esconderse, perseguir-atrapar o llenar-vaciar. Al respecto, Pecci et al. (2010) afirman que, a pesar de los grandes cambios que ocurren durante este estadio, este tipo de juego se realiza desde antes de los dos años. Ya que, es en esta edad que empiezan a identificar, de manera secuencial, la función de los objetos diarios, así como utilizar adecuadamente objetos y juguetes grandes, emplear (al jugar) acciones previamente observadas y representar roles. De modo que, tales acciones llegan a aumentar la complejidad de los temas, la relación con sus iguales y la capacidad de planificar situaciones de juego.

Cabe destacar que, según apuntan Llorca y Sánchez (2012), el uso funcional y simbólico de los objetos favorece la capacidad de compartir durante el juego. Además, tiene una serie de beneficios en el DPM, como el aprendizaje de nuevas conductas, la exteriorización, manifestación y autocontrol de los sentimientos; el desarrollo de la creatividad e imaginación, así como la estimulación de la curiosidad. De igual forma, refleja

el conocimiento de la realidad circundante, ya que, como mencionan Pecci et al. (2010), favorece una comprensión y asimilación del entorno; es decir, un aprendizaje y práctica de conocimientos, así como el desarrollo de la expresión, imaginación y creatividad, aspectos importantes para el DPM.

A partir de las distintas vivencias en el maternal, niñas y niños con PC descubren las “transformaciones de sus sensaciones, sus percepciones, movimientos y posturas para la construcción de su yo corporal y su identidad” (Benazar et al., 2012, p. 118). En consecuencia, es importante fomentar el juego simbólico a través de la acción motora, además de considerar los objetos y el espacio que se utilicen para este fin. De forma que, mediante la elaboración de imágenes mentales, estas den paso a la reflexión e imaginación. Sin embargo, no todas las personas con PC alcanzan el estadio preoperacional según el patrón esperado, o no lo hacen del todo. Esto, debido a que la adquisición de símbolos se produce al observar y escuchar a otras personas utilizarlos, de manera que adquieran significado. Por lo tanto, esta población puede requerir de “apoyo sistemático para llegar desde algo concreto a una forma abstracta” (Blaha, 2003, p. 14). Lo anterior es evidencia de que el juego simbólico depende tanto de sus habilidades motoras como de sus capacidades cognitivas.

#### **2.4. Estrategias pedagógicas**

En el ámbito educativo, el término estrategia se refiere a “los procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos” (Gómez, 2012, p. 14). En esa vía, la intervención docente debe responder a las distintas capacidades, intereses y motivaciones de las personas estudiantes, considerando los contenidos, contexto y recursos disponibles. De modo que, las personas con PC representan un colectivo muy diverso y, debido a ello, las estrategias que se utilizan para su proceso

educativo favorecen el DPM; por medio del acceso y la participación durante las actividades al facilitar una posición activa en su propio aprendizaje y de acuerdo con sus posibilidades. De ahí la importancia de contar con estrategias flexibles y sometidas a constante evaluación para identificar si se deben realizar o no ajustes.

#### **2.4.1 Estrategias pedagógicas utilizadas en el nivel de maternal**

Las estrategias pedagógicas contemplan los diferentes componentes del proceso de enseñanza, —por ejemplo, ambiente físico, mobiliario adaptado, espacios, rutinas—, en función de las personas estudiantes. Por lo tanto, se parte de la premisa de mirar hacia el diseño de las estrategias y ambientes, relacionados con la estructura y organización de las aulas, del tiempo, así como del uso de los espacios por parte de las PEE. Todo ello, como una herramienta para potenciar el juego en el nivel de maternal, lo que les permite proponer nuevas alternativas dirigidas a las personas estudiantes para desenvolverse en las aulas. Al respecto, la UNICEF (s.f.) propone cuatro dimensiones que favorecen el ambiente de aprendizaje, y que desarrollarán a continuación.

En primer lugar, se encuentra la dimensión física, que propone valorar el tamaño y la accesibilidad del espacio físico durante la ejecución de los juegos u otras actividades de rutina. De forma que, esta sea lo más estimulante y congruente con las necesidades, capacidades e intereses de las personas estudiantes, así como confortable, amplio y de fácil acceso.

Además, con la intención de brindar seguridad, resistencia y estabilidad al alumnado, es necesario que el mobiliario sea de buena calidad, que ofrezca facilidad de desplazamiento y transformación, según se requiera para cada actividad de juego. Asimismo, propone utilizar

recursos como colchonetas, mecedoras, estanterías, casilleros, armarios para objetos personales, equipos para traslados, mesas y sillas adaptadas con topes de seguridad.

En segundo lugar, está la dimensión funcional, la cual, hace referencia al uso de materiales didácticos para cada actividad, con una cuidadosa selección y disposición de estos. De modo que se requiere que sean versátiles y logren ofrecer distintas posibilidades de juego, con características agradables y atractivas.

También, se busca la creación de espacios de manipulación de objetos y del entorno, con el fin de promover la exploración a través de la calidez, confort y distintas experiencias sensoriales con elementos como música, olores, colores, texturas. Incluso, es fundamental proponer actividades de juego que ameriten atención, pero con poco desplazamiento o sin este. De igual forma, es fundamental que se realicen, con materiales organizados según su función en el aula, y que permitan al alumnado observar, sentir, tocar, oler, oír, construir y crear de acuerdo con sus posibilidades.

En tercer lugar, se ubica la dimensión temporal, que enfatiza en la selección y desarrollo de las rutinas de acuerdo con las características del grupo de maternal. Por lo tanto, es importante incluir actividades pedagógicas dirigidas, especialmente al espacio de juego, la recreación y exploración libre. Sin embargo, resulta necesario incorporar las rutinas de alimentación, higiene y descanso.

Lo anterior da valor a las actividades que facilitan la adquisición y estructuración de las nociones espacio-temporales. De modo que, para lograrlo, se deben considerar las particularidades del entorno local, geográfico y sociocultural en el que se desenvuelve cada

una de las personas estudiantes. En adición, también invita a adaptar las actividades de juego según las necesidades e intereses, ritmos biológicos y de aprendizaje de los niños y las niñas.

Finalmente, la dimensión relacional hace referencia a las diversas formas de relación personal y experiencias de convivencia que suceden en los espacios educativos. Así, se evidencia con la calidad de interacción del estudiantado con sus pares, las personas adultas en los momentos para jugar, así mismo, en la forma que accede juguetes y distintos espacios de juego. Además, se destacan los diferentes agrupamientos de clase y la participación de la PEE como mediadora o facilitadora en el proceso de desarrollo integral del estudiantado.

Asimismo, pretende crear un ambiente positivo y enriquecedor de experiencias personales y grupales. Para esto, es preciso disponer de un espacio que asegure la máxima apertura a los procesos de socialización, en el que las relaciones interpersonales se manejen en un ambiente cálido, de respeto, y equidad, con una atmósfera estimulante y creativa que propicie la libertad de acción y la participación de todas las personas estudiantes.

Por lo mencionado anteriormente, el uso idóneo de estrategias pedagógicas en el nivel de maternal puede significar una gran diferencia durante el desarrollo de las personas estudiantes. Ya que, al actuar como una herramienta favorable que propicia la adquisición de competencias y habilidades al hacer, jugar y experimentar; es importante seleccionarlas de manera apropiada para lograr el aprendizaje.

De la mano con lo anterior, el MEP (2017b), en el documento Guía Pedagógica para niños y niñas desde el nacimiento hasta los 4 años de edad, pretende orientar las prácticas que ejecutan las personas docentes, en función del aprendizaje integral de la niñez. De modo que se estructura en tres grandes ámbitos de aprendizaje, por lo que proveen experiencias que

impactan en su comportamiento y favorecen el desarrollo. De manera específica, el juego forma parte de los principios pedagógicos que rigen la Guía Pedagógica, por lo que todas las estrategias que se formulen deben basarse en el mismo para fomentar la comprensión del ambiente, así como la adquisición de aprendizajes en un espacio en el cual, la persona estudiante es la protagonista de su propio proceso.

Aunado a lo anterior, la importancia de comprender y aplicar estos componentes radica en diseñar un ambiente de juego apropiado a las características de desarrollo de las personas estudiantes, que enriquezca y aliente la calidad de las experiencias en lugar de limitarlas. De forma que, las estrategias que se presentarán a continuación son fundamentales para que las niñas y niños se involucren, además de que se comprometan con su aprendizaje:

Por un lado, se encuentra el conocimiento de sí mismo (a), el cual se encuentra conformado por un conjunto de aprendizajes que se relacionan con el desarrollo gradual y progresivo del propio yo. De manera que, esto se alcanza al determinar y valorar las posibilidades y limitaciones de su cuerpo, así como identificar las sensaciones que le produce, por medio de la confianza, la seguridad y la expresión y reconocimiento de sentimientos.

Al mismo tiempo, los componentes que lo constituyen son la corporeidad que se desarrolla a partir del movimiento y la libertad. Esto, con el objetivo de conocerse, así como generar posibilidades de acción y de interacción con el entorno. Asimismo, se encuentra la autonomía, la cual, refiere al alcance gradual de la confianza y la seguridad, para potenciar la independencia de su actuar, sentir y pensar, así como la capacidad de tomar decisiones. Finalmente, está la identidad, que es el proceso mediante el cual la persona estudiante



desarrolla, el reconocimiento de su individualidad, la toma conciencia de su imagen corporal y su sexualidad, además de sus posibilidades de acción, gustos y preferencias.

El otro ámbito propuesto es el de exploración del medio social, cultural y natural, que involucra la capacidad de interactuar y establecer relaciones de confianza con personas adultas y pares al participar en actividades, tanto individuales como grupales. Asimismo, favorece el desarrollo del pensamiento de la persona estudiante para la resolución de problemas cotidianos.

Los componentes que lo constituyen son los siguientes: social, cultural, natural, pertenencia y relaciones, así como el lógico- matemático. En esa vía, los dos primeros elementos permiten la comprensión del medio que le rodea, con base en la interacción con personas, hechos y problemas cotidianos. Por tanto, mientras que el componente natural está relacionado con el medio ambiente y la manera en que el ser humano lo modifica por medio de experiencias en su entorno, la pertenencia determina los vínculos afectivos y sentimientos, al interactuar y convivir con los diferentes grupos sociales a los que pertenece. Por último, las relaciones lógico-matemáticas que constituyen la capacidad de experimentar y comprender la realidad a partir de la resolución de problemas de la vida cotidiana, en interacción con los objetos y las personas.

El último ámbito hace referencia a la comunicación y expresión creativa, el cual, se dirige al desarrollo de la capacidad comunicativa y la manera en que se favorece cada momento de aprendizaje. En esa vía, cabe destacar que el lenguaje es una herramienta eficaz de comunicación, expresión e interacción, debido a que promueve la manifestación

espontánea de sentimientos, deseos, estados de ánimo o problemas, así como las expresiones creativas.

De manera que, el lenguaje posibilita la comunicación de ideas, pensamientos y emociones a través de expresiones verbales y no verbales. El cual, permite el desarrollo de habilidades comunicativas para plasmar y producir su pensamiento, a partir de la interacción con las demás personas en un entorno seguro. Además, permite la expresión creativa, que favorece la manifestación espontánea de sentimientos, intenciones, ideas, estados de ánimo, por medio de experiencias artísticas y formas de comunicación y expresión, tales como la música, la plástica, la literatura, la danza, el dibujo, el drama, entre otros.

Por tanto, al utilizar estas estrategias hacia la ejecución del juego, será posible valorar el aprendizaje del grupo de estudiantes, permitiéndoles demostrar iniciativa, identificar lo que les motiva, el nivel de compromiso, los logros duraderos; así como reforzar la participación y el desarrollo de sus competencias y habilidades.

A continuación, se describen otras estrategias que se pueden implementar para favorecer el desarrollo psicomotor del estudiantado con PC. Cabe resaltar que, cada una de las siguientes estrategias se enfoca en el desarrollo de espacios de juego, así como la consecución de sus características y práctica de los tipos de juego.

En esa vía, el cuento favorece la habilidad motora y la comunicación en la persona estudiante, ya que, como indican García, Pérez y Calvo (2013), no solamente se estimula la expresión verbal, sino también la expresión gestual y corporal. Por tanto, es recomendable generar espacios de lectura de cuentos contextualizados a su entorno inmediato, e incorporar elementos sensoriomotores. Es decir, sensaciones táctiles, temperaturas distintas,

movimientos, orientaciones espaciales y temporales, estímulos propioceptivos como presión, golpeteos, estiramientos, así como contracciones musculares.

Por otra parte, la elaboración de cuentos con pictogramas permite la comprensión de la lectura, principalmente de aquellas personas estudiantes con PC que presentan comunicación no verbal, por lo que se deben adaptar los textos en función de sus características. El objetivo es relatar el cuento, mientras el alumnado tiene los pictogramas en la mesa, de forma que pueda seguir la lectura de acuerdo con sus posibilidades, además de responder a las preguntas que se les proponen con los productos de apoyo que requiera.

Otra de las estrategias es la expresión plástica, la cual, puede ser implementada desde la primera infancia, con la metodología más apropiada para cada grupo y con los materiales adaptados para responder a los requerimientos de las distintas condiciones. De modo que, según Cortés y García (2017) es posible favorecer el DPM, mediante experiencias como la música, la danza o la pintura.

Además, durante estas prácticas las personas estudiantes con PC pueden apreciar experiencias sensoriales gratas, tales como la música de relajación, aromas y un espacio físico acorde a sus características específicas. De modo que, es recomendable utilizar mobiliario de apoyo, por ejemplo, almohadones cilíndricos, cuñas, colchonetas, telas y objetos de interés. Todo esto, con la finalidad de facilitar la función motora y favorecer la postura adecuada en cada una de las actividades que se ejecutan.

Cabe destacar que, el éxito de una estrategia se debe a la forma en la que se ha planeado, desarrollado y adaptado para las personas estudiantes. Lo cual, según Montes de

Oca y Machado (2011), implica la permanente valoración de sus resultados, con el fin de establecer las adecuaciones, adaptaciones y los cambios requeridos para lograr los objetivos

Esto quiere decir que, si bien, las personas con PC del nivel de maternal pueden realizar las mismas actividades con un mayor o menor alcance de los objetivos, que quienes no presentan esta condición, su participación puede darse de manera independiente o con asistencia, ya sea de la PEE o por medio de la utilización de productos de apoyo. Por lo tanto, para Martínez (2009), la importancia de fomentar la participación (total o parcial) radica en el hecho de que se pueden fortalecer habilidades que la persona estudiante ya posee o adquirir otras nuevas.

Algunos productos de apoyo que se pueden utilizar para facilitar la interacción con el entorno y eliminar, —hasta donde sea posible—, las barreras de participación del estudiantado con PC del nivel de maternal durante el desarrollo de las estrategias consisten en adaptar los objetos para favorecer su manipulación. Por ejemplo, como apuntan Rosa et al. (1993), se podría aumentar el grosor de los mangos, incorporar “agarradores” a los objetos planos para que puedan tomarlos con facilidad, colocar antideslizante en la base de los juguetes para que no se deslicen al intentar agarrarlos. De igual manera, se pueden adaptar juguetes de baterías al instalar conexiones para pulsadores que se ajusten a las características motoras de la persona estudiante. También, se pueden utilizar apoyos para la comunicación, como dispositivos de comunicación aumentativa y alternativa.

Por tanto, si bien es cierto la población estudiantil que se ubica en los niveles de funcionamiento motor I, II y III de la GMFCS, debido a que su nivel de compromiso es menor, puede presentar mayor alcance de objetivos con menos productos de apoyo. De modo

que, es posible que requieran algunos para facilitar la marcha y la movilidad, incluso ayudas para el control postural, como cuñas, rollos, asientos adaptados y posicionadores. No obstante, en el caso de las personas estudiantes que se clasifican en los niveles de funcionamiento motor IV y V, por su mayor compromiso a nivel de tono postural, movimiento y coordinación, precisan la utilización de asientos adaptados, así como sillas de ruedas que favorezcan el desplazamiento y una posición adecuada, con variaciones en el tamaño, el tipo de cinturones de seguridad y soportes para la cabeza, tronco, brazos o piernas. Además de lo anterior, requieren otros elementos que faciliten la bipedestación, lo que favorece la atención, la participación y la interacción con el entorno.

#### **2.4.2. Estrategias pedagógicas utilizadas en la promoción del desarrollo psicomotor de personas con parálisis cerebral**

Las estrategias que se desarrollarán a continuación, debido a sus características, permiten una mayor participación de las personas estudiantes que se clasifican en los niveles IV y V de la GMFC. Las cuales, además de las dificultades motoras, en ocasiones presentan compromisos importantes en el área de comunicación. Sin embargo, estas estrategias pueden ser utilizadas por las PEE en el trabajo con sus estudiantes con PC en cualquiera de los niveles de funcionamiento motor que se encuentre. Ya que, se debe procurar que el enfoque de las mismas sea el diseño, construcción y ejecución de los espacios de juego, con la incorporación de los componentes y dimensiones descritas anteriormente.

A su vez, la estimulación basal se fundamenta en la construcción de conocimientos de las personas estudiantes a partir de la interacción con el entorno, mientras se ofrecen diversos estímulos visuales, auditivos, táctiles y propioceptivos bastante sencillos, para que no exista la necesidad de experiencias previas. De modo que, esto se lleva a cabo a través del

trabajo en las siguientes áreas, propuestas por Pérez (2002), quién menciona que son prioritarias debido a que actúan como vías de registro y asimilación de estímulos:

- Estimulación somática: se refiere a las características perceptivas de la piel, la musculatura y articulaciones, debido a que estas sienten la presión, el calor, el frío, así como el movimiento y la tensión. El objetivo está encaminado a que la persona estudiante perciba su cuerpo y el entorno. Además, las experiencias en esta área constituyen las bases necesarias para el desarrollo del esquema corporal y de la coordinación motriz.
- Estimulación vibratoria: las vibraciones emitidas en la proximidad física son las que mejor sienten las personas con mayores niveles de compromiso. Posteriormente, las vibraciones audibles, como el latido del corazón, la respiración, y los ruidos del estómago, proporcionan ondas en el cuerpo. La intención es aprender que existen fenómenos que se perciben de manera corporal, por lo que se recomienda utilizar apoyos que aumentan este tipo de estimulación.
- Estimulación vestibular: incluye aspectos como el equilibrio, posición de pie, en marcha, entre otros. Uno de los objetivos es proporcionar información relativa a los movimientos y posturas del cuerpo. También, permite enlazar experiencias visuales, táctiles o propioceptivas y favorece los aspectos lúdicos y recreativos, por lo que representa una de las actividades que procura más placer al alumnado.

Además, se incluyen los siguientes principios que son necesarios para garantizar éxito en la ejecución de la estrategia. Por un lado, la simetría al iniciar la estimulación, por lo que se tiene que considerar la posición o colocación de la cabeza. Ya que, esto se relaciona con el control postural; ofreciendo una serie de contrastes durante la estimulación. Por ejemplo, fuerte-suave, rápido-lento o movimiento-descanso, de manera que se debe de otorgar un

ritmo de estimulación con base en los ritmos biológicos de cada persona estudiante. Además, como indica Pérez (2015), es preciso elaborar un tiempo propio para el desarrollo de las sesiones de estimulación según las particularidades del individuo.

En suma, la implementación del juego dentro de esta estrategia resulta fundamental, ya que, la estimulación basal es una estrategia que busca el bienestar y disfrute, así como favorecer el desarrollo psicomotor del estudiantado por medio de los sentidos y acciones corporales, para posibilitar la vivencia corporal. Además, permite mayor dominio en su comportamiento postural y emocional, aspectos se desarrollan de manera natural que al jugar. Dado que, para la población en la primera infancia, el juego es parte de su cotidianidad y propicia el desarrollo de sus habilidades psicomotoras.

Por otra parte, la estrategia del enfoque basado en movimiento de Van Dijk, establece que las experiencias motoras constituyen las bases de todo aprendizaje, por lo que beneficia la actividad psicomotriz y el diálogo con el mundo exterior en el marco de una relación entre “movimiento-acción”. De manera que, está compuesta por seis niveles descritos por Quispe y Aronés (2014), que se explicitarán a continuación:

1. Resonancia: llamado “mano a mano”, es un efecto producido en respuesta a las vibraciones o movimientos rítmicos entre docente y estudiante. La distancia entre ambos cuerpos es poca, lo que permite a la PEE estar atenta a las indicaciones que da la niña o el niño, ya sea para iniciar o terminar una actividad.

2. Coactividad: se le identifica como “mano al lado de la mano”, son movimientos que la persona estudiante realiza paralelamente con la persona docente, pero existe una separación entre ambos, comprende el uso de objetos de la vida cotidiana y se trata de

favorecer el conocimiento de la realidad a través de la experimentación con apoyo del profesional.

3. Referencias representativas: se introduce “el calendario”, una estrategia que consiste en ubicar ordenadamente los objetos que se utilizan en los distintos momentos del día, cada vez que la persona estudiante comprende lo que cada objeto representa puede ser sustituido por otros que también se usan en la actividad.

4. Referencias no representativas: se intenta emplear la comunicación, pues la persona estudiante ya es capaz de reconocer objetos, personas o acciones, según las características y esto le ayuda a seguir secuencias, ejecutar tareas o emitir demandas sin la guía del adulto.

5. Imitación: se emplea para enseñar cómo se hacen las cosas, para esto es necesario procurar que no sea un patrón repetitivo, sino una expresión de que se ha interiorizado la acción. Se intenta que la persona estudiante comprenda la relación entre sus acciones y lo que observa o siente, según sus características personales.

6. Gesto: es la representación motora del modo en que la persona con PC emplea un objeto o participa en un acontecimiento, primero, se debe observar cómo interactúa con los objetos para determinar qué gestos son naturales, luego, podrá hacerlo sin el uso de este, para que posteriormente, estos gestos sean transformados en señas y le permitan pedir los objetos y acciones.

Este método al basarse en el movimiento permite a la PEE, a través del mismo, que el estudiante descubra su entorno, se relacione con los objetos, personas y acontecimientos, además de que se perciba a sí mismo como un agente individual. Es al momento del juego que la PEE estimula y motiva al infante por medio de experiencias ambientales, el desarrollo



de diálogos no verbales entre el estudiantado y la persona que medie el juego y, por último, la interacción entre el ambiente que les rodea y el infante.

Otra de las estrategias importantes es la estimulación multisensorial, que representa un tipo intervención controlada que promueve la adquisición de habilidades sensoriomotrices y perceptivas (propioceptiva, táctil, vestibular, oído, vista, olfato). De manera que, la persona estudiante con PC percibe y descubre su propio cuerpo, a través de diferentes actividades de juego, de forma que sea capaz de actuar e influir en el entorno, aumentar el lenguaje expresivo y comprensivo, identificar e interiorizar objetos, personas y situaciones. Además, según Lázaro et al. (2010), se pretende que pueda sentir placer, relajación y un bienestar emocional consigo mismo y con las demás personas.

Por tanto, este tipo de estrategia se aborda en el aula de maternal o en una sala diseñada a través de un plan sensorial. De forma que, es posible controlar los estímulos ofrecidos en cada momento, bajo cada modalidad sensorial. Asimismo, incluye la observación de cada estudiante con PC, para definir cuáles son los estímulos de mayor agrado y tolerancia, así como aquellos que son rechazados y deben ser abordados progresivamente.

De esa manera, el plan consta de una serie de aspectos a considerar. En un primer momento, se debe comunicar con antelación a las personas estudiantes sobre las actividades y las características del espacio. Además, las acciones por realizar, los materiales y las distintas formas de utilizarlos dependen tanto de los objetivos a cumplir, como de las personas estudiantes; sus características y su clasificación según los niveles de la GMFCS. A continuación, se detallarán acciones con las cuales se podría realizar una estimulación directa de los sistemas sensoriales:

1. Estimulación propioceptiva: es el primer sistema que se debe estimular, a partir de aquí la persona estudiante toma conciencia y experimenta sensaciones. Se puede hacer uso de un objeto vibrador o mediante un masaje, que inicia en los miembros superiores, luego miembros inferiores y espalda. Busca generar estímulos profundos e intensos en articulaciones y músculos con una progresión en brazos y piernas (Lázaro, et al., 2010).
2. Estimulación táctil: ofrece la oportunidad de experimentar diferentes sensaciones táctiles que estimulen el bienestar general. Se pueden utilizar fibras ópticas, elementos de texturas diferentes, sensaciones de temperaturas variadas, etc. (Rodríguez y Camps, 2010). Su progresión es: miembros superiores, miembros inferiores y finaliza en la espalda. Asimismo, si se busca la relajación en las personas estudiantes, los movimientos que se realicen deben ser únicamente descendentes, pero si se busca la activación, los movimientos deben ser ascendentes.
3. Estimulación vestibular: busca la percepción y experimentación de distintos tipos de balanceos, más o menos intensos, duraderos, con distintos ritmos. Los cuales, se pueden realizar en silla, moviéndola hacia adelante y atrás con apoyo de una canción; también se puede usar una bola terapéutica o una hamaca (Lázaro et al., 2010). Esta sensación es fundamental para bajar el tono muscular y promover la relajación.
4. Estimulación auditiva: la tranquilidad del espacio es vital, por lo que una voz suave y agradable, así como el uso de música suave, sonidos y diferentes materiales musicales, tranquiliza al estudiantado y estimula su actividad psíquica, física y emocional. También ayuda a procesar sensaciones auditivas, estimula la escucha, las relaciones, la comunicación y la relajación (Carbajo, 2014).

5. Estimulación visual: los elementos visuales como luces, objetos de diferentes colores y tonalidades, fibras luminosas, columnas de burbujas, proyectores, reflectores y bolas de espejos giratorias, son importantes para generar una atmósfera agradable, un ambiente de paz y relajación. A su vez, mejoran la eficacia visual, el control muscular y la postura de los órganos visuales (Rodríguez y Camps, 2010).
6. Estimulación olfativa: es importante ofrecer un entorno con una ambientación olfativa, agradable mediante el uso de aceites, velas perfumadas, difusores de aromas, pelotas aromatizadas, entre otros elementos que permitan restablecer la armonía entre cuerpo y mente (Carbajo, 2014).

De modo que, debido a la naturaleza misma de la estrategia, permite a la PEE que sea implementada a manera de juego en cada una de las áreas sensoriales por desarrollar en la persona estudiante, pero considerando sus características en todo momento. Lo cual va a facilitar el proceso de adquisición de habilidades sensoriales y va a disminuir el posible rechazo a la estrategia por parte de la persona estudiante. Ya que, no se impone la actividad, sino que tanto la PEE como el estudiantado juegan en conjunto, lo que propicia espacios de interacción social placenteros para ambas partes.

Por su parte, González (2010) manifiesta que la psicología conductual le brinda a la educación especial “valiosas aportaciones no sólo sobre teorías generales del aprendizaje y el desarrollo sino también respecto a técnicas instruccionales para el trabajo con niños [*sic*] con diversos requerimientos especiales de enseñanza” (p. 16). Esto influye en los procesos de adquisición y mantenimiento de repertorios conductuales, fundamentales para la persona estudiante. Por esta razón, se mencionan estrategias que favorecen la adquisición de

conductas que se utilizan en el nivel de maternal con el fin incrementar aquellas necesarias para la promoción del DPM.

Por otra parte, para Otálora (2007), la estrategia de análisis de tareas se utiliza en cualquier actividad o práctica que le exija a una persona emprender un desempeño para alcanzar una meta. De esta forma, constituye una importante estrategia que permite a la PEE identificar, describir y caracterizar las competencias psicomotoras que la persona estudiante con PC pone en evidencia al ejecutar los juegos que se proponen.

Para realizar un análisis de tareas efectivo, el Centro de Documentación y Estudios SIIS (2011) afirma que conviene seguir los siguientes pasos:

- Delimitar los criterios de inicio y de finalización de la habilidad, dividirla y ordenarla en las fases, desde la más simple a la más compleja, según lo requiera la persona para aprenderla, de acuerdo con sus características personales. Es importante que ambos puntos estén dirigidos específicamente a la persona estudiante con quien se va a trabajar.
- Si se observan dificultades para adoptar ese ritmo, será necesario descomponer cada uno de esos pasos en pasos aún más sencillos.
- De existir conocimiento previo de las características de la persona con PC, es fundamental prever las dificultades con aspectos concretos y descomponer desde un primer momento esas fases al máximo.
- No siempre es necesario deshacer cada fase al mismo nivel de detalle, sino sólo aquellas partes en las que se observan mayores dificultades.
- Comprobar que el análisis de tareas que se ha elaborado responde a las características individuales de la persona estudiante con PC y al objetivo establecido. Lo esencial es

preguntarse constantemente si describe concisamente cada una de las acciones que la persona debe realizar.

- Asegurarse que todas las personas profesionales que van a intervenir en la enseñanza de esa habilidad estén de acuerdo con el análisis realizado.
- Por último, cabe señalar que durante todo el proceso se debe registrar con precisión el desarrollo del propio proceso de aprendizaje y la evolución de los resultados alcanzados.

Por tanto, cuando se opta por la aplicación de esta estrategia, con frecuencia se plantea la duda del número oportuno de fases en las que se debe descomponer la competencia o habilidad psicomotriz que se pretende enseñar. Sin embargo, al ser un proceso de aprendizaje individual, no existe una cifra óptima, sino que va a depender de las particularidades de la persona estudiante y de la complejidad de la tarea. Por lo que, para optimizar el desarrollo de sus habilidades psicomotoras, la PEE puede plantear la ejecución de cada paso de esta estrategia por medio de juegos. De forma que el procedimiento no se vuelva repetitivo o tedioso para ninguna de las dos partes, sino que la adquisición de habilidades y conocimientos se dé a través un proceso entretenido, placentero y de continuo aprendizaje, que es lo que el juego permite.

Asimismo, existen diferentes razones para recurrir al análisis de tareas con relación al uso del juego como estrategia para la promoción del área psicomotora, pues esta permite describir con exactitud en qué consiste la habilidad que se enseña y, el mantenimiento de una pauta idéntica y coherente ayuda a la persona estudiante con PC en su aprendizaje y disfrute de la actividad. Además, la identificación de los diferentes pasos que constituyen la selección de los apoyos que la persona requiere en cada una de esas fases. Lo cual contribuye al

mantenimiento de la autonomía en aquellos aspectos en los que no requiere apoyo (Centro de Documentación y Estudios SIIS, 2011).

Otra de las estrategias importantes es la anticipación, ya que, como parte del apoyo educativo que se brinda a las personas estudiantes con PC, esta sugiere establecer rutinas estables y predecibles para la organización del día a día. De manera que, según Ruiz (2015), proporcionan seguridad de saber lo que se hará, así como los cambios inesperados que puedan ocurrir durante la rutina.

Tal y como se mencionó anteriormente, las personas con desarrollo típico logran comprender el entorno a partir de la corporalidad y el contacto con la realidad. De esta forma, el sentido de anticipación se desarrolla naturalmente; sin embargo, las personas con PC generalmente tienen menos oportunidades para obtener información relacionada con las rutinas. Por lo tanto, inicialmente “pueden necesitar un formato muy concreto y personalizado para ayudarlos a representar y marcar el paso del tiempo” (Blaha, 2003, p. 27).

De manera que, para aquellos estudiantes que tienen una comprensión básica acerca de este concepto, se propone el uso de calendarios de anticipación que permita la asociación entre una actividad y un objeto específico, ya sea concreto, fotografía o pictograma. Asimismo, la presentación del objeto antes de iniciar la actividad posibilita la introducción de conceptos como pasado y futuro, a la vez que regula el nivel de emoción a través de la anticipación.

En esa vía, la anticipación previa a los espacios de juego es fundamental para la adquisición de distintas habilidades, pues les permite a las personas estudiantes “recordar las acciones, objetos, situaciones y personas que están asociadas con un evento y organizar una

respuesta [ya que] cuando el estudiante [sic] entiende lo que está pasando, es más fácil para él recibir nueva información” (Blaha, 2003, p. 37). En otras palabras, las PEE al anticipar las reglas o condiciones al momento de jugar y la constancia con la que son aplicadas, pueden lograr que las acciones se consoliden como rutinas, lo que provoca que el estudiantado las incorpore a su día a día con naturalidad. Esto, con la finalidad de que, dicha sucesión de eventos repetidos haga la vida más predecible, por tanto, más segura para el estudiantado.

Por último, la estrategia de moldeamiento se utiliza cuando es necesario que la persona adquiera una conducta que se encuentra ausente, o bien, para incrementar aquellas que se encuentren presentes, pero de una manera muy elemental en su repertorio. Por ejemplo, de acuerdo con Olivares y Méndez (2010), aquellas necesarias para el aprendizaje del habla, la escritura o en el desarrollo de distintas pautas motoras.

En esa vía, de manera general, el procedimiento consiste en fraccionar la conducta a adquirir o incrementar, también llamada conducta meta en pasos ordenados secuencialmente. Por esta razón, su uso puede potenciar el alcance de los objetivos de juego, así como el aprendizaje de las habilidades necesarias para lograrlo. Ya que, se refuerzan consistentemente las respuestas más próximas a la conducta meta y, al mismo tiempo, no se refuerzan otras; esto se conoce como extinción. De manera que, para su implementación, Olivares y Méndez (2010) mencionan los siguientes pasos:

1. Especificar la conducta meta: es importante definir de manera clara la conducta que se desea adquirir o aumentar y debe establecerse de modo que se puedan identificar todas sus características (frecuencia, intensidad, etc.). En el caso de las personas con PC del nivel de maternal, la conducta meta hace énfasis en las habilidades psicomotoras

necesarias durante los periodos de juego, según las características individuales de cada estudiante.

2. Elección de la conducta inicial: es el punto de partida, debe ser una conducta que ocurra con la frecuencia suficiente para ser reforzada en el tiempo de juego y que guarde cierta similitud con la conducta final. Para determinar la conducta inicial, es necesario que la PEE realice una observación de la persona estudiante con PC en un ambiente natural, como lo es el contexto de aula del nivel de maternal.

3. Elección de los pasos del moldeado: se debe especificar cuáles son las aproximaciones o pasos sucesivos que van a conducir a la conducta meta. En este punto, para realizar la aproximación de la conducta, la persona estudiante con PC puede requerir de apoyo, por lo que se debe implementar el uso de instigadores. Es decir, aquellos estímulos que promuevan el inicio de una respuesta., los cuales, podrían ser verbales, como la instrucción verbal que hace la PEE sobre lo que debe realizar la persona estudiante; por ejemplo, “mira el juguete”, “coge la pelota”. Asimismo, podrían ser gestuales, que son los movimientos que puede hacer la PEE sin tener contacto con la persona estudiante. Esto con la finalidad de sugerir la conducta a realizar. Por ejemplo, señalar un juguete, golpear un juguete con las manos, entre otros. Además, se encuentran los ambientales, que consisten en alterar el ambiente de modo que provoque la conducta deseada. Por ejemplo, colocar juguetes cerca, para provocar la aproximación de la persona estudiante. Finalmente, están los estímulos físicos, que son las guías físicas por parte de la PEE, por ejemplo, sostener la mano de la persona estudiante para que mantenga sujeto un juguete.

4. Determinar el tamaño de cada paso y el tiempo en que se ha de permanecer en cada uno de ellos: obedece a las características individuales de cada estudiante, se debe observar y decidir en consecuencia.



Por tanto, se evidencia que el moldeamiento, al ser una técnica operante basada en el refuerzo, ayuda al estudiantado a dominar una habilidad o conducta de forma progresiva. Por tanto, la PEE al ejecutar el juego puede recurrir a la implementación de dicha estrategia, con la finalidad de que la persona con PC utilice ciertos materiales o juguetes de una manera previamente establecida, así como para que la persona también obtenga noción de la forma de jugar, o, al contrario, lo que no debe hacer en el juego.

Recapitulando, las estrategias descritas en este apartado tienen gran relevancia, principalmente en el desarrollo del juego sensoriomotor y simbólico, por ende, también en la promoción del DPM en el estudiantado con PC. Ya que, el juego constituye un componente significativo en el proceso de aprendizaje, independientemente de la etapa de desarrollo en la que se encuentren.

Al respecto, Baena y Ruiz (2016) afirman que el juego es un elemento pedagógico de primer orden, el cual favorece el desarrollo de la capacidad creativa y una mejor comprensión de aspectos que son propios del lenguaje. Además, facilita el desarrollo de los diferentes aspectos de la personalidad, habilidades sociales, dominios motores y capacidades físicas. Debido a que, al ofrecer una gran variedad de experiencias con el ambiente, que potencian la adaptación, autonomía y participación en las distintas actividades, garantizan un aprendizaje más efectivo y duradero.

A su vez, cuando el juego es compartido con otras personas, se convierte en un medio de socialización. Ya que, se hace presente un modelo de comunicación que permite al estudiantado con mayores niveles de compromiso relacionarse con el entorno, brindarle

independencia, fomentar la diversión, la toma de decisiones y la vivencia de nuevas experiencias dentro de un entorno seguro y confortable (Federación ASPACE, 2017).

## **2.5. Educación especial y promoción del desarrollo psicomotor en personas con parálisis cerebral**

La educación especial se define como “el conjunto de apoyos y servicios a disposición de los alumnos con necesidades educativas especiales, ya sea que los requieran temporal o permanentemente” (Ley Fundamental de Educación, 1957, p. 6). De modo que, para alcanzar lo anterior, se contempla el contexto educativo y la influencia del mismo en relación con las oportunidades de participación que ofrece a toda la población estudiantil. En esa vía, tiene como objetivo brindar la intervención necesaria que garantice la reducción o eliminación de las barreras de aprendizaje. Esto, con el fin de que todas las personas estudiantes puedan desarrollar procesos educativos exitosos, independientemente de su condición.

Por lo mencionado anteriormente, el MEP (2017a) elaboró un documento llamado “Servicios de Educación Especial en Costa Rica”, en el cual, se menciona el tipo de servicios y apoyos que el sistema educativo ofrece al estudiantado que así lo requiera. Por tanto, se mencionan los servicios relacionados con problemas de aprendizajes, discapacidad intelectual, problemas emocionales y de conducta, audición y lenguaje, discapacidad visual, así como discapacidad múltiple; estos pueden ser tanto en la modalidad de apoyo fijo como itinerante.

Específicamente, la especialidad de discapacidad múltiple se rige bajo los principios de igualdad de oportunidades, no discriminación, participación, autonomía personal y accesibilidad. En dicho documento, el MEP (2005) señala que se incluyen a personas con PC, espina bífida, enfermedades neurodegenerativas, condiciones sensoriales asociadas a

otras discapacidades, secuelas graves de trauma cráneo-encefálico u otra condición que incluya principalmente compromiso motor.

A su vez, el MEP (2005) propone para estos servicios, junto con los CEE ya existentes, la prevención e identificación de las necesidades para potenciar el desarrollo de habilidades y capacidades en las personas con discapacidad o riesgo en el desarrollo. Asimismo, pretende atender las necesidades de las familias y del contexto en el que desenvuelven con el fin de facilitar su aprendizaje y participación en entornos educativos y sociales.

Lo anterior favorece el acceso de la población infantil a procesos educativos de calidad, con estrategias que se adapten a sus necesidades específicas. Esto, al ofrecer un espacio con oportunidades de juego, aprendizaje, participación e interacción con adultos, pares y el entorno; lo que potencia el desarrollo óptimo del estudiantado.

### **2.5.1 Rol de la persona educadora especial**

La PEE debe poseer una serie de actitudes, habilidades y conocimientos que configuran el rol profesional. Lo cual, es fundamental no solo para la práctica diaria, sino en la autoevaluación y autocrítica necesaria con la que se debería llevar a cabo los procesos pedagógicos para que se ejecuten de la manera más oportuna, profesional y ética posible.

De acuerdo con la Escuela de Orientación y Educación Especial (s.f.) de la Universidad de Costa Rica, la PEE debe contar con una serie de características personales, dentro de las cuales se encuentran:

- Estudiar y valorar las particularidades, intereses, capacidades y potencialidades de cada estudiante, así como las características de los entornos dentro de las cuales este

se desenvuelve, con la intención de establecer las medidas e intervenciones pedagógicas más apropiadas para el desarrollo y éxito de cada estudiante.

- Planear, realizar, evaluar y reorientar las intervenciones educativas de acuerdo con el currículo, además, la PEE debe procurar el desarrollo de la autonomía y capacidades físicas, cognitivas, sociales, afectivas y emocionales de cada estudiante.
- Facilitar, guiar y apoyar al grupo de personas estudiantes en la búsqueda, organización y puesta en práctica de los conocimientos.
- Establecer relaciones de diálogo y colaboración con miembros de la familia, el profesorado y otros grupos de profesionales en pro de una mejor calidad de la práctica pedagógica dentro y fuera del ambiente de aula.
- Trabajar en conjunto con el profesorado de educación general básica para ofrecer los procesos de aprendizaje, apoyos, asistencia y adaptaciones curriculares que se requieran.
- Investigar diferentes situaciones y temas de interés relativos a la práctica pedagógica para mejorar las intervenciones educativas y tomar mejores decisiones al respecto.
- Debe ser responsable y comprometida con el mejoramiento continuo de su profesión para asumir una actitud reflexiva en torno a las diferentes prácticas educativas.

Además, se proponen las siguientes características como parte del perfil de la PEE, de acuerdo con la práctica profesional y experiencia de las investigadoras:

- Habilidades de empatía, asertividad y escucha activa, para establecer relaciones armoniosas con las personas estudiantes, las personas encargadas y demás profesionales con quienes trabaja, con el fin de buscar el bienestar superior del alumnado.

- Actitud de trabajo en equipo, compromiso y responsabilidad, para generar redes de apoyo con la comunidad donde se desenvuelven las personas estudiantes y de esta manera potenciar los procesos de participación comunitaria de la forma más integral posible.
- Capacidad creativa y crítica, con el fin de favorecer la aplicación de estrategias para la permanencia y constancia de las personas estudiantes dentro de los diferentes sistemas de educación, tanto público, como privado y comunitario. A su vez, se encaminan los procesos de inclusión desde la etapa de la primera infancia hasta la adultez.
- Iniciativa y disposición en la búsqueda de formación y actualización, tanto en el área de la educación especial como en la variedad de campos relacionados con esta, de forma que se pueda dar respuesta a las exigencias que surgen en la práctica diaria y a la necesidad de una atención de forma integral que caracteriza la profesión.
- Habilidad organizativa, que incluye la planificación, la selección de los materiales, las actividades y estrategias de la rutina diaria, gestión del tiempo y espacios, así como el cumplimiento de plazos que conforman el ambiente de aprendizaje, de forma que se responda a las necesidades y particularidades de las personas estudiantes.

En suma, el papel de la PEE es ofrecer a la persona estudiante que requiera de su apoyo, una educación de calidad, al considerar todas las áreas de desarrollo de forma integral. Además, debe realizar una intervención educativa contextualizada y relacionada con las características propias de cada estudiante, con su respectivo planeamiento, diseño, desarrollo y evaluación de planes. En esa misma línea, el sistema educativo costarricense debe ser un ente activo y cerciorarse de que la calidad educativa sea igual en cada institución del país.

El papel de la PEE está orientado al desarrollo integral del estudiantado durante los procesos educativos, a través del uso de estrategias pertinentes que se adapten a sus características individuales. Al respecto, Castillo et al. (2018) mencionan que la PEE acompaña, a la población estudiantil con alguna necesidad educativa mediante programas pedagógicos efectivos. Además, brinda apoyos extensos y generalizados que varían según sus particularidades, sin realizar diferenciaciones y ni exclusiones dentro del aula.

En adición, como indican Ruíz y Arteaga (2016), es responsabilidad de la persona docente estimular las capacidades que ya posee cada estudiante, así como adaptar o modificar los contenidos del currículo que el alumnado, por sus características personales, no va a alcanzar sin los apoyos necesarios. Sin embargo, su función no se limita a la intervención de competencias y habilidades, sino que también propicia espacios idóneos para que las personas estudiantes puedan participar activamente de experiencias significativas de aprendizaje, tanto a nivel psicomotor como conductual y sensorial.

De manera que, la PEE debe prestar atención a las posibilidades que brindan los diferentes tiempos y áreas de enseñanza con los que propicia los espacios de participación e interacción, así como con su habilidad de observación, capacidad de análisis y el conocimiento del alumnado. Cabe destacar que posee un rol de investigación, reflexivo, crítico, innovador y evaluador; por lo que la persona docente requiere de constante actualización ante las alternativas de acción que favorecen el desarrollo del estudiantado.

Asimismo, el papel del trabajo colaborativo se torna indispensable, sobre todo en situaciones que requieren el aporte interdisciplinar. Por ejemplo, permite determinar los productos de apoyo que garantizan la participación de las personas estudiantes tanto en el

proceso educativo como en la vida cotidiana. Estos productos de apoyo dependen del nivel en el que se ubique cada persona según la GMFCS, por lo que deben adaptarse tanto a los rasgos particulares de su condición como a las necesidades que surgen a partir del crecimiento físico y de los cambios que ocurren en el entorno.

Asociado a esto, para Palisano y Lally (2007), los ajustes y adaptaciones se realizan en conjunto con otras personas profesionales del área de terapia física y de terapia ocupacional. Por tanto, la comunicación con el equipo de trabajo es fundamental, para que la PEE conozca los productos de apoyo, así como la forma en la que se utilizan con el fin de incorporarlos a su práctica diaria.

Con respecto a los cambios de posición que la población con mayor nivel de compromiso motor necesita durante las lecciones, la PEE debe trabajar en coordinación con el servicio complementario de terapia física, con el fin de conocer la forma adecuada de llevarlos a cabo. Además, es importante que se programe durante las rutinas diferentes espacios específicos para realizarlos, al considerar las necesidades de cada estudiante. Ya que, un posicionamiento adecuado previene el aumento de lesiones propias de esta condición, como los acortamientos musculares, contracturas articulares y alteraciones musculoesqueléticas; así como la aparición de otras lesiones en la piel producto de permanecer mucho tiempo en la misma postura (Palisano y Lally, 2007).

Por otra parte, la persona docente se encarga de fortalecer las capacidades específicas para el procesamiento de la información como la percepción, atención y memoria. También, es responsable de brindar constante estimulación sensorial, la cual, como se ha indicado, es el área por medio de la que se recibe la información que viene del entorno, así como de las

continuas interacciones que se convierten en aprendizajes y conocimientos, utilizados en la resolución de problemas (Ruíz y Arteaga, 2016).



## Capítulo III

### Marco metodológico

En el presente capítulo se describirá el proceso realizado durante esta investigación, para el logro de los objetivos propuestos. Por tanto, dentro de la ruta metodológica, se hará referencia al paradigma bajo el cual se dirigió la investigación, el enfoque y método utilizado. Asimismo, se mencionará la población participante e instrumentos para la recolección de información, que son necesarios para el desarrollo del trabajo de campo y su posterior análisis.

#### 3.1 Paradigma

Según Gurdián (2010), un paradigma es una tendencia dominante en la ciencia, que organiza y dirige la investigación científica a una determinada dirección. Asimismo, durante cierto tiempo centra la atención de quienes investigan en los objetos de estudio con mayor relevancia, por lo tanto, se requiere centrar la mirada en el contexto natural del objeto a estudiar. Además, el paradigma enriquece la perspectiva y la estructura del conocimiento en la comunidad en la que se experimenta; genera problemas de investigación y da la pauta para elegir los métodos de recolección de información que se van a utilizar.

La presente investigación se enmarca dentro del paradigma cualitativo naturalista; fundamentado en la construcción del conocimiento y basado en un fenómeno, y como ocurre en su contexto a partir de las interacciones que se establecen entre el sujeto y el objeto de investigación (Barrantes, 2013). De manera específica, en este caso en particular, es la interrelación que se establece entre el juego como estrategia utilizada por las PEE y la promoción del desarrollo psicomotor de las personas con parálisis cerebral, particularmente aquellas que se encuentran en el nivel de materno en CEE. Por lo tanto, la elaboración del

conocimiento y la comprensión de este fenómeno dependen de la profundidad de la información en dicho contexto. Lo anterior, con la intención de asignarle significado a la diversidad que lo compone y a su vez, reconocer la existencia de múltiples realidades que se encuentran determinadas por los sujetos que actúan en ellas y sus contextos específicos.

Por tanto, la investigación se desarrolla con base en el juego como estrategia que utilizan las personas participantes para promover el DPM de las personas estudiantes con PC del nivel de maternal. De manera que, se profundice en su opinión y posición con respecto a los procesos de enseñanza, a través de la comprensión e interpretación de una realidad educativa concreta.

Desde este posicionamiento, es posible afirmar que, para construir conocimiento de forma precisa, se requiere que quien investiga no interfiera en el contexto y permanezca fiel a la naturaleza del fenómeno que se observa. En esa vía, Gurdían (2010), considera que “el mundo debe ser estudiado en su estado natural, sin manipulaciones ni por parte de la investigadora, ni por parte del investigador” (p. 159). Por tanto, de esta manera se pretende analizar el papel que desempeña la PEE en la promoción del DPM en personas con PC del nivel de maternal. En ese sentido, la información recopilada en la investigación se puede clasificar como natural, diversa y espontánea; se parte de los hechos, sin suposiciones, ni control de parte de las personas investigadoras.

Con respecto al proceso realizado, se dio un primer acercamiento con las direcciones de los centros educativos, con el fin de obtener permiso para acceder a las PEE que tienen a su cargo el estudiantado con PC del nivel de maternal. Posteriormente, se procedió con la firma de los consentimientos informados, por medio de los cuales se informó a las PEE acerca

del proyecto de investigación. Finalmente, se realizó la entrevista en profundidad, con la intención de obtener información y realizar un contraste con la teoría. Esto, para llevar a cabo un análisis descriptivo de las vivencias compartidas y no solamente de la teoría.

### **3.2 Método fenomenológico**

Para llevar a cabo el proceso investigativo se utilizó el método fenomenológico, el cual, permite “el estudio de un fenómeno tal y como es percibido, experimentado y vivido por una persona” (Gurdián, 2010, p. 150). En otras palabras, se parte de las experiencias de la PEE, con el fin de obtener información que permita analizar las estrategias pedagógicas que realiza para promover el DPM por medio del juego, en un grupo de personas con PC en CEE del MEP, en el nivel de maternal. La selección de este método posibilitó el estudio de la realidad tal y como es percibida por la PEE. Por lo tanto, no se parte “del diseño de una teoría, sino del mundo conocido, del cual hace un análisis descriptivo con base en las experiencias compartidas” (Gurdián, 2010, p. 151). Lo anterior, con la finalidad de asignarle significado a sus acciones.

### **3.3 Tipo de Estudio: comprensivo**

Según Lincoln y Guba, citados por González (2001), este tipo de estudio reconoce la existencia de realidades múltiples, las cuales, no pueden ser comprendidas si se aíslan del contexto en el que ocurren. Por esta razón, se pretende realizar un acercamiento con la realidad particular de cada PEE a través de la entrevista profundidad, con el interés de reconocer el juego como estrategia utilizada en el quehacer profesional y su implicación en DPM en un grupo de estudiantes con PC de maternal.

En adición, el estudio comprensivo es el más adecuado para abordar este tema, ya que, busca alcanzar el máximo conocimiento en relación con las realidades existentes dentro del aula, tales como la duración y tipo de juego, así como las acciones docentes. Esto, con el fin de establecer “patrones, categorías, o modelos predecibles y fluidos” (Gurdián, 2010, p. 158). Las cuales, permitirán realizar una descripción completa y detallada acerca del rol que desempeña la PEE.

Cabe destacar que, esta investigación no aspira a la generalización de los hallazgos, debido a que cada realidad es única e irrepetible, a pesar de que se tengan elementos en común, como el tipo de centro educativo y la especialidad de las personas que participan en la investigación; así como el nivel, la edad y condición de las personas estudiantes. Sin embargo, es factible que estos sean transferidos a contextos similares, al considerar las acciones recomendadas por las investigadoras para facilitar el DPM por medio del juego. Además, a partir de lo anterior se pretende ofrecer a la PEE “la posibilidad de reconsiderar actitudes, creencias y maneras típicas que están en la base de su práctica” (González, 2001, p. 243).

### **3.4 Personas participantes**

Las personas participantes fueron seleccionadas por medio de un muestreo no probabilístico, específicamente, el muestreo por conveniencia. Es decir, se escogió a las personas participantes, de acuerdo con criterios de cercanía y facilidad de acceso de las personas investigadoras, así como por la necesidad de obtener una muestra variable según los detalles característicos que se viven y experimentan en los distintos CEE. De modo que, se escoge la cantidad de diez PEE de diferentes regiones del país con la intención de recopilar

una muestra mayor de información, que permitió profundizar en el análisis de las categorías propuestas en la investigación.

Debido a esto, se seleccionaron los siguientes centros educativos: Centro de Enseñanza Especial de Alajuela (CEEA), Centro de Enseñanza Especial de Heredia (CEEH), Centro de Enseñanza Especial de Guácimo (CEEG), Centro de Enseñanza Especial La Pitahaya (CEEP), Centro de Integración San Felipe Neri (CISFN) y el Centro de Enseñanza Especial Carlos Luis Valle Masís (CEECLVM). Posteriormente, se realizó la investigación con las PEE que cuenten con los siguientes criterios:

- Personas que laboren como educadores especiales en los Centros de Enseñanza Especial del Ministerio de Educación Pública.
- Personas que laboren como docentes de educación especial en el Servicio de Discapacidad Múltiple en el nivel de maternal.
- Personas con disponibilidad y facilidad de tiempo para poder realizar la entrevista a profundidad, así como atender a consultas referentes al tema de investigación.

A raíz de lo anterior, se consideraron diez PEE, pertenecientes a los servicios de discapacidad múltiple del nivel de maternal, quienes atienden población con PC. Ya que, la investigación se enfoca en docentes que hayan finalizado la carrera de Educación Especial y cuenten con experiencia laboral en CEE.

A continuación, se presentan los datos generales de las PEE participantes en la investigación:

Tabla 2.

*Datos de las personas entrevistadas*

Grado académico	Años de experiencia en DM	Años de experiencia en el nivel de maternal	Cantidad de estudiantes	Género	Edad
Lic. Retos Múltiples	22- 23	5- 6	7	F	47
Lic. Educación con énfasis en Aprendizaje Diverso	7	4 meses	8	M	34
M.Sc. Psicopedagogía	7	7 meses	7	F	31
Lic. Discapacidad Múltiple y Lic. Terapia de lenguaje, la voz y el habla	25	5	6	F	48
Bach. Educación Especial	2	4 meses	7	F	27
Lic. Educación Especial con énfasis en Trastornos Emocionales y de Conducta y Bach. Educación Preescolar.	10	3	6	F	32
M.Sc. Psicopedagogía	13	6	8	F	51
Lic. Discapacidad Múltiple	3	3	7	F	27
Lic. Educación con énfasis en Aprendizaje Diverso	2	4 meses	6	F	29
M.Sc. Discapacidad	17	6-7	6	F	41

*Fuente:* Elaboración propia, 2020.

### **3.5 Categorías de análisis**

Las categorías representan la información que interesa investigar; a su vez explican el problema planteado en el proceso investigativo. De modo que, son conceptos que poseen un significado central en la investigación. En esa vía, Cisterna (2005) menciona que existen dos tipos de categorías y subcategorías en la investigación cualitativa. La primera es la apriorística, la cual se construye previo a la recolección de los datos. La segunda es la emergente, la cual surge a partir de la indagación de la información recolectada. Para efectos de esta investigación se utilizarán ambos tipos. De modo que, en el siguiente cuadro se detallará cada una de las categorías y subcategorías.

Tabla 3.

*Categorías de análisis*

Categoría a priori	Definición	Subcategoría
Juego como promotor del desarrollo psicomotor en personas con PC que cursan el nivel de maternal	Elemento básico para fomentar el desarrollo psicomotor a través del cual la persona estudiante con parálisis cerebral del nivel de maternal desarrolla habilidades, destrezas y conocimientos.	-Juego en personas con parálisis cerebral del nivel de maternal. -Aspecto psicomotores. -Tipos de juego.
Estrategias pedagógicas para promover el desarrollo psicomotor en personas con PC	Componentes del proceso de enseñanza (ambiente físico, mobiliario adaptado, espacios, rutinas y actividades) utilizados por la persona educadora especial para promover y valorar el aprendizaje de habilidades psicomotoras en el estudiantado con PC que cursa el nivel de maternal.	-Estrategias. -Importancia de las estrategias de juego en el DPM.
Persona profesional en educación especial	La persona educadora especial es aquella que, de acuerdo con sus actitudes y conocimientos, se encarga de propiciar un espacio en el que estudiantes del nivel de maternal con parálisis cerebral, puedan desarrollar al máximo sus capacidades y habilidades psicomotoras, a través de la ejecución de estrategias pedagógicas basadas en el juego.	-Rol docente. -Formación.
Apoyos que facilitan el juego en población con PC	Cualquier acción y/o producto, que sirve para facilitar la interacción con el entorno y disminuir las barreras de participación en el juego.	-Tipos de apoyos. -Importancia.
Emergente: factores que dificultan el juego	Factores que influyen, de manera negativa, en la participación del estudiantado en relación con las experiencias de juego.	-Mitos. -Condición de salud de la persona educadora especial. -Contexto educativo. -Contexto familiar. -Condición de salud del estudiantado.

*Fuente:* Elaboración propia, 2020.



### **3.6 Técnicas e instrumentos de investigación**

Para esta investigación, la recopilación de información se realiza a través de la entrevista en profundidad, ya que, es una técnica apropiada para la recolección de datos importantes sobre los temas que se desarrollan. De modo que, esta brinda recursos o procedimientos a la persona investigadora para acercarse al conocimiento a través de los hechos, de forma que los datos que se obtengan se encuentren basados en las percepciones, creencias, actitudes, opiniones y conductas de las personas. Por ende, serán datos veraces y confiables para la realización de la investigación.

#### **3.6.1 Entrevista a profundidad**

Para Ballestín y Fàbregues (2018) la entrevista en investigaciones cualitativas “permite recoger información sobre acontecimientos y aspectos subjetivos de las personas: creencias y actitudes, opiniones, valores o conocimientos, que de otra manera el investigador o investigadora no tendría a su alcance” (p. 128).

Cabe destacar que, la recopilación de datos necesarios para la investigación ocurre mediante una conversación; es decir, un acercamiento presencial entre la persona investigadora y la persona informante. Esto, mediante un intercambio dirigido que favorece la producción de un discurso convencional, continuo y con una línea argumental de la persona entrevistada sobre el tema de la investigación (Grele, citado por Ballestín y Fàbregues, 2018). Por tanto, se privilegió la técnica, debido a que, a través de esta relación entre sujeto-sujeto “la persona entrevistada se descubre a sí misma, analiza el mundo y los detalles de su entorno” (Gurdián, 2010). Por tanto, por medio de la entrevista a profundidad se facilita registrar toda esa información.

Para efectos de esta investigación, en relación con el tipo de entrevista a utilizar, se eligió la entrevista a profundidad, ya que, se trata de una entrevista abierta, flexible y dinámica, en la que se configuran de forma previa solamente aquellos ámbitos específicos que se requieren explorar. De modo que, según Ballestín y Fàbregues (2018), se intenta profundizar en el mundo interior de las personas participantes y comprender, desde su perspectiva, las experiencias y conocimientos, de acuerdo con sus mismas expresiones. Asimismo, según Delgado y Gutiérrez (2007), este tipo de entrevista es un constructo comunicativo, es decir, no se encuentra conformado únicamente preguntas y respuestas, sino que implica un compromiso y retroalimentación de ambos interlocutores.

Aunado a lo anterior, la entrevista a profundidad diseñada para esta investigación consta de tres momentos. En el primero, se explica a la PEE el objetivo de la entrevista y se aclara la confidencialidad de la información, además, se realiza la lectura y firma del consentimiento informado. En el segundo momento, se recolectan los datos personales, así como otros datos pertinentes para el instrumento; como los son: la fecha, hora de inicio y finalización. En el tercer y último momento, se llevan a cabo las preguntas que recopilan la información a través de la interacción directa entre la persona que entrevista y la persona entrevistada. Cabe destacar que las interrogantes que conforman la guía de preguntas se encuentran en la guía para la entrevista (ver anexo 1). Las mismas, fueron elaboradas a partir de la selección de los temas y sus respectivos subtemas, que se consideran relevantes para el desarrollo de la presente investigación, como: DPM, personas con PC, rol de la PEE, estrategias y apoyos pedagógicos y juego.

En adición, para cumplir con los objetivos propuestos, en la entrevista participaron personas profesionales en educación especial, a cargo del nivel de maternal en el Servicio de

Discapacidad Múltiple que atienden niñas y niños con PC, de los CEE del MEP de diferentes regiones del país, mencionados con anterioridad. Para dicha entrevista se utilizó la plataforma Zoom, por medio de las licencias que facilitó la Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica.

En relación con la duración de la entrevista, se dispuso de un tiempo aproximado de una hora, el cual podía dividirse en dos sesiones mínimo, brindándole a la persona entrevistada la libertad de modificar el tiempo estimado, o agregar otras preguntas; esto, en los casos que era necesario ampliar o aclarar la información expuesta. Cabe agregar que, en lugar de firmar personalmente los formularios de Consentimiento informado, a las personas participantes se les leyó el mismo y manifestaron su acuerdo de forma oral, lo cual quedó declarado en las grabaciones.

### **3.7 Procedimiento de trabajo de campo**

Debido a la coyuntura actual en el ámbito nacional e internacional, debido al COVID-19 se procedió a contactar de forma directa a cada PEE. Ya que, al realizar el envío de las cartas de forma digital a la dirección de cada centro educativo, solamente se obtuvo respuesta por parte de dos instituciones.

Además, como primer acercamiento a las personas participantes, se procedió a realizar el contacto vía correo electrónico o por medio de mensajes de texto al número de teléfono personal. Es decir, fue un contacto directo entre las personas participantes con las investigadoras. En adición, al momento de realizar el intercambio de correos o mensajes, se les explicó brevemente en qué consistía la investigación y cuál sería su papel dentro de la misma.

De manera que, una vez que las PEE mostraron interés y aceptaron formar parte de la investigación, se les realizó la lectura del documento de consentimiento informado al inicio de la entrevista. Asimismo, a solicitud de algunas personas entrevistadas, se envió el documento vía correo electrónico, en el cual se describían los objetivos y las principales acciones que se llevarían a cabo para la ejecución del estudio, así como el proceso en que la información sería recolectada.

### **3.8 Trabajo de campo**

En este apartado, se describe la aplicación del método fenomenológico en el trabajo de campo. Por tanto, se toma en cuenta a las PEE del nivel de maternal previamente seleccionadas para la participación de la presente investigación, así como las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de información; lo cual se realizó mediante las etapas que se mencionarán a continuación.

1. Contacto con los CEE: para obtener la información que sirvió de sustento para la investigación, se realizó el primer acercamiento a la población participante mediante el envío de cartas, en la cual, se solicitó la participación en la investigación de las PEE del nivel de maternal que laboran en los siguientes centros educativos: CEEA, CISFN, CEEH, CEEP, CEEG, CEECLVM. Sin embargo, solamente dos de las instituciones respondieron al correo enviado, por lo que se procedió a buscar directamente a las personas docentes y realizar los contactos pertinentes.
2. Contacto con las PEE del nivel de maternal que laboran en los CEE: se obtuvo los contactos por medio de otras personas docentes que laboran en los diferentes CEE. De forma que, se realizó el enlace con cada participante por

medio de correos electrónicos y mensajes de texto, medios por los cuales, se describió en forma escrita u oral en qué consistía la investigación, así como la forma de participación dentro de esta. Posteriormente, al realizar el acercamiento con las PEE, para que su participación fuera posible y diera como resultado información pertinente para la investigación., se verificó que cada persona cumpliera con los criterios previamente establecidos

3. Coordinación de las entrevistas entre las PEE y las investigadoras: en un principio, se planteó llevar a cabo las entrevistas en los CEE en los que las personas participantes laboran. No obstante, debido a la pandemia por el COVID-19 —que afecta actualmente la realidad internacional y nacional—, se coordinó con las PEE la ejecución de las entrevistas por medio de la plataforma virtual de Zoom o Google TEAMS, en las fechas y horas convenientes para cada participante.
4. Ejecución de las entrevistas: cada entrevista se realizó con la participación de dos investigadoras y la PEE entrevistada, en un lapso que osciló entre la hora y las dos horas, efectuadas en las dos primeras semanas del mes de junio. Es importante destacar que, debido al método elegido, las investigadoras se prepararon para escuchar atentamente las perspectivas de las personas participantes acerca del fenómeno en estudio durante el proceso de entrevista.
5. Transcripciones: al finalizar cada una de las entrevistas, se procedió a transcribir y sistematizar la información obtenida, con la finalidad de ubicar los datos dentro de las categorías de análisis establecidas previamente y las categorías emergentes durante este proceso. Esto, con el fin de alcanzar los

objetivos que guían la investigación. Este proceso dio paso al análisis de la información.

### **3.9 Análisis de la información**

Con el fin de organizar la información de forma clara y concisa, se procedió a sistematizar e interpretar los datos mediante el uso de mapas conceptuales, como una herramienta para sintetizar y organizar las entrevistas, para comprender y descubrir la relación entre los conceptos que surgen de las mismas (Chrobak, Sobrino y Ponzi, 2008). De modo que, este proceso aportó mayor validez y confiabilidad a la investigación. En adición, el análisis de la información se realizó con base en lo propuesto por Ruiz del Cerro (2003):

1. Separación de unidades y reducción de datos: una vez transcrita la información generada a través de la técnica de entrevista, se realizó, en parejas y de manera virtual, el proceso de identificación de las frases más significativas en cada entrevista. Para realizarlo, se codificó cada unidad conversacional según las categorías a priori, determinadas con base en los objetivos de la investigación. Posteriormente se procedió a discutir, de forma grupal y virtual, la codificación realizada, se llevó a cabo procesos de consenso y disenso de cada categoría. Lo cual, según las referencias que las PEE hicieron con respecto al juego, favoreció la identificación de una subcategoría emergente correspondiente a los factores que lo dificultan.
2. Clasificación de unidades conversacionales: se continuó con el trabajo en parejas, en el que se agrupó dichas frases en documentos aparte (uno para cada entrevista) con base en las categorías de análisis. Además, se enumeró cada unidad conversacional para facilitar su manejo. Al finalizar la clasificación y enumeración de las unidades conversacionales, se realizó la revisión grupal de cada una de las categorías.

3. Disposición y transformación de los datos: se dio seguimiento con el trabajo grupal, al seleccionar las unidades conversacionales más relevantes con el fin de construir la representación gráfica de cada una de las entrevistas. Una vez elaborado el mapa conceptual, se realizó una síntesis del mismo, lo que permitió darle sentido y relacionar la información, al facilitar a su vez la comprensión.

Esta primera fase de análisis permitió identificar los temas y patrones de manera visual, además, facilitó el proceso de análisis debido a que, con base en la síntesis de cada mapa, se evidenciaron similitudes y diferencias en cuanto al papel que tiene la PEE en relación con la promoción del área psicomotora por medio del juego en personas con PC de maternal.

Una vez mapeadas las diez entrevistas, inició la segunda fase de análisis de información, que consistió en elaborar un mapa conceptual para cada categoría de análisis, con base en la síntesis de cada mapa por entrevista. Para esto, las investigadoras realizaron un trabajo de forma grupal, se reunieron en varias sesiones de trabajo virtuales, para desarrollar pasos anteriores y agregar un cuarto paso, propuesto por Ruiz del Cerro (2003):

1. Separación de unidades y reducción de datos: por entrevista, se seleccionó el fragmento del resumen correspondiente a cada categoría de análisis (PEE, estrategias pedagógicas, juego y apoyos) y se codificó, en documentos aparte, cada una de las subcategorías se utilizó clave de color, para resaltar los temas semejantes.
2. Clasificación de unidades conversacionales: se agruparon las unidades conversacionales con base en las subcategorías de análisis y se enumeraron, del uno al diez, para identificar la entrevista a la que correspondía cada unidad. Esto, se realizó de la siguiente forma: E1, E2, E3...: la letra "E" representa la entrevista aplicada y el número la persona entrevistada. De manera que, se asignaron códigos

de E1 a E10 en sustitución de sus nombres con el fin de asegurar la confidencialidad de sus identidades.

3. Disposición y transformación de los datos: una vez organizadas todas las entrevistas por categorías y subcategorías, se seleccionaron las unidades conversacionales más relevantes, con el fin de construir la representación gráfica correspondiente a cada categoría de análisis. La información obtenida por medio de los mapas conceptuales fue contrastada con la teoría, con el fin de realizar la triangulación pertinente.
4. Validación de conclusiones: por medio de una Escala de Likert realizada en la aplicación de Google Forms, se dio a conocer a cada una de las personas participantes las principales afirmaciones obtenidas en el análisis de la información. De esta manera, reaccionaron a cada ítem propuesto según su postura ante el mismo (desde muy en desacuerdo hasta muy de acuerdo); esto con la finalidad de que valoraran los resultados y presentaran sus puntos de vista al respecto, de forma que fuera posible verificar la validez de los hallazgos. Es decir, se realizó una evaluación del proceso, validando sus aportes.

Finalmente, el análisis concluyó una vez alcanzada la saturación, es decir, cuando se obtuvo la misma información o no se obtuvo información nueva (Gurdián, 2010). Esto garantizó que no se diera contradicción, debido a que se verificó manualmente cada una de las categorías y subcategorías.

### **3.9.1 Triangulación**

Dentro del marco de una investigación cualitativa, la triangulación consiste en el uso de varias estrategias al estudiar un mismo fenómeno. A su vez, los beneficios de cada uno de los métodos elegidos no se superponen con los otros y en cambio se suman. De manera que,



este proceso comprende la utilización de dos o más métodos de recolección de datos en el análisis de algún comportamiento humano (Cohen, Lawrence y Morrison, 2007). Lo anterior, con el propósito de determinar ciertas intersecciones o coincidencias a partir de diferentes fuentes de información sobre el mismo tema.

Al respecto, el principio básico en la triangulación es obtener opiniones de una situación o algún aspecto de ella, desde una variedad de ángulos. Para posteriormente cotejarlos. De esta manera, las investigadoras unificaron la información brindada por las personas participantes a partir de las técnicas de recolección, para luego contrastar y compararla. Asimismo, existía la alternativa de visualizar un problema y otorgarles credibilidad a los hallazgos; con el fin de aumentar la validez y consistencia de los datos. De manera específica, en este caso particular, el juego como estrategia pedagógica para la promoción del área psicomotora en un grupo de personas con PC en maternal.

De modo que, si bien, en una investigación se pueden realizar varias "triangulaciones" con el propósito de mejorar los resultados, para efectos de esta investigación, se utilizaron dos. En esa vía, la primera forma de análisis utilizada fue la triangulación de investigadores, en la cual, Ander-Egg (2016) menciona que las personas que investigan "realizan observaciones sobre un mismo hecho o fenómeno, contrastando luego los diferentes resultados obtenidos, procurando neutralizar los sesgos producidos por cada investigador" (p. 145). Asimismo, en un segundo momento se utilizó la triangulación de teorías, que Gurdían (2010) describe como aquella en la que se utilizan varias perspectivas para estructurar, analizar e interpretar un mismo conjunto de datos.

En suma, la técnica de recolección de información se seleccionó al considerar el tipo de datos requeridos para dar sentido a la investigación, así como responder a las interrogantes. Por tanto, a través de la entrevista y la búsqueda de teoría se procedió a indagar sobre el juego como estrategia pedagógica para el desarrollo del área psicomotora. En este caso, el análisis de las entrevistas se llevó a cabo durante las reuniones grupales, en donde se contó con la participación de la totalidad de las investigadoras.

### **3.10 Rigurosidad de la investigación**

De acuerdo con Martínez (2006), la rigurosidad de la investigación está relacionada con la calidad del estudio, en la medida que presente resultados válidos. Es decir, es necesario que reflejen una imagen completa, clara y representativa del juego, considerado una estrategia pedagógica para la promoción del área psicomotora, específicamente, en un grupo de personas con PC del nivel de maternal. Para cumplir con estos aspectos de rigurosidad, el estudio se basó en criterios de calidad para el enfoque cualitativo mencionados por Gurdián (2010), los cuales son la credibilidad, confirmabilidad, transferibilidad y dependibilidad. A continuación, se explicitarán cada uno de ellos.

#### **3.10.1 Credibilidad**

Según indica Gurdián (2010), esta se alcanza cuando “los hallazgos del estudio son reconocidos como «reales» o «verdaderos» por las personas que participaron en el estudio y por aquellas que han experimentado o estado en contacto con el fenómeno investigado” (p. 222). De manera que, la credibilidad en esta investigación se basa en el análisis fundamentado de los datos obtenidos a partir de las entrevistas a profundidad realizadas a las personas profesionales en educación especial. Asimismo, por medio de una revisión teórica con respecto al tema del juego como una estrategia pedagógica, que promueve el DPM en

personas con PC del nivel de maternal. En consecuencia, lo anterior facilitó un análisis sustentado en datos e información real.

### **3.10.2 Confirmabilidad**

Este término hace referencia a la neutralidad en la interpretación o análisis de la información, con la certeza de que existen datos para cada interpretación. Es decir, para Gurdían (2010) “implica que los resultados se puedan confirmar”. Para lograr esto, se realizó una devolución a las PEE entrevistadas, de los hallazgos obtenidos al final de la investigación, es decir, las estrategias de mediación pedagógica basadas en el juego para la promoción del DPM en personas con PC del nivel maternal en Centros de Enseñanza Especial.

### **3.10.3. Transferibilidad**

De acuerdo con Gurdían (2010), este criterio hace referencia a la posibilidad de extender o transferir los resultados de la investigación a otras poblaciones, contextos o grupos; mediante la descripción en profundidad, con detalle del lugar y de las características de las personas participantes. De manera que, la presente investigación tiene como fin analizar el juego como una estrategia pedagógica utilizada por la persona profesional en educación especial, para la promoción del DPM. A su vez, se pretende describir las implicaciones del acto de jugar, a través de la narración que realizan las PEE sobre su experiencia con las niñas y niños con PC de maternal.

De este modo, la formulación de estrategias basadas en el juego debe considerar estos aspectos y adaptarlos según las características de la población a la que se dirijan. Ya que, los aspectos psicomotores que influyen en el juego de las personas con PC son los mismos que

influyen en el de las personas con otras condiciones de discapacidad, así como personas que no la presentan.

Además, la investigación cuenta con una base teórica, metodológica y de análisis de la realidad, de forma que pueda constituirse como un referente para futuras investigaciones relacionadas con la temática en estudio.

#### **3.10.4. Dependibilidad**

Para Gurdián (2010), “el mundo está en constante cambio por lo que el concepto debe ser replicable en sí mismo” (p. 232). De manera que, la dependibilidad se ve plasmada gracias a la construcción de la realidad, de acuerdo con la interpretación de las personas participantes. Por tanto, a través de las entrevistas y el análisis de los datos pertenecientes a las PEE actuantes, las investigadoras realizaron un acercamiento al contexto de la PEE del Servicio de Discapacidad Múltiple del nivel maternal, que atiende a población con PC.

Esta construcción se logró al realizar las entrevistas en profundidad a 10 personas profesionales en educación especial, de centros de enseñanza ubicados en distintas zonas geográficas. Las cuales, cuentan con características variables en cuanto a su grado académico, experiencia y edad, lo que hace aún más enriquecedora la interpretación de la realidad de cada PEE. A su vez, el contexto actual por el COVID-19 significó un aspecto importante debido a los cambios en la dinámica escolar y manera en la que han desempeñado su rol.

## **Capítulo IV**

### **Análisis de la información**

En este apartado, se presenta la descripción de los resultados obtenidos por medio de las entrevistas a profundidad y la categorización de la información, así como el análisis correspondiente de los datos recopilados mediante mapas conceptuales.

Es importante aclarar que el número junto a los códigos de cada persona entrevistada corresponde a la enumeración de la cita de la PEE que fue utilizada para el contraste y análisis de la información.

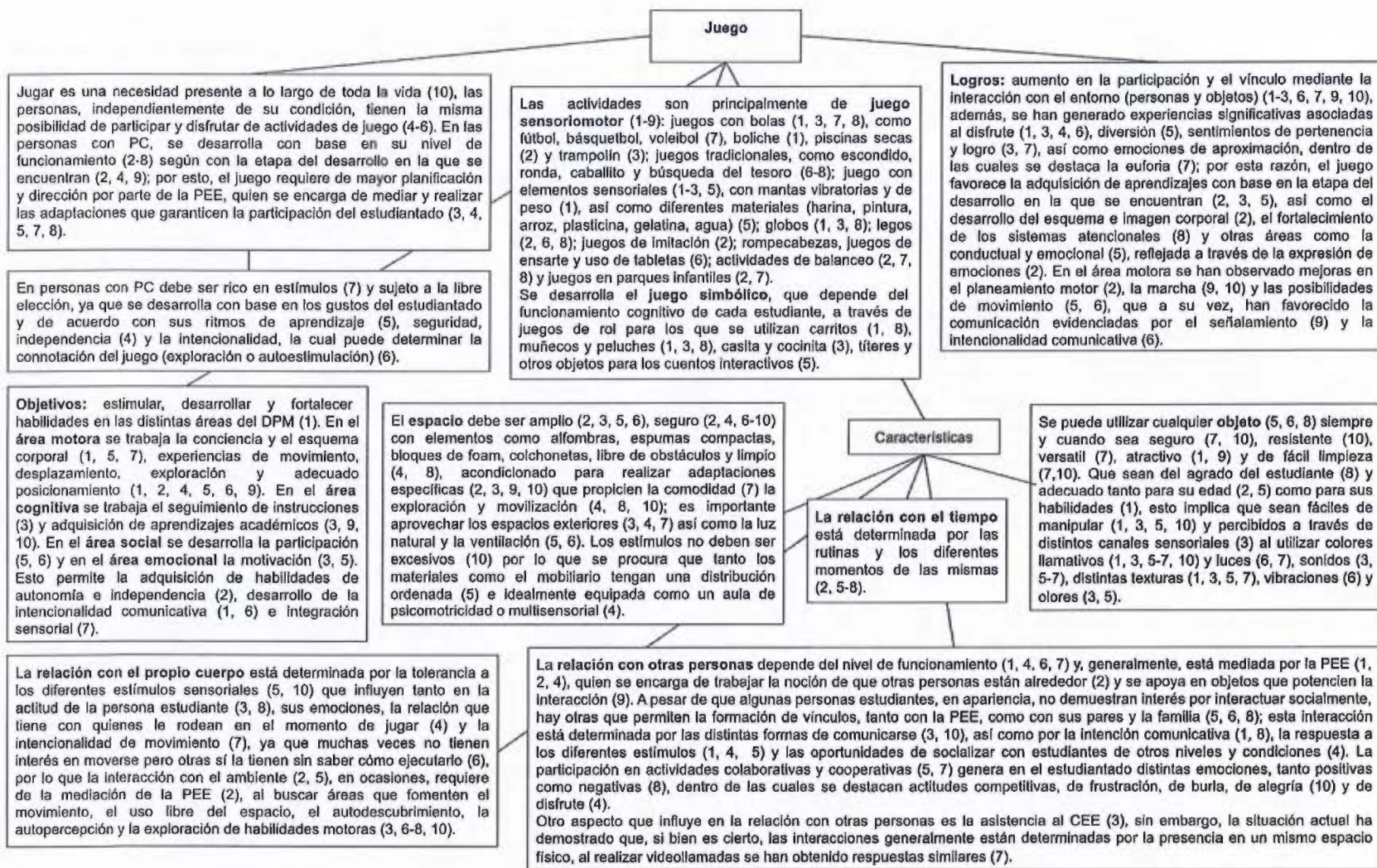


Figura 2: Juego como promotor del desarrollo psicomotor en personas con parálisis cerebral que cursan el nivel de maternal.

Fuente: Elaboración propia, 2020

#### **4.1 Juego como promotor del desarrollo psicomotor en personas con parálisis cerebral que cursan el nivel de maternal**

En esta categoría, se analiza la forma en que se manifiesta el juego en las personas con PC del nivel maternal. Ya que, esta es una actividad básica que potencia la adquisición de habilidades, destrezas y conocimientos en las distintas áreas del DPM. A su vez, se profundiza en los objetivos y logros que se obtienen a través del mismo; los tipos de juego que se desarrollan en el nivel de maternal, así como las características del juego que justifican su utilización como principio pedagógico para promover el DPM.

##### **4.1.1 Juego en personas con parálisis cerebral del nivel de maternal**

Es fundamental señalar que, el acto de jugar es una necesidad en el ser humano que se vincula tanto al placer y la satisfacción, así como al conjunto de experiencias que se obtienen al realizarlo, además, da como resultado la promoción del DPM. Al respecto, Gallardo y Gallardo (2018), mencionan que el juego es importante para “el desarrollo físico, intelectual, afectivo, social, emocional y moral en todas las edades. A través de él, las niñas y niños desarrollan habilidades, destrezas y conocimientos” (p. 42).

En relación con lo anterior, las personas docentes manifiestan la importancia de llevar a cabo acciones para desarrollar de forma óptima la práctica de distintos juegos en personas con PC, debido a que “existen ciertas limitaciones, mayores no (...), tal vez distintas porque requieren adaptaciones” (E3:47, 2 de junio, 2020). Es decir, independientemente del compromiso motor, comunicativo y/o cognitivo, deben adaptarse las actividades de forma que se fortalezcan las habilidades psicomotoras, la adquisición de aprendizajes, el disfrute y la participación en igualdad de oportunidades.

De igual forma, se debe considerar que, al realizar actividades lúdicas con personas con PC, la respuesta puede variar de acuerdo con su nivel de funcionamiento,

tal y como menciona E8:55 “varían mucho dependiendo del nivel cognitivo, la respuesta comunicativa y sus habilidades motoras, las tres cosas hay que tenerlas en cuenta cuando uno está jugando” (9 de junio, 2020), es decir, una misma actividad puede provocar distintas reacciones según las particularidades de cada persona. Sin embargo, las PEE coinciden en que las respuestas emocionales son similares a las de cualquier otro niño o niña de su edad, como menciona E6:80, “reaccionan como [personas] con un desarrollo típico, con risas, con ganas de seguir jugando” (5 de junio, 2020). Por lo tanto, el juego es una actividad que influye positivamente en el desarrollo integral de la persona estudiante.

Según lo expuesto anteriormente, el juego en personas con PC se desarrolla con base en el nivel de funcionamiento. En primer lugar, de acuerdo con las habilidades motrices de cada estudiante, las PEE resaltan la importancia del área motora, pues a través de la experiencia corporal la persona descubre, adquiere significados, se posiciona y relaciona con el entorno. Sin embargo, de acuerdo con una PEE entrevistada a “los chicos que están muy comprometidos a nivel motor (...) si se les va a complicar un poquito más” (E7:88, 10 de junio, 2020). De manera que este es el caso de estudiantes que se encuentran en un nivel de clasificación IV o V de la GMFCS, quienes, para disfrutar plenamente de las actividades lúdicas, requieren de mayores adaptaciones que se ajusten a sus características motrices.

También, mediante el conjunto de estrategias de juego se optimiza el funcionamiento del área cognitiva, ya que, como menciona una PEE, la persona “estudiante está aprendiendo de una forma más natural, entonces, se logran objetivos porque tal vez (...) algo que sea estructurado es más complicado realizarlo” (E3:56, 2 de junio, 2020). De manera que, a través de la variedad de experiencias sensoriomotoras, la persona estudiante, de acuerdo con el funcionamiento de las áreas de la corteza cerebral



implicadas en el procesamiento cognitivo, procesa y codifica la información recibida por los órganos sensoriales. Por tanto, promueve el desarrollo de habilidades de comprensión, reflexión, organización y comunicación, de forma que pueda responder a las distintas experiencias que se presentan en el entorno.

Igualmente, las PEE destacan la importancia del área comunicativa, y hacen referencia a que la mayoría de estudiantes con PC presentan dificultades para la ejecución del habla. En esa vía, E7:89, expresa que “muchas veces ni siquiera tenemos respuestas como para saber si le gustó o no, muchas veces se convierte en un monólogo, pero algo les llega” (10 de junio, 2020). Por lo tanto, es necesario facilitar esa interacción y expresión, mediante el uso de distintas estrategias o Sistemas de Comunicación Aumentativa y Alternativa (SCAA).

Aunado a lo anterior, el juego representa una de esas estrategias que buscan estimular la comunicación, al realizar acciones como las realizadas por la PEE E6:16 quien menciona que “yo me detengo, observo y le digo: “¿quierés más? Y si el estudiante mueve sus ojos, manos o cabeza y me dice sí, entonces yo: - Ah ¿Querés más? ¡Otra vez!- el estudiante está jugando, yo estoy observando qué conductas tiene” (5 de junio, 2020). Por consiguiente, la persona estudiante con PC interactúa a partir de sus propias habilidades, a través de las cuales se potencian otras nuevas. Ya que, al utilizar un entorno visual, auditivo y táctilmente atractivo, aumenta en la persona los deseos de vincularse socialmente, se amplían los canales de comunicación, se facilita la incorporación en el grupo y el interés por transmitir un mensaje, y disfrutan del placer que eso genera.

Por otro lado, a nivel sensorial, las PEE expresan que algunas de las personas estudiantes presentan compromiso en relación con la percepción de sensaciones. Lo cual, según Escorza (2011), esto dificulta tanto la correcta organización de la información

percibida, como la respuesta exitosa las actividades de juego. Por ello, la PEE debe promover un abordaje basado en la integración sensorial, con la implementación de un currículo integrado. El cual, mediante una variedad de recursos, permita la comunicación con las personas estudiantes por diferentes canales sensoriales. De modo que, como expresa una persona entrevistada, “a través del juego logran mejorar esa parte” (E7:105, 10 de junio, 2020)

De igual manera, la atención hacia los estímulos se ve influenciada por sus gustos, así como por sus ritmos de aprendizaje, intencionalidad e independencia, pues como lo menciona la PEE E4:109, “verá chiquillos que salen corriendo y se “masmataron” [*sic*] porque no miden el peligro (...), a como otro que se te va a quedar a la par y que de ahí no se va a mover, esperando que el adulto lo lleve” (5 de junio, 2020). Lo anterior permite determinar la connotación del juego, ya sea por exploración o autoestimulación; en el que el objeto no llama la atención por sus funciones, sino por el placer que genera tenerlo en las manos y acercarlo a alguna parte de su cuerpo.

Con lo anterior, es importante destacar que las PEE deben plantearse el juego según la etapa del desarrollo, y de acuerdo con el nivel de funcionamiento del estudiantado. Ya que, su promoción depende de una intervención integral y estructurada por parte de la PEE. Además, como menciona Del Toro (2012), el papel de la persona docente es de mediadora, pues posibilita al estudiantado, a través de la prestación de un entorno y materiales adecuados, una guía para el desarrollo de actividades de juego. De modo que ambos elementos potencian el DPM, de forma que las distintas acciones que realicen las PEE se vean reflejadas por igual en el aprendizaje.

Por tanto, como lo expresa Castillo, citado por López (2010), aunque el juego, —al ser un agente de placer y socialización—, se considera una actividad de carácter informal

y espontánea, si la PEE emplea estrategias de forma continua y planificada, adquiere gran valor dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo anterior se evidencia en las siguientes expresiones, realizadas por la PEE E5:41: “todo puede ser adaptado, (...) pueden participar si tienen el ajuste o el apoyo que necesitan para realizar el juego” (3 de junio, 2020). Asimismo, otra persona profesional realizó la siguiente afirmación: “¿Considera que no se puede realizar?, de la forma convencional no siempre, pero se puede realizar” (E7:95, 10 de junio, 2020).

#### **4.1.2 Objetivos del juego**

De acuerdo con el MEP (2017), dentro de los alcances de la educación en la primera infancia, se establece el juego dentro de sus principios pedagógicos como el medio por el cual las personas estudiantes, cuando les presentan distintas oportunidades, experimentan y potencian sus conocimientos, imaginación, creatividad y exploración. Al respecto, las PEE entrevistadas coinciden en que el juego se emplea para adquirir diversos aprendizajes y cumplir con los objetivos de estimular, desarrollar y fortalecer habilidades relacionadas con las distintas áreas del DPM.

Asimismo, los objetivos planteados a través del juego como enfoque transversal deben estar relacionados con el alcance de un desarrollo integral, el fortalecimiento de la participación y la promoción de entornos placenteros para las personas estudiantes con PC. Las cuales, además de abarcar el desarrollo comunicativo, debe aludir al desarrollo motor, cognitivo, social y emocional.

En ese sentido, con la finalidad de favorecer el desarrollo motor, las PEE manifiestan que, es fundamental abordar contenidos relacionados con la conciencia y el esquema corporal, como se ejemplifica en la siguiente frase: “necesitan esa conciencia en su cuerpo y otros necesitan aprender a manejar el cuerpo” (E1:45, 11 de junio, 2020).

Es decir, el desarrollo de esta habilidad se da paralelamente a la maduración del SNC y a la adquisición de habilidades motoras. Por tanto, la representación mental que tenga el estudiantado de su propio cuerpo se verá reflejada en la realización de acciones motoras; de acuerdo con sus posibilidades de movimiento, en la localización de las distintas partes del cuerpo, así como en la estructuración del espacio y tiempo, lo que permite la interacción con el entorno.

A raíz de lo anterior, es de vital importancia cumplir con el objetivo a través de experiencias de movimiento, desplazamiento, exploración y adecuado posicionamiento. En esa vía, como indicó una PEE, es necesario

los movimientos, enseñarles y estimularlos a realizar el arrastre, por ejemplo, si van subiendo la cuña, que al subirla aprendan a coordinar sus movimientos y al bajarla también, la sensación que eso les da, (...) entonces que eso los promueva, los inste a tener consciencia de su cuerpo y a fortalecer las habilidades y las capacidades (E1:47, 11 de junio, 2020).

Otro de los objetivos es el desarrollo cognitivo, a lo cual E3:52 manifiesta que cree “firmemente que los niños aprenden a través del juego” (2 de junio, 2020). Es decir, considera que mediante esta actividad se facilita la adquisición de habilidades relacionadas con el conocimiento, la percepción y la comprensión. Dichos elementos son relevantes para abordar los componentes de los ámbitos de aprendizaje, propuestos en la Guía Pedagógica para niñas y niños desde el nacimiento hasta los 4 años. Ya que, como señala E10:102, las niñas y niños acceden “al currículum a través del juego, a través de actividades motoras, sensoriales” (3 de junio, 2020). De igual forma, se trabaja el seguimiento de instrucciones y la intencionalidad, al considerar la influencia que tienen las interacciones con otras personas, el contexto y las distintas experiencias en las personas estudiantes con PC.

En relación con el objetivo de desarrollar habilidades sociales, las PEE expresan que los CEE proporcionan oportunidades de socialización como la “participación en los actos cívicos, en la escuela, interacción con otros niños, (...) por medio del juego” (E6:87, 5 de junio, 2020). De forma que, el estudiantado con PC puede aprender, participar e interactuar con sus pares y con otras personas. Estas acciones representan las pautas básicas para el desarrollo de habilidades sociales. Asimismo, como indicó E3:36, representan una oportunidad para trabajar “un montón de habilidades: la parte social, la parte de conducta, la parte emocional” (2 de junio, 2020).

Aunado a lo anterior, se menciona el objetivo de desarrollo de habilidades emocionales, influenciado por el interés y la motivación. Al respecto, según Gutiérrez y Pérez (2015), “el juego fomenta una motivación de intereses personales para la construcción de gustos, saberes e intereses particulares en el logro de aprendizajes significativos” (p. 100). Lo cual, según las PEE, permite la adquisición de habilidades, de autonomía e independencia, así como el desarrollo de la intencionalidad comunicativa. Esto se evidencia en la frase de E1:84, quien señala que se encuentra “trabajando varias cosas a la vez, (...) cómo siento mi cuerpo, si paro el movimiento, si me gustó ¿cómo solicito que me vuelvan a mover?, hacemos diferentes movimientos, diferentes sensaciones y percepciones en el cuerpo” (11 de junio, 2020).

En suma, se evidencia que las personas participantes brindan importancia al juego como una estrategia principal, pues como indicó E10:71, “el juego es el trabajo, realmente nunca dejamos de jugar” (3 de junio, 2020). No obstante, para utilizarlo con la población con PC, se requiere de una planificación previa por parte de las PEE, de forma que se puedan abordar los distintos objetivos y obtener logros en el DPM de todas las personas estudiantes.

#### 4.1.3 Logros que se obtienen al jugar

Esta expresión representa los diversos alcances obtenidos por las personas estudiantes con PC al realizar estrategias de juego. Ya que, según E5:49, el juego “es fundamental para desarrollar habilidades o conocimientos, por la edad en la que se encuentran los chicos de maternal” (3 de junio, 2020). Lo anterior, debido a que, durante esta etapa del desarrollo, las distintas experiencias sensoriomotoras favorecen la construcción de aprendizajes, las cuales, permiten a la persona desenvolverse.

Además, mediante la acción corporal que involucran los juegos, la persona estudiante con PC se incorpora progresivamente a la realidad de su entorno y satisface necesidades afectivas, así como de diversión y disfrute. En esa vía, E4:114 manifiesta que la persona estudiante “no tenía ni dónde meterse, no podía creer dónde estaba: primero, venteándose, segundo, metido en aquella cosa y sentía que estaba como en la rueda de Chicago” (5 de junio, 2020).

Al respecto, las PEE entrevistadas expresan distintos resultados que se obtienen en el DPM al jugar, como los relacionados con las áreas social, emocional y conductual, que se reflejan a través de la expresión de emociones. En esa vía, E6:95 alude a que “el estudiante quiere divertirse, quiere reírse, quiere participar” (5 de junio, 2020). De modo que, es mediante el juego que se generan sentimientos de disfrute, pertenencia, logro y euforia. A modo de ejemplo, al “sentir la emoción de ya casi ganar y que otro esté en la misma situación” (E7:104, 10 de junio, 2020).

Asimismo, pueden observarse logros en estas áreas, cuando las PEE adoptan un papel más horizontal, de mediadoras durante las actividades lúdicas. De modo que, este rol fortalece en las personas estudiantes los sistemas atencionales, así como la confianza y seguridad. Pues, según lo indica López (2010), sirve para generar vínculos con otras

personas u objetos, mejorar e autoestima, transferir y generalizar los aprendizajes a otros entornos y, sobre todo, divertirse. En suma, el juego se convierte en una estrategia influenciada por el valor que tengan las experiencias en cada persona estudiante.

Por otra parte, las PEE, —refiriéndose al desarrollo del esquema e imagen corporal en personas estudiantes que se encuentran dentro de los niveles de clasificación I, II y III de la GMFCS—, consideran que, a través del juego, se obtienen logros significativos en relación con el área motora, así como avances en la marcha independiente o con productos de apoyo, con ello, se logra despertar un mayor interés por descubrir el entorno e interactuar. De manera que, como expresa E6:88, “si logra moverse o logra caminar, que es el objetivo que estamos trabajando ahora, él va a poder tener más intencionalidad de los objetos, va a poder alcanzar más de lo que se cree que él está haciendo ahorita” (5 de junio, 2020).

Asimismo, en personas estudiantes que se ubican en los niveles de clasificación IV y V de la GMFCS, —debido a que la relación con el propio cuerpo puede estar condicionada por un mayor compromiso motor— se logra a través del juego, que “el estudiante tenga relación con el medio, vínculo con la maestra y también que toque los elementos, que participe, lo mismo que están haciendo los compañeros” (E6:93, 5 de junio). Por ello, es importante tomar en cuenta los apoyos requeridos, de forma que promuevan sus habilidades psicomotoras y adopten un papel activo que les permita adueñarse de sus propias experiencias (UNICEF, 2018).

#### **4.1.4 Aspectos psicomotores que inciden en el desarrollo del juego**

En la labor de la PEE, es importante conocer los diferentes aspectos psicomotores que inciden en el juego, ya que brindan una concepción más detallada acerca del DPM que nos permite que la persona PEE se enfoque en las necesidades individuales del

estudiantado y, por lo tanto, en la promoción de habilidades fundamentales para su desarrollo a partir de la vivencia de experiencias que fomentan el establecimiento de relaciones con el propio cuerpo, el espacio, el tiempo, los objetos y las otras personas. Con el fin de facilitar el análisis, a continuación, se explicitará cada una de las características por separado, sin embargo, es importante recordar que estas se presentan de manera simultánea durante las actividades de juego.

#### **4.1.4.1 Relación con el propio cuerpo**

Las personas con PC pueden presentar dificultades para “obtener información acerca de las interrelaciones entre su cuerpo, objetos y personas” (Macias y Sarrias, 2018, p. 133). Por lo tanto, se torna necesaria la mediación de la PEE para facilitar experiencias que potencien la relación con el propio cuerpo, basándose tanto en las posibilidades de cada estudiante como en su nivel de funcionamiento motor.

La relación con el propio cuerpo es un elemento básico para el control motor y la percepción del espacio, que, en el caso de las personas con PC, depende de los cambios posturales. Por lo tanto, las PEE manifiestan la importancia de promover actividades que les permita experimentar en distintas posiciones, con el fin de “darles el mayor beneficio del movimiento” (E3:77, 2 de junio, 2020). Además, expresan la necesidad de realizar juegos que posibiliten la movilización de distintos segmentos corporales, ya que, generalmente, las personas con PC pueden tener alteraciones en la percepción de su propio cuerpo. Ello, debido a la falta de estímulos propioceptivos, como consecuencia del poco movimiento, dificultades de coordinación y control de sus movimientos voluntarios, entre otros. Lo anterior se refleja en lo expresado por E7:56: “esa parte no se mueve o no está funcionando, entonces si no lo saben no la pueden usar” (10 de junio, 2020).



Otro aspecto determinante para favorecer la relación con el propio cuerpo es el desarrollo de la imagen corporal, es decir, la representación mental acerca del propio cuerpo, así como la vivencia del mismo. Al respecto, Salaberria et al. (2007) reconocen que las variables perceptivas, cognitivas-afectivas y conductuales permiten su estructuración.

En relación con las variables perceptivas, las PEE consideran que, debido al compromiso neurológico característico de la PC, algunas personas estudiantes no perciben su cuerpo con precisión, por lo que, en ocasiones, a pesar de tener intencionalidad de movimiento, no tienen las habilidades necesarias para ejecutarlo. Por esta razón, la participación en actividades de juego requiere de la mediación de la PEE, quien debe procurar oportunidades que lo fomenten, así como el uso libre del espacio, la conciencia corporal y la exploración de habilidades motoras.

A su vez, las variables cognitivas-afectivas son aquellas actitudes y sentimientos relacionados con el propio cuerpo, los cuales se pueden traducir en placer o displacer. Asimismo, las PEE indican que las personas con PC pueden tener capacidades para realizar acciones específicas, sin embargo, en ocasiones eligen no hacerlo debido a las sensaciones que esto les genera, ya que existen diversos factores que condicionan su interés de interactuar con el ambiente. Por ejemplo, como señaló E5:43: “tal vez involucre que otro estudiante lo toque y eso no le gusta, o tal vez el juego involucra una sensación que no le gusta” (3 de junio, 2020).

Por otro lado, en cuanto a las variables conductuales, —es decir, aquellas que resultan de la percepción y las emociones derivadas del propio cuerpo— las PEE mencionaron que estas influyen tanto en la actitud de la persona estudiante, la relación

que establece con quienes le rodean en el momento de jugar, así como la motivación e intencionalidad con la que participa de las actividades de juego.

Cabe destacar que la relación con el propio cuerpo también está medida por el desarrollo del esquema corporal, el cual, es abordado en el nivel maternal a través del juego, cuentos, canciones, masajes y otras actividades. De modo que, esto es fundamental, ya que, permite comprender la orientación del cuerpo en el espacio en relación con los objetos y con otras personas. Además, facilita el conocimiento de las posibilidades motoras y la estructuración del tiempo y del espacio. Al respecto, E8:78 resaltó que el uso de sus habilidades motoras, así como el descubrimiento de las mismas, permiten a la persona con PC comprender que “-ah mira yo me puedo mover hacia acá y tengo algo bonito-, que ellos vean la funcionalidad de sus habilidades motrices” (9 de junio, 2020).

En suma, promover la relación con el propio cuerpo permite generar conciencia sobre las sensaciones que se perciben cuando tocan objetos y cuando se está en contacto físico con otras personas. De modo que, según Camps (2012), esto le permite a las personas con PC comprender que también forman parte del espacio que le rodea, por lo que puede influir en el mismo. En consecuencia, resulta evidente que esta relación requiere un abordaje sistemático, que respete tanto su nivel de funcionamiento como la etapa de desarrollo en la que se encuentran.

#### **4.1.4.2 Relación con otras personas**

A través del juego, se potencia la necesidad de socializar, la cual, se encuentra presente en todos los seres humanos. De manera que, en el nivel de maternal, las personas estudiantes tienen la posibilidad de desarrollar habilidades que favorezcan su relación con otras personas, así como el establecimiento de vínculos a través de los cuales se validan sus emociones y su forma de comunicarse.

Cabe destacar que, en el proceso de socialización intervienen factores individuales, grupales y sociales. Sin embargo, en el estudiantado con PC, la relación con otras personas se puede generar de manera distinta a la de las personas con desarrollo típico. Según la información obtenida a través de las entrevistas, en las personas con PC esta relación depende del nivel de funcionamiento, de la forma de comunicarse, así como de la intención comunicativa. Además, se encuentra vinculada a las oportunidades de socialización, la cantidad de personas con las que se interactúa durante las lecciones e incluso la edad y la condición del estudiantado con el que se relacionen.

Al respecto E4:126 resalta la importancia ofrecer espacios de interacción con personas de distintos niveles y condiciones, pues esto genera experiencias diferentes a las que comparten con sus compañeros de grupo, por lo que son fundamentales para fortalecer la relación con otras personas, el establecimiento de vínculos y la comunicación. Según esta PEE, “cuando viene uno que sí camina y que no tiene ningún temor de tocarlos y le habla, le mueve el pie, los chiquillos se mueren de la risa porque ellos no están acostumbrados” (5 de junio, 2020).

Por lo tanto, la mediación de la PEE es fundamental para favorecer la relación con otras personas, ya que, se encarga de promover el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas que permitan al estudiantado desempeñar un rol activo en la relación con otras personas. Además, se destaca la importancia de que la PEE observe permanentemente las reacciones del estudiantado, sus cambios en el tono muscular, los sonidos que emiten, su mirada, entre otros. Esto, debido a que todo gesto o cambio de posición se puede interpretar como una manera de expresión, especialmente en aquellos estudiantes con mayor nivel de compromiso. En esa línea, E1:65 señala que “veo un cambio: se quedó quieto, volvió a ver, siguió la bola. Entre ellos reaccionan a veces con

sonidos, con petición de -tírame la bola, yo estoy viendo que vos la tenés pero no me la estás tirando-" (11 de junio, 2020).

De igual manera, se destaca la interacción por medio del contacto físico para desarrollar la noción de que los compañeros y compañeras están alrededor. De modo que, esto resulta relevante pues, de acuerdo con Camps (2012), "para el niño pequeño, es el modo relacional más natural, tanto en el rechazo como en la espontaneidad del contacto" (p. 9). Específicamente en las personas con PC que se clasifican dentro de los niveles IV y V de la GMFCS, este contacto físico es primordial, ya que, debido a sus características funcionales, suelen presentar menores oportunidades de interacción con otras personas. Por tanto, a pesar de que las interacciones generalmente están determinadas por la presencia en un mismo espacio físico, la situación actual de virtualidad en la que el estudiantado participa de las clases desde su hogar ha demostrado que al realizar video llamadas se obtienen respuestas similares:

La semana pasada hicimos videollamada (...) y vieras la emoción cuando se encontraron en la pantalla, era como "uno más", yo no puedo decir si reconocen a sus compañeros, no sé, pero solo el hecho que descubrió que había alguien más estaba, se quedan viendo y les da risa y ya la emoción (E7:109, 10 de junio, 2020).

Sin lugar a duda, el juego ofrece a las personas con PC un espacio óptimo para socializar, sin olvidar que, independientemente de su nivel de funcionamiento, "son niños y les gusta jugar entre ellos, molestarse entre ellos, molestar a la maestra, les gusta tocar, inventar" (E6:122, 5 de junio, 2020). Además, el juego permite el establecimiento de relaciones que amplían el campo afectivo, a partir de la vivencia de distintas actitudes y emociones inherentes al ser humano. Por ejemplo, como señaló una de las PEE entrevistadas,

Cuando hacemos equipos, tienden a escoger a aquellos que son más habilidosos, que les permitan ganar. Incluso si está la asistente y estoy yo: la asistente es más rápida entonces la eligen porque quieren ganar. Es sentido de competencia, indiferentemente de la condición, siempre está esa naturaleza humana (E10:97, 3 de junio, 2020).

De modo que, se evidencia que dentro de las emociones que más destacan, las personas entrevistadas ante el juego se encuentran la alegría, el disfrute, la frustración, la burla y la competencia, como elementos inherentes al ser humano, independientemente de su condición.

#### **4.1.4.3 Relación con los objetos**

El cuerpo es el medio que permite la interacción con los objetos, por lo tanto, la relación con los mismos está determinada por el nivel de funcionamiento de la persona estudiante. Además, según Arnaiz et al. (2008) las sensaciones que se obtienen a partir de esta interacción se transforman en representaciones que posibilitan el uso funcional y simbólico de los mismos. Por esta razón, para promover la relación con los objetos, es importante que sean fáciles de manipular y de transportar.

Las personas entrevistadas coinciden en que los objetos presentan distintas características que varían con base en su función, forma y aspecto. Sin embargo, se puede utilizar cualquier juguete siempre y cuando sea seguro, resistente, versátil, atractivo y de fácil limpieza. De igual manera, es importante que sea del agrado de la persona estudiante y adecuado, según su edad y sus habilidades. En síntesis, como indicó una PEE entrevistada, “la característica en común es que son para niños pequeños” (E5:57, 3 de junio, 2020).

No obstante, en algunas ocasiones, al no cumplir con los principios de diseño universal, resultan de difícil acceso. Por tanto, la PEE debe realizar las adaptaciones

necesarias según las características de cada estudiante, ya que, “a veces es posible variar los objetivos o reglas del juego, o realizar algunas adaptaciones que, bien pueden ser muy sencillas (...) o requerir la intervención de especialistas” (Costa et al., 2007, p. 10). Asimismo, las PEE entrevistadas recomiendan el uso de objetos *causa-efecto*, así como otros que puedan ser percibidos a través de distintos canales sensoriales. Por ejemplo, al utilizar colores llamativos y luces, sonidos, distintas texturas, vibraciones y olores, ya que esto potencia la comprensión de que se es capaz de actuar e influir en el entorno.

#### **4.1.4.4 Relación con el espacio**

La relación con el espacio es una experiencia individual que depende de la información que percibe cada persona a través de su cuerpo. De modo que, según Rael (2009), la comprensión del espacio corporal es el primer conocimiento que se adquiere, por medio de la estimulación sensoriomotriz y del desarrollo del esquema corporal. Cabe destacar que dichos aspectos se analizaron en el apartado correspondiente a la relación con los objetos y la relación con el propio cuerpo.

La segunda noción que se obtiene es la comprensión del espacio ambiental, que se amplía conforme se desarrollan las habilidades motoras, ya que esto aumenta las posibilidades de explorar el entorno. No obstante, en el caso de las personas con PC, debido a su compromiso motor, esta exploración se encuentra condicionada según sus posibilidades de movimiento y de interacción con otros objetos y personas. Evidentemente, la relación con el espacio está determinada por la relación con el propio cuerpo y, por lo tanto, depende del nivel de funcionamiento motor de cada persona. En este sentido, según las PEE entrevistadas, es fundamental que el espacio de juego genere en el estudiantado sentimientos de protección, seguridad y confianza, con la finalidad de favorecer la exploración y la apropiación de este según sus posibilidades.

Además, concuerdan en que, para lograrlo, la estructuración del espacio debe cumplir con una serie de características, entre las que destacan la amplitud, la seguridad, así como la facilidad en el desplazamiento. Con respecto a este último, el lugar debe contar con elementos que favorezcan los desplazamientos como alfombras, espumas compactas, bloques de foam o colchonetas; además, debe ser libre de obstáculos y limpio, acondicionado para realizar adaptaciones específicas que propicien la comodidad, la exploración y movilización.

En adición, las PEE mencionan la importancia de aprovechar los espacios exteriores, así como la luz natural y la ventilación. Sin embargo, es importante que los estímulos no sean excesivos, por lo que se procura que tanto los materiales como el mobiliario tengan una distribución ordenada e idealmente equipada como un aula de psicomotricidad o multisensorial. Al respecto, E4:119 menciona que cuando el espacio cumple con las características anteriores las personas estudiantes “sienten seguridad, porque saben que si se caen no se van a golpear, saben que ya lo experimentaron, que se dieron vuelta y la cabeza les fue a dar por el otro lado y no se golpearon, entonces lo siguen haciendo” (5 de junio, 2020).

Finalmente, el MEP (2005) menciona una serie de lineamientos en relación con la organización del mobiliario, así como la utilización del espacio. Dentro de esta guía, destaca la necesidad de un lugar amplio, que cuente con las adaptaciones necesarias para el acceso y movilización de personas usuarias de sillas de ruedas. Finalmente, se requiere una adecuada ventilación e iluminación, que responda a las necesidades del estudiantado y permita el abordaje de las distintas áreas propuestas en la guía pedagógica.

#### **4.1.4.5 Relación con el tiempo**

Cabe destacar que, la relación con el tiempo está intrínsecamente vinculada a la relación con el espacio. Sin embargo, la percepción del mismo se realiza a través de la vivencia de acontecimientos que tienen un inicio y un final delimitado. Por lo tanto, comprender el tiempo implica un proceso abstracto, que se relaciona con las necesidades básicas y las rutinas establecidas en torno a ellas. De modo que, según Pacheco (2015), la relación con el tiempo se da en dos dimensiones. Por un lado, se encuentra la cualitativa, que permite percibir la sucesión de distintos eventos. Por otro lado, está la cuantitativa, que posibilita la percepción del inicio y final de un evento específico.

Asimismo, en el nivel de maternal se encuentran presentes ambas dimensiones del tiempo, las cuales, se manifiestan en las diferentes rutinas y secuencias que las PEE desarrollan durante las lecciones. Es decir, la relación con el tiempo se promueve de manera implícita. Al respecto una persona entrevistada menciona que “lo que hacemos es que en la misma rutina de círculo incluimos algo que sea no solo de sentarse, escuchar y ver, sino algo que involucre algún movimiento, o, por ejemplo, que hoy sea levantar brazos, agarrar algún objeto” (E5:54, 3 de junio, 2020).

Además, E6:58 alude a que “el juego para nosotros es definitivamente parte de la rutina, sino es que toda la rutina, tratamos de hacer incluso el círculo, que es la parte de comunicación, como un juego, como un momento de diversión, por qué, porque por medio del juego todo fluye” (5 de junio, 2020).

#### **4.1.5 Tipos de juego que realizan las personas con parálisis cerebral**

A partir de las afirmaciones de las PEE participantes, se evidencia que la mayoría de estudiantes realizan actividades basadas en juegos sensoriomotores, como expresa E1:55 “jugamos con las bolas, tenemos los obstáculos o jugamos hamaca, (...) ponemos



globos, les ponemos sacos, inclusive les he puesto como un vibrador (una manta que es vibratoria), (...) una manta de peso” (11 de junio, 2020). De modo que, la PEE realiza un abordaje integral, al proporcionar diferentes estímulos y experiencias al incluir actividades lúdicas como el fútbol, básquetbol, boliche, trampolín, juegos tradicionales tales como escondido, ronda y caballito, ir al parque infantil, piezas para armar, juegos de ensarte, rompecabezas y tabletas.

De modo que, este tipo de juego, al realizarse desde diferentes posiciones en el espacio y con una variedad de recursos, garantiza que las personas estudiantes con PC acepten los distintos estímulos, conozcan su cuerpo y adquieran una sensación de seguridad física y emocional. Como mencionan Benazar et al. (2012), esta actividad permite liberar energías, calmar tensiones interiores, experimentar placer, vivir sus límites y lograr referencias corporales claras de sus capacidades y limitaciones. Por ello, a medida que realizan este repertorio psicomotor, se perfecciona la motricidad, la comunicación y el pensamiento.

Cabe destacar que, una menor cantidad de personas entrevistadas refirieron al uso de juegos de maternaje. Este se considera un juego sensoriomotor, debido a su abordaje sensorial a través de masajes, caricias, cambios de voz. En esa vía, E3:39 expresó que, “los chicos permitían que se les hiciera masajes en el cuerpo, (...) tocaban texturas, siempre tratando de promover distintas posiciones, no solo sentados” (2 de junio, 2020). Además, destacaron los juegos sensoriomotrices y tónico-emocionales, con la finalidad de favorecer el desarrollo del esquema corporal, por medio de actividades que incluyen cambios posturales —tales como balanceo, rodaje y arrastre—, así como la interacción social y el fortalecimiento de vínculos afectivos con las personas que les rodean.

Asimismo, las PEE hacen referencia al juego presimbólico, el cual, se encuentra asociado a la imitación de movimientos, por medio de videos, poemas interactivos y actividades que impliquen construcción, traslado o introducción de objetos. Esto se evidencia en lo expuesto por una PEE, al afirmar que “el estudiante, a través de la imitación, empieza a entender lo que se espera de él y lograr los movimientos” (E2:88, 2 de junio, 2020). Mediante este, las niñas y niños realizan su registro perceptivo motor, elaboran y expresan representaciones mentales que dan paso a la interiorización de los esquemas de acción.

En esa vía, el establecimiento de acciones motoras y de actividad mental cada vez más estructuradas y complejas, facilitadas por distintas experiencias sensoriales y perceptuales vividas al jugar, abre paso al juego simbólico. En el cual, las PEE abordan a través de juegos de rol. De manera que, según Gallardo y Gallardo (2018), las personas “se proyectan en las actividades adultas de su cultura y recitan sus futuros papeles y valores” (p. 45).

De acuerdo con lo anterior, las PEE manifestaron que “jugando con los muñequitos, eso le encanta, lo de la cocina y lo de las casitas es un tipo de juego que me sirve para poder motivarla” (E3:68, 2 de junio, 2020). Asimismo, E3:69 señala lo siguiente: “he encontrado de forma muy positiva juegos de muñequitos, en donde podamos interpretar el juego simbólico, (...) alguna acción o podamos asumir un papel” (2 de junio, 2020).

Por esa razón, las PEE consultadas utilizan carritos, peluches, títeres y otros objetos para desarrollar cuentos interactivos. De manera que, el uso funcional y simbólico de estos favorece el aprendizaje de nuevas conductas, la manifestación y autocontrol de los sentimientos, así como el desarrollo de la creatividad, imaginación y curiosidad. Sin

embargo, la capacidad de realizarlo depende del funcionamiento cognitivo de cada estudiante, por lo que es importante propiciar espacios de juego en función de la actividad corporal, multisensorial y mental, según las características individuales de la persona estudiante con PC.

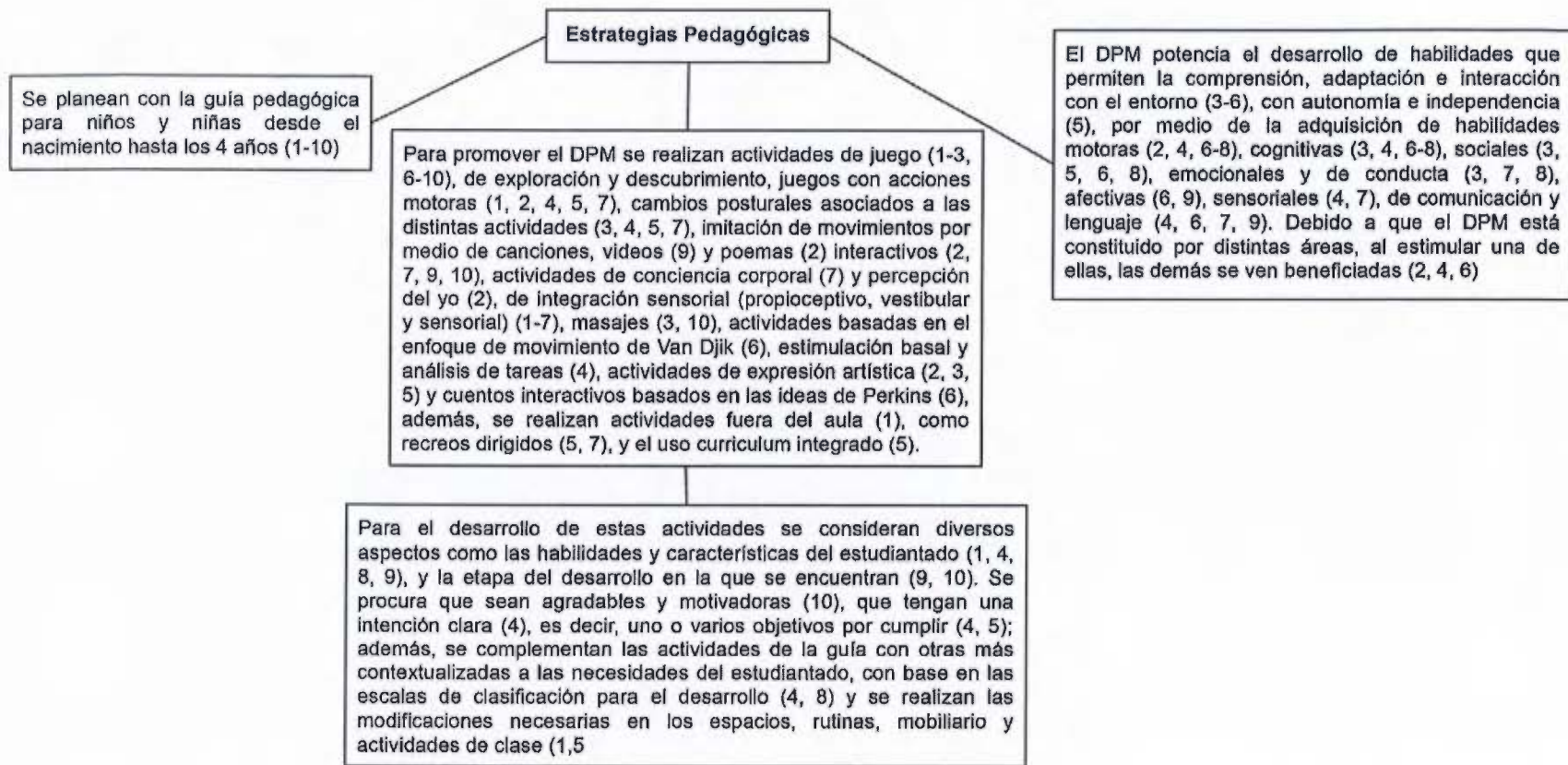


Figura 3: Estrategias pedagógicas para promover el desarrollo psicomotor en personas con parálisis cerebral del nivel de maternal. Fuente: Elaboración propia, 2020.

#### **4.2 Estrategias pedagógicas para promover el desarrollo psicomotor en personas con parálisis cerebral del nivel de maternal**

Las estrategias pedagógicas hacen referencia a los elementos, recursos o espacios utilizados por las PEE para favorecer los procesos de formación y desarrollo del área psicomotora de las personas estudiantes con PC. De modo que, en este apartado se desarrollan tres subcategorías. Las dos primeras, se encuentran relacionadas con las acciones necesarias para promover el DPM en el estudiantado con PC del nivel de maternal. A su vez, la última subcategoría, corresponde a las implicaciones del DPM en las áreas que lo conforman, para un desarrollo integral de las personas estudiantes.

Cabe destacar que, para todas las PEE participantes del presente estudio, las estrategias de juego utilizadas en la promoción del DPM en las personas con PC del nivel de maternal las planearon con base en la Guía Pedagógica para niños y niñas desde nacimiento hasta los 4 años de edad. Ya que, de acuerdo con E4:69, esta ofrece “un bagaje de actividades a nivel de estimulación desde la psicomotricidad” (5 de junio, 2020).

De esa forma, algunas personas docentes rescatan que las actividades propuestas en dicha guía se complementan con las evaluaciones del desarrollo, con los sistemas de clasificación del funcionamiento para personas con PC, y se contextualizan de acuerdo con las necesidades del estudiantado con PC. Lo anterior se evidencia a través de las siguientes frases:

Si sé que se debe trabajar con ese niño, yo lo meto dentro de ese ámbito, a mí la guía no me lo está diciendo (...), entonces trato de planificar habilidades del área psicomotriz desde el punto de vista del nivel funcional y de lo que me dice la Gross Motor (E4:101, 5 de junio, 2020).

En esa vía, otra PEE señala lo siguiente: “(nosotras) metemos cosillas (...) de lo que realmente sabemos hacer pero que no está en esa guía, si no lo haces vas a proponer

actividades que no tienen que ver con el estudiante” (E4:41, 5 de junio, 2020).

Por lo tanto, esta guía se utiliza en los servicios educativos para niñas y niños con discapacidad o riesgo en el desarrollo, específicamente desde el nacimiento hasta los 6 años. Asimismo, se implementa en servicios de estimulación temprana y maternal de CEE y otros de atención a la primera infancia, como redes de cuidado y CEN y CEN-CINAI. Esto, con el objetivo de orientar las prácticas educativas hacia el aprendizaje a través del juego. Sin embargo, en el caso particular de la población con PC, la PEE debe realizar las adaptaciones necesarias para que el estudiantado pueda acceder a las actividades.

Por otra parte, de acuerdo con las respuestas de todas las PEE, las estrategias pedagógicas se enfocan en las características individuales del estudiantado y no en la condición de discapacidad. En esa vía, como lo menciona una persona docente, “las mayores estrategias son no pensar en (...) una condición de discapacidad, sino en las actividades que favorecerían un desarrollo integral” (E10:70, 3 de junio, 2020). Por tanto, se evidencia que a las PEE consultadas les resulta conveniente llevar a cabo adaptaciones en los diferentes elementos que constituyen el proceso de enseñanza, como el ambiente físico, mobiliario, rutinas y actividades, con el fin de favorecer el alcance de las estrategias planteadas.

En esa línea, tales modificaciones se pueden llevar a cabo en las distintas rutinas, también con el uso de materiales o mobiliario adaptado a las particularidades de cada estudiante. Asimismo, les ha sido funcional utilizar otros espacios del CEE que ofrecen mayor oportunidad de movimiento por su amplitud y mobiliario específico, además de una mayor estimulación debido a las características de los materiales. Lo anterior, es determinante en la planificación que lleva a cabo la PEE, para obtener un mayor logro de

los objetivos y de esta forma potenciar el DPM en el estudiantado con PC (Cañizales, 2004).

En adición, en el planeamiento y ejecución de las estrategias, las PEE participantes consideran diversos aspectos como las habilidades y competencias del estudiantado, la etapa del desarrollo en la que se encuentran, además de los intereses, gustos y preferencias de las personas estudiantes con PC. De modo que, las actividades sean agradables y motivantes para el estudiantado. Finalmente, insisten en la importancia de una estrategia con un objetivo de aprendizaje claro, que permita abordar uno o varios contenidos a la vez.

De acuerdo con lo anterior, una mayoría de las personas entrevistadas mencionan que para promover el DPM, complementan las estrategias basadas en juego con otras de expresión artística, como la danza, uso de canciones, la pintura y el dibujo. Las mismas, por las características de sus materiales, —es decir, sonidos, texturas, colores, tamaños, diseños, aromas—, estimulan los sentidos, la creatividad, la expresión de sentimientos y emociones de las personas estudiantes con PC. Ya que, como lo mencionan las PEE, “los acostaban en una manta y movían su cuerpo para pintar de forma independiente, con sus limitaciones (...) creaban una obra de arte, (...) la parte motora se trabaja en todas las áreas” (E3:42, 2 de junio, 2020). Por lo tanto, de acuerdo con Gervilla (2006), resulta conveniente realizar todo esto en un ambiente que le permita al estudiantado percibir su entorno de manera más profunda y natural.

Aunado a lo anterior, una de las personas entrevistadas sugiere el uso de cuentos interactivos, basados en las propuestas de la Academia Perkins. Los cuales, mezclan los cuentos con el juego, mediante la conexión de las narraciones con los conocimientos y experiencias previas del estudiantado. Asimismo, utiliza la mímica con títeres, cambios

de voz y ritmo, los cuales, cargan de significado los textos, lo que facilita la atención y comprensión de los mismos. Además, la importancia de esta estrategia radica en la posibilidad de ejercitar en el grupo de estudiantes la imaginación, ampliar la comunicación y generar nuevos conocimientos, así como favorecer el área psicomotora. Todo esto hace reflexionar sobre el impacto en el desarrollo de las personas estudiantes, ya que, no solamente se considera la expresión verbal, sino también la corporal y visual-gestual.

Por tanto, un aspecto clave es que, si bien todas las estrategias descritas son utilizadas por las PEE con su grupo de estudiantes, se evidencia la importancia de ejecutar otras actividades más específicas, que permitan atender las particularidades del estudiantado que se encuentra en los niveles de funcionamiento motor IV y V de la GMFCS o que presenta mayor nivel de compromiso cognitivo.

Al respecto, algunas PEE entrevistadas afirman que, durante los espacios de juego, involucran actividades de integración sensorial, es decir, propioceptivo, vestibular y sensorial., Esto lo consiguen con el uso de distintos estímulos visuales, táctiles, auditivos, olfativos, gustativos y propioceptivos. De manera que, según Ayres (2008), es preciso proporcionar a la persona con PC, señales sensoriales por medio del juego, de tal forma que la persona estudiante construya espontáneamente las respuestas que necesita. En esa vía, dicha correlación entre motricidad y sistemas sensoriales en la que interviene el DPM, le permite al estudiantado con PC integrar la información que percibe del ambiente y traducirla en respuestas psicomotoras adaptativas que favorecen la comprensión de que puede interactuar e influir en el entorno.

Cabe destacar que, en las entrevistas realizadas, una PEE enfatizó en la importancia de utilizar actividades basadas en el enfoque de movimiento de Van Dijk



para atender las necesidades de quienes presentan un nivel de clasificación IV y V de funcionamiento motor. También, esta persona docente considera importante estimular la comunicación y la relación del grupo de estudiantes con el ambiente, por lo que la PEE da prioridad al ritmo y tiempo de respuesta, tanto en los espacios de juego como en las demás rutinas, por ejemplo, alimentación o círculo. Lo anterior, le permite presentar experiencias ambientales que generan diálogos no verbales entre el estudiantado y el mundo que le rodea. De modo que, para plantear actividades de juego basadas en este enfoque, es fundamental establecer interacciones recíprocas entre la persona estudiante y la PEE. Ya que, independientemente de su nivel de funcionamiento, esto favorece la relación con el propio cuerpo, con otras personas, con los objetos y con el espacio que le rodea.

Asimismo, la estimulación basal es una estrategia que lleva a cabo solamente una de las personas participantes, con el objetivo de promover la interacción y comunicación del estudiantado con PC. Como menciona E4:85, refiriéndose a los estudiantes con PC, “con aquellos que tienen nivel V, realizamos actividades de propiocepción, estimulación vestibular, e importante: la estimulación basal el enfoque real de trabajo” (5 de junio, 2020). Por tanto, le ha resultado conveniente tomar como referencia las necesidades más básicas y ofrecer estímulos como distintos tipos de presión, temperaturas, cambios de temperatura, vibraciones audibles, experimentación en distintas posiciones, y movimientos.

Además, la misma PEE entrevistada, en relación con el análisis de tareas, afirma que utiliza esta estrategia durante el desarrollo de sus lecciones, para procurar la consecución de una actividad motriz o perceptiva. Al respecto, su implementación se considera enriquecedora en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que permite a la PEE centrarse en las características individuales del estudiantado para identificar, describir y

caracterizar las competencias psicomotoras que se deben reforzar. Por tanto, la utilización de esta estrategia y otras basadas en la psicología conductual, —como moldeamiento y anticipación—, permite a la PEE establecer la ruta a seguir para la adquisición de habilidades psicomotoras por medio del juego.

De acuerdo con las respuestas de las PEE entrevistadas, es posible afirmar que es oportuno el uso del currículo integrado, como estrategia para promover el DPM. Ya que, este se enfoca en el abordaje de las áreas de lenguaje y comunicación, así como en habilidades para la vida, las destrezas motrices, académicas y sociales; además del área cognitiva y de aprendizaje del juego.

Asimismo, el uso del currículo integrado permite la implementación de diferentes estrategias basadas en el juego, así como la implicación de diversas áreas o sistemas sensoriales para adquirir un aprendizaje, lo que influye directamente en el desarrollo psicomotor. Esto se demuestra en lo señalado por E5:34, quien afirma que es importante “llegarle a los chicos por diferentes canales bajo un mismo tema pero utilizando todos los medios sensoriales: la vista, el oído, el tacto” (3 de junio, 2020).

En concordancia con lo anterior, Morrison (2005) afirma que las estrategias le permiten a las personas educadoras transmitir los conocimientos de una manera provechosa y oportuna, pero solamente si se utilizan de manera apropiada. Por lo que ejecutar las actividades de forma consciente, innovadora, que estimule y desarrolle las capacidades del estudiantado, es indispensable en el quehacer de las PEE en el nivel de maternal para promover el DPM a través del juego.

Asimismo, según Cortés y García (2017), para que las PEE incorporen las estrategias pedagógicas que favorecen el DPM, es primordial que durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, se adapten las actividades a cada estudiante y en la medida de lo

posible, que se respeten sus propios ritmos acordes a los diferentes estilos de aprendizaje. De manera que, para lograrlo, las personas docentes deben adquirir competencias didácticas, es decir, aquellas capacidades de enseñar al estudiantado a aprender, con la finalidad de que asimilen y ejecuten cada una de las estrategias expuestas, así como la posibilidad de que adquieran un aprendizaje significativo.

Así, las estrategias pedagógicas, además de influir en la interiorización de contenidos, también favorecen el desarrollo de habilidades motrices, cognitivas, sensoriales, afectivas y comunicativas. Las cuales, permiten al estudiantado con PC adquirir las herramientas necesarias para comprender el entorno.

#### **4.2.1 Importancia de las estrategias de juego para el desarrollo psicomotor**

Las implicaciones se originan a partir de la aplicación de las diferentes estrategias pedagógicas durante todo el proceso educativo, las cuales promueven el DPM del estudiantado de maternal con PC. Esto, debido a la correlación existente de las distintas áreas que lo conforman y que, por lo tanto, al estimular una de ellas, las demás se ven beneficiadas. En esa vía, como lo menciona E6:50, “todas las áreas se entrelazan entre sí, entre más trabaje un área, la otra se va a ver beneficiada, [por ejemplo] la psicosocial me va a beneficiar la cognitiva y así con la psicomotriz” (5 de junio, 2020).

De acuerdo con las expresiones de las PEE, se destaca que el DPM permite la comprensión, adaptación e interacción del estudiantado con el entorno. Lo anterior, debido a que “entre más se mueva un niño más posibilidades tienen de poder entender lo que pasa en su entorno y de adaptarse a lo que sucede a su alrededor, entonces es fundamental” (E3:35, 2 de junio, 2020). Por lo tanto, el DPM influye de manera positiva en el progresivo descubrimiento del propio cuerpo, a través de las experiencias motoras y sensoriales, así como de los estímulos que reciban del medio en que se desenvuelven y

de los intercambios con sus pares y personas adultas.

A su vez, el DPM favorece la autonomía e independencia, ya que esta interrelación con el ambiente repercute en la seguridad del estudiantado y, por consiguiente, en su participación social. Esto se demuestra en la siguiente frase de E5:31, quien afirma que el DPM “favorece la autonomía y la independencia (...), también en la interacción (...) para interactuar con los compañeros en recreo o con otros estudiantes” (3 de junio, 2020). Por lo tanto, se requiere la planificación de las actividades desde un contexto lúdico y espontáneo de parte de la PEE.

Vinculado a lo anterior, las personas participantes enfatizan que la autonomía e independencia se desarrollan mediante la adquisición de habilidades motoras, cognitivas y sociales, al propiciar espacios de juego específicamente. Esto, debido a que dicha estrategia demanda al estudiantado con PC centrar su atención por periodos prolongados, experimentar y responder a situaciones o roles asociados a la cotidianidad: así como poner en práctica la resolución de conflictos y toma decisiones.

No obstante, una minoría de las PEE entrevistadas mencionaron a las implicaciones del DPM en áreas como la emocional y conductual, afectiva y sensorial. Las cuales, están influenciadas por la motivación y la relación que posea la persona estudiante con su contexto. En esa vía, E10:66 señala que con “todas las habilidades motoras gruesas va a explorar el ambiente, a tener mayor interacción con otras personas, los objetos y esto va a favorecer el desarrollo de las otras áreas: emocional, conductual, comunicativo, cognitivo” (3 de junio, 2020).

Al respecto, si el vínculo es seguro, se podrán evitar circunstancias como la inseguridad, baja autoestima, poca pertenencia de grupo o tolerancia a la frustración, entre otras. Por lo tanto, es esencial para el crecimiento integral de las personas con PC, que las

PEE les brinden las herramientas que les permitan establecer relaciones afectivas con actividades de movimiento y contacto.

Es importante destacar que, solamente una de las PEE participantes reconoció la influencia que posee el DPM en el área de comunicación y lenguaje, tal y como se refleja en la siguiente afirmación, “si logran habilidades de motora gruesa como trasladarse, (...), les da mayores habilidades de control del cuerpo, manos, cabeza; logran inclusive la comunicación, desenvolverse a nivel comunicativo” (E1:28, 11 de junio, 2020). Esto ocurre a partir de la acción recíproca con el entorno y favorece la calidad de las interacciones de las personas estudiantes, a través del propio cuerpo tanto con los objetos como con otras personas. Al respecto, Puente (2016) afirma que una de las características esenciales del DPM es la creación de un código de comunicación no verbal y gestual. De manera que, a partir de las interacciones cotidianas, la persona estudiante con PC pueda desarrollar confianza, seguridad, empatía; logre identificar, expresar y manejar sus emociones.

En este caso, las PEE entrevistadas hicieron referencia, mayoritariamente, a las ventajas de promover el DPM y su repercusión en el progresivo crecimiento de las demás áreas del desarrollo. Por lo tanto, las PEE se encuentran frente al reto de crear y ejecutar estrategias pedagógicas, que respalden el desarrollo integral de las personas estudiantes con PC en todos los niveles de funcionamiento.

Debido a esto, es necesario ofrecer al estudiantado situaciones y posibilidades de movimiento, así como establecer espacios en los que puedan expresar sus emociones y explorar el entorno. De manera que, se les permita conocer mejor su cuerpo y potenciar las capacidades cognitivas, sensitivas, sociales, afectivas, además, de favorecer tanto la confianza y seguridad, como la relación y comunicación con sus pares y personas adultas.

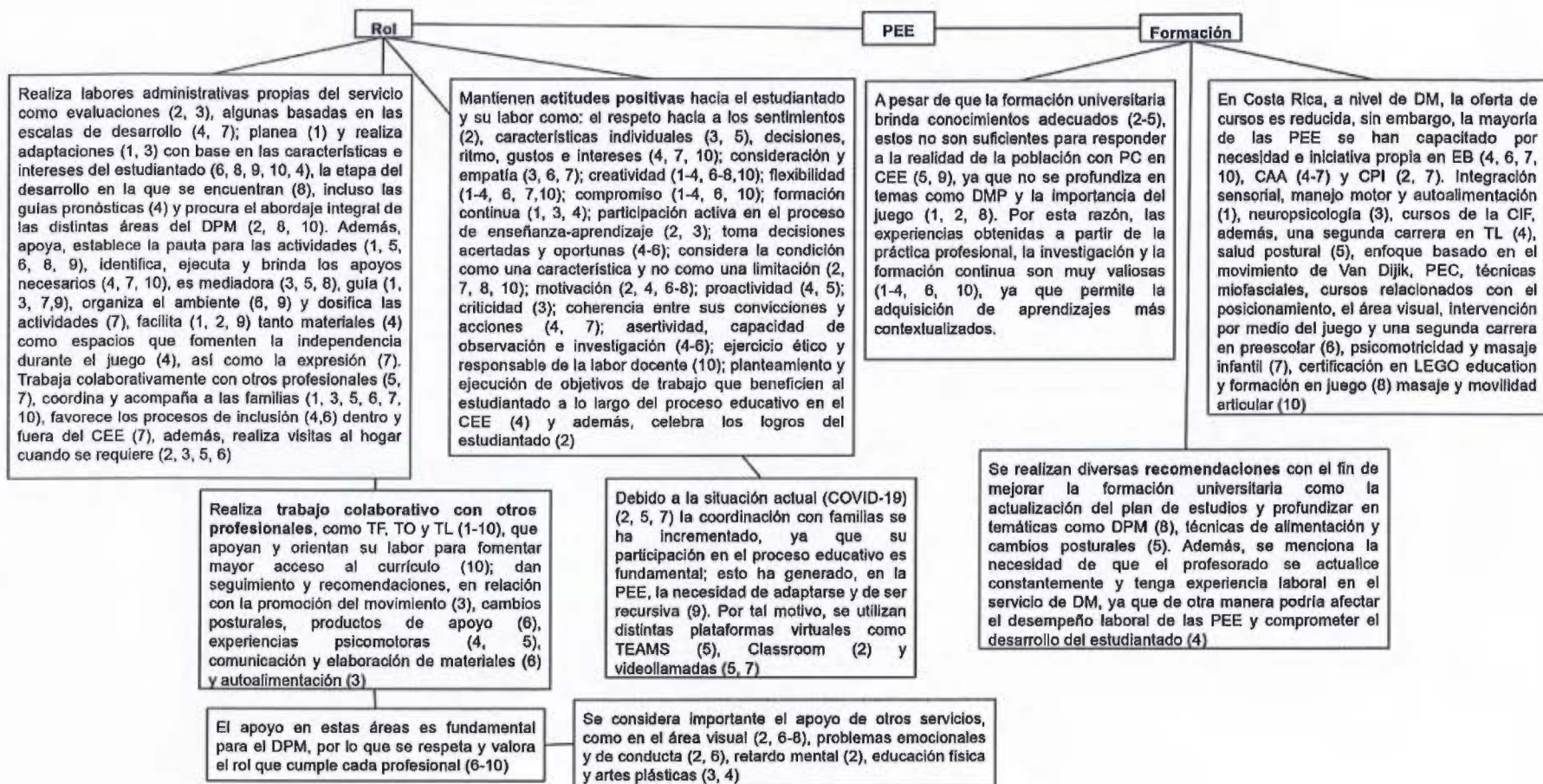


Figura 4: Persona educadora especial. Fuente: Elaboración propia, 2020

### **4.3 Persona profesional en educación especial**

Esta categoría corresponde al papel que tiene la PEE en la atención de estudiantes con PC del nivel de maternal. En esa vía, la PEE es aquella que propone, lidera y pone en práctica de forma colaborativa, estrategias pedagógicas para atender a la diversidad. Además, según Castillo et al. (2018), la persona docente acompaña al estudiantado, por medio de programas pedagógicos inclusivos e identifica los apoyos específicos requeridos, los cuales pueden ser extensos y generalizados.

Todo ello, mediante la utilización de diferentes formas de enseñanza que se adapten a las posibilidades de cada individuo, “y le aseguren la oportunidad de desarrollar al máximo sus capacidades y su autonomía” (Arnaiz, 2006, p. 27). Asimismo, contribuye a favorecer su participación en diferentes contextos, con el fin de garantizar una educación de calidad, en la que se tomen en cuenta todas las áreas del desarrollo de manera integral.

De modo que, este apartado cuenta con cuatro subcategorías, en las cuales, se analiza la labor profesional en función del rol; el trabajo que realizan con otros profesionales; la capacidad de adaptación y su formación.

#### **4.3.1 Rol de la persona profesional en educación especial en la atención de estudiantes con parálisis cerebral en el nivel de maternal**

La PEE cumple una serie de funciones dentro de su rol en la atención de estudiantes con PC del nivel de maternal. De manera general, se destacan las labores administrativas propias del servicio, por ejemplo, planear y evaluar las intervenciones educativas con base en el currículo. Además, aquellas tareas relacionadas con su práctica pedagógica, como el guiar y apoyar al estudiantado mediante intervenciones que tomen

en cuenta sus características, intereses y potencialidades; trabajar en colaboración con miembros de la familia, el profesorado y otros grupos de profesionales. En adición, determinar los apoyos y adaptaciones necesarias para garantizar el acceso al currículo (Escuela de Orientación y Educación Especial, s.f).

Según las PEE participantes, las labores administrativas que realizan corresponden al planeamiento didáctico, a la elaboración de “evaluaciones (...), informes y entrevistas con los padres [y madres] de familia (E2:03, 2 de junio, 2020). No obstante, solo una minoría mencionó que utilizan escalas del desarrollo y sistemas de clasificación específicos para personas con PC, como la GMFCS, así como lo referente a las curvas pronósticas. Cabe destacar que, de acuerdo con Rosenbaum et al. (2002), por medio de estas últimas se determina el potencial de desarrollo motor grueso del estudiantado, con el fin de establecer las estrategias y adaptaciones necesarias para promover el DPM.

Por lo tanto, podrían existir diversos motivos por los cuales la mayoría de las PEE participantes no utilizan las escalas de desarrollo y sistemas de clasificación. Entre ellas, podría generarse desconocimiento sobre estas, por lo que deben aplicar otras herramientas propuestas por el CEE. Otra razón podría ser que el idioma en el que se presentan no sea afín, por mencionar algunas. Sin embargo, quienes las han implementado las consideran fundamentales dentro de su trabajo, pues sistemas como la GMFCS le permiten a la PEE conocer el nivel funcional de las habilidades motoras gruesas de la persona estudiante. De modo que con ello les sea posible planificar las estrategias pedagógicas. Asimismo, favorece la toma de decisiones, para una mejor intervención y consecución de logros, así como la organización y trabajo en conjunto con los servicios de apoyo presentes en la institución. Un ejemplo de ello se ve reflejado en lo que menciona E4:101, quien señala que



Si no va a controlar la cabeza, si no va a controlar tronco, si nunca va a haber bipedestación sin apoyos, entonces ¿qué hago?, es decir, van a pasar los dos años y nunca va a haber cambio, porque ese es su nivel funcional, entonces, yo lo que hago es que trato de planificar habilidades del área psicomotriz desde el punto de vista del nivel funcional y de lo que me dice la Gross Motor (5 de junio, 2020).

En relación con lo anterior, el rol de la PEE en el nivel de maternal tiene que ser consecuente con las demandas y características del contexto educativo actual, con una clara intencionalidad pedagógica que “posibilite el desarrollo no sólo de las capacidades cognitivas, comunicativas y afectivas, sino el de habilidades para la vida, a través de la lúdica y el juego” (Zapata y Ceballos, 2010, p. 1070).

Por tal motivo, es importante que la PEE tome en cuenta dentro de su rol, las diferentes escalas de desarrollo infantil y sistemas de clasificación funcional específicos para población con PC. Esto, con la finalidad de que pueda establecer el nivel de funcionamiento, el tipo de apoyo y las adaptaciones del entorno que requiere una persona, para aumentar la participación de la persona estudiante con PC en las diferentes actividades.

Lo anterior concuerda con lo expuesto por las PEE participantes, quienes mencionan que les corresponde planear y realizar adaptaciones, en las que toman en cuenta las características e intereses del estudiantado, así como la etapa del desarrollo en la que se encuentran. Por lo tanto, es fundamental evaluar periódicamente, para definir si se considera necesario realizar adaptaciones que permitan el abordaje integral de las distintas áreas del DPM, o para tener claro si la persona estudiante alcanzó su potencial máximo de desarrollo motor.

De modo que, si esto último sucede, la PEE procura “ver en las poquitas cosas un gran avance, (...) en los movimientos para la comunicación, en los gestos, ver que esas

son cosas que el niño está logrando y cómo darle valor a eso” (E4:37, 5 de junio, 2020). Esto se torna importante, ya que, si bien la población con PC representa el grupo en condición de discapacidad con mayor compromiso en el DPM, los niveles de funcionamiento no se enfocan en el déficit, sino en las habilidades que son capaces de lograr.

Por otra parte, las PEE participantes mencionan una serie de labores relacionadas con su práctica pedagógica, dentro de las que se destacan: establecer la pauta para las actividades, —es decir, son quienes dirigen el proceso educativo de sus estudiantes al mediar y guiar los aprendizajes—; organizar el ambiente de trabajo; dosificar las actividades, — para las cuales identifican y brindan los apoyos necesarios para su ejecución—.

En esa vía, como lo menciona una de las personas entrevistadas, las PEE “somos el medio de acceso para ellos, por medio de nosotras ellos van a interactuar con otros, somos ese utensilio que se necesita para alcanzar el objetivo” (E6:18, 5 de junio, 2020). Por tanto, esto demuestra que, si bien es cierto se busca que la población estudiantil sea lo más independiente y autónoma posible, para llegar a ello se requiere de la mediación docente, así como del éxito de las estrategias que esta pueda implementar.

Al mismo tiempo, es preciso que la persona estudiante tenga una participación activa y pueda expresar su opinión, de acuerdo a sus posibilidades. En ese sentido, como lo menciona E7:24, el estudiantado “tiene el derecho a decidir participar o no en la actividad” (10 de junio, 2020), “se le da la posibilidad de elegir qué quiere hacer, eso lo hace más partícipe, lo motiva” (E10:10, 3 de junio, 2020). Ya que, dar valor a esas respuestas y respetar sus gustos e intereses, resulta fundamental en una población que comúnmente ha visto limitados estos derechos.

Con respecto al rol que desempeñan en las labores específicas del Servicio de Discapacidad Múltiple del nivel de maternal, las PEE entrevistadas concuerdan en que realizan un abordaje integral de las áreas que favorecen el DPM, ya que, “como profesional (...) la idea es vincular todo” (E8: 01, 9 de junio, 2020), la parte psicológica, —que hace referencia a las áreas cognitiva, social y afectiva—, y el área motora, —que se refiere específicamente al movimiento, desplazamiento y control postural. Por lo tanto, se considera fundamental tener claridad en la manera de abordar la atención a estudiantes con condiciones psicomotoras complejas, pues esto requiere de planificación y organización de las estrategias.

Aunado a lo anterior, según señala E10:26, “no se trata de hacer actividades por hacerlas o simplemente cumplir con un currículum” (3 de junio, 2020). Por el contrario, esto implica un proceso de reflexión, en el que se planea en función de lo que requiera la persona estudiante, así como lo que a futuro pueda lograr. En ese sentido, como menciona E4:15, “yo tengo que pensar a cinco años cómo van a ser sus posturas, cuáles son los productos de apoyo que va a requerir para la bipedestación, para permanecer de forma correcta en una postura sedente, entonces eso yo lo planifico” (5 de junio, 2020).

Asimismo, se considera necesario que las PEE cuenten con ciertas características al desempeñar su rol, relacionadas con actitudes positivas y valores, como la empatía, buenas relaciones interpersonales, compromiso, responsabilidad, creatividad, actitud crítica, proactividad, entre otras. Ya que, es un imperativo propiciar ambientes de trabajo adecuados, que permitan la toma de decisiones en función del estudiantado de manera asertiva.

En relación con lo anterior, se evidencia en las entrevistas que las PEE mantienen actitudes positivas hacia las personas estudiantes y hacia su labor, tales como el respeto

hacia a los sentimientos, características individuales, ritmos de aprendizaje, gustos e intereses; consideración, empatía y compromiso. Esto se evidencia en lo expuesto por E6:47, al mencionar que “no son estudiantes a los que usted le mueve la mano como quiere, hay que ser muy sensibles, son personas, son seres humanos, entonces eso, sensibilidad a la población, empatía y trabajo en equipo” (5 de junio, 2020). Por tanto, esta frase representa como debería ser la forma de pensar de una PEE con respecto a la población estudiantil. Ya que, es importante considerar que la persona estudiante con PC percibe lo que sucede a su alrededor, por lo tanto, merece respeto como cualquier otra, pues también es sujeta de derechos.

Asimismo, una de las características que se mencionó con mayor frecuencia entre las PEE entrevistadas fue la creatividad, como expresa E8:32 “que tanto puede una como profesional adaptar (...) [sin] hacer las cosas tan forzadas” (9 de junio, 2020). Este elemento es importante en el personal docente, ya que, para Castillas, citado por Zapata y Ceballos (2010), involucra otras “como la originalidad, la flexibilidad, la fluidez y la elaboración” (p. 1076). De manera que, permiten a la PEE responder de manera efectiva ante las particularidades de la población con PC, a partir de ideas innovadoras y contextualizadas para el nivel de maternal.

Además, la PEE debe participar activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje; tomar decisiones acertadas y oportunas; a su vez, debe considerar la condición como una característica de la persona estudiante y no como una limitación. Lo cual, se refleja en la expresión de E2:43, quien señala lo siguiente: “yo juego exactamente de la misma manera en la que jugaría con un chico con otra condición de discapacidad o sin ella, hay que observar a los estudiantes sin la discapacidad y tratarlos como un igual” (2 de junio, 2020). De modo que, para Zapata y Ceballos (2010), esto recibe el nombre de *vocacionalidad*, es decir, una actitud que consideran de mayor importancia en el

trabajo de la persona docente durante la primera infancia. Ya que, además de que la PEE debe mostrar gusto por su labor y sentirse identificada con sus funciones, debe reflejar su profesionalismo y pasión por lo que hace.

Aunado a lo anterior, como parte de las cualidades presentes en las PEE participantes, se destacan la motivación, proactividad, criticidad, coherencia entre sus convicciones y acciones, asertividad, capacidad de observación e investigación, ejercicio ético y responsable de la labor docente, planteamiento y ejecución de objetivos de trabajo que beneficien al estudiantado a lo largo del proceso educativo en el CEE. Además, es preciso que celebren los logros del estudiantado, lo cual se demuestra en la siguiente frase: “hacer de cosas sencillas algo que el niño disfrute, no importa cuál es la actividad que esté realizando, es ver un cambio en él, en sus gestos, sus movimientos, etcétera” (E4:73, 5 de junio, 2020). De modo que, es vital reconocer que cada pequeño avance significa un gran aporte para la motivación de la población con PC hacia el proceso educativo.

En adición, para Zapata y Ceballos (2010), mantener actitudes positivas le permite a la PEE “promover transformaciones e innovaciones pedagógicas, sociales y/o culturales” (p. 1076). Por lo tanto, se infiere que la PEE mantiene actitudes positivas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje para ofrecer procesos educativos de calidad que potencien el desarrollo integral, así como la posibilidad de afrontar de manera ética y responsable los retos que se presentan en el ejercicio de su profesión.

Finalmente, se debe tener claro que cada PEE manifiesta todas estas características de una manera única. De modo que, como indican Castillo et al. (2018), cada docente es diferente en la forma de ejecutar su profesión y, —a pesar de que pueden tener la misma formación universitaria—, no desarrollan por igual las actitudes. Sin embargo, es importante que al menos algunas de ellas estén presentes en cada persona

docente, por tanto, es su deber aplicarlas en el ejercicio de su labor.

#### **4.3.1.1 Trabajo colaborativo entre las personas profesionales en educación especial y otras especialidades**

De acuerdo con el MEP (2018), el trabajar con otras personas de forma colaborativa “implica la articulación de acciones e intercambio de información entre todos los profesionales; que permitan la planificación y toma de decisiones orientadas a la construcción de aprendizajes por parte del niño y la niña” (p. 37). En otras palabras, las personas con PC requieren de un abordaje integral y, para ello, entra en juego la colaboración que pueda darse entre el trabajo de las PEE y otros profesionales de diferentes disciplinas, que también promueven el DPM de la persona estudiante. En el caso de los CEE, se considera a estos profesionales como apoyos que complementan o refuerzan la acción pedagógica de la PEE, para dar una respuesta educativa óptima al estudiantado que requiere de apoyos con el fin de optimizar su desarrollo, fomentar la participación y avanzar en su aprendizaje (MEP, 2017c).

Cabe destacar que, las personas participantes señalaron que realizan trabajo colaborativo con otros profesionales, principalmente de los servicios de Terapia Física, Terapia Ocupacional y Terapia del Lenguaje; quienes apoyan y orientan su labor para fomentar un mayor acceso al currículo. De manera que, dentro de los aportes que realizan estos profesionales se encuentra el dar seguimiento y recomendaciones en relación con la promoción del movimiento, cambios posturales, productos de apoyo, experiencias psicomotoras, comunicación, así como la elaboración de materiales y alimentación.

Por tanto, la PEE y los profesionales en terapia física, terapia ocupacional y terapia de lenguaje, deben trabajar de manera interdisciplinaria, para brindarle a la persona estudiante una educación de calidad, que se ajuste a sus necesidades y contexto, y se

potencien sus habilidades para alcanzar un DPM óptimo. Ya que, como mencionan Castillo et al. (2018), la educación especial no debe desligarse de las demás áreas del campo educativo, pues sus aportes permiten comprender las condiciones del ambiente que imponen barreras para el aprendizaje y la participación del estudiantado. De manera que, al trabajar de forma colaborativa y recibir de manera recíproca los aportes de dichas disciplinas, se garantiza no solo participación, sino un desarrollo integral.

En esa vía, el apoyo en estas áreas es fundamental para el DPM, pues de acuerdo con lo señalado por una PEE consultada, “en esto no hay trabajo si no es de forma colaborativa” (E4:28, 5 de junio, 2020). Al respecto, Palisano y Lally (2007) mencionan que con el trabajo colaborativo se fomenta la promoción de la salud, la calidad de vida y la participación en el proceso educativo, por lo que se respeta y se valora el rol que cumple cada persona profesional.

De acuerdo con Rodríguez y Ossa (2014), el trabajo con otras personas profesionales “se desarrolla mediante un proceso de planificación, instrucción y evaluación colaborativa” (p. 305). Por tanto, es en este campo interdisciplinario en el que las competencias profesionales se combinan, para establecer los objetivos en común que promuevan el desarrollo integral del estudiantado durante el proceso educativo. Lo anterior concuerda con lo expuesto por las PEE participantes; quienes mencionan que se requiere coordinar, planificar, recibir un acompañamiento, dar seguimiento a las recomendaciones y evaluar la efectividad de los apoyos e intervenciones.

Por lo tanto, es preciso mencionar que este trabajo colaborativo permite a las personas profesionales involucradas ampliar sus conocimientos en otras áreas, sin embargo, como lo menciona una PEE consultada, cada área es técnica y específica y “aunque tenga cierto conocimiento por años de experiencia, eso no la faculta para tomar

decisiones propias de esa área” (E10:59, 3 de junio, 2020). Por tanto, esto respalda lo que se mencionó anteriormente, en relación con el respeto y valor que se le debe dar a cada profesional.

En suma, las PEE entrevistadas consideran importante el apoyo de otros servicios para complementar el trabajo pedagógico, como en el área visual, problemas emocionales y de conducta, retardo mental, educación física y artes plásticas. Ya que, en “todas, inclusive educación física, artes plásticas... en todas tenemos que trabajar la parte motora” (E3:15, 2 de junio, 2020). Sin embargo, el programa de estudio actual para este nivel no contempla el apoyo de materias complementarias, pues en las unidades de trabajo se abordan las áreas del desarrollo psicomotriz, cognitivo y socioafectivo, las cuales, buscan ofrecer una formación integral del estudiantado.

#### **4.3.1.2 Capacidad de adaptación de la persona profesional en educación especial**

A pesar de que la PEE debe ser flexible y capaz de resolver problemas que se le presentan en la cotidianidad laboral, pueden surgir situaciones a las cuales no es común enfrentarse, lo que pone a prueba su capacidad para adaptarse ante las distintas situaciones que se presentan en el contexto de aula y en trabajo directo con familias. De modo que, dentro del contexto en el que se enmarca esta investigación, el sistema educativo tuvo que realizar ajustes debido al escenario vivido por la pandemia de COVID-19, lo cual repercutió en la dinámica de trabajo de las PEE.

Por lo anterior, se hace referencia a la subcategoría de capacidad de adaptación de la PEE, la cual, se describe en lo expuesto por E3:7, al mencionar que “el educador especial debe ser como un camaleón: debe adaptarse a las condiciones, a lo que tenga que trabajar en ese momento y debe de buscar soluciones y estrategias según lo que corresponda” (2 de junio, 2020). Por esta razón, se modificó la dinámica diaria de los



CEE, al cambiar la modalidad de trabajo en el aula por el trabajo remoto, mediante el uso de distintas plataformas virtuales como Google TEAMS, Google Classroom y video llamadas por WhatsApp.

Por tanto, se incrementó la coordinación entre las PEE y las familias, pues como mencionan las PEE, “lo que se hizo fue meter a todos los equipos de trabajo, a los padres de familia” (E2:10, 2 de junio, 2020). Asimismo, otra PEE señala que las familias envían “fotos o videos de los estudiantes realizando las actividades” (E5:16, 3 de junio, 2020). Esto, además de ser un reto, implica un verdadero compromiso tanto de las PEE como de las familias de las personas con PC. Ya que, como se ha expuesto anteriormente, esta población requiere de apoyos para el acceso al currículo. De manera que la PEE, al realizar su labor de forma remota, debe acompañar y guiar a las familias para que estos apoyos sean implementados desde el hogar.

Además, a pesar de que la realidad mundial ha exigido un cambio drástico en la metodología educativa, la capacidad de adaptarse ha permitido continuar el proceso educativo de manera remota, a través de acciones pedagógicas que intentan ajustarse al contexto y a las necesidades de cada estudiante. Al respecto, el MEP (2020) menciona que las personas docentes deben “trascender el espacio de aula para fomentar la autonomía de la población estudiantil, con el apoyo que se les puede brindar desde los hogares” (p. 4). Por lo tanto, es fundamental la implicación que han tenido las familias en coordinación con las PEE para garantizar la continuidad del proceso educativo durante la pandemia.

Por otro lado, resulta importante destacar que no solo la dinámica de la PEE y las familias sufrió un cambio, sino que debe pensarse específicamente en el estudiantado con PC. En esa misma vía, el trabajo realizado con esta población desde el aula parte de su

participación en diferentes rutinas, por lo que se mantiene un ambiente estructurado y se promueve una interacción con la PEE, miembros de la clase y otras personas de la comunidad estudiantil. En consecuencia, al cambiar al trabajo remoto, sus rutinas diarias variaron, debido a que la relación con su docente y sus pares ya no implica una cercanía física, además de que ahora reciben el apoyo de sus familiares o encargados para llevar a cabo las diferentes actividades. Esto ha generado diferentes reacciones en el estudiantado, las cuales podemos ver plasmadas en la siguiente cita:

En la mañana lloraba y la mamá le preguntó - ¿por qué estás llorando? - Y ella le respondió: —porque otra vez no vinieron los niños—, en ese momento yo digo, el mundo está en esta situación, pero no hemos percibido que los peques también lo sienten (E7:164, 10 de junio, 2020)

De manera que, lo anterior refleja la importancia que tiene para la PEE el estar siempre atenta de las necesidades del estudiantado, y a cómo estos responden ante las distintas situaciones. Esto, con el fin de adaptar sus estrategias para que la persona estudiante se vea lo menos afectada posible, para que mantenga su motivación y participación, a pesar de los cambios a los que se ha visto expuesta.

#### **4.3.2 Formación universitaria de la persona profesional en educación especial y su relación con la atención educativa a la población con parálisis cerebral del nivel de maternal**

Esta categoría pretende dar a conocer la percepción que tienen las PEE en relación con su formación universitaria. Es decir, se les consultó acerca de su valoración personal sobre el bagaje profesional que han adquirido, y si consideran que esta ha sido de apoyo para el trabajo que realizan en el Servicio de Discapacidad Múltiple con respecto a la implementación del juego como estrategia para favorecer el DPM, —específicamente en la atención de la población con PC del nivel de maternal—, o, por el contrario, si han tenido que complementar esa formación con otros cursos de actualización o

especialización para poder solventar las demandas de su práctica pedagógica.

En relación con la formación universitaria, las PEE entrevistadas consideran que, a pesar de que en esta se adquieren amplios conocimientos, estos no son suficientes para responder a la realidad de la población con PC en CEE. Ya que “el bachillerato se queda corto para dar respuesta a todas las áreas del desarrollo de la persona con discapacidad múltiple” (E5:18, 3 de junio, 2020).

Además, debido a las características del estudiantado, la mayoría de las personas entrevistadas concuerdan en que “muchas veces lo que está escrito en el papel no es tan real como llegar a trabajar y conocer lo que son ese tipo de condiciones, entonces (...) se aprende más en la parte práctica” (E9:9, 5 de junio, 2020). Asimismo, otras PEE consultadas indican que se adquieren aprendizajes “con profesionales con esa base técnica (...) también a puro ensayo y error” (E10:48, 3 de junio, 2020). Otro aspecto mencionado, es que no se profundiza en temas como DPM y que existe la necesidad de incluir, dentro de la formación universitaria, contenidos relacionados con el juego. Puesto que, es un contenido que no se aborda lo suficiente y que consideran importante para el trabajo con la población en el nivel de maternal.

Por esta razón, se evidencia que las experiencias obtenidas a partir de la práctica profesional, la investigación y la formación continua son muy valiosas, debido a que permite la adquisición de aprendizajes más contextualizados. En ese sentido, como lo menciona E3:30, “la universidad nos puede dar a veces el conocimiento, pero va a depender de nosotras qué tanto lo podamos expandir” (2 de junio, 2020). Por tanto, esto demuestra no solo el nivel de compromiso que tienen las PEE ante su labor, sino también su vocación, al querer obtener mayor conocimiento en las áreas que consideran indispensables para el ejercicio de su profesión.

Finalmente, para González y González (2007), la necesidad de formación evidencia “aquellos aspectos del desempeño profesional en los que el profesorado presenta insuficiencias o considera relevante para acometer su labor diaria” (p. 4). No obstante, las PEE comentaron que, en Costa Rica, a nivel de discapacidad múltiple, la oferta de cursos por los que pueden optar es reducida, a diferencia de la oferta que existe para otras especialidades.

A pesar de esto, la mayoría de las PEE han considerado necesario capacitarse por iniciativa propia en: Clasificación Internacional del Funcionamiento (CIF), Comunicación Aumentativa y Alternativa; Estimulación Basal; Intervención no violenta en crisis (CPI, por sus siglas en inglés) y enfoque basado en el movimiento de Van Dijk. Otras personas profesionales han recibido formación en psicomotricidad; manejo motor, salud postural, técnicas miofasciales, masaje infantil, movilidad articular, integración sensorial, autoalimentación, neuropsicología, certificación en LEGO Education; así como intervención por medio del juego y otros cursos relacionados con el área visual, emocional y conductual. Asimismo, cabe destacar que algunas PEE cuentan con formación universitaria en preescolar y terapia de lenguaje. Por tanto, lo anterior demuestra que es un imperativo la formación continua del profesorado, pues les permite brindar una atención más contextualizada e integral a sus estudiantes.

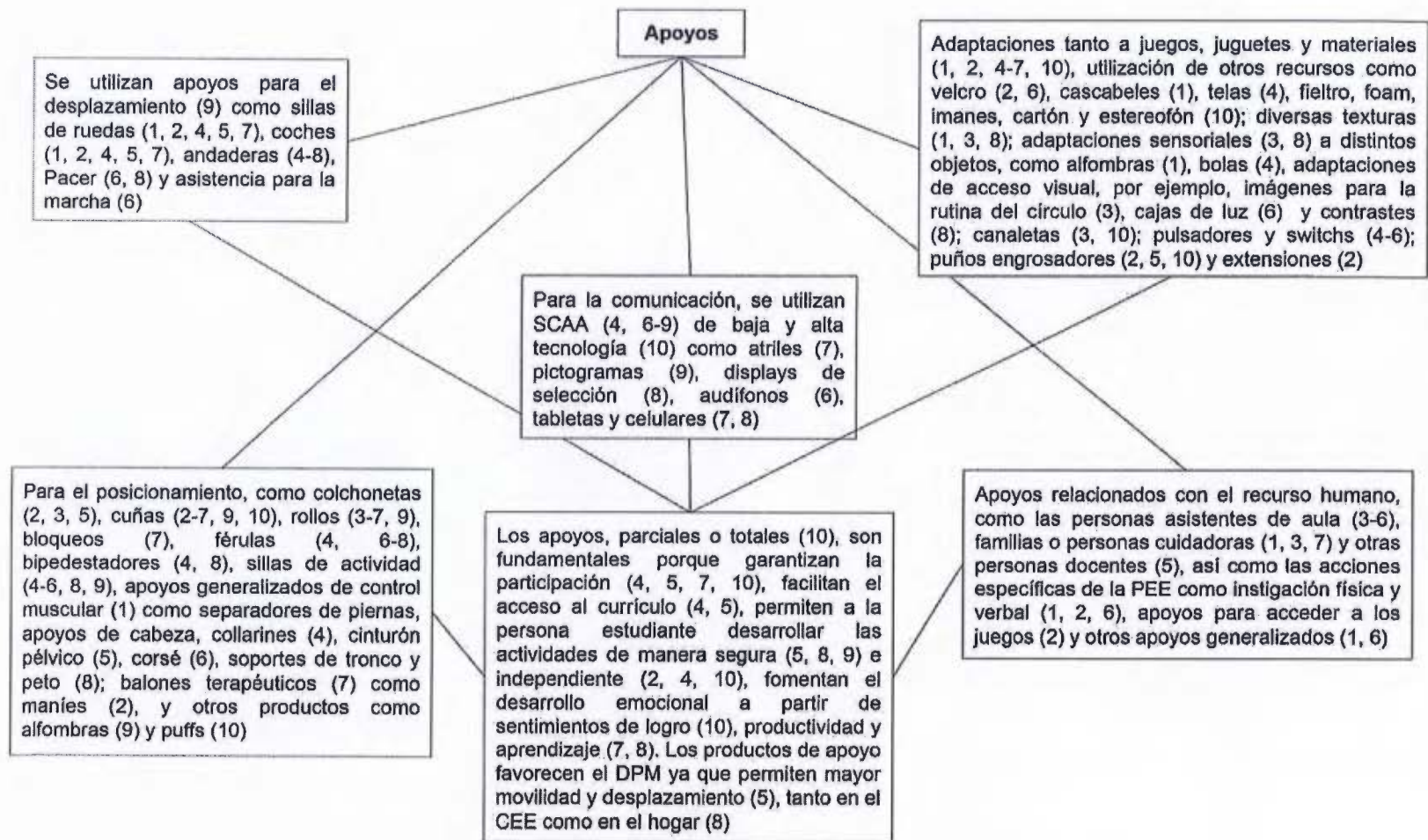


Figura 5: Apoyos para la participación de las personas con parálisis cerebral. Fuente: Elaboración propia, 2020

#### **4.4. Apoyos para la participación de las personas con parálisis cerebral**

Los apoyos están conformados por cualquier acción y/o producto que se utiliza con la finalidad de facilitar la interacción con el entorno, así como disminuir las barreras de participación en el juego. De esa manera, la necesidad de apoyos es distinta en cada persona, por lo que depende su nivel de funcionamiento, según las escalas de desarrollo de la motora gruesa, habilidad manual, comunicación y capacidad visual.

Aunado a lo anterior, la calidad de vida y los apoyos son dos conceptos fundamentales en las personas con PC. De modo que, la relación que existe entre ambos es la base para alcanzar metas propuestas por la persona docente, la familia o por la persona misma y mejorar la calidad de vida de personas con discapacidad. En esa vía, según las PEE, los apoyos parciales o totales, son fundamentales, ya que, garantizan la participación del estudiantado, facilitan el acceso al currículo y permiten a la persona estudiante desarrollar las actividades de manera segura e independiente. De manera específica, como señaló una PEE entrevistada, “lo que se busca con el uso de estos apoyos es que el o la estudiante pueda acceder de la manera más independiente posible a un juego que está planteado para chicos que no tienen discapacidad” (E2:112, 2 de junio, 2020).

##### **4.4.1 Productos de apoyo para la movilidad**

De acuerdo con el MEP (2017b), la utilización de apoyos para favorecer la movilidad es fundamental, debido a que minimizan las barreras de participación del estudiantado con PC durante el juego. Al respecto, las PEE indican el uso de diferentes recursos que “son básicos para el desarrollo de sus habilidades (...), porque van a darles los soportes que (...) necesitan (E8:93, 9 de junio, 2020); como sillas de ruedas, coches, andaderas, entrenadores de la marcha; además utilizan bipedestadores, sillas de actividad, apoyos generalizados de control postural, —por ejemplo, separadores de piernas, apoyos

de cabeza, collarines, cinturón pélvico, corsé, soportes de tronco y peto, férulas—, así como la utilización de otros productos al momento del juego, —tales como balones terapéuticos como maníes, cuñas, rollos, bloqueos, férulas, alfombras y sillones puffs—.

Asimismo, la utilización de apoyos permite al estudiantado evitar lesiones. Además, beneficia las personas estudiantes con PC por medio de los dispositivos o aparatos que mejoran la función de una o varias partes del cuerpo; disminuyen la deformidad, alivian el dolor, mantienen una postura adecuada. En adición, propician la comodidad de la persona usuaria, y, en consecuencia, aumentan los niveles de atención y participación en las actividades que se desarrollan en la vida diaria.

De igual manera, las personas entrevistadas mencionaron que los productos de apoyo favorecen el DPM y el juego, ya que por medio de ellos se puede trabajar uno de los aspectos más importantes en el desarrollo, la percepción de sí mismo. Por tanto, una buena imagen corporal permite tener confianza, lo que da como resultado el logro de interacción con el entorno. En esa línea, de acuerdo con una PEE consultada, “mejor traslado, incluso su misma imagen personal de que estoy en un coche, una silla, que estoy en una andadera, cambia también la perspectiva” (E5:46, 3 de junio, 2020). De manera que, los apoyos permiten al estudiantado trabajar esta área, a través de diferentes posturas y alturas, además de que permiten mayor movilidad y desplazamiento en la persona usuaria, tanto en el CEE como en el hogar.

Por tanto, una persona profesional señaló que si la persona estudiante “tiene el posicionamiento correcto (...) la productividad va a ser mayor, entonces estos productos se vienen a convertir en el apoyo para que las actividades que se propongan sean funcionales y (...) tengan algún resultado” (E7: 151, 10 de junio, 2020). Asimismo, estos recursos “favorecen indudablemente el desarrollo psicomotor porque pasan de un estado

pasivo, inactivo y les permite estar en un estado activo, participante” (E5:81, 3 de junio, 2020).

Recapitulando, es fundamental señalar que la autonomía de una persona se incrementa cuando la desigualdad entre esta y el entorno se reduce. Por esta razón, es importante que el sistema educativo garantice a las personas con PC la posibilidad de participar activamente del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, el papel de la PEE es esencial para fomentar en el estudiantado el desarrollo de habilidades relacionadas con la autonomía e independencia, así como la búsqueda y proporción, en la medida de lo posible, de los apoyos requeridos por el estudiantado, tanto en la ejecución de las actividades de juego como a lo largo de su proceso educativo; ya que contribuye con el mejoramiento de su calidad de vida.

#### **4.4.2 Productos de apoyo para la comunicación**

Los apoyos para la comunicación se determinan a partir del Sistema de Clasificación para la Comunicación (CFCS) para personas con PC, centrándose en la efectividad y participación de la persona en procesos comunicativos de la vida diaria. De modo que, “la comunicación es de nuestros objetivos principales” (E8:15, 9 de junio, 2020), por la capacidad de ofrecer y recibir información. Además, necesaria para interactuar con otras personas, con el entorno y a su vez adquirir habilidades de autonomía e independencia, ya que, es a través de la comunicación que se expresan ideas, sentimientos y deseos.

A partir de las afirmaciones de las personas entrevistadas, se evidencia que la población con PC cuenta con distintas habilidades comunicativas, por lo que uno de los objetivos principales de la PEE es fortalecerlas y potenciarlas, como expresa E8:10 en la siguiente frase: “ver [cuales] son las respuestas, que es lo que van haciendo para yo



estimular e ir más a profundidad” (9 de junio, 2020) de forma que el proceso de enseñanza-aprendizaje no se vea afectado.

Por consiguiente, es de suma importancia contar con los apoyos necesarios, ya que, “no podés hacer nada si no lográs comunicarte con el estudiante, entonces las técnicas de comunicación, todas las estrategias, todos los sistemas, todas las herramientas que usted pueda aprender a manejar en comunicación, es básico” (E4:59, 5 de junio, 2020). En esa vía, las PEE entrevistadas hacen referencia al uso de SCAA de baja tecnología, como atriles, pictogramas, displays de selección; y de alta tecnología como audífonos, tabletas y celulares.

#### **4.4.3 Adaptaciones de juguetes y materiales**

Debido a las características de las personas con PC, en ocasiones resulta necesario adaptar tanto los juguetes y materiales con el fin de favorecer su manipulación. Cuando las PEE detectan la necesidad, buscan el material y luego lo adaptan a las características de la persona. De esta manera, se garantiza la participación e inclusión del estudiantado en las actividades educativas propuestas. Lo cual, como indica E2:105, “yo hago las adaptaciones, sean motoras, cognitivas, o la que sea necesaria para que él acceda a lo que se espera de él” (2 de junio, 2020).

En relación con lo anterior, Rosa et al. (1993) mencionan que algunas de las adaptaciones que se pueden realizar, son engrosar los mangos de objetos para tomarlos con facilidad, colocar antideslizante en los juguetes, así como adaptar los juguetes de baterías que se activen por medio de pulsadores y se ajusten a las necesidades del estudiantado.

Al respecto, las personas entrevistadas expresaron que los recursos que utilizan para realizar estas adaptaciones son materiales como velcro, cascabeles, telas, fieltro,

foam, imanes, cartón y estereofón. Asimismo, utilizan diversas texturas “para que [las personas estudiantes] tengan otro objetivo y otra sensación, no solo la visual” (E1:76, 11 de junio, 2020); además de adaptaciones sensoriales a distintos objetos, como alfombras, bolas, adaptaciones de acceso visual, —por ejemplo, imágenes para la rutina del círculo, cajas de luz y contrastes—, canaletas; pulsadores y switches; puños engrosadores, extensiones, entre otros.

En suma, la garantía para que la persona con PC pueda participar en las actividades de juego son los productos de apoyo, así como las adaptaciones que se le realizan a los materiales cuando no están diseñados de manera inclusiva. En esa vía, E4:147 expresó lo siguiente: “yo pienso que la diferencia la hacen los productos de apoyo con los que usted pueda contar” (5 de junio, 2020). De modo que, con esas acciones, se asegura la participación del estudiantado y a su vez, pone a prueba la adaptabilidad de la PEE y qué tan recursiva puede llegar a ser, para que la población estudiantil con PC forme parte del juego.

#### **4.4.4 Apoyos personales**

Según el MEP (2017b), los apoyos personales están conformados por las familias, docentes de apoyo, asistentes de aula, personas orientadoras, psicólogas; así como profesionales en terapia física, terapia de lenguaje, terapia ocupacional, nutrición, enfermería, medicina y otras personas de la comunidad. De manera que, en muchas ocasiones y en diferentes momentos de la jornada educativa, se llega a requerir el apoyo personal, con el fin de llevar a cabo las actividades planeadas, además de que el estudiantado sea partícipe de todas estas.

Aunado a lo anterior, las personas entrevistadas manifestaron la utilización de apoyos personales, según las actividades que están por realizar o en periodos en

específico. Por tanto, E7:138 explicó que “alguna parte de la sesión la trabajo con mamás, porque para los chicos que no se pueden mover ellas tienen que moverse, porque de alguna forma ellos tienen que sentir lo que está pasando” (10 de junio, 2020).

Asimismo, E10:129 manifestó que “cuando requiero realizar actividades motoras mucho más complejas, como saltar o correr, si ocupo el apoyo de una asistente o de los padres de familia” (3 de junio, 2020). De igual manera, el acompañamiento personal va de la mano de las acciones específicas de la PEE utilice, entre los cuales se encuentra la instigación física y verbal. Por tanto, como lo expresa E2:107: “si va a mover los brazos, lo dejo con independencia, mientras pueda mover los brazos y si no es así, yo lo hago de manera instigada, haciéndole la aclaración de que es él o ella la que está haciendo el movimiento” (2 de junio, 2020). Lo anterior, se realiza con la finalidad de que el estudiantado pueda acceder a los juegos.

Si bien el apoyo personal es requerido en las diversas actividades en la jornada educativa, el juego no es la excepción. Ya que como indicó una PEE entrevistada, “para que él juegue yo lo estoy apoyando, le estoy dando un apoyo de tipo personal, porque la mayoría requiere de un apoyo de tipo personal extenso y generalizado” (E5:71, 3 de junio, 2020). En consecuencia, con la asistencia personal las personas con PC tienen más oportunidad de involucrarse, y a su vez puede mejorar su calidad de vida y vivir con más autonomía e independencia.

De manera que, es importante recalcar que este tipo de apoyo no significa que la persona que asiste realiza las acciones, sino que es la persona usuaria quien las realiza, pero con su apoyo. Sin embargo, no siempre se cuenta con la posibilidad de tener este soporte, por lo que cuando se requiere, las PEE deben planear y coordinar de manera

anticipada con las partes involucradas, para que el estudiantado pueda disfrutar de las actividades.

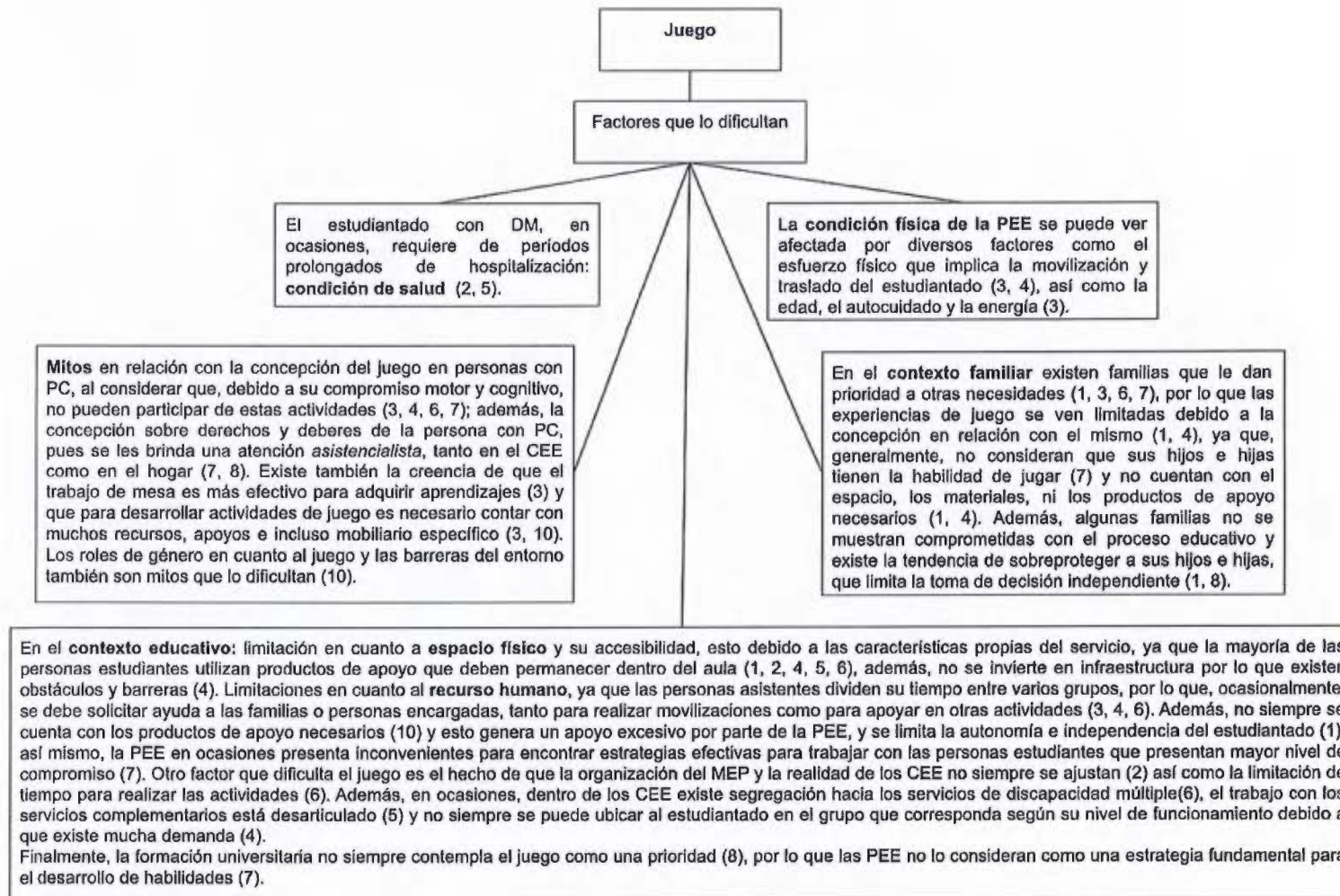


Figura 6: Categoría Emergente: Factores que dificultan el juego. Fuente: Elaboración propia, 2020

#### **4.5 Categoría Emergente: Factores que dificultan el juego**

A partir del análisis de la información obtenida de las PEE entrevistadas, emerge una categoría relacionada con factores que dificultan las oportunidades de las personas con PC para participar en el juego. Al respecto, la UNICEF (2013b) visibiliza algunos de los obstáculos que limitan la participación de la niñez con discapacidad en actividades recreativas y experiencias de juego. Entre ellas, destaca la exclusión educativa y de ambientes sociales; espacios en los que, por lo general, se crean vínculos amistosos. Además, se encuentra el aislamiento en el hogar, las actitudes y estereotipos, así como el poco o nulo acceso físico a los espacios públicos, en los que se generan parte de las vivencias lúdicas durante la infancia.

Asimismo, Echeita, citado por Covarrubias (2019), menciona que existen barreras que impiden o disminuyen las posibilidades de aprendizaje y de participación de las personas con discapacidad. Por tanto, es el “contexto social, con sus políticas, sus actitudes y sus prácticas concretas, el que, en buena medida, crea las dificultades” (Echeita, citado por Covarrubias, 2019, p. 138). A raíz de lo anterior, se hace referencia a las siguientes subcategorías, las cuales, son factores que influyen en la participación del estudiantado en relación con las experiencias de juego y recreación.

##### **4.5.1 Mitos o creencias sobre la habilidad de las personas con parálisis cerebral para jugar**

Según Hermsillo y Martínez (2020), “los mitos y significados creados en diversas épocas y culturas en torno a los individuos con alteraciones corporales y mentales han sido negativos, lo que provoca una serie de conductas hacia ellos, como discriminación, incompreensión, opresión y exclusión social” (p. 818). Lo anterior se relaciona con lo externado por las PEE entrevistadas, sobre la existencia de mitos, por

parte de la PEE y de la familia, en cuanto a la importancia y papel del juego en personas con PC dentro de su cotidianidad y proceso de aprendizaje.

En concordancia con lo anterior, Sherratt y Peter citados por Cáceres, Granada y Pomés (2018), señalan que el juego no se asocia a un conjunto específico de habilidades, por lo que considerar que las personas con PC no tienen la capacidad de jugar es un factor que dificulta el juego. Al respecto, E3:85 menciona que “creemos que porque ese estudiante está en silla de ruedas o no puede movilizar su cuerpo no debemos trabajar esas áreas y más bien son las que más deberíamos enfatizar” (2 junio, 2020). De manera que, esta PEE se refiere a que no se le otorga suficiente importancia al tiempo asignado al juego, así como tampoco a las actividades recreativas que realizan las personas con PC. Puesto que, en ocasiones, tanto las familias como algunas personas profesionales, consideran que el o la estudiante no puede participar de estas o no muestran un interés particular hacia el juego debido a su condición. Sin embargo, la UNICEF (2013b) afirma que el desarrollo de estas actividades es importante para la salud y bienestar de la niñez; ya que, el juego ofrece experiencias relevantes en las que se aprenden habilidades que favorecen el desarrollo integral de la persona con PC.

Por otra parte, se evidencia la importancia de tratar a las personas con PC como a cualquier otra persona estudiante con condición de discapacidad o sin ella. Esto último, debido a que “a veces uno no valida que los niños con discapacidad son personitas” (E7:155, 10 junio, 2020). De manera que algunas veces, quienes rodean a la persona estudiante con PC suele olvidar que son personas con derechos y deberes igual que todos” (E7:153, 10 junio, 2020). Por tanto, lo anterior evidencia que, a pesar de los esfuerzos realizados por fomentar la inclusión total de las personas con PC dentro de la sociedad, se les continúa percibiendo como desiguales dentro de las mismas instituciones educativas. Lo cual, afecta el desarrollo de espacios en los que puedan participar

activamente de juegos previamente planeados, limitando el disfrute y aprendizaje que el mismo genera.

Asimismo, otro de los mitos que encuentran las PEE es que, para desarrollar actividades de juego con personas con PC, es necesario contar con muchos recursos, apoyos e incluso mobiliario específico debido a las condiciones y características que presentan las personas estudiantes. No obstante, se debe considerar la respuesta de E6:40 al señalar que, como PEE corresponde realizar adaptaciones para que la persona con PC logre participar activamente y de la manera más independientemente posible de los juegos. De modo que, “no es que el estudiante se tiene que adaptar al juego, no, nosotras hacemos que el juego se adapte al estudiante” (E6:40, 5 junio, 2020). Por lo tanto, las adaptaciones realizadas deben ser personalizadas para optimizar el disfrute y aprendizaje de cada persona estudiante que participe de las mismas.

Además, las PEE entrevistadas hicieron referencia a los roles de género en cuanto al juego, aludiendo a que “los hombres siguen jugando fútbol, tal vez las mujeres por la dinámica cambian o se dedican a manualidades u otro tipo de actividad recreativa” (E10:146, 3 junio, 2020). Lo cual, deja en evidencia los estereotipos aún vigentes que la sociedad ha impuesto a ambos géneros, por lo que resulta fundamental que la PEE brinde al estudiantado opciones de juego indiferentemente del género que posea. Es decir, es necesario basarse en sus gustos y validar su derecho a la libre elección. Ya que, la mayoría las PEE entrevistadas señalan que, en ocasiones, la formación teórica recibida no brinda suficientes herramientas que se ajustan a la realidad dentro de las aulas, por lo que es la experiencia durante la práctica la que les brinda conocimientos y estrategias que se ajustan a la población con la cual trabajan.

Por otra parte, la UNICEF (2018) explica que, en algunos entornos educativos, el



juego no es considerado como una estrategia relevante para la adquisición de conceptos académicos, ya que “posiblemente solo conciben como materiales de aprendizaje los libros de texto o los gráficos colgados en la pared, y no los objetos que los niños pueden explorar y utilizar en su aprendizaje” (p. 15).

Al respecto, E3:86 menciona que, muchas veces “cometemos el error, y creemos (...), que los niños aprenden (...) solo con hojas o solo pintando, (...) o estando sentados en la mesa, permaneciendo los 20 minutos ahí y siguiendo las indicaciones” (2 junio, 2020). Por ende, algunas personas consideran que el juego se realiza con el fin de aportar solamente diversión y placer, por lo que no lo vinculan a aspectos de aprendizaje. Sin embargo, es importante tener claro que para la población de la primera infancia —en condición de discapacidad o sin ella—, el juego es el medio por el cual adquieren conocimientos, habilidades y desarrollan diferentes características de su personalidad e individualidad como ser humano. De manera que este se vuelve parte de su cotidianidad y, por lo tanto, una fuente importante de aprendizaje.

#### **4.5.2 Repercusiones de la condición de salud de la persona profesional en educación especial en el juego de las personas con parálisis cerebral**

Las PEE se ven expuestas a diversos factores que afectan su condición de salud y que pueden limitar el desempeño de su rol en el Servicio de Discapacidad Múltiple. Al respecto, la Organización Mundial de la Salud (1948) menciona que “la salud es un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones y enfermedades” (párr. 1). En el caso de las PEE entrevistadas, una minoría reconoce que dentro de los factores que inciden en su condición de salud es el esfuerzo físico que realizan durante su trabajo, el cual implica la movilización y traslado del estudiantado.

En ese sentido, E3:87 alude a que “la salud nuestra también puede verse

comprometida porque hay que estar mucho tiempo agachado, hay que tratar de levantar peso” (10 de junio, 2020). De manera que, como parte de su rutina dentro del aula, muchas personas profesionales realizan cambios posturales a las personas con PC.

Por lo tanto, es fundamental que las PEE cuiden su salud postural en la ejecución de movimientos que demandan un esfuerzo físico y empleo de más energía. Ya que, a largo plazo, estas situaciones pueden repercutir en su salud, así como en la capacidad para apoyar físicamente a las personas con PC en actividades de juegos, específicamente aquellos que requieren de una movilización constante por parte de la persona docente.

Asimismo, las PEE entrevistadas mencionan que la edad es otro de los factores que puede interferir en su desempeño como docentes, ya que “no va a ser lo mismo una docente que tiene 20 o 30 años, a una docente que tiene 50 o 60 años (...), no va a tener esa energía de levantar a los estudiantes” (E3:95, 2 junio, 2020). De manera que, como se ha mencionado anteriormente, se evidencia que la labor docente demanda un gasto importante de energía y de esfuerzo físico. En esa línea, otra persona profesional señala que “a veces sí es muy cansado, muy desgastante, porque uno quisiera no tener que intervenir tanto” (E4:152, 5 junio, 2020). No obstante, ante este desgaste, otra PEE señala que “el docente siempre debe de tratar de cuidar su salud primero” (E3:88, 2 junio, 2020).

De manera que, resulta fundamental implementar estrategias de autocuidado con regularidad, ya que, son vitales para construir y mantener una seguridad preventiva y una cultura de la salud (Alli, 2008). De acuerdo con López (2009), gozar de buena salud no solo se trata de estar libre de enfermedad, sino también de desarrollar y mantener las capacidades funcionales físicas, psíquicas y sociales, que permitan a la PEE desempeñar su labor de manera óptima, al cuidado de su bienestar y el de las personas con PC.

#### 4.5.3 Barreras del contexto educativo que dificultan el juego

Algunos de los factores que dificultan el juego mencionados por las PEE entrevistadas están vinculados específicamente a aspectos que involucran a los CEE. El primero de estos factores, hace referencia a la limitación en cuanto a las barreras de organización y accesibilidad. Esto, debido a las características propias del Servicio de Discapacidad Múltiple, ya que, la mayoría de las personas estudiantes utilizan productos de apoyo que deben permanecer dentro del aula, —tales como sillas de ruedas, coches, andaderas, entre otros—. De modo que, cuando en los CEE no invierte en infraestructura, genera barreras en el entorno, tal como lo afirma E1:81 “en las instituciones todavía hay muchas deficiencias a nivel de espacio” (11 junio, 2020).

De esta manera, se evidenció que en las aulas de maternal del Servicio de Discapacidad Múltiple se presentan situaciones de hacinamiento. Esto, debido a que son espacios pequeños y en ocasiones, compartidos con otra PEE y su grupo de estudiantes. Además, debe tomarse en cuenta que, en su mayoría, las personas con PC son usuarias de sillas de ruedas o coches adaptados. Por tanto, requieren de productos de apoyo para su traslado o posicionamiento, los cuales reducen considerablemente el espacio de aula. De modo que, esta situación limita la ejecución de actividades lúdicas que las PEE puedan ofrecer al estudiantado sin tener que salir del salón de clase, por lo que sería importante que los CEE consideren estas características a la hora de construir la infraestructura destinada a esta población.

Asimismo, las personas profesionales consultadas manifestaron que existen limitaciones en cuanto a los apoyos personales, ya que, las personas asistentes deben dividir su tiempo entre varios grupos. Por consiguiente, de forma ocasional se debe solicitar ayuda a las familias o personas encargadas, tanto para realizar movilizaciones como para apoyar en otras actividades. En relación con lo anterior, una PEE realizó la

siguiente afirmación: “estoy sola entonces [necesito] que me ayuden a movilizar a los estudiantes” (E3:79, 2 junio, 2020).

Cabe destacar que, otra de las limitaciones que pusieron de manifiesto fue que no siempre se cuenta con los productos de apoyo necesarios. Lo cual, genera una intervención excesiva por parte de la PEE, que afecta el desarrollo de las experiencias recreativas propuestas, ya que, las personas estudiantes no pueden ejecutarlas con la independencia que sus habilidades le permiten.

En esa vía, González y Leal (2010) mencionan que la diversidad debería considerarse como una oportunidad para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje y no como un obstáculo. Al respecto, E7:154 afirma que “si vamos a tener diferencia entre los chicos que cognitivamente tienen una condición más funcional que los que no” (10 junio, 2020). Por tanto, lo anterior podría representar un reto para la PEE, quien debe buscar y realizar estrategias efectivas para trabajar, así como proponer actividades lúdicas personalizadas para las personas estudiantes que se encuentran en los niveles de funcionamiento IV y V.

En adición, otro factor que dificulta el juego consiste en que no existe concordancia entre lo propuesto por el MEP y la realidad de los CEE. De manera que, no siempre se ajustan a la población con discapacidad múltiple. En ese sentido, una PEE señala que “el MEP pinta muchas ideas que son muy lindas y que son en algunas realidades o circunstancias muy prácticas, pero no para la realidad de discapacidad múltiple” (E2:120, 2 junio, 2020). Un ejemplo de lo anterior se encuentra representado en la limitación de tiempo para realizar las actividades. Ya que, como indicó otra persona profesional, “tenemos problemas con los tiempos, nosotros recibimos a los chicos apenas 2 horas y media, 2 horas 20 minutos, no nos dan mucho tiempo” (E6:150, 5 junio, 2020).

En consecuencia, la jornada lectiva para una persona con PC es muy corta, y debido a la rutina de trabajo establecida para los servicios de DM, el tiempo efectivo de enseñanza-aprendizaje es muy limitado.

Además, según las PEE entrevistadas, dentro de los mismo CEE existe segregación hacia los servicios de Discapacidad Múltiple, no los incluyen en algunas actividades o se realizan sin tomar en cuenta sus características, por lo que no pueden disfrutar de las mismas como el resto de estudiantes. Asimismo, se señala que el trabajo con otros servicios complementarios se encuentra desarticulado, como menciona E5:86 “siempre han estado muy desligados de la parte educativa, es decir, el estudiante va a mi aula y hace mis actividades, luego va a terapia física y hace las actividades de la terapeuta” (3 junio, 2020). Por lo tanto, se considera que no existe coherencia entre lo que realiza cada profesional con una persona estudiante, lo que puede limitar sus avances.

Por otra parte, la alta demanda de estudiantes en el servicio dificulta que haya una correcta ubicación y conformación de grupos según su nivel de funcionamiento, por lo que las PEE deben ajustar las actividades planeadas para la población tan diversa que reciben.

Finalmente, algunas PEE a las que hacen referencia las personas entrevistadas, no consideran al juego como una estrategia fundamental para el desarrollo de habilidades. De manera específica, E7:162 indicó lo siguiente: “yo no puedo decirles a mis compañeras que el juego es fundamental, que es muy importante, que tenemos que jugar, si ellas no están convencidas de que es lo mejor” (10 junio, 2020). Por lo que resulta imprescindible la inclusión del juego como un principio pedagógico dentro de los programas de estudio de la carrera.

#### 4.5.4 Barreras del contexto que dificultan el juego

De acuerdo con las respuestas de las personas entrevistadas, se evidencia que, dentro de los hogares, también existen factores que dificultan el juego, principalmente porque en ocasiones dan prioridad a otras necesidades. En esa vía, “las familias no lo perciben como una necesidad, como algo fundamental e incluso a veces piensan que sus hijos no van a aprender” (E10:151, 3 junio, 2020). De esa forma, algunas personas, en su afán de proteger a la persona con PC, limitan las experiencias valiosas que aportan las actividades de juego. Asimismo, en algunas ocasiones también ocurre porque las familias no poseen los conocimientos necesarios o no encuentran la manera de jugar de una forma segura con sus hijas e hijos. Por tanto, como indica una PEE entrevistada, “con mucha frecuencia nadie juega con estos niños, están todo el día en la silla de ruedas (...) en la casa a veces no tienen tiempo” (E3:91, 2 junio, 2020).

Además, es necesario destacar que no se debe anteponer la condición de discapacidad a la condición de ser humano. Ya que, todas las personas, independientemente de su condición, presentan las mismas necesidades en relación con los juegos, caricias, comprensión y otros aspectos. Los cuales, en algunas ocasiones no se toman en cuenta “por percibirlo solamente en relación con su problemática, olvidando su verdadera identidad, su totalidad” (Martin, s.f., p. 2).

Por tanto, lo expuesto anteriormente se encuentra estrechamente vinculado a lo que mencionaron las PEE consultadas. De modo que, la concepción que tienen las familias en relación con el juego es otro factor que dificulta llevar a cabo esta actividad. En esa vía, una persona profesional indicó que los padres o encargados de las personas con PC “generalmente no consideran que sus hijos e hijas tienen la habilidad de jugar” (E7:159, 10 junio, 2020). Unido a esto, pueden no contar con el espacio, los materiales, ni los productos de apoyo necesarios.

Otro factor mencionado por las PEE es el poco compromiso de algunas familias con el proceso educativo, lo cual da paso a barreras actitudinales, que podrían ocurrir al asumir conductas de sobreprotección. Como afirma E10:152, “están muy enfocados en la parte de salud, (...) y de último la parte académica” (3 junio, 2020). En consecuencia, de acuerdo con Covarrubias (2019), dichas actitudes interfieren en la participación del estudiantado en el hogar y además se limita la toma de decisión independiente. Esto, debido a que muchas veces las familias son las que toman las decisiones de la persona con PC. De esa manera, para subsanar esa situación, las PEE “trabajamos mucho el sí y el no o la elección, porque en muchos de los casos las familias eligen por ellos” (E2:117, 2 junio, 2020). Por lo tanto, dicha situación limita la participación de la persona estudiante en cualquier contexto al que esta se vea expuesta, lo cual, disminuye su autonomía y desarrollo de identidad y personalidad.

#### **4.5.5 Repercusiones de la condición de salud de la persona con parálisis cerebral en el juego**

La condición de salud en que se encuentran las personas estudiantes con PC representa, un factor que dificulta el juego para algunas PEE entrevistadas. Lo anterior, debido a que estas pueden requerir períodos prolongados de hospitalización, como lo visibiliza E2:121: “ha estado internado en el centro hospitalario bastante tiempo y ha sido bastante complejo” (2 junio, 2020). Por lo tanto, se evidencia que, por lo general, la realidad de las personas con PC incluye visitas frecuentes o permanencias indefinidas en los centros hospitalarios, debido a complicaciones en su condición de salud. De forma que este factor limita su participación en las experiencias de juego, tanto en el ámbito educativo como el social y familiar.

Recapitulando, es preciso reconocer los factores que dificultan el juego le permite a la PEE tener un punto de partida para la toma de decisiones a la hora de realizar una

adecuada intervención. De modo que, sea posible para las PEE identificar los recursos, los apoyos o las estrategias que mejor se ajusten a las características de la población con PC del nivel de maternal, con el fin de eliminar o minimizar las barreras del ambiente y que limitan su participación dentro de la sociedad.



## Capítulo V

### Conclusiones y recomendaciones

En este apartado se presentan las conclusiones y recomendaciones obtenidas con base en el análisis realizado a partir de la presente investigación. De manera que, responden a los objetivos específicos planteados en relación con el juego como estrategia pedagógica utilizada por la persona profesional en Educación Especial, para la promoción del desarrollo psicomotor en personas con parálisis cerebral del nivel de maternal en Centros de Enseñanza Especial.

#### 5.1 Conclusiones

A modo de cierre, cabe resaltar que todas las personas nacen con igualdad de derechos, que son inherentes a su persona, independientemente de su condición étnica, sexo, idioma, religión o cualquier otra característica. Estos derechos son universales, es decir, todos los países del mundo deben promoverlos y protegerlos. Asimismo, son inalienables, lo que significa que nunca pueden eliminarse; y son interdependientes e indivisibles, por lo que el avance de uno facilita el avance de los demás, y, por ende, la privación de alguno afecta negativamente los otros.

En esa vía, si bien las personas con discapacidad son sujetas de derechos humanos, aún existen barreras que impiden su participación en igualdad de condiciones, por lo que estos siguen siendo vulnerados. De manera específica, en el caso de las niñas y niños con discapacidad, se reconoce como derecho fundamental el pleno disfrute del juego y otras actividades recreativas orientadas hacia los fines de la educación. Esto, debido a que son actividades importantes para promover el desarrollo de habilidades psicomotrices y por ende su desarrollo integral.

De esa manera, a raíz de la presente investigación, se puede afirmar que el juego es la estrategia básica para el aprendizaje de niñas y niños en primera infancia. Debido a que, no solamente se asocia con respuestas motoras, sino que permite integrar diversidad de interacciones, que unen el área cognitiva y el área sensoriomotriz. Lo anterior se debe a que, a través del juego, se potencia la comprensión del propio cuerpo y los alcances del mismo, así como el desarrollo de las funciones ejecutivas, necesarias para organizar, realizar y evaluar las acciones en los diferentes entornos.

Por lo tanto, para las personas con PC, las aulas de maternal son espacios que favorecen la vivencia de distintas experiencias para desarrollar habilidades afines con el DPM en la primera infancia. Cabe resaltar que, una de las actividades que se lleva a cabo con mayor frecuencia es el juego sensoriomotor, el cual, proporciona distintos estímulos y experiencias, potencia el conocimiento del propio cuerpo y genera en el estudiantado sentimientos de placer y disfrute. Además, mediante la acción corporal que involucra este juego, la persona con PC interactúa con el entorno que le rodea y adquiere conciencia acerca de la capacidad de influir en el mismo.

Asimismo, la PEE observa manifestaciones de juego simbólico, a través del juego de roles y otras actividades que potencian el uso funcional de los objetos. Sin embargo, no se desarrolla por igual en todo el estudiantado con PC de maternal, ya que, su ejecución requiere de estrategias y apoyos sistemáticos, que permitan a la persona estudiante dar paso a representaciones mentales abstractas, habilidades de comprensión, creatividad y comunicación.

Por lo tanto, en el caso de las personas con PC, las implicaciones del juego en el DPM varían según su nivel de funcionamiento y características individuales. Sin embargo, es preciso enfatizar que la necesidad de jugar es la misma, independientemente

de su compromiso motor, cognitivo, comunicativo o sensorial. De esta manera, el éxito de las estrategias de juego se centra en la planificación previa y el ajuste de las actividades, la utilización de productos de apoyo y la asistencia parcial o total que favorecen tanto el disfrute del juego en igualdad de oportunidades, como el acceso al currículo y el DPM.

Además, por medio del juego se beneficia el área emocional y afectiva, pues se promueve la autonomía e independencia, la seguridad y la autoestima, al tomar conciencia de los logros y avances obtenidos. Asimismo, jugar influye positivamente en el desarrollo social, puesto que posibilita el uso de distintas formas de comunicación que estimulan la expresión de sentimientos o ideas, aspectos fundamentales para la promoción de relaciones interpersonales con sus pares y personas adultas.

De igual manera, en el área motora las implicaciones pueden variar según las características de la persona. Por ejemplo, generalmente en el estudiantado que se encuentra en los niveles de clasificación I, II y III de la GMFCS se observan logros en la marcha, coordinación óculo-manual y el equilibrio. En contraparte, en aquellas personas que se ubican en los niveles IV y V, los logros están más orientados hacia la exploración de sus habilidades motoras, así como la apropiación de sus experiencias e incorporación progresiva a la realidad que les rodea.

En adición, durante la planificación de estrategias basadas en el juego la PEE debe considerar los aspectos psicomotores del juego, ya que brindan una concepción integral del mismo, que potencia la adquisición de habilidades en esta área. Asimismo, planear las estrategias con base en este conocimiento permite la manifestación de dichos aspectos según el nivel de funcionamiento, habilidades, la etapa del desarrollo en la que se encuentra la persona, así como los apoyos y oportunidades que se le brinde al jugar. A

continuación, se detallará cada uno de los aspectos psicomotores abordados durante el presente proceso investigativo.

En primer lugar, se encuentra la relación con el propio cuerpo que, en el caso de las personas con PC, depende de la percepción que se tiene acerca del mismo, de las actitudes y sensaciones que este les genera, así como de la motivación e intencionalidad para utilizarlo. Por lo tanto, se debe procurar el abordaje de contenidos relacionados con la conciencia y el esquema corporal, que permitan fomentar el reconocimiento de sus posibilidades motoras, la funcionalidad de las mismas, y, por ende, la comprensión de que la persona forma parte del entorno y tiene la capacidad de influir en el mismo.

En segundo lugar, se consideró que la relación con otras personas favorece los procesos comunicativos, por lo que, es fundamental que el estudiantado cuente con apoyos que respondan a las necesidades complejas de comunicación, para que se generen mayores oportunidades de interacción. Además, la observación de la PEE juega un rol fundamental para reconocer y validar las distintas manifestaciones expresivas en las niñas y niños con PC que se encuentran en los niveles IV y V de la GMFCS.

En tercer lugar, fue posible concluir que, para favorecer la relación con los objetos, es importante que estos cumplan con criterios específicos relacionados con su función, forma y aspecto, de manera que se adapten a las necesidades del estudiantado, pero, sobre todo, que sean apropiados para la edad de las personas estudiantes.

En cuarto lugar, es fundamental resaltar que la relación con el espacio está condicionada a las posibilidades de movimiento y de interacción con otros objetos y personas. Por esta razón, es necesario que su estructuración se base en los principios del Diseño Universal, para responder ante las posibles necesidades y garantizar el acceso de todas las personas estudiantes, independientemente de su condición. Dado que, de otra

manera el espacio podría convertirse en una barrera que dificulta la ejecución de actividades de juego dentro del aula, debido a la cantidad de recursos tanto de mobiliario como apoyos permanentes, —por ejemplo, las sillas de ruedas y los coches especializados—.

Finalmente, fue posible develar que la relación con el tiempo es la única característica que, además del propio cuerpo, está determinada por la vivencia de acontecimientos asociados a las necesidades básicas y a las rutinas que se establecen alrededor de las mismas. Esta relación implica un proceso abstracto que, en el nivel de maternal, se aborda de manera transversal, por medio de las distintas secuencias que se desarrollan durante las lecciones.

Por otro lado, además de los factores psicomotores que inciden en el desarrollo del juego, es fundamental que la PEE incorpore dentro de su práctica profesional el uso común de los sistemas de clasificación específicos para personas con PC, principalmente la GMFCS. La cual, en conjunto con la Guía Pedagógica para niñas y niños desde el nacimiento hasta los 4 años de edad, representa una herramienta útil para la planificación y toma de decisiones que se adapten a las características del estudiantado.

De manera que, de acuerdo con lo señalado por las diversas PEE consultadas, se puede afirmar que trabajar desde los intereses, las edades, el contexto, las particularidades y el nivel de funcionamiento de las personas estudiantes, enriquece los procesos de aprendizaje de forma significativa y potencia la participación de todo el estudiantado. Por tanto, resulta imprescindible enfatizar sobre el uso de estrategias de juego, —que en conjunto con una organización agradable, motivadora y segura de los espacios—, representa una de las formas más naturales que tienen las niñas y los niños para relacionarse.

Asimismo, para obtener el resultado deseado, se requiere tener claridad de las estrategias, especialmente las dirigidas al estudiantado con mayor nivel de compromiso motor. Es decir, para las personas estudiantes que se clasifican en los niveles IV y V de la GMFCS; con quienes se utilizan estrategias como la integración sensorial, el enfoque de movimiento de VanDijk, la estimulación basal, el análisis de tareas y el currículo integrado. A su vez, estas involucran diversidad de estímulos que despiertan el interés, la curiosidad en las personas estudiantes con PC, y le permiten a las niñas y niños adquirir un mayor control sobre sus movimientos, comprender la relación con el medio, así como manifestar desde lo visual, gestual y corporal, lo que piensan o sienten durante los espacios de juego.

De igual manera, con el propósito de que las estrategias de juego/mediación pedagógica se ajusten a las características individuales de las personas con PC, se considera fundamental el trabajo colaborativo con los diferentes profesionales pertenecientes a los CEE. Esto permite un abordaje integral en el que se complementan los aportes que realiza cada persona profesional desde su área del conocimiento y garantiza una adecuada intervención en la que la PEE se destaca como guía y mediadora en los aprendizajes de esta población.

De modo que, no cabe duda de que la mediación pedagógica de la PEE es fundamental para acompañar al estudiantado con PC en su proceso de enseñanza-aprendizaje y garantizar una educación de calidad, que responda a las características de cada persona estudiante. No obstante, para lograrlo es importante considerar las características que debe poseer la PEE, las cuales están relacionadas con las actitudes positivas y valores y favorecen el quehacer docente. Además, aunque se manifiestan de manera única en cada profesional, su presencia posibilita una respuesta efectiva a las características de la población con PC y a los retos que se puedan presentar al promover

el DPM. Dentro de estas características se destacan la empatía, la creatividad y vocación por la carrera elegida.

Por otro lado, debido a la diversidad de la población con PC y las características propias del Servicio de Discapacidad Múltiple, el trabajo puede significar un gran desafío para la PEE, principalmente debido a que, en algunas ocasiones los conocimientos adquiridos a nivel universitario, a pesar de ser amplios, se consideran insuficientes para responder a la realidad de la población y del contexto de los CEE. Igualmente, las capacitaciones brindadas por entidades como el MEP generalmente no se adaptan a la realidad de la población con discapacidad múltiple.

Lo anterior, debido a que no toman en cuenta las características específicas de las personas con PC, como el uso constante o permanente de apoyos y las adaptaciones frecuentes de materiales y recursos. Lo cual, conlleva a que la PEE experimente dificultades para encontrar y proponer estrategias efectivas para el aprendizaje a través del juego. Por lo tanto, se enfatiza en la importancia de fortalecer dicha formación con contenidos relacionados con el DPM y el juego como estrategia pedagógica, al ser aspectos indispensables para el trabajo que se desarrolla en dicho nivel.

Finalmente, es posible concluir que, las estrategias de juego correctamente diseñadas, adaptadas y ejecutadas favorecen la adquisición de conocimientos y habilidades psicomotoras en las personas con parálisis cerebral, lo que facilita su participación en las actividades de juego, sin embargo, la misma puede encontrarse limitada por diversos aspectos vinculados a su condición. Además, a través de la continua interacción con el medio, las personas estudiantes y sus pares, participan de una amplia variedad de experiencias multisensoriales propias de las aulas de maternal en CEE; por lo tanto, es preciso recalcar que no existe una única manera de jugar con la población con

PC, ya que cada persona es independiente y requiere de apoyos diseñados según sus intereses, características y necesidades.



## 5.2 Recomendaciones

### 5.2.1 A los centros de formación

Dada la importancia que tiene el DPM durante la primera infancia y la necesidad de promoverlo mediante estrategias de juego, surgen las siguientes recomendaciones en respuesta a lo mencionado por las personas participantes de esta investigación, en relación con su valoración personal sobre el aporte de la formación universitaria recibida, con respecto al trabajo que desempeñan con la población con PC del nivel de maternal:

- A la Universidad de Costa Rica, se recomienda incluir dentro de la malla curricular de la Licenciatura en Educación Especial con énfasis en Educación de la Persona con Discapacidad Múltiple, cursos enfocados en el abordaje del DPM en la primera infancia. En los cuales, se profundice en diferentes estrategias, como el juego, las características del mismo, su abordaje durante la rutina diaria e importancia en la promoción del DPM en personas con condiciones que comprometen su psicomotricidad.
- Asimismo, se sugiere a la universidad ofrecer mayores oportunidades para que el estudiantado conozca la realidad del contexto nacional en que se desenvuelven las personas con discapacidad múltiple. Esto, mediante asignaciones que fomenten la interacción presencial, así como virtual o por medio de videos grabados previamente, ya que es por medio de la experiencia que se obtienen nuevos conocimientos y se ponen en práctica los adquiridos.
- Brindar a las personas estudiantes en formación de la carrera de Educación Especial capacitaciones sobre la importancia del autocuidado e higiene postural, en las cuales se proporcionen estrategias sobre cómo implementarlas con regularidad, para un desempeño óptimo de su rol durante sus jornadas laborales.

- Además, se le propone ampliar la oferta de cursos de formación o actualización disponible para las personas docentes de la especialidad de discapacidad múltiple, así como capacitaciones o asesoramientos en relación con el abordaje del DPM de la población con PC en primera infancia y temas afines para una atención integral.

### **5.2.2 Al Ministerio de Educación Pública**

Al ser uno de los ejes fundamentales que facilita el acceso a la educación de la población estudiantil a la cual se dirige esta investigación, se considera necesario realizar algunas recomendaciones a los centros educativos:

- Se propone considerar las características del estudiantado con PC, al construir la infraestructura en la que van a permanecer durante las jornadas educativas. Esto, con el fin de erradicar las barreras del entorno generadas por la falta de espacio en las aulas a las que asiste el estudiantado con discapacidad múltiple; que afecta el desarrollo de actividades lúdicas dentro de las aulas.
- Se recomienda acondicionar las aulas y cualquier espacio que atienda población con PC dentro del sistema de educación público, con mobiliario y materiales que estimulen el DPM, de forma que acompañen y beneficien al estudiantado durante la primera infancia, en relación con el desarrollo de las estructuras físicas y la construcción de las funciones cerebrales; con el fin de promover el conocimiento sobre sus propias capacidades, relacionarse con el entorno que le rodea y llevar a cabo procesos de socialización con sus pares y otras personas adultas.
- Se sugiere ampliar el horario en el que asiste la población con PC a los Servicios de Discapacidad Múltiple en los CEE, de manera que se vea beneficiada la atención que reciban las personas estudiantes, al poder abordar una mayor

cantidad de componentes de los ámbitos de aprendizaje, en periodos de tiempo más prolongados y de acuerdo con sus necesidades.

- Finalmente, se sugiere que, tanto las personas profesionales que forman parte de los CEE como las PEE que laboran en los servicios de Discapacidad Múltiple, identifiquen las necesidades actuales de la población estudiantil y se hagan los ajustes necesarios, dentro de las valoraciones anuales realizadas por el MEP, con respecto a metodología, materiales didácticos, así como a aspectos técnicos-administrativos.

### **5.2.3 A personas profesionales que trabajen con población con parálisis cerebral del nivel de maternal**

En respuesta al tercer objetivo específico, el cual refiere a la formulación de estrategias de mediación pedagógica basadas en el juego para la promoción del DPM, se proponen las siguientes recomendaciones:

- Ofrecer espacios lúdicos en los cuales, niñas y niños con PC puedan llevar a cabo distintas actividades que involucren movimiento y exploración, así como la experimentación en distintas posiciones, adaptado a las habilidades motoras específicas de cada persona estudiante.
- Realizar actividades que promuevan la conciencia, imagen y esquema corporal de manera explícita. Debido a que la relación con el propio cuerpo es fundamental para que el estudiantado con PC del nivel de maternal comprenda la interrelación que existe entre su cuerpo, las personas, los objetos y el espacio. De forma que, esta interacción sea intencional, autónoma e independiente, según las posibilidades de cada persona.
- Procurar el uso de materiales de sencilla manipulación y transporte, seguros, versátiles, de fácil limpieza; también, que cuenten con diferentes texturas,

tamaños, figuras y colores, apropiados para la edad en la que se encuentra el estudiantado con PC. Asimismo, es importante que las personas profesionales adquieran un papel de guía durante la actividad, de forma que se favorezca el ingreso y comprensión de la información, a través de todos los sentidos y según las posibilidades e intereses de cada niño y niña.

- Utilizar metodologías activas de forma regular en el aula de maternal, como trabajos colaborativos, salidas a la comunidad, interacción con otros grupos y niveles dentro del CEE. De forma que, el estudiantado pueda obtener experiencias con respecto a su corporalidad, autonomía, curiosidad y exploración; así como en la toma de decisiones, relación con los objetos y personas, sentimiento de competencia y expresividad motriz.
- Incorporar durante la rutina diaria sesiones de juego, con objetivos dirigidos al DPM, en las que se tomen en cuenta espacios y tiempos específicos, así como las necesidades de cada persona. De manera que, se brinde las adaptaciones que requiera y permita el acceso en todas las actividades. No obstante, para que esto sea posible, es importante que las personas profesionales sean empáticas, favorezcan la comunicación y comprensión de las experiencias de juego.
- Brindar a las familias o personas encargadas de estudiantes con PC, información sobre la importancia del DPM, así como las formas de promoverlo a través del juego, por medio de actividades sencillas, de fácil comprensión y con materiales de bajo costo. Esto, con el fin de que se considere el juego como una prioridad y puedan incorporarlo en las rutinas de sus hijos o hijas en los hogares.
- Implementar, dentro de las evaluaciones realizadas en el Servicio de Discapacidad Múltiple, el uso de escalas del desarrollo y sistemas de clasificación específicos

para personas con PC. Esto, con el fin de determinar las estrategias y apoyos más adecuados por medio de los cuales se logre promover el DPM.

- Se recomienda a las PEE reforzar su actuar pedagógico con cursos de formación o de actualización, que les permita dar un abordaje a la población con PC del nivel de maternal de forma integral, contextualizada y de acuerdo con sus necesidades. De modo específico, en temas relacionados con estrategias que promuevan el DPM, principalmente aquellas dirigidas para las personas estudiantes con niveles IV y V de la GMFCS, como lo son: Estimulación Basal, Enfoque basado en movimiento de Van Dijk, Estimulación Multisensorial, entre otras mencionadas anteriormente en esta investigación.
- Establecer objetivos claros y específicos según las características individuales de cada persona estudiante y su nivel de funcionamiento, de forma que, al implementar estrategias lúdicas, sea posible evidenciar logros en el área motora, social, cognitiva, emocional e incluso comunicativa. Asimismo, que puedan definirse los productos de apoyo necesarios para facilitar la participación y con ello un desarrollo integral.
- Continuar con la realización de juegos de tipo sensoriomotor, permitiéndoles a las personas estudiantes con PC tomar consciencia de su propio cuerpo, de sus habilidades y participar activamente. Además, las PEE deben propiciar oportunidades de juego simbólico para estudiantes que se encuentren en este estadio del desarrollo. De forma que, puedan adquirir destrezas para identificar el uso funcional de los objetos, imitar acciones, representar roles y planificar situaciones de juego.
- Implementar estrategias de autocuidado e higiene postural durante sus jornadas laborales, con el fin de optimizar el desempeño de su rol, y para que la población

estudiantil no vea afectado su proceso de enseñanza-aprendizaje por posibles limitaciones en la salud de la PEE.

- Trabajar de forma colaborativa con los profesionales del CEE para realizar adaptaciones o ajustes necesarios y de bajo costo, tanto a los materiales como al mobiliario a utilizar en las actividades de juego con estudiantes con PC.
- Considerar los gustos e intereses de las personas con PC al ofrecer el material o los juguetes con los que van a jugar. De manera que se brinde la oportunidad de hacer válidos sus derechos al permitir que la persona con PC pueda elegirlos de manera independiente.

#### **5.2.4 A futuras investigaciones**

Este Trabajo Final de Graduación brinda la posibilidad de generar otras investigaciones para profundizar acerca de los temas que surgieron pero que no se abordaron o profundizaron en la misma debido a que se alejaban de los objetivos planteados, dentro de los cuales se destacan:

- El trabajo colaborativo de los diferentes profesionales que trabajan en los servicios de atención a personas con discapacidad múltiple.
- La formación universitaria de la PEE y su relación con la atención educativa a la población con parálisis cerebral del nivel de maternal.
- Características y actitudes que poseen las PEE hacia su labor y el estudiantado con parálisis cerebral del nivel de maternal.
- Factores que dificultan el juego de la población con parálisis cerebral del nivel de maternal.
- El juego en la primera infancia en población con parálisis cerebral mediado por las tecnologías de información y comunicación (TIC).

- Rol de la familia como promotora del desarrollo psicomotor en sus hijas e hijos con parálisis cerebral.
- Implementación de escalas del desarrollo y sistemas de clasificación específicos para personas con PC.
- Complementar las futuras investigaciones que se desarrollen sobre este tema o los planteados anteriormente, con otras técnicas de recolección de la información, como lo es la observación, con el fin de validar la información suministrada por las PEE u otras personas participantes.
- Extrapolar la temática abordada en esta investigación hacia otras condiciones de discapacidad, de manera que se evidencien las estrategias que utilizan las PEE para promover el DPM a través del juego en los distintos servicios educativos existentes en CEE.

## Referencias bibliográficas

- Alli, B. (2008). *Fundamental Principles of Occupational Health and Safety*. (2ª ed.). Geneva: International Labour Office.
- Ander-Egg, E. (2016). *Aprender a investigar: nociones básicas para la investigación social*. Argentina: Brujas. Recuperado de <http://www.digitaliapublishing.com.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr:2048/visor/41818#>.
- Arnaiz, P., Rabadán, M., y Vives, L. (2008). *La psicomotricidad en la escuela: una práctica preventiva*. (2ª ed.). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Ayres, J. (2008). *La integración sensorial y el niño*. México: Trillas.
- Baena, A. y Ruiz, P. (2016). El juego motor como actividad física organizada en la enseñanza y la recreación. *Revista Digital de Educación Física*. 38(1), 73- 86.
- Ballestín, B. y Fàbregues, S. (2018). *La práctica de la investigación cualitativa en ciencias sociales y de la educación*. España: Universitat Oberta de Catalunya. Recuperado de <http://www.digitaliapublishing.com.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr:2048/a/61693/la-practica-de-la-investigacion-cualitativa-en-ciencias-sociales-y-de-la-educacion>.
- Barlett, D. (2014). *Motor and Self-Care Abilities - Move & Play*. Recuperado de <https://www.canchild.ca/en/resources/147-motor-and-self-care-abilities-move-play>.
- Barrantes, R. (2013). *Investigación: un camino hacia el conocimiento*. (2ª ed.). San José: EUNED.



- Benazar, I., Hernández, M. y Ovalles, M. (2012). ¿Equilibrio y desequilibrio, fortaleza o amenaza? *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*. 37(1), 110-33.
- Berruezo, P. (2004). El cuerpo, eje y contenido de la Psicomotricidad. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*. 16(1), 35-50. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3739291>
- Blahe, R. (2003). *Calendarios para estudiantes con múltiples discapacidades incluido sordoceguera*. Austin, Texas.
- Brodin, J. (2010). Play in children with Severe Multiple disabilities: Play with toys—A review. *International Journal of Disability, Development and Education*. 46(1). Recuperado de <https://www.tandfonline-com.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr/doi/pdf/10.1080/103491299100704?needAccess=true>
- Brooker, L., y Woodhead, M. (Eds.). (2013). *El derecho al juego*. Recuperado de <http://www.iin.oea.org/pdf-iin/RH/El-derecho-al-juego.pdf>
- Cabrera, V., Carazo, V., Corrales, J., Gutiérrez, E., Loaiza, M. y Romero, S. (2017). *Funciones Ejecutivas Centrales: Fundamentos para su Desarrollo en la Primera Infancia*. Recuperado de <repositorio.inie.ucr.ac.cr/bitstream/123456789/469/1/funciones.pdf>
- Cáceres, F., Granada, M. y Pomés, M. (2018). Inclusión y juego en la infancia temprana. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 12(1), 181-99. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000100181>.

- Campo, L. (2010). Importancia del desarrollo motor en relación con los procesos evolutivos del lenguaje y la cognición en niños de 3 a 7 años de la ciudad de Barranquilla (Colombia). *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*. 26(1), 65-76.
- Camps, C. (2012). Piel, envoltura, tocar y ser tocado: el lugar del tacto en psicomotricidad. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*. 37(1).
- Cañizales, J. (2004). Estrategias Didácticas para activar el desarrollo de los procesos de pensamiento en el preescolar. *Investigación y Posgrado*. Recuperado de [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-00872004000200008](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872004000200008)
- Carbajo, M. (2014). La sala de estimulación multisensorial TABANQUE Revista pedagógica. 27(1), 155-72.
- Castillo, K., Deliyore, R., González, Madriz, L., Marín, M., Meléndez, L., Montenegro, F., Rodríguez, R., Segura, M. y Solórzano, J. (2018). Análisis epistemológico de la Educación Especial en Costa Rica. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. 18(2), 1-28. doi: <https://doi.org/10.15517/aie.v18i2.33066>.
- Centro de Documentación y Estudios SIIS. (2011). Pautas básicas para una atención de calidad a las personas con discapacidad. Recuperado de [https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO26165/vivir\\_mejor.pdf](https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO26165/vivir_mejor.pdf)
- Centro de habilitación e integración para invidentes y Asociación Mexicana Anne Sullivan. (2005). *Guía de discapacidad múltiple y sordoceguera para personal de educación especial*. Recuperado de

[https://www.academia.edu/14656402/GU%C3%8DA\\_DE\\_DISCAPACIDAD\\_M%C3%9ALTIPLE\\_Y\\_SORDOCEGUERA\\_PARA\\_PERSONAL\\_DE\\_EDUCACI%C3%93N\\_ESPECIAL](https://www.academia.edu/14656402/GU%C3%8DA_DE_DISCAPACIDAD_M%C3%9ALTIPLE_Y_SORDOCEGUERA_PARA_PERSONAL_DE_EDUCACI%C3%93N_ESPECIAL).

Chrobak, E., Sobrino, M. y Ponzi, M. (2008). *Concept maps for qualitative analysis - The "traces" of high school in graduates from Patagonia*. Tallinn, Estonia y Helsinki, Finland.

Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*. 14(1), 61-71.

Cohen, L., Lawrence, M. y Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. Taylor & Francis e-Library.

Coletto, C. (2009). Desarrollo motor en la infancia. *Innovación y Experiencias Educativas* 18(1), 1-11. Recuperado de [https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero\\_18/CLARA\\_COLETO\\_RUBIO02.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_18/CLARA_COLETO_RUBIO02.pdf)

Cortés, A. y García, G. (2017). *Estrategias pedagógicas que favorecen el aprendizaje de niñas y niños de 0 a 6 años de edad en Villa Vicencio Colombia*. DOI: <https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2017.0001.06>

Costa, M., Romero, M., Mallebrera, C., Fabregat, E., Martínez, M., Martínez, Y., Zaragoza, R., Torres, S. y Martínez, P. (2007). *La importancia del diseño universal: Juego, juguetes y discapacidad*. Alicante: AIJU.

Covarrubias, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. México. *Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de*

*maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana*. Recuperado de <http://ensech.edu.mx/pdf/maestria/libro4/TP04-2-05-Covarrubias.pdf>.

Craig, J., y Baucum, D. (2009). *Desarrollo psicológico*. México: Pearson Educación.

Da Silva, R., y Calvo, S. (2014). La actividad infantil y el desarrollo emocional en la infancia. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*. 16(2), 9-30.

De La Rosa, G. (2009). *La importancia del desarrollo social en el niño preescolar*. Universidad Pedagógica Nacional, México. Recuperado de <http://200.23.113.51/pdf/25823.pdf>

Del Toro, V. (2012). *El juego en alumnos con necesidades educativas especiales: síndrome de west y otras encefalopatías epilépticas*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid. Recuperado de <https://eprints.ucm.es/16731/1/T34012.pdf>

Delgado, J. y Gutiérrez, J. (2007). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. España: Síntesis.

Deramore, B., Froude, E., Rosenbaum, P., Wilkes-Gillan, S. y Imms, C. (2016). Measurement of visual ability in children with cerebral palsy. *Developmental Medicine & Child Neurology*. 58(1), 1016-29.

Eliasson, A., Krumlinde-Sundholm, L., Rösblad, B., Beckung, E., Arner, M., Öhrvall, A. y Rosenbaum, P. (2006). The Manual Ability Classification System (MACS) for children with cerebral palsy: scale development and evidence of validity and reliability. *Developmental Medicine & Child Neurology*. 549-54.

- Escorza, O. (2011). *La integración sensorial como estrategia para la intervención educativa de alumnos con dificultades para aprender*. Universidad de Barcelona. Recuperado de <https://www.cite2011.com/Comunicaciones/Neurociencia/71.pdf>
- Escuela de Orientación y Educación Especial. (s.f.) *Bachillerato en Ciencias de la Educación con énfasis en Educación Especial: guía informativa para estudiantes*.
- Federación ASPACE. (2017). *Guía para el seguimiento de la práxis cerebral en atención primaria*. Valladolid. Recuperado de [http://www.federacionaspaceyl.org/wp-content/uploads/2017/02/Guia\\_Seguimiento\\_PC\\_en\\_Atencion Primaria.pdf](http://www.federacionaspaceyl.org/wp-content/uploads/2017/02/Guia_Seguimiento_PC_en_Atencion Primaria.pdf)
- Fernández A. (2002). Los juegos sensoriales y psicomotores. En *La práctica psicomotriz: Una propuesta educativa mediante el cuerpo y el movimiento*. Ediciones Aljibe. 567-575.
- Gallardo, J. y Gallardo, P. (2018). Teorías sobre el juego y su importancia como recurso educativo para el desarrollo integral infantil. *Revista Educativa Hekademos*. 41-51. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6542602>
- Garaigordobil, M. (2002). Relevancia del juego cooperativo y creativo en el desarrollo cognitivo, social y emocional. En: *La práctica psicomotriz: Una propuesta educativa mediante el cuerpo y el movimiento*. Ediciones Aljibe.
- García, I., Pérez, R. y Calvo, A. (2013). *Expresión corporal. Una práctica de intervención que permite encontrar un lenguaje propio mediante el estudio y la profundización del empleo del cuerpo*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4135190.pdf>

- García, M. y Martínez, M. (2016). *Desarrollo psicomotor y signos de alarma*. Madrid: Lúa Ediciones. Recuperado de [https://www.aepap.org/sites/default/files/2em.1\\_desarrollo\\_psicomotor\\_y\\_signos\\_de\\_alarma.pdf](https://www.aepap.org/sites/default/files/2em.1_desarrollo_psicomotor_y_signos_de_alarma.pdf)
- García-Navarro, M., Tacoronte, M., Sarduy, I., Abdo, A., Galvizú, R., Torres, A., y Leal, E. (2000). Influencia de la estimulación temprana en la parálisis cerebral. *Neurología*, 31(1), 716-19. Recuperado de <https://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1NJV4YNRW-KD1DB9-1BJ0/j080716.pdf>.
- Gervilla, A. (2006). *Didáctica básica de la educación infantil: conocer y comprender a los más pequeños*. Narcea Ediciones, Madrid.
- Gil, M., y Sánchez, O. (2004). Educación inicial o preescolar: el niño y la niña menores de tres años. Algunas orientaciones a los docentes. *Educere*, 8(27), 535-43. Recuperado de [www.redalyc.org/articulo.oa?id=35602713](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35602713).
- Gómez, N. (2012). *Estrategias Metodológicas aplicadas por los docentes para la atención de niñas(os) con necesidades educativas especiales, asociados a una discapacidad en III Grado "A" de la Escuela Oscar Arnulfo Romero de la ciudad de Estelí, durante el I semestre del año lectivo 2012* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua. Recuperado de <http://repositorio.unan.edu.ni/1215/1/14556.pdf>
- González, J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones pedagógicas*, 1(15), 227-46. Recuperado de [https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/12862/file\\_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/12862/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y).

- González, N. y Leal, G. (2010). *Los estudiantes con discapacidad entre los mitos, prejuicios y estereotipos*. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/intersedes/article/view/1029>.
- González, R. y González, V. (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*. 43(1).
- Gurdián, A. (2010). *El Paradigma Cualitativo en Investigación Socio-Educativa*. Costa Rica: UCR. Recuperado de <http://repositorio.inie.ucr.ac.cr/bitstream/123456789/393/1/paradigama%20cualitativo.pdf>
- Gutiérrez, M. y Pérez, P. (2015). *El juego en el escenario educativo actual*. Recuperado de [http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117125101/el\\_juego\\_en\\_el\\_escenario.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117125101/el_juego_en_el_escenario.pdf).
- Hermosillo, Á. y Martínez, J. (2020). Sexualidad, Discapacidad y Derechos Humanos. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. 23(2), 817-31.
- Hidecker, M., Paneth, P., Rosenbaum, R., Kent, J., Eulenberg, K., Chester, B., Johnson, L., Michalsen, M., Evatt, y Taylor, K. (2011). Developing and validating the Communication Function Classification System for individuals with cerebral pals. *Dev Med Child Neurol*. 53(8), 704-10. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2011.03996.x>.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2018). *Encuesta Nacional sobre Discapacidad*.

- Lansdown, G. (2013). El derecho de los niños al juego. En: el derecho al juego. Recuperado de <http://iin.oea.org/pdf-iin/RH/El-derecho-al-juego.pdf>
- Lázaro, A., Blasco, S. y Lagranja, A. (2010). La integración sensorial en el Aula multisensorial y de relajación: estudio de dos casos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 13(4).
- Leal, N. (2015). La pluridiscapacidad en las familias: una aproximación a la realidad. (Tesis de licenciatura). Universidad de La Laguna. España Recuperado de <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/1103/La%20pluridiscapacidad%20en%20las%20familias%20una%20aproximacion%20a%20la%20realidad.pdf?sequence=1>.
- Lemos, P., Flores, T., Oliveira, D., Moura, R. y Geraldi, V. (2017). *Body representation in children with hemiplegic cerebral palsy*. 23(7), 838-63.
- Ley Fundamental de Educación. N°2160 (1957). Recuperado de [http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm\\_texto\\_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=31427&nValor3=33152&strTipM=TC](http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=31427&nValor3=33152&strTipM=TC)
- López, I. (2010). El juego en la educación infantil y primaria. *Revista de la Educación en Extremadura*. Recuperado de <http://educacioninicial.mx/wp-content/uploads/2017/11/JuegoEIP.pdf>.
- López, J. (2009). La salud laboral de los docentes. *Educaweb*. Recuperado de <https://www.educaweb.com/noticia/2009/03/26/salud-laboral-docentes-3542/>.



- Losada, A. (2006). Características de los juegos y juguetes utilizados por terapia ocupacional en niños con discapacidad. *Umbral Científico*. 9(1), 10-19. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/304/30400903.pdf>
- Macias, L. (2016). Enfoque de sistemas dinámicos en el desarrollo motriz y la adquisición de la habilidad. Actualización de conocimientos en la ciencia del movimiento. Recuperado de <https://efisiopediatric.com/wp-content/uploads/2016/11/Sistemas-dinámicos-en-la-adquisición-de-habilidades.pdf>.
- Macias, L. (2018). Parálisis Cerebral y patologías similares. Madrid: Médica Panamericana. *Fisioterapia en Pediatría*.
- Macias, L. y Fagoaga, J. (2018). *Fisioterapia en Pediatría*. (2ª ed.). Madrid: Médica Panamericana.
- Macias, L. y Martín, A. (2018). *Desarrollo Psicomotor. Fisioterapia en Pediatría*. 37-56. Madrid: Médica Panamericana
- Macias, L., y Sarrias, J. (2018). Programa de Bipedestación y Ayudas de Movilidad. Madrid: Médica Panamericana. *Fisioterapia en Pediatría*. 131-58.
- Martin, L. (s. f.). *Discapacidad y familia: mitos y realidades*. Recuperado de [http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion-temprana/mitos\\_y\\_realidades.pdf](http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion-temprana/mitos_y_realidades.pdf).
- Martínez, A. (2009). *Modelo de intervención mediante estructuras de apoyo. El ejemplo del Proyecto Trevol*. (1ª ed.). Salamanca: Publicaciones del INICO.

- Martínez, C. (2017). La corporeidad de niños y niñas con discapacidad motora: cuerpos, deseos y sueños. *Congreso Nacional de Investigación Educativa*. (1), 1-14. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1074.pdf>.
- Martínez, E. (2008). El juego como escuela de vida: Karl Groos. *Revista Miscelánea de Investigación*. 22(1), 7-22. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2774872>
- Martínez, M. (2006). *Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa*. Paradigma. Recuperado de [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1011-22512006000200002](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512006000200002)
- Mas, M., Jiménez, L. y Riera, C. (2018). Systematization of the Psychomotor Activity and Cognitive Development. *Psicología Educativa*. 24(1), 38-41. <https://doi.org/10.5093/psed2018a5>.
- Mas, M., y Castellà, J. (2016). Can Psychomotricity improve cognitive abilities in infants? *Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport*. 34(1), 65-70. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/ba89/0e7d5f491744372116d2970be1fa098bb7ab.pdf>
- Ministerio de Educación Pública. (2005). *Normas y procedimientos para el manejo técnico administrativo de los servicios educativos para estudiantes con discapacidad múltiple*. (1ª ed.). Costa Rica: Litografía e Imprenta LIL, S.A.

Ministerio de Educación Pública. (2014). *Programa de Estudio Educación Preescolar*. Recuperado de <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/page/adjuntos/programa.pdf>.

Ministerio de Educación Pública. (2017a). *Guía Pedagógica para niños y niñas desde el nacimiento hasta los 4 años*. Costa Rica. Recuperado de [http://www.ddc.mep.go.cr/sites/all/files/ddc\\_mep\\_go\\_cr/archivos/guia\\_pedagogica\\_28-2-18.pdf](http://www.ddc.mep.go.cr/sites/all/files/ddc_mep_go_cr/archivos/guia_pedagogica_28-2-18.pdf).

Ministerio de Educación Pública. (2017b). *Servicios de Educación Especial*. Recuperado de [https://ddc.mep.go.cr/sites/all/files/ddc\\_mep\\_go\\_cr/archivos/oferta\\_de\\_servicios\\_de\\_educacion\\_especial.pdf](https://ddc.mep.go.cr/sites/all/files/ddc_mep_go_cr/archivos/oferta_de_servicios_de_educacion_especial.pdf).

Ministerio de Educación Pública. (2020). *Orientaciones para la intervención educativa en centros educativos ante el COVID - 19*. Recuperado de <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/page/adjuntos/orientaciones-intervencion-educativa.pdf>.

Montes de Oca, N. y Machado, E. (2011). Estrategias docentes y métodos de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. *Revista Humanidades Médicas*. 11(3), 475-488. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/hmc/v11n3/hmc05311.pdf>.

Moreno, R. y Orasma, Y. (2017). Signos de alerta de desviación del desarrollo psicomotor y su relación con la afectación en las escalas de neurodesarrollo infantil. *Revista Cubana de Neurología y Neurocirugía*. 7(1), 6-14. Recuperado de <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=76760>.

Morrison, G. (2005). *Educación Infantil*. Pearson.

National Scientific Council on the Developing Child. (2007). *La Ciencia del Desarrollo Infantil Temprano*. Recuperado de [https://d37djvu3ytnwxt.cloudfront.net/assets/courseware/v1/b2fb444d20598d9b88e3b214da19d640/asset-v1:IDBx+IDB12x+1T2017+type@asset+block/AC17.\\_Lectura\\_La\\_ciencia\\_del\\_desarrollo\\_infantil\\_temprano.pdf](https://d37djvu3ytnwxt.cloudfront.net/assets/courseware/v1/b2fb444d20598d9b88e3b214da19d640/asset-v1:IDBx+IDB12x+1T2017+type@asset+block/AC17._Lectura_La_ciencia_del_desarrollo_infantil_temprano.pdf).

Olivares, J. y Méndez, X. (2010). *Técnicas de modificación de conducta*. España: Biblioteca Nueva.

Organización Mundial de la Salud. (1948). *Constitución de la OMS*. Recuperado de <https://www.who.int/es/about/who-we-are/constitution#:~:text=La%20salud%20es%20un%20estado,o%20condici%C3%B3n%20econ%C3%B3mica%20o%20social>.

Organización de las Naciones Unidas (1959). *Declaración de los Derechos del Niño*. Recuperado de <http://www.oas.org/dil/esp/Declaraci%C3%B3n%20de%20los%20Derechos%20del%20Ni%C3%B1o%20Republica%20Dominicana.pdf>

Osorio, V., Pallarès, M., Chiva, O. y Capella, C. (2019). Efectos de un programa de actividad física integral sobre la motricidad gruesa de niños y niñas con diversidad funcional. *Lasallista de Investigación*. 16(1). Recuperado de <http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr:2048/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=1919dbcd-bc66-4048-9b66-1ff6274e6930%40sessionmgr4006>.

Otálora, Y. (2007). *El análisis de tareas como estrategia metodológica para acceder a la cognición encubierta*.

- Pacheco, G. (2015). *Psicomotricidad en Educación Inicial*. Recuperado de [http://www.runayupay.org/publicaciones/psicomotricidad\\_nivel\\_inicial.pdf](http://www.runayupay.org/publicaciones/psicomotricidad_nivel_inicial.pdf).
- Palisano, R. y Lally, K. (2007). *Enhancing fitness, adaptive motor function, and participation of children with cerebral palsy classified in levels IV and V*. Recuperado de <https://www.canchild.ca/en/resources/37-enhancing-fitness-adaptive-motor-function-and-participation-of-children-with-cerebral-palsy-classified-in-levels-iv-and-v>.
- Palisano, R., Rosenbaum, P., Barlett, D. y Livingston, M. (2007). Gross Motor Function Classification System. *Centre for Childhood Disability Research*. Recuperado de [https://www.canchild.ca/system/tenon/assets/attachments/000/000/058/original/GMFCS-ER\\_English.pdf](https://www.canchild.ca/system/tenon/assets/attachments/000/000/058/original/GMFCS-ER_English.pdf).
- Pecci, M., Herrero, T., López, M. y Mozos, A. (2010). *El juego en el desarrollo infantil*. Recuperado de <https://www.mheducation.es/bcv/guide/capitulo/8448171519.pdf>.
- Pereira, Z., Fontana, A. y Rojas, D. (2006). El concepto de esquema corporal en niñas y niños con y sin necesidades educativas especiales, de preescolar, segundo y cuarto grado. *Educare*. 9(2), 43-64. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4781062>.
- Pérez, C. (2002). *Estimulación basal y educación: la promoción del desarrollo global a partir de la proximidad, el intercambio y la significación*. Recuperado de [http://www.jmunozzy.org/files/NEE/estimulacion-pt/6\\_Basal-perezgerez.pdf](http://www.jmunozzy.org/files/NEE/estimulacion-pt/6_Basal-perezgerez.pdf)
- Pérez, S. (2015). *Estimulación multisensorial en personas con discapacidad múltiple*. Recuperado de

[https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/145504/Perez\\_Saez\\_Miriam.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/145504/Perez_Saez_Miriam.pdf?sequence=1&isAllowed=y).

- Piaget, J. (1979). *La construcción de lo real en el niño*. Argentina: Nueva Visión.
- Pizzo, M. (2006). *El desarrollo de los niños en edad escolar*. Recuperado de [http://23118.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/informacion\\_adicional/obligatorias/053\\_ninez1/files/el\\_desarrollo\\_de\\_los\\_ninos\\_en\\_edad\\_escolar.pdf](http://23118.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/informacion_adicional/obligatorias/053_ninez1/files/el_desarrollo_de_los_ninos_en_edad_escolar.pdf).
- Póo, P. (2008). Parálisis cerebral infantil. *Asociación Española de Pediatría*. 271-277. Recuperado de <https://www.aeped.es/sites/default/files/documentos/36-pci.pdf>
- Quispe, A. y Aronés, Z. (2014). *Guía para la Estimulación e Integración Multisensorial de Estudiantes con Sordoceguera y Multidiscapacidad*. Recuperado de <http://www.senseintperu.org/wp-content/uploads/2015/08/guia-de-estimulacion-multisensorial.pdf>
- Rael, M. (2009). Espacio y tiempo en educación infantil. *Innovación y Experiencias Educativas* 1(15), 1-11. Recuperado de [https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero\\_15/ISABEL\\_RAEL\\_1.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_15/ISABEL_RAEL_1.pdf).
- Ramírez, P., Patiño, V. y Gamboa, E. (2014). La educación temprana para niños y niñas desde nacimiento a los 3 años: Tres perspectivas de análisis. *Revista Electrónica Educare*. 18(3), 67-90.
- Ravera, C. (2012). *Clínica Psicomotriz del Bebé*. Montevideo: Mastergraf.
- Ríos, M., Blanco, A., Bonany, T. y Neus, C. (2006). *Como facilitar la integración en los juegos. El juego y los alumnos con discapacidad*. Editorial Paidotribo. España.

- Ríos-Rincón, A., Adams, K., Magill-Evans, J. y Cook, A. (2016). Playfulness in children with Limited Motor Abilities When Using a Robot. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*. 36(3), 232-46.
- Rodríguez de la Rubia, E. (2013). *Apego y discapacidad*. Recuperado de <http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/3977/Apego%20y%20discapacidad.pdf?sequence=1>.
- Rodríguez, F. y Ossa, C. (2014). Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, Chile. *Estudios Pedagógicos XL*. 2(1), 303-19.
- Rodríguez, M. (2013). El Juego en la etapa de Educación Infantil (3- 6 años): El Juego Social. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/3993>.
- Rodríguez, M. y Camps, M. (2010). Estimulación multisensorial en un espacio snoezelen: concepto y campos de aplicación. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*. 41(4), 22-32.
- Rosa, A., Montero, I. y García, M. (1993). *El niño con parálisis cerebral: enculturación, desarrollo e intervención*. Madrid: C.I.D.E.
- Rosenbaum, P. y Gorter, J. (2011). The 'F-words' in childhood disability: I swear this is how we should think!. *Child: Care, Health and Development*. 38(4), 457-63.
- Rosenbaum, P., Walter, S., Hanna, S., Palisano, R., Russel, D., Parminder, R., Wood, E., Bartlett, D. y Galuppi, B. (2002). Prognosis for Gross Motor Function in Cerebral Palsy. *JAMA*. 88(11), 1357-63.

- Ruiz del Cerro, J. (2003). *La investigación cualitativa. Una metodología para la presentación gráfica de las narraciones procedentes de entrevistas en profundidad*. España.
- Ruiz, A. y Arteaga, R. (2016). *Síndromes y apoyos. Panorámica desde la ciencia y desde las asociaciones*. Recuperado de <http://ardilladigital.com/DOCUMENTOS/DISCAPACIDADES/PSIQUICA/SINDROMES%20Y%20APOYOS%20-%20FEAPS%20-%20libro/15%20capitulo14%20Paralisis%20cerebral%20y%20discapacidad%200intelectual.pdf>.
- Ruiz, E. (2015). Intervención sobre la conducta: prevención, anticipación y límites. *Revista Síndrome de Down*. 32(1), 62-76. Recuperado de [http://revistadown.downcantabria.com/wp-content/uploads/2015/06/revista125\\_62-76.pdf](http://revistadown.downcantabria.com/wp-content/uploads/2015/06/revista125_62-76.pdf).
- Rusell, D., Rosenbaum, P., Wright, M. y Avery, L. (2013). *Gross Motor Function Measure (GMFM-66 & GMFM-88)*. User's Manual (2ª ed.). Mac Keith Press.
- Salaberria, K., Rodríguez, S. y Cruz, S. (2007). Percepción de la imagen corporal. *Osasunaz*. 8(1), 171-83. Recuperado de <http://www.euskomedia.org/PDFAnlt/osasunaz/08/08171183.pdf>.
- Saldarriaga, P., Bravo, G. y Loor, M. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Dominio de las ciencias*. 2(1), 127-37. Recuperado de <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/298/355>.



- Sánchez, I., y Benítez, J. (2014). *Nociones espacio-temporales y bimodal: análisis de una implementación educativa para el alumnado de 3 años*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851785017.pdf>
- Sánchez, X., Puentes de Armas, T., Sotolongo, R. y Cordero, O. (2018). El desarrollo psicomotor de los niños con parálisis cerebral: reflexiones sobre el trabajo interdisciplinario. *Revista Ciencias Médicas de Pinar del Río*. 22(6). Recuperado de <http://revcmpinar.sld.cu/index.php/publicaciones/article/view/3574>.
- Sellers, D., Mandy, A., Pennington, L., Hankins, M. y Morris, C. (2013). Development and Reliability of a System to Classify Eating and Drinking Ability of People with Cerebral Palsy. *Developmental Medicine and Child Neurology*. 15(3), 254-251.
- Simkin, H. y Becerra, G. (2013). *El proceso de socialización. Apuntes para su exploración en el campo psicosocial*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4696738.pdf>
- Stevenson, R. (2019). *Diagnóstico Temprano y Terapia Intensiva para infantes y niños con Parálisis Cerebral*. III Congreso Latinoamericano de Desarrollo Infantil y Discapacidad. Costa Rica. Recuperado de [https://universidadsapaula-my.sharepoint.com/:f/g/personal/dquesada\\_uspsantapaula\\_com/EtivY6uu-JlKtQKx9PEDSH8BCkX24VN2B-UXpclnVhMr9A?e=5%3a6JhbEF&at=9](https://universidadsapaula-my.sharepoint.com/:f/g/personal/dquesada_uspsantapaula_com/EtivY6uu-JlKtQKx9PEDSH8BCkX24VN2B-UXpclnVhMr9A?e=5%3a6JhbEF&at=9).
- UNICEF. (2013a). *El desarrollo del niño en la primera infancia y la discapacidad: Un documento de debate*. Recuperado de [https://www.unicef.org/bolivia/UNICEF\\_-\\_OPS\\_OMS\\_-\\_El\\_desarrollo\\_del\\_nino\\_en\\_la\\_primera\\_infancia\\_y\\_la\\_discapacidad\\_Un\\_documento\\_de\\_debate.pdf](https://www.unicef.org/bolivia/UNICEF_-_OPS_OMS_-_El_desarrollo_del_nino_en_la_primera_infancia_y_la_discapacidad_Un_documento_de_debate.pdf).

- UNICEF. (2013b). *Observaciones Generales del Comité de los Derechos del Niño*. Recuperado de <https://www.unicef.org/ecuador/UNICEF-ObservacionesGeneralesDelComiteDeLosDerechosDelNino-WEB.pdf>.
- UNICEF. (2014). *Una aproximación a la situación de la niñez y la adolescencia con discapacidad en Costa Rica*. Recuperado de [https://www.unicef.org/costarica/20140801\\_discapacidad\\_cr.pdf](https://www.unicef.org/costarica/20140801_discapacidad_cr.pdf).
- UNICEF. (2017). *La primera infancia importa para cada niño*. Recuperado de [https://www.unicef.org/spanish/publications/index\\_100862.html](https://www.unicef.org/spanish/publications/index_100862.html).
- UNICEF. (2018). *Aprendizaje a través del juego*. Recuperado de <https://www.unicef.org/sites/default/files/2019-01/UNICEF-Lego-Foundation-Aprendizaje-a-traves-del-juego.pdf>.
- UNICEF. (s.f.) *Ambiente de aprendizaje para la educación maternal*.
- Vargas, J. y Bustos, O. (2016). *Desarrollo de nociones espaciales en una persona con discapacidad motriz congénita mediante el uso de una interface háptica. (Estudio de caso)*. Recuperado de <https://recursos.portaleducoas.org/sites/default/files/VE16.663.pdf>
- Vega, M., Ensenyat, A., García, A., Aparicio, C. y Roig, T. (2014). Déficit cognitivos y abordajes terapéuticos en parálisis cerebral infantil. *Acción Psicológica*. 11(1), 107-117. Recuperado de [http://scielo.isciii.es/pdf/acp/v11n1/10\\_original10.pdf](http://scielo.isciii.es/pdf/acp/v11n1/10_original10.pdf).
- Viera, E. (2008). El desarrollo psicomotor, esquema corporal, elementos en su formación. *Revista de Ciencia y Tecnología en la Cultura Física*. 3(2), 66-81.

## Anexos

### Anexo 1. Guía de entrevista

Guía de la entrevista realizada a la persona profesional en Educación Especial, basada en las acciones y estrategias pedagógicas que realiza para promocionar el área psicomotora por medio del juego, en un grupo de personas con parálisis cerebral en el nivel de maternal

Fecha: _____	Hora de inicio: _____	Hora de finalización: _____
Nombre de la entrevistadora: _____		
Nombre de la persona entrevistada: _____	Edad: _____	
Grado académico: _____		
Centro Educativo para el cual labora: _____		

#### Introducción

A fin de cumplir con los objetivos de investigación propuestos, mediante el desarrollo de una entrevista a profundidad, se obtendrá y analizará información sobre el tema en estudio: *El juego como estrategia pedagógica para la promoción del desarrollo psicomotor en un grupo de personas con parálisis cerebral del nivel maternal en centros de enseñanza especial del Ministerio de Educación Pública, Costa Rica, 2020.*

El objetivo de la investigación consiste en analizar el juego como estrategia pedagógica utilizada por la persona profesional en educación especial para la promoción del desarrollo psicomotor en un grupo de personas con parálisis cerebral del nivel maternal en Centros de Enseñanza Especial del Ministerio de Educación Pública. Agradecemos de antemano el apoyo y la colaboración que brindará al contestar la entrevista, con la cual se podrá recopilar información específica. Estos datos serán recolectados durante un espacio de diálogo entre la persona que entrevista y la persona entrevistada, de forma que se genere un acercamiento con las personas participantes y, con ello, una comunicación que facilite la construcción conjunta del tema en estudio. Asimismo, es importante hacer de su conocimiento que la información recolectada será manejada de forma confidencial y utilizada por las investigadoras del tema en estudio; respetando las experiencias, ideas, valores y perspectivas de la persona entrevistada.

#### Preguntas

1. Podría comentarnos acerca de su experiencia en el Servicio de Discapacidad Múltiple: los años que tiene de laborar en dicho servicio con la población con PC, así como los años de laborar con esta población en el nivel de maternal.

2. Háblenos sobre su grupo de estudiantes con PC del nivel de maternal: ¿cuántos estudiantes conforman el grupo? Podría realizar una breve descripción de las habilidades motrices gruesas de las personas estudiantes a su cargo.
3. Conversemos sobre el desarrollo de la motricidad gruesa, ¿de qué forma el desarrollo de esta área ayuda con el desarrollo de otras habilidades o áreas? Tome en cuenta: el desarrollo cognitivo, afectivo y social del infante.

#### Estrategias pedagógicas utilizadas en la promoción del desarrollo psicomotor de personas con PC en el nivel de maternal

4. Conversemos sobre la planificación de actividades que favorezcan el desarrollo psicomotor para su grupo de estudiantes de PC de maternal. ¿Consulta alguna fuente de información como guía para diseñar actividades psicomotrices?
5. Con base a su experiencia ¿qué estrategias deben implementarse para promover habilidades psicomotoras en personas con PC del nivel de maternal?
6. En relación con esas estrategias, ¿ha logrado ponerlas en práctica al trabajar con su grupo de estudiantes con PC del nivel de maternal? ¿De qué forma?

#### El juego como promotor del desarrollo psicomotor en personas con PC del nivel de maternal

7. Conversemos sobre el juego y su relación con el desarrollo de las habilidades psicomotoras del grupo de estudiantes con PC del nivel de maternal. Al utilizar el juego como estrategia, ¿qué objetivos espera desarrollar en sus estudiantes? ¿Cómo considera que puede influir el juego en el desarrollo de las habilidades psicomotoras?
8. ¿Considera que el juego en niñas y niños con PC del nivel de maternal presenta mayores limitaciones por la condición de este grupo de estudiantes? ¿Por qué?
9. Podría describirnos cómo son los juegos que realizan los niños y las niñas con PC en maternal:
  - ¿Cómo es la actitud del estudiantado al realizarlos?
  - ¿Podría cualquier tipo de juego facilitar el desarrollo del área psicomotora de las personas con PC en el nivel de maternal o debe tener ciertas características? ¿Cuáles?
10. Podría hablarnos sobre la participación de sus estudiantes con parálisis cerebral del nivel de maternal durante el juego. ¿Cómo es la relación de los niños y las niñas con PC del nivel de maternal con sus pares durante los espacios de juego?
11. Coméntenos sobre el papel que usted desempeña durante los espacios de juego para promover el desarrollo psicomotor en las personas con PC del nivel de maternal.

#### Aspectos del juego y productos de apoyos

12. Coméntenos sobre el espacio físico para fomentar el juego de las personas con PC del nivel de maternal ¿Qué características debe de tener?
13. Háblenos sobre los materiales y juguetes que utiliza con sus estudiantes. ¿Presentan estos materiales o juguetes características en común? ¿Cuáles?

14. Podría conversarnos sobre las adaptaciones que hace usted a los juguetes o materiales que utilizan las personas estudiantes con PC en el nivel de maternal para promocionar el área psicomotora.
15. Cuéntenos qué productos de apoyo utiliza durante los periodos de juego ¿Por qué los utiliza?
16. Conversemos sobre cuáles son los logros que adquiere la persona estudiante con PC del nivel de maternal con el uso de esos productos de apoyo, en relación con el área psicomotora.

#### Formación académica

17. Conversemos sobre la formación que usted recibió durante sus estudios universitarios: ¿esa formación le permite poder realizar el trabajo en el área psicomotora de personas con PC del nivel de maternal?
18. ¿Ha recibido capacitación después de su formación universitaria para trabajar con la población con PC en el nivel de maternal?
19. ¿Considera usted que algún otro profesional apoya en el desarrollo psicomotor de la persona estudiante con PC en el nivel de maternal? ¿Cuál o cuáles? ¿Por qué? ¿Qué aportan?
20. ¿Qué recomendaciones darían a las personas formadoras de la carrera de educación especial y a las universidades para que pueda mejorarse la formación en relación con el trabajo en el área psicomotora en personas con PC del nivel de maternal?

## **Anexo 2. Carta de solicitud a los Centros de Enseñanza Especial**

San Pedro, 4 de mayo, 2020

Nombre  
Directora/o  
Centro de Enseñanza Especial

Las estudiantes de la Universidad de Costa Rica: Blanco Méndez Evelin A60847, Cerdas Castillo Cristy B41683, Matus Vargas Sofía B44131, Miranda Quesada Karla B44317, Rodríguez González Pilar A64821, Solano Rojas Ericka B26477, están realizando el Trabajo Final de Graduación para optar por el grado de Licenciatura en Educación Especial con énfasis en Discapacidad Múltiple. Dicho trabajo tiene como objetivo analizar el juego como estrategia pedagógica utilizada por la persona profesional en educación especial para la promoción del desarrollo psicomotor en un grupo de personas con parálisis cerebral del nivel maternal en centros de enseñanza especial del Ministerio de Educación Pública.

Con el fin de dar respuesta al objetivo mencionado, solicitamos su consentimiento para entrevistar a las docentes de los grupos del nivel de materno, para esto requerimos que dos de las estudiantes efectúen la entrevista, en horario a convenir entre la docente y las estudiantes. En primer lugar, se hará contacto con las docentes del grupo explicándoles el objetivo del trabajo y sus implicaciones, a su vez se realizará la lectura del consentimiento informado en donde se aprueba la participación en dicho estudio. Se hará una entrevista a la docente a cargo del grupo, en la cual deberá contestar preguntas relacionadas al desarrollo psicomotor, el juego, materiales y espacios, además de otros temas emergentes relacionados a la temática. Se le informa que todos los datos recolectados son confidenciales y serán utilizados únicamente para los fines de esta investigación. Para cualquier información para contactarse al número 8371-0076 con Eugenia Córdoba.

Agradeciendo su colaboración a este proyecto, se despide.

M.Ed. Eugenia Córdoba Warner  
Directora del Trabajo Final de Graduación

### Anexo 3. Consentimiento informado



UNIVERSIDAD DE COSTA RICA  
COMITÉ ÉTICO CIENTÍFICO  
Teléfono/Fax: (506) 2511-4201

FORMULARIO PARA EL CONSENTIMIENTO INFORMADO BASADO EN LA LEY N° 9234 “LEY REGULADORA DE INVESTIGACIÓN BIOMÉDICA” y EL “REGLAMENTO ÉTICO CIENTÍFICO DE LA UNIVERSIDAD DE COSTA RICA PARA LAS INVESTIGACIONES EN LAS QUE PARTICIPAN SERES HUMANOS”

*El juego como estrategia pedagógica para la promoción del desarrollo psicomotor en un grupo de personas con parálisis cerebral del nivel maternal en centros de enseñanza especial del Ministerio de Educación Pública, Costa Rica, 2020.*

Nombre de la investigadora principal: Eugenia Córdoba Warner

Nombre de la persona participante: \_\_\_\_\_

Medios para contactar a la persona participante: números de teléfono \_\_\_\_\_

Correo electrónico \_\_\_\_\_

A. PROPÓSITO DEL PROYECTO: Esta investigación es realizada por estudiantes de la Escuela de Orientación y Educación Especial de la Universidad de Costa Rica para optar por el grado de Licenciatura en Educación de las personas con discapacidad múltiple. El objetivo principal de este proyecto es analizar el juego como estrategia pedagógica utilizada por la persona profesional en educación especial para la promoción del desarrollo psicomotor en un grupo de personas con parálisis cerebral del nivel maternal en centros de enseñanza especial del Ministerio de Educación Pública. El estudio se encuentra bajo la responsabilidad de Eugenia Córdoba Warner, Evelin Blanco Méndez, Cristy Cerdas Castillo, Sofía Matus Vargas, Karla Miranda Quesada, Pilar Rodríguez González, Ericka Solano Rojas, de la Universidad de Costa Rica.

B. ¿QUÉ SE HARÁ?: Su participación en esta investigación consistirá en brindar información por medio de una entrevista, para la recolección de evidencias y hallazgos. La información y hallazgos obtenidos por medio de la técnica antes mencionada serán incluidos en un trabajo final de graduación, al que usted podrá acceder por medio de las personas que investigan o por medio del Sistema de Bibliotecas, Documentación e Información (SIBDI) de la Universidad de Costa Rica.

Al acceder a esta fórmula de consentimiento usted se compromete a participar en una sesión, con quienes investigan, las cuales servirán para compartir experiencias y conocimientos acerca del tema de investigación. El día, la hora y la plataforma virtual en la que se realizará esta actividad serán establecidas con anticipación, de acuerdo con la disponibilidad de las personas involucradas. Todas las actividades serán grabadas en audio y/o video, estas grabaciones serán utilizadas únicamente con fines académicos.

C. RIESGOS: Participar en esta investigación no le causará daños de ningún tipo a usted o al estudiantado.

D. BENEFICIOS: Como resultado de su participación en esta investigación, la información que usted aporte será de gran utilidad para enriquecer y profundizar el conocimiento que se tiene del tema; de igual manera, aunque no se pretende generalizar, los hallazgos encontrados podrían beneficiar a otras personas que se encuentren en condiciones similares. Finalmente, con su participación en este estudio, usted podrá acceder a recomendaciones específicas para fomentar el desarrollo psicomotor en la población estudiantil con parálisis cerebral.

E. VOLUNTARIEDAD: Su participación en este estudio es voluntaria. Tiene el derecho de negarse a participar o a discontinuar su participación en cualquier momento, sin que esta decisión tenga ninguna repercusión para usted.

F. CONFIDENCIALIDAD: Su participación en este estudio es confidencial, los resultados podrían aparecer en una publicación académica o ser divulgados en una reunión académica, pero de una manera anónima.

G. MUESTRAS BIOLÓGICAS: El participar de esta investigación no requiere de ningún tipo de muestra biológica de su persona o del estudiantado.

H. INFORMACIÓN: Previo a brindar su autorización para este estudio usted debe haber hablado con alguna de las investigadoras y ellas deben haber contestado satisfactoriamente todas sus preguntas. Si quisiera más información más adelante, puede obtenerla al llamar a Evelin Blanco Méndez (8884 7775), Cristy Cerdas Castillo (8526 5771), Sofía Matus Vargas (8725 1423), Karla Miranda Quesada (8621 7093), Pilar Rodríguez González (8840 5734), Ericka Solano Rojas (8859 2839). Además, puede consultar sobre los derechos de los Sujetos Participantes en Proyectos de Investigación a la Dirección de Regulación de Salud del Ministerio de Salud, al teléfono 2257-2090, de lunes a viernes de 8 a.m. a 4 p.m. Cualquier consulta adicional puede comunicarse a la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Costa Rica a los teléfonos 2511-4201 ó 2511-5839, de lunes a viernes de 8 a.m. a 5 p.m.

I. Al participar en esta investigación usted no perderá ningún derecho, además recibirá una copia de esta fórmula firmada para su uso personal.



## CONSENTIMIENTO

He leído o se me ha leído toda la información descrita en esta fórmula antes de firmarla. Se me ha brindado la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido contestadas en forma adecuada. Por lo tanto, declaro que entiendo de qué trata el proyecto, las condiciones de mi participación y accedo a participar como sujeto de investigación en este estudio.

---

Nombre, firma, cédula de la persona participante y Fecha

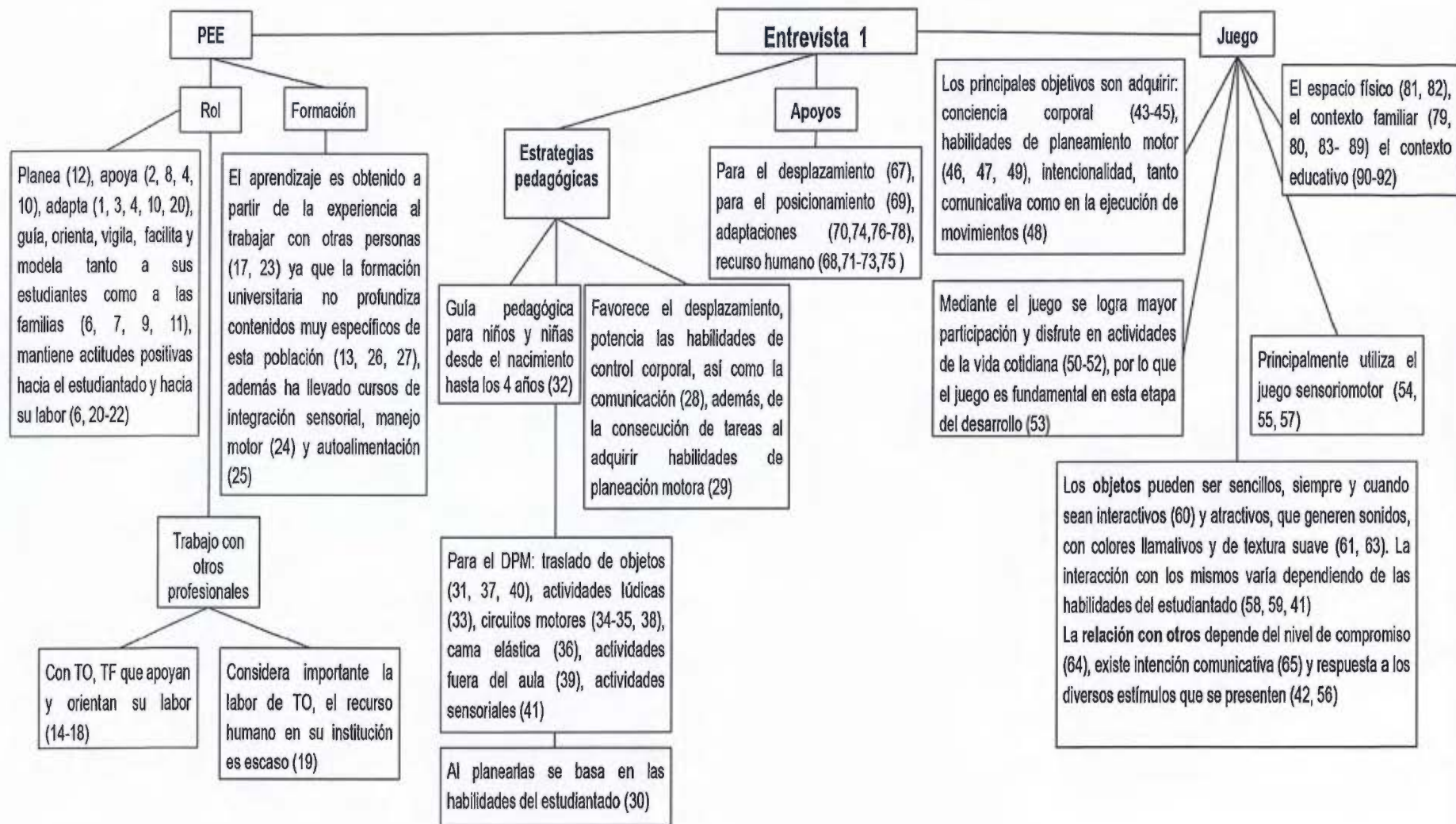
---

Nombre, firma, cédula de la investigadora que solicita el consentimiento y Fecha

---

Nombre, firma, cédula del/la testigo y Fecha

**Anexo 4. Análisis de la información obtenida por medio de entrevistas a profundidad realizadas a personas profesionales en educación especial**



## Entrevista 1

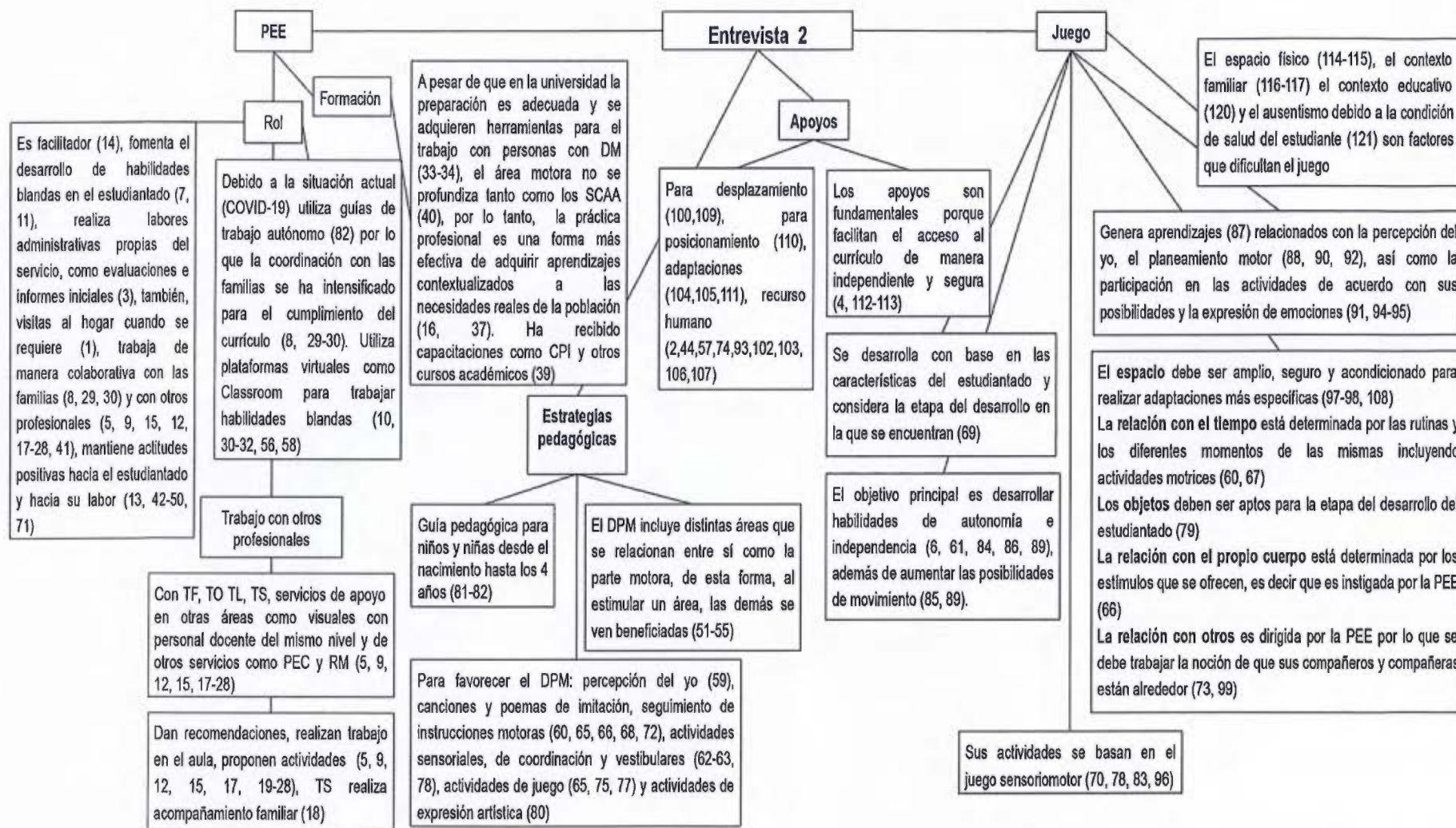
**PEE:** planea, apoya, adapta, guía, orienta, vigila, facilita y modela, tanto a sus estudiantes como a las familias; mantiene actitudes positivas hacia el estudiantado y hacia su labor, como compromiso hacia la formación continua, creatividad y flexibilidad. Trabaja colaborativamente con terapia física y terapia ocupacional que apoyan y orientan su labor. Sin embargo, en su institución el recurso humano de profesionales en terapia ocupacional es escaso. Considera que el aprendizaje obtenido a partir de la experiencia de trabajar con otras personas ha sido fundamental, ya que, la formación universitaria no profundiza contenidos muy específicos de esta población. Además, ha llevado cursos de integración sensorial, manejo motor y autoalimentación.

**Estrategias:** se basa en la Guía Pedagógica para Niños y Niñas desde el Nacimiento hasta los 4 años, para promover el DPM realizan actividades como traslado de objetos, actividades lúdicas, circuitos motores, cama elástica, actividades fuera del aula y actividades sensoriales; al planearlas se basa en las habilidades del estudiantado.

**Juego:** los principales objetivos son adquirir: conciencia corporal, habilidades de planeamiento motor, intencionalidad tanto comunicativa como en la ejecución de movimientos, además, mediante el juego se logra mayor participación y disfrute en actividades de la vida cotidiana, por lo que el juego es fundamental en esta etapa del desarrollo. Principalmente utiliza el juego sensoriomotor como juego con bolas, carritos, muñecas globos, circuitos sensoriomotores, mantas vibratorias y de peso, boliche. Los **objetos** pueden ser sencillos, siempre y cuando sean interactivos y atractivos, que generen sonidos, con colores llamativos y de textura suave, la interacción con los mismos varía, ya que depende de las habilidades del estudiantado. La **relación con otros** depende del nivel de compromiso, existe intención comunicativa y respuesta a los diversos estímulos que se presenten.

El contexto familiar es un factor que dificulta el juego debido a la concepción que tienen las familias en relación con el mismo, además, jugar no es prioridad y no tienen juguetes en sus hogares, lo que limita las experiencias de juego; el espacio físico es reducido en el CEE y el contexto educativo en el que ocasionalmente las personas con PC no tienen suficiente autonomía e independencia en la ejecución de actividades debido al apoyo excesivo por parte de los docentes.

**Apoyos:** se utilizan apoyos para el desplazamiento como silla de ruedas, coches especiales, para el posicionamiento como apoyos generalizados de control muscular, adaptaciones como de juegos y materiales como texturas (esponjas), cascabeles, alfombras sensoriales, cuñas rollos, bloques, camas elásticas, piscinas de bolas, etc., y de recurso humano como las familias y acciones específicas de la PEE como instigación física y verbal, así como otros apoyos generalizados.



## **Entrevista 2**

**PEE:** es facilitador, fomenta el desarrollo de habilidades blandas en el estudiantado, realiza labores administrativas propias del servicio, como evaluaciones e informes iniciales, así como visitas al hogar cuando se requiere, trabaja de manera colaborativa con las familias y con otros profesionales como terapia física, terapia ocupacional, terapia de lenguaje, trabajo social, servicios de apoyo en otras áreas como visuales con personal docente del mismo nivel y de otros servicios como Problemas Emocionales y de Conducta y Retardo Mental quienes dan recomendaciones, realizan trabajo en el aula, proponen actividades, Trabajo Social realiza acompañamiento familiar. Además, mantiene actitudes positivas hacia el estudiantado y hacia su labor ya que es optimista, cree en las capacidades y habilidades del estudiantado, orgullo por los logros adquiridos por sus estudiantes, se compromete y se involucra en el desarrollo de las actividades, es flexible y creativo, válida y respeta los sentimientos de sus alumnos, no considera la condición como una limitación sino como una característica más de las personas. Debido a la situación actual (COVID-19) la coordinación con las familias se ha intensificado para el cumplimiento del currículo. Utiliza plataformas virtuales como Classroom para trabajar habilidades blandas. A pesar de que en la universidad la preparación es adecuada y se adquieren herramientas para el trabajo con personas con discapacidad múltiple, sin embargo, el área motora no se profundiza tanto como los SCAA, por lo tanto, la práctica profesional es una forma más efectiva de adquirir aprendizajes contextualizados a las necesidades reales de la población. Ha recibido capacitaciones como CPI y otros cursos académicos.

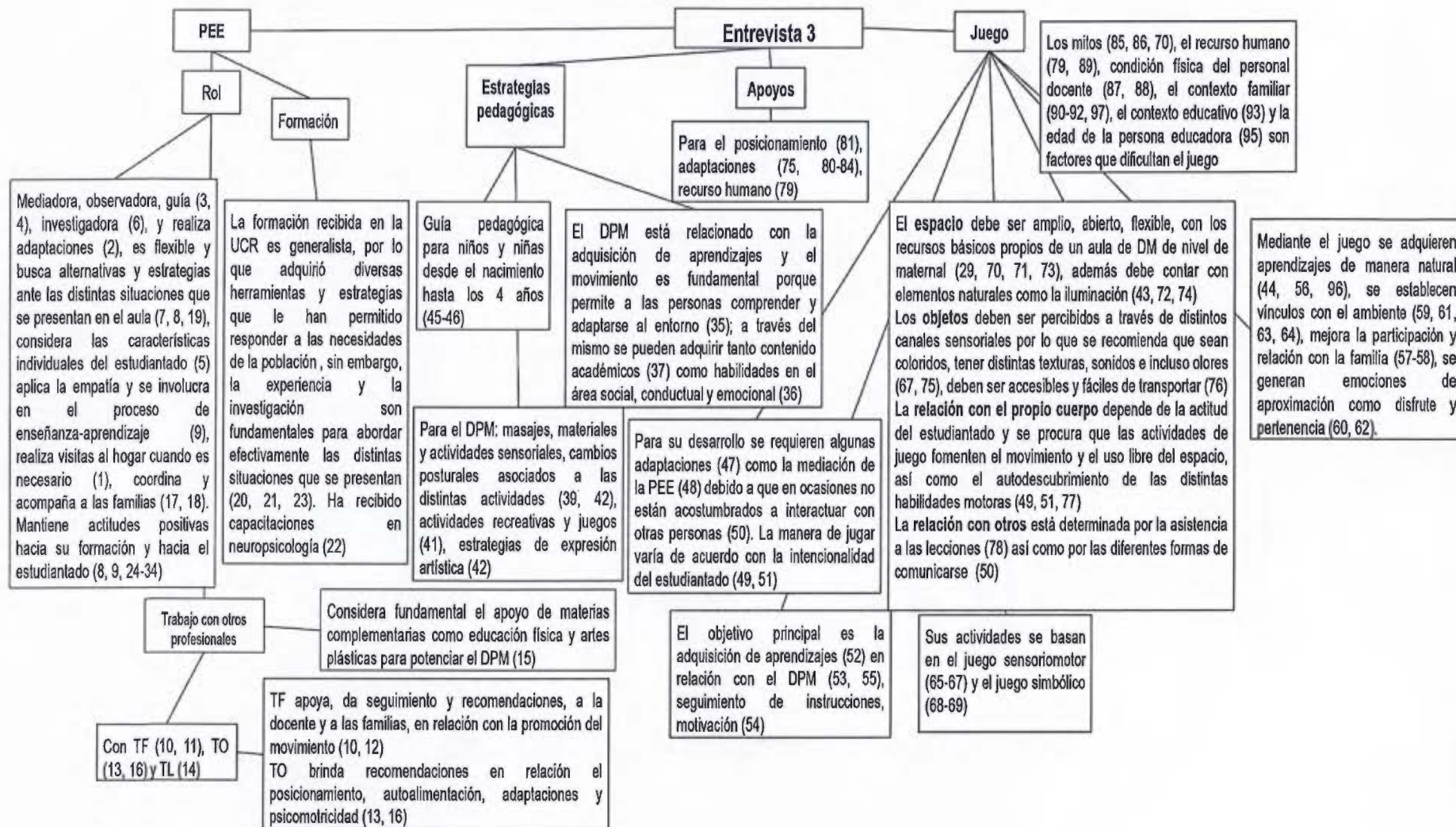
**Estrategias:** utiliza la Guía Pedagógica para Niños y Niñas desde el Nacimiento hasta los 4 años. Para favorecer el DPM realiza actividades de percepción del yo, canciones y poemas de imitación, seguimiento de instrucciones motoras, actividades sensoriales, de coordinación y vestibulares, actividades de juego y actividades de expresión artística. Considera que el DPM incluye distintas áreas que se relacionan entre sí como la parte motora, por lo tanto, al estimular un área, las demás se benefician.

**Juego:** se desarrolla con base en las características del estudiantado y al considerar la etapa del desarrollo en la que se encuentran. El objetivo principal es desarrollar habilidades de autonomía e independencia, así como aumentar las posibilidades de movimiento. Por medio del juego se generan aprendizajes que se relacionan con la percepción del yo, el planeamiento motor, así como la participación en las actividades de acuerdo con sus posibilidades y la expresión de emociones. Las actividades se basan en el juego sensoriomotor como juegos de imitación, piscinas secas,

legos de imanes, juegos interactivos con elementos sensoriales, juegos de balanceo y parque infantil adaptado. El **espacio** debe ser amplio, seguro y acondicionado para realizar adaptaciones más específicas, la **relación con el tiempo** está determinada por las rutinas y los diferentes momentos de las mismas incluyendo actividades motrices, los **objetos** deben ser aptos para la etapa del desarrollo del estudiantado, la **relación con el propio cuerpo** está determinada por los estímulos que se ofrecen, es decir que es instigada por la PEE y la **relación con otros** es dirigida por la PEE por lo que se debe trabajar la noción de que sus compañeros y compañeras están alrededor. Existen factores que dificultan los juegos como el espacio físico reducido, el contexto educativo las propuestas del MEP y la realidad de los CEE no siempre se ajustan, además, algunas familias no se muestran comprometidas con el proceso educativo y limitan la toma de decisión independiente de sus hijos, finalmente, el ausentismo ocasionado por periodos de hospitalización.

**Apoyos:** se utilizan apoyos para el desplazamiento como sillas de ruedas y coches; para el posicionamiento como colchonetas, cuñas y manifes, además, se realizan adaptaciones de juguetes, actividades y materiales como puños engrosadores, velcro y extensiones; se aprovecha el recurso humano para realizar desplazamientos cuando no se cuenta con otros apoyos, acciones específicas de la PEE como instigación física y verbal, así como apoyo físico para acceder a los juegos. Los apoyos son fundamentales porque facilitan el acceso al currículo de manera independiente y segura.





### **Entrevista 3**

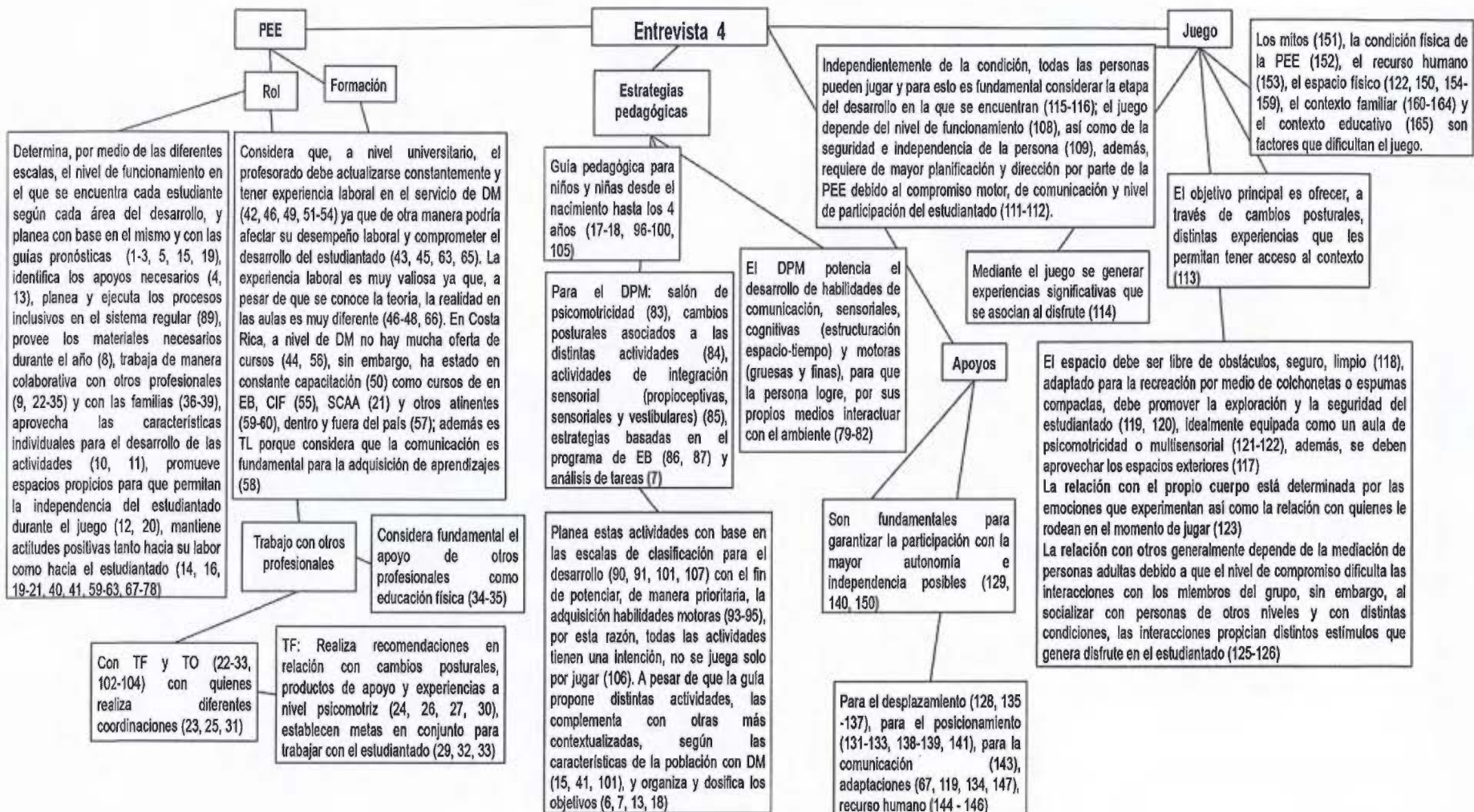
**PEE:** es mediadora, observadora, guía, investigadora y realiza adaptaciones, es flexible y busca alternativas y estrategias ante las distintas situaciones que se presentan en el aula considera las características individuales del estudiantado siendo empática e involucrándose en el proceso de enseñanza-aprendizaje, realiza visitas al hogar cuando es necesario, coordina y acompaña a las familias. Mantiene actitudes positivas hacia su formación y hacia el estudiantado como compromiso hacia el derecho a jugar independiente de la condición, creatividad para proponer y ejecutar actividades de juego que se adaptan a las necesidades de su población, procura capacitarse constantemente, es crítica y reflexiona constantemente en relación con su labor. Trabaja con otros profesionales como terapia física, terapia de lenguaje que apoyan, dan seguimiento y recomendaciones, tanto a la docente como a las familias, en relación con la promoción del movimiento y terapia ocupacional que brinda recomendaciones en relación el posicionamiento, autoalimentación, adaptaciones y psicomotricidad. Además, considera fundamental el apoyo de materias complementarias como educación física y artes plásticas para potenciar el DPM. En relación con la formación recibida en la UCR considera que, al ser generalista, adquirió diversas herramientas y estrategias que le han permitido responder a las necesidades de la población, sin embargo, la experiencia y la investigación son fundamentales para abordar efectivamente las distintas situaciones que se presentan. Ha recibido capacitaciones en neuropsicología.

**Estrategias:** utiliza la Guía Pedagógica para Niños y Niñas desde el Nacimiento hasta los 4 años. Para promover el DPM utiliza masajes, materiales y actividades sensoriales, cambios posturales asociados a las distintas actividades, actividades recreativas y juegos, estrategias de expresión artística. La PEE considera que el DPM está relacionado con la adquisición de aprendizajes y que el movimiento es fundamental porque permite a las personas comprender y adaptarse al entorno; a través del mismo se pueden adquirir tanto contenidos académicos, como habilidades en el área social, conductual y emocional.

**Juego:** para su desarrollo se requieren algunas adaptaciones como la mediación de la PEE debido a que en ocasiones no están acostumbrados a interactuar con otras personas, esto quiere decir que la manera de jugar varía de acuerdo con la intencionalidad del estudiantado. El objetivo principal es la adquisición de aprendizajes en relación con el DPM, seguimiento de instrucciones, motivación. Mediante el juego se adquieren aprendizajes de manera natural, se establecen vínculos con el ambiente, mejora la participación y relación con la familia, se generan emociones de

aproximación como disfrute y pertenencia. Sus actividades se basan tanto en el juego sensoriomotor como juegos sensoriales (atarles globos en las manos y pies para que los muevan y puedan observarlos, colocar bolas de colores en el trampolín) y juego simbólico como juegos de rol (cocinita, casita, muñequitos). El **espacio** debe ser amplio, abierto, flexible, con los recursos básicos propios de un aula de discapacidad múltiple de nivel de maternal, además debe contar con elementos naturales como la iluminación, los **objetos** deben ser percibidos a través de distintos canales sensoriales por lo que se recomienda que sean coloridos, tener distintas texturas, sonidos e incluso olores, deben ser accesibles y fáciles de transportar; la **relación con el propio cuerpo** depende de la actitud del estudiantado y se procura que las actividades de juego fomenten el movimiento y el uso libre del espacio, así como el autodescubrimiento de las distintas habilidades motora, la **relación con otros** está determinada por la asistencia a las lecciones, así como por las diferentes formas de comunicarse. Existen diversos factores que dificultan el juego, por ejemplo, los mitos existentes en relación con el juego en la población con PC ya que se asume, tanto en el CEE como en el hogar, debido a su compromiso motor y cognitivo no pueden participar en estas actividades, además, la creencia de que el trabajo de mesa es el más efectivo para adquirir aprendizajes y la necesidad de tener muchos recursos para desarrollar actividades exitosas. Otro de los factores que dificulta el juego es el recurso humano, ya que en los CEE las personas asistentes dividen su tiempo entre varios grupos por lo que ocasionalmente se debe solicitar ayuda a los padres de familia, además, en el contexto familiar generalmente no se realizan actividades de juego con las personas estudiantes. De igual manera, la condición de salud de la PEE que se puede ver afectada debido al esfuerzo físico que implica la movilización y traslado del estudiantado también es un factor que dificulta el juego, así como el autocuidado, la energía y la edad de la persona docente.

**Apoyos:** se utilizan apoyos para el posicionamiento como colchonetas, cuñas y rollos, adaptaciones como objetos concretos, canaletas, adaptaciones sensoriales con colores y texturas, imágenes para la rutina de círculo; de recurso humano como asistentes y familias.



#### **Entrevista 4**

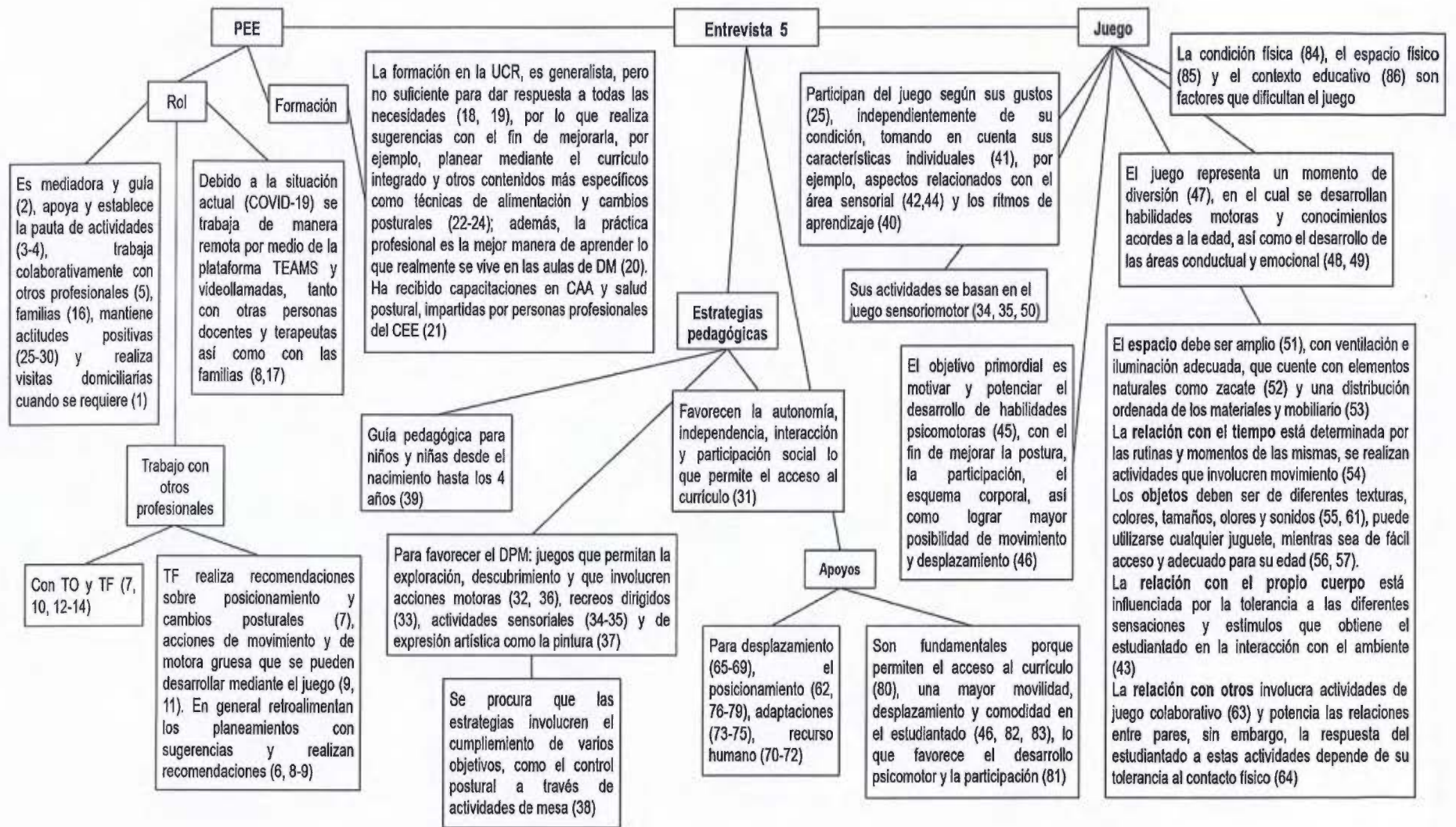
**PEE:** determina, por medio de las diferentes escalas, el nivel de funcionamiento en el que se encuentra cada estudiante según cada área del desarrollo, y planea con base en el mismo así como en las guías pronósticas, identifica los apoyos necesarios, planea y ejecuta los procesos inclusivos en el sistema regular, provee los materiales necesarios durante el año, aprovecha las características individuales para el desarrollo de las actividades, promueve espacios propicios para que permitan la independencia durante el juego, mantiene actitudes positivas tanto hacia su labor como hacia el estudiantado ya que se adapta a la diversidad propia de los servicios de discapacidad múltiple, mantiene una actitud investigadora y de formación continua, es creativa y comprometida, busca constantemente mejorar su labor y ampliar sus aprendizajes, plantea y ejecuta objetivos de trabajo que beneficien al estudiantado a lo largo del proceso educativo en el CEE, considera los gustos, intereses y habilidades, anticipa las actividades y motiva a sus estudiantes, es asertiva y observadora y esto le permite tomar decisiones de manera efectiva, defiende sus creencias de manera proactiva, busca distintas formas para comunicarse con el estudiantado considerando sus habilidades, trabaja de manera colaborativa con las familias y otros profesionales con los que realiza diferentes coordinaciones, como terapia ocupacional y terapia física que realizan recomendaciones en relación con cambios posturales, productos de apoyo y experiencias a nivel psicomotriz, establecen metas en conjunto para trabajar con el estudiantado. Además, considera fundamental el apoyo de otros profesionales como educación física. En relación con la formación universitaria menciona que el profesorado debe actualizarse constantemente y tener experiencia laboral en el Servicio de Discapacidad Múltiple ya que de otra manera podría afectar su desempeño laboral y comprometer el desarrollo del estudiantado. La experiencia laboral es muy valiosa ya que, a pesar de que se conoce la teoría, la realidad en las aulas es muy diferente. En Costa Rica, a nivel de discapacidad múltiple no hay mucha oferta de cursos, sin embargo, ha estado en constante capacitación como cursos de en estimulación Basal, CIF, SCAA y otros atinentes, dentro y fuera del país; además es terapeuta de lenguaje porque considera que la comunicación es fundamental para la adquisición de aprendizajes.

**Estrategias:** el DPM potencia el desarrollo de habilidades de comunicación, sensoriales, cognitivas (estructuración espacio-tiempo) y motoras (gruesas y finas), para que la persona logre, por sus propios medios interactuar con el ambiente Para potenciar el DPM realiza actividades en el salón de psicomotricidad, cambios posturales asociados a las distintas actividades, actividades de integración sensorial (propioceptivas, sensoriales

y vestibulares), estrategias basadas en el programa de Estimulación Basal y análisis de tareas; todas estas las planea con base en las escalas de clasificación para el desarrollo con el fin de potenciar, de manera prioritaria, la adquisición habilidades motoras, por esta razón, todas las actividades tienen una intención, no se juega solo por jugar. A pesar de que la guía propone distintas actividades, las complementa con otras más contextualizadas, según las características de la población con DM, organizando y dosificando los objetivos.

**Juego:** independientemente de la condición, todas las personas pueden jugar y para esto es fundamental considerar la etapa del desarrollo en la que se encuentran; el juego depende del nivel de funcionamiento, así como de la seguridad e independencia de la persona, además, requiere de mayor planificación y dirección por parte de la PEE debido al compromiso motor, de comunicación y nivel de participación del estudiantado. El objetivo principal es ofrecer, a través de cambios posturales, distintas experiencias que les permitan tener acceso al contexto y mediante el juego se generar experiencias significativas que se asocian al disfrute. El **espacio** debe ser libre de obstáculos, seguro, limpio, adaptado para la recreación por medio de colchonetas o espumas compactas, debe promover la exploración y la seguridad del estudiantado, idealmente equipada como un aula de psicomotricidad o multisensorial, además, se deben aprovechar los espacios exteriores, la **relación con el propio cuerpo** está determinada por las emociones que experimentan así como la relación con quienes le rodean en el momento de jugar y la **relación con otros** generalmente depende de la mediación de personas adultas debido a que el nivel de compromiso dificulta las interacciones con los miembros del grupo, sin embargo, al socializar con personas de otros niveles y con distintas condiciones, las interacciones propician distintos estímulos que genera disfrute en el estudiantado. Además, existen distintos factores que dificultan el juego como mitos en relación con la concepción del juego en PC; la condición física de la PEE, que se desgasta al intervenir constantemente en el desarrollo de las actividades; la limitación en cuanto a recurso humano, debido a que la movilización del estudiantado en ocasiones requiere de apoyo físico; los espacios en el CEE son reducidos, tienen obstáculos y barreras, además, los productos de apoyo deben permanecer dentro del aula, por lo que lo limitan considerablemente, los espacios de juego no están adaptados para el estudiantado con PC y no se invierte en infraestructura ni en el los CEE ni en el sistema regular; finalmente, debido a la alta demanda, no siempre se puede ubicar a los estudiantes en grupos que correspondan a su nivel de funcionamiento. En relación con el contexto familiar, no siempre se ofrecen experiencias que fomenten el DPM, no cuentan con el espacio, los materiales ni los productos de apoyo necesarios.

**Apoyos:** se utilizan apoyos para el desplazamiento como andadera, coche de transporte, coche adaptado, sillas de ruedas autopropulsables, sillas motorizadas; para el posicionamiento como rollo, cuña, separadores de piernas, apoyo de cabeza, carrito con ruedas que se hizo de un estañón, bipedestadores, bipedestadores dondolinos, con sistemas mecánicos, férulas de mano, de pie, collarines, bumbos; para la comunicación como dispositivos para CAA, de recurso humano como el apoyo permanente de personas adultas así como asistente en el aula; finalmente, realizan adaptaciones como productos de apoyo con los que se da el acceso a los espacios, juguetes con switch, cuñas, bolas, rollos, telas, colchonetas, colchonetas duras con espuma compacta. Los apoyos son fundamentales para garantizar la participación con la mayor autonomía e independencia posibles.





## Entrevista 5

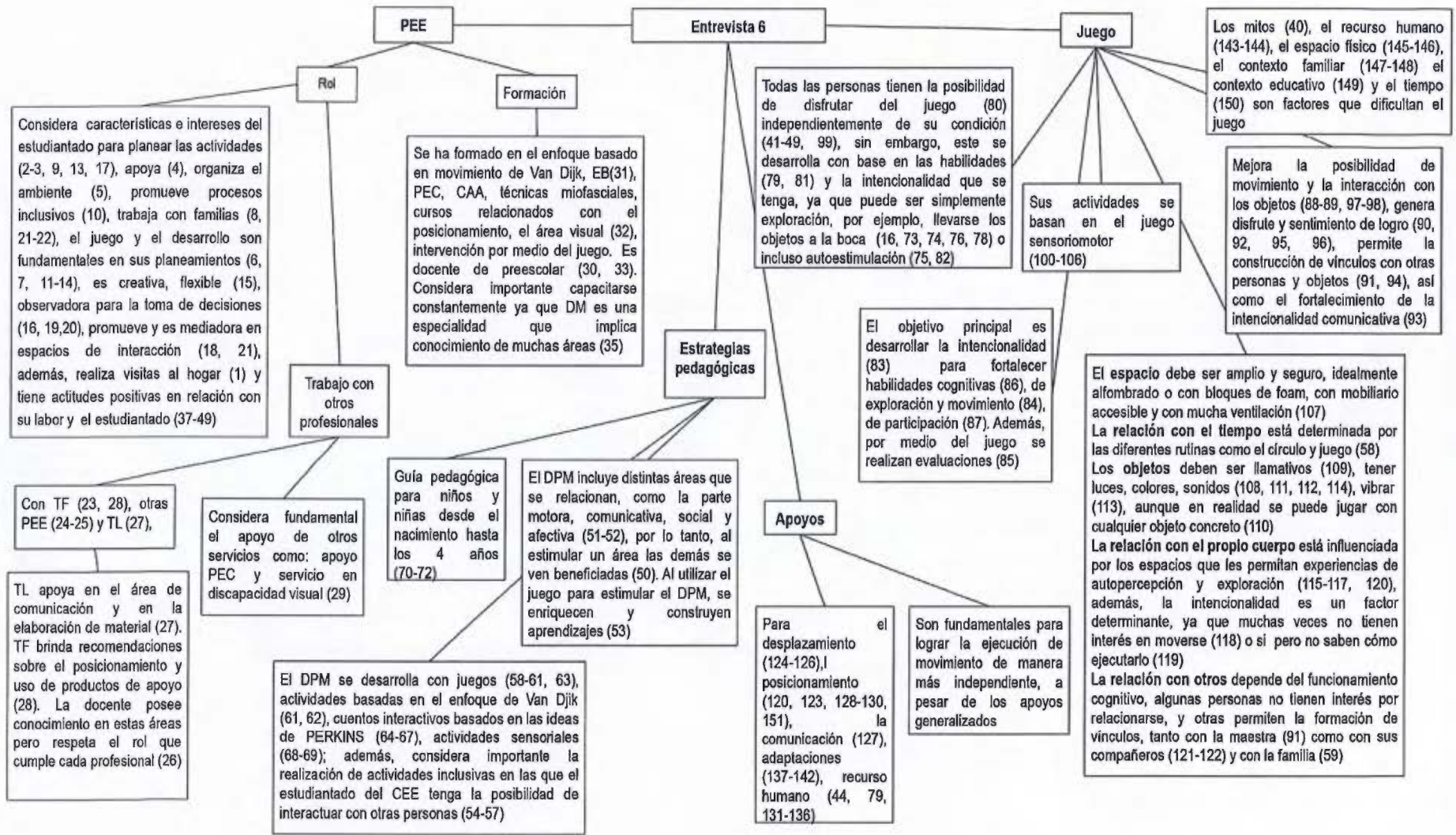
**PEE:** es mediadora y guía, apoya y establece la pauta de las actividades, trabaja colaborativamente con otros profesionales y familias, realiza visitas domiciliarias cuando se requiere, mantiene actitudes positivas como el respeto hacia las características individuales y el tiempo del estudiantado, toma decisiones oportunas para mejorar el trabajo en el aula, tiene iniciativa para trabajar con otras personas profesionales y para aprender, por medio de la investigación y de la observación. Trabaja de manera colaborativa con terapia ocupacional y terapia física quienes retroalimentan los planeamientos con sugerencias y recomendaciones sobre posicionamiento, cambios posturales y acciones de movimiento y de motora gruesa que se pueden desarrollar mediante el juego. Debido a la situación actual (COVID-19) se trabaja de manera remota por medio de la plataforma TEAMS y video llamadas, modalidades que se utilizan tanto para trabajar con otras personas docentes, estudiantes y terapeutas, así como con las familias. Considera que la formación en la UCR, a pesar de ser generalista, no es suficiente para dar respuesta a todas las necesidades que presentan las personas con PC, por lo que realiza sugerencias con el fin de mejorarla, por ejemplo, planear a través de un currículo integrado al abordar también contenidos más específicos como técnicas de alimentación y cambios posturales. La práctica profesional es la mejor manera de aprender lo que realmente se vive en las aulas de discapacidad múltiple. Ha recibido capacitaciones en SCAA y salud postural, impartidas por personas profesionales del CEE.

**Estrategias:** utiliza la Guía Pedagógica para Niños y Niñas desde el Nacimiento hasta los 4 años. Para favorecer el DPM, la autonomía, independencia, interacción y participación social lo que permite el acceso al currículo, realizar juegos que permitan la exploración y descubrimiento y que involucren acciones motoras, recreos dirigidos, actividades sensoriales y de expresión artística como la pintura. Se procura que las estrategias involucren el cumplimiento de varios objetivos, como trabajar el control postural mediante actividades de mesa.

**Juego:** participan del juego según sus gustos, independientemente de su condición, y al tomar en cuenta sus características individuales, por ejemplo, aspectos relacionados con el área sensorial y los ritmos de aprendizaje. El juego representa un momento de diversión, en el que se desarrollan habilidades motoras y conocimientos acordes a la edad, así como el desarrollo de otras áreas como la conductual y emocional. Su objetivo primordial es motivar y potenciar el desarrollo de habilidades psicomotoras, esto con el fin de mejorar la postura, la participación, el

esquema corporal, así como lograr mayor posibilidad de movimiento y de desplazamiento. Dentro de los aspectos psicomotores que potencian el juego se tiene el **espacio**, que debe ser amplio, ventilado e iluminado, que cuente con elementos naturales como zacate y una distribución ordenada de los materiales y mobiliario; la **relación con el tiempo** está determinada por las rutinas y momentos de las mismas, se realizan actividades que involucren movimiento; los **objetos** deben ser de diferentes texturas, colores, tamaños, olores y sonidos, puede utilizarse cualquier juguete, mientras este sea de fácil acceso y adecuado para su edad; la **relación con el propio cuerpo** está influenciada por la tolerancia a las diferentes sensaciones y estímulos que se obtienen en la interacción con el ambiente; y la **relación con otros** involucra actividades de juego colaborativo, que potencia las relaciones entre pares, sin embargo, la respuesta del estudiantado a estas actividades depende de su tolerancia al contacto físico. Sus actividades se basan en el juego sensoriomotor, principalmente aquellas que faciliten el ingreso de información, a través de diferentes canales sensoriales, como el uso de balones, cuentos interactivos, títeres, uso de diferentes materiales (harina, pintura, arroz, plastilina, gelatina, agua, entre otros). Existen factores que dificultan el juego, como la condición de salud del estudiantado por periodos de hospitalización; espacio físico limitado y la desarticulación de los servicios complementarios con el trabajo docente.

**Apoyos:** se utilizan apoyos para el desplazamiento como andadera, silla de ruedas y coche; para el posicionamiento se utilizan colchonetas, cinturón pélvico, sillas con boquetes, rollos y cuñas. Además, se realizan adaptaciones de materiales y juguetes como pulsadores y mangos; se aprovecha el recurso humano que da un apoyo personal extenso y generalizado de parte de las personas asistentes y docentes. Los apoyos son fundamentales porque facilitan el acceso al currículo, lo que permite una mayor movilidad, desplazamiento y comodidad en el estudiantado, lo que favorece el desarrollo psicomotor y la participación.



## **Entrevista 6**

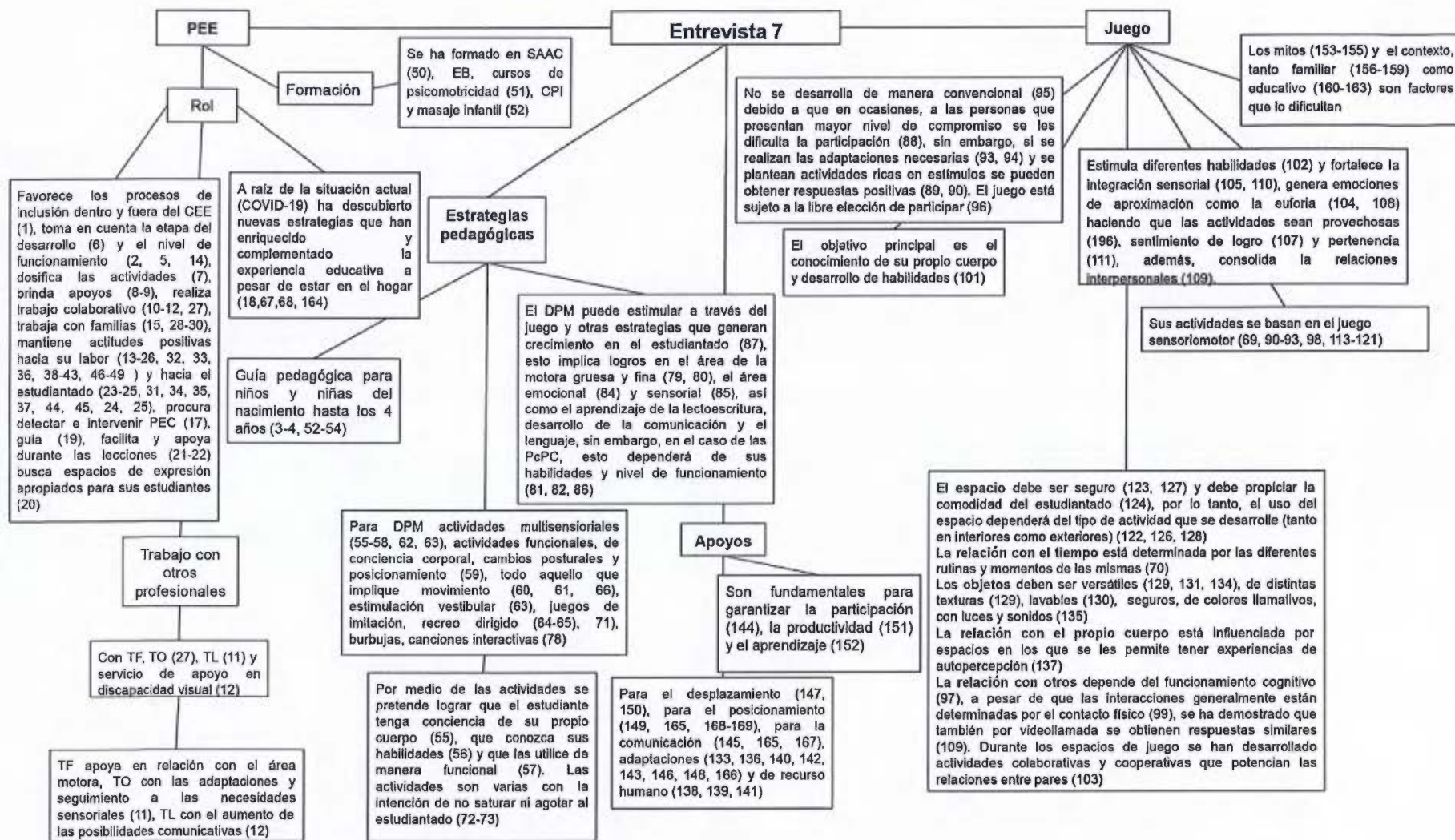
**PEE:** considera las características e intereses del estudiantado para planear las actividades, apoya, organiza el ambiente, promueve procesos inclusivos, trabaja con familias; el juego para promover el desarrollo es fundamentales en sus planeamientos, es creativa, flexible, observadora de sus estudiantes para la toma de decisiones oportunas, promueve y es mediadora en espacios de interacción. Además, realiza visitas al hogar, mantiene actitudes positivas hacia su labor y hacia el estudiantado ya que es comprometida con su formación. Se mantiene motivada, es flexible, creativa, sensible, empática, respeta a sus estudiantes y colegas. Trabaja en conjunto con profesionales de terapia física que apoyan con recomendaciones sobre el posicionamiento del estudiantado y uso de productos de apoyo, terapia de lenguaje que apoya en el área de comunicación y en la elaboración de material y otras PEE. A pesar de que la docente posee conocimiento en estas áreas, respeta el rol que cumple cada profesional. Considera fundamental el apoyo de otros servicios como en Problemas Emocionales y Conductuales y en discapacidad visual. Se ha formado en el enfoque basado en movimiento de Van Dijk, Estimulación Basal, Problemas Emocionales y de Conducta, SCAA, técnicas miofasciales, cursos relacionados con el posicionamiento, el área visual, intervención por medio del juego y además, es docente de preescolar. Considera importante capacitarse constantemente ya que discapacidad múltiple es una especialidad que implica conocimiento de muchas áreas.

**Estrategias:** utiliza la Guía Pedagógica para Niños y Niñas desde el Nacimiento hasta los 4 años, para promover el DPM, desarrolla juegos, actividades basadas en el enfoque de Van Dijk, cuentos interactivos basados en las ideas de PERKINS y actividades sensoriales. Además, considera importante la realización de actividades inclusivas en las que el estudiantado del CEE tenga la posibilidad de interactuar con otras personas con desarrollo típico. Para ella, el DPM incluye distintas áreas que se relacionan entre sí como la parte motora, comunicativa, social y afectiva, por lo tanto, al estimular un área las demás se ven beneficiadas, al utilizar el juego para estimular el DPM, se enriquecen y construyen aprendizajes

**Juego:** todas las personas tienen la posibilidad de disfrutar del juego independientemente de su condición, sin embargo, el juego se desarrolla con base en las habilidades y la intencionalidad que se tenga, ya que puede ser simplemente exploración, como llevarse los objetos a la boca e incluso autoestimulación. El objetivo principal es desarrollar la intencionalidad para fortalecer habilidades cognitivas, de exploración, movimiento y participación. Además, por medio del juego se realizan evaluaciones. Asimismo, el juego mejora la posibilidad de movimiento y la interacción con los objetos, genera disfrute y sentimiento de logro, permite la construcción de vínculos con otras personas y objetos, así como el fortalecimiento

de la intencionalidad comunicativa. El **espacio** debe ser amplio y seguro, idealmente alfombrado o con bloques de foam, mobiliario accesible y ventilación, la **relación con el tiempo** está determinada por las diferentes rutinas como el círculo y juego, los **objetos** deben ser llamativos, tener luces, colores, sonidos, vibrar, aunque en realidad se puede jugar con cualquier objeto concreto, la **relación con el propio cuerpo** está influenciada por los espacios que les permitan experiencias de autopercepción y exploración, además, la intencionalidad es un factor determinante, ya que en ocasiones no tienen interés en moverse o la tienen pero no saben cómo ejecutarla, finalmente, la **relación con otros** depende del funcionamiento cognitivo ya que algunos estudiantes no tienen interés por relacionarse, pero otros estudiantes permiten la formación de vínculos, tanto con la maestra, como con sus compañeros y con la familia. Sus actividades se basan en el juego sensoriomotor en el uso de legos, juegos tradicionales, rompecabezas, ensartar aros y tablets. Existen diversos factores que dificultan el juego como los mitos en relación con la concepción que tiene la PEE en del juego y las adaptaciones, la falta de recurso humano, así como espacio físico limitado y poco accesible, la expectativa que tienen las familias en relación con el desarrollo del estudiantado y la poca implicación de las mismas en el juego, la segregación que los servicios de discapacidad múltiple tienen en CEE, y el tiempo limitado para desarrollar las actividades.

**Apoyos:** se utilizan apoyos para el desplazamiento como andaderas, Pacer y asistencia para la marcha, para el posicionamiento como férulas, corsét, cuñas, rollos, almohadas, sillas de actividad, etc., para la comunicación como audífonos, adaptaciones de materiales y juguetes como pulsadores, cajas de luz, velcro, pantallas táctiles, switchs, adaptaciones de acceso visual, de recurso humano como asistente y acciones específicas de la PEE como instigación física y verbal, así como otros apoyos generalizados.



## Entrevista 7

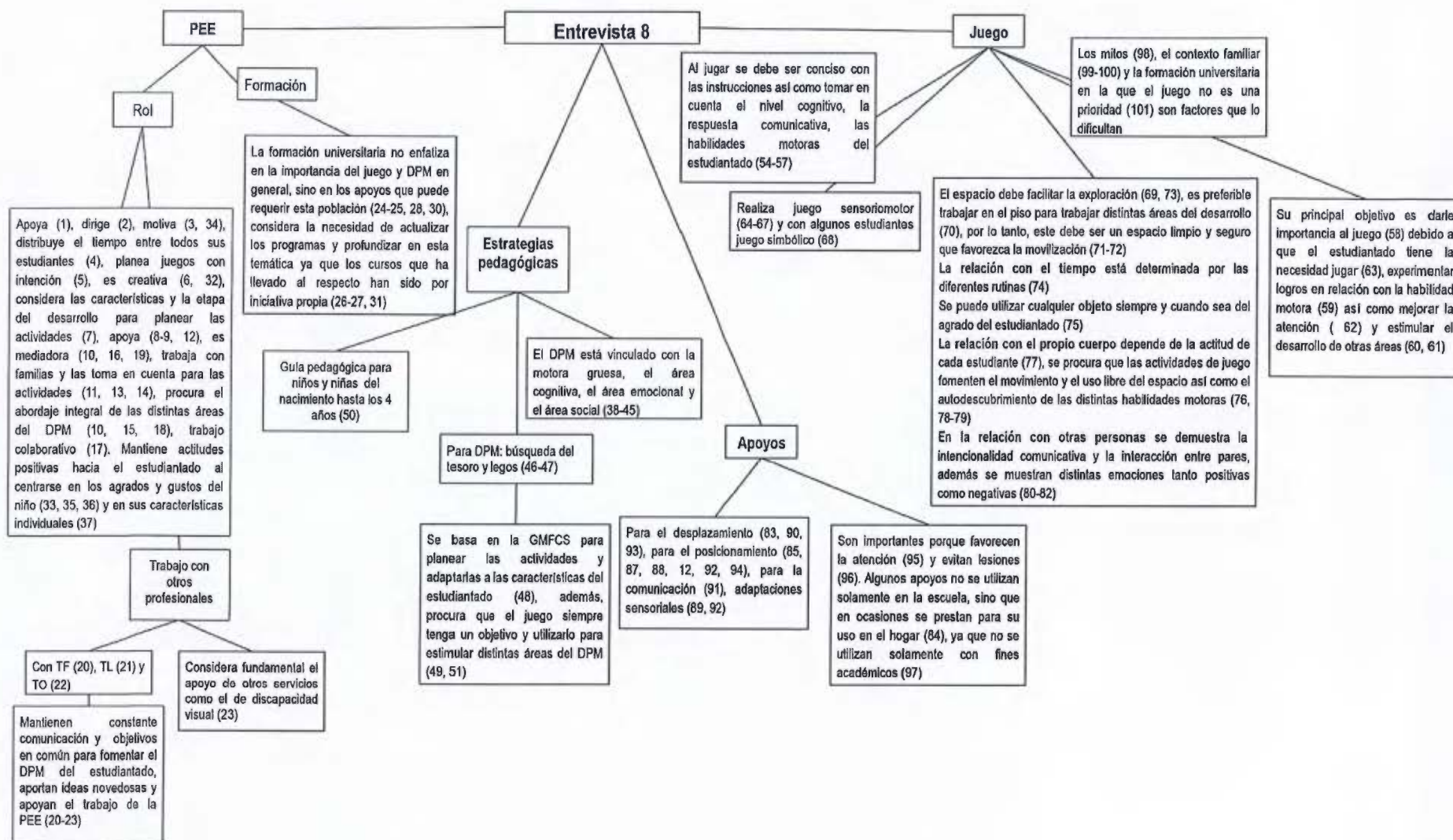
**PEE:** favorece los procesos de inclusión dentro y fuera del CEE, toma en cuenta la etapa del desarrollo y el nivel de funcionamiento, dosifica las actividades, brinda apoyos, realiza trabajo colaborativo, trabaja con familias, mantiene actitudes positivas hacia su labor y hacia el estudiantado ya que es segura, flexible, creativa y defiende aquellas cosas en las que cree (juego), es empática, respetuosa y considerada, se mantiene motivada y es consciente de que las limitaciones están en el entorno y no en la persona, transforma las dificultades en oportunidades de aprendizaje, respeta las decisiones, el ritmo, gustos e intereses de sus estudiantes, además, procura detectar e intervenir PEC, guía, facilita y apoya durante las lecciones, busca espacios de expresión apropiados para sus estudiantes. Considera fundamental el trabajo con profesionales en el área de terapia de lenguaje, terapia física, terapia ocupacional y servicio de apoyo en discapacidad visual. A raíz de la situación actual (COVID-19) ha descubierto nuevas estrategias que han enriquecido y complementado la experiencia educativa como video llamadas grupales en las que fomenta la interacción entre pares. Se ha formado en SAAC, Estimulación Basal, cursos de psicomotricidad, CPI y masaje infantil.

**Estrategias:** se basa en la Guía Pedagógica para Niños y Niñas desde el Nacimiento hasta los 4 años, de cuya elaboración participó en el 2017, debido a que anteriormente, a pesar de tener diferentes opciones para guiarse, no tenían un documento oficial que incluyera todos los aspectos que se deben desarrollar durante la primera infancia; este documento se debe utilizar en todas las instituciones que atiende población de los 0 a los 4 años. Para promover el DPM realiza actividades multisensoriales, actividades funcionales, de conciencia corporal, cambios posturales, posicionamiento, estimulación vestibular, juegos de imitación, recreo dirigido, burbujas, canciones interactivas y todo aquello que implique movimiento. Por medio de las actividades se pretende lograr que el estudiante tenga conciencia de su propio cuerpo, que conozca sus habilidades y que las utilice de manera funcional. Las actividades son varias con la intención de no saturar ni agotar al estudiantado. Se considera que el DPM se puede estimular a través del juego y otras estrategias que generan crecimiento en el estudiantado, esto implica logros en el área de la motora gruesa y fina, el área emocional y sensorial, así como el aprendizaje de la lectoescritura, desarrollo de la comunicación y el lenguaje, sin embargo, en el caso de las personas con PC, esto dependerá de sus habilidades y nivel de funcionamiento.

**Juego:** no se desarrolla de manera convencional debido a que, en ocasiones, a las personas que presentan mayor nivel de compromiso se les dificulta la participación, sin embargo, si se realizan las adaptaciones necesarias y se plantean actividades ricas en estímulos se pueden obtener respuestas positivas. El juego está sujeto a la libre elección de participar y el objetivo principal es el conocimiento de su propio cuerpo y desarrollo de habilidades, además de que por medio del juego se estimula diferentes habilidades y fortalece la integración sensorial, genera emociones de aproximación como la euforia haciendo que las actividades sean provechosas, sentimiento de logro y pertenencia, además, consolida las relaciones interpersonales. El **espacio** debe ser seguro y debe propiciar la comodidad del estudiantado, por lo tanto, el uso del espacio dependerá del tipo de actividad que se desarrolle (tanto en interiores como exteriores). La **relación con el tiempo** está determinada por las diferentes rutinas y momentos de las mismas. Los **objetos** deben ser versátiles, de distintas texturas, lavables, seguros, de colores llamativos, con luces y sonidos. La **relación con el propio cuerpo** está influenciada por espacios en los que se les permite tener experiencias de autopercepción. La **relación con otros** depende del funcionamiento cognitivo, a pesar de que las interacciones generalmente están determinadas por el contacto físico, se ha demostrado que también por video llamada se obtienen respuestas similares. Durante los espacios de juego se han desarrollado actividades colaborativas y cooperativas que potencian las relaciones entre pares. Sus actividades se basan en el juego sensoriomotor como tobogán, distintos tipos de bolas, hamacas fútbol, básquetbol, vóleybol, escondido y juegos tradicionales. Existen diversos factores que dificultan el juego como los mitos en relación a la concepción sobre deberes y derechos de la persona con PC, así como que la condición de discapacidad limita la percepción de su contexto, el contexto familiar ya que generalmente no consideran que sus hijos e hijas tienen la habilidad y condiciones para jugar por lo que dan prioridad a otras necesidades; además en el contexto educativo no todas las PEE consideran que el juego es fundamental para lograr el aprendizaje y en ocasiones la PEE presenta inconvenientes para encontrar la estrategia más efectiva para trabajar con los estudiantes que presentan mayor compromiso.

**Apoyos:** se utilizan apoyos para el desplazamiento como la silla de ruedas, coches de PC, andaderas, para el posicionamiento como férulas, bloques, bolas, cuñas, rollos, pines especiales, de comunicación como tablets, celulares, atriles y otros dispositivos que generan CAA, además, se realizan adaptaciones de materiales y juguetes, y se aprovecha el recurso humano como las familias o personas cuidadoras. Los apoyos son fundamentales para garantizar la participación, la productividad y el aprendizaje.





## Entrevista 8

**PEE:** procura el abordaje integral de las distintas áreas del DPM, es mediadora, apoyo, dirige, motiva, es creativa, planea juegos con intención considerando la etapa del desarrollo del estudiantado y sus características individuales. Trabaja de manera colaborativa con las familias y otros profesionales como terapia física, terapia de lenguaje y terapia ocupacional lo que reconoce la importancia de sus aportes. Así como la necesidad de incluir servicios itinerantes como el de discapacidad visual ya que algunos estudiantes presentan necesidades en esta área, mantiene actitudes positivas hacia el estudiantado al centrarse en los agrados y gustos del niño. En relación con la formación universitaria, considera que no enfatiza en la importancia del juego y DPM en general, sino en los apoyos que puede requerir esta población, considera la necesidad de actualizar los programas y profundizar en esta temática ya que los cursos que ha llevado al respecto han sido por iniciativa propia como la certificación en LEGO Education y formación en juego.

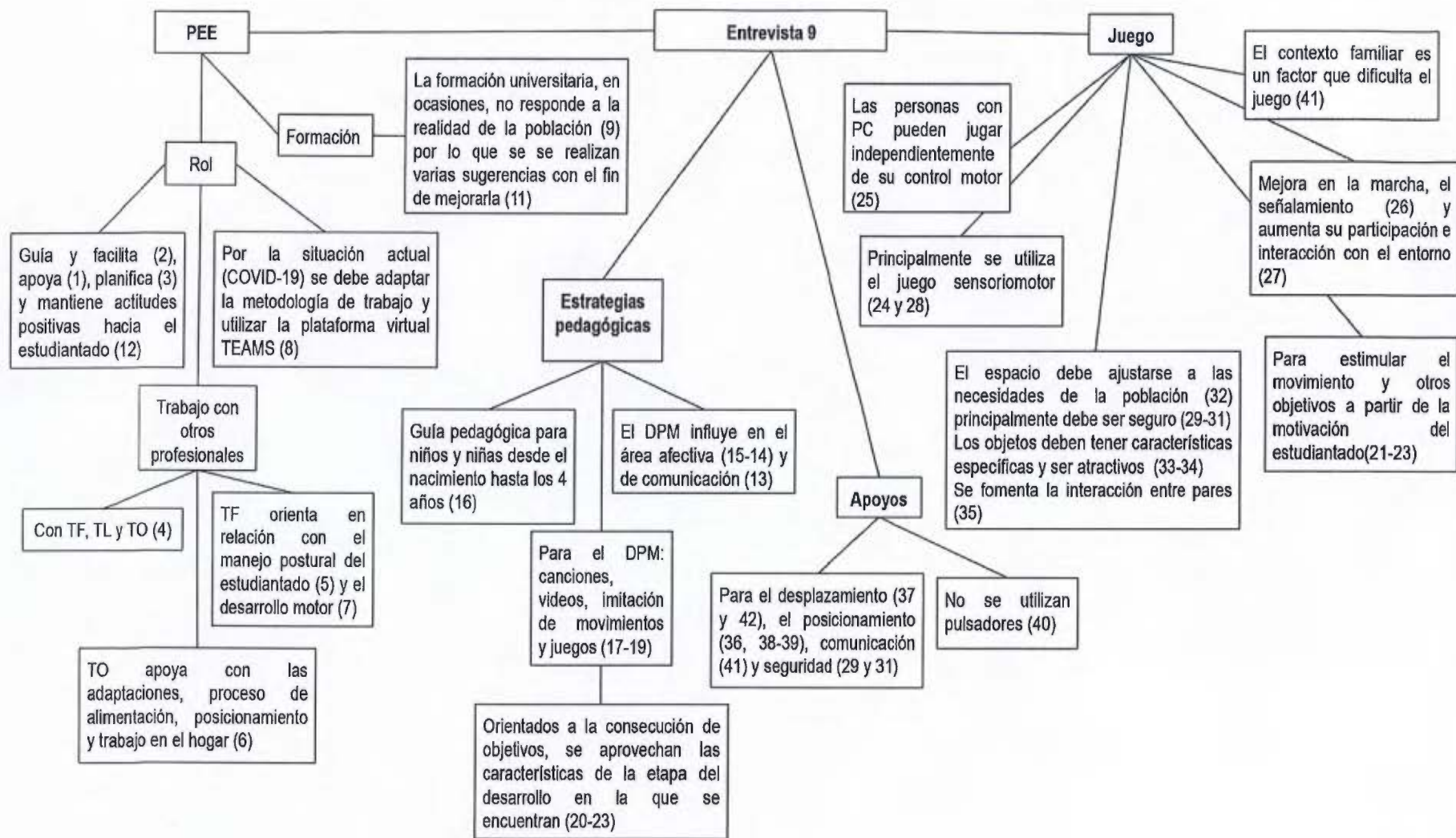
**Estrategias:** se basa en la Guía Pedagógica para Niños y Niñas desde el Nacimiento hasta los 4 años y en la GMFCS para planear las actividades y adaptarlas a las características del estudiantado, esto al procurar utilizar el juego para estimular distintas áreas del DPM como la cognitiva, emocional, motora gruesa y social.

**Juego:** al jugar se debe ser conciso con las instrucciones, así como tomar en cuenta el nivel cognitivo, la respuesta comunicativa, las habilidades motoras del estudiantado. El principal objetivo es darle importancia al juego debido a que el estudiantado tiene la necesidad jugar, experimentar logros en relación con la habilidad motora, así como mejorar la atención y estimular el desarrollo de otras áreas. En relación con las características del juego, el **espacio** facilitar la exploración, es preferible trabajar en el piso para trabajar distintas áreas del desarrollo, por lo tanto, este debe ser un espacio limpio y seguro que favorezca la movilización. La **relación con el tiempo** está determinada por las diferentes rutinas. Se puede utilizar cualquier **objeto** siempre y cuando sea del agrado del estudiantado, la **relación con el propio cuerpo** depende de la actitud de cada estudiante, se procura que las actividades de juego fomenten el movimiento y el uso libre del espacio así como el autodescubrimiento de las distintas habilidades motoras; y en **la relación con otras personas** se demuestra la intencionalidad comunicativa y la interacción entre pares, además se muestran

distintas emociones tanto positivas como negativas. Principalmente, se realizan juegos sensoriomotores como juego con bolas, globos, buscar tesoros, actividades de balanceo, legos, carritos, peluches (que con algunos estudiantes se utilizan para juego simbólico).

Los mitos en relación con la corriente filosófica que se utiliza en Educación Especial; el contexto familiar, donde se tiende a sobreproteger al estudiantado haciendo todo por ellos y la formación universitaria, en la que el juego no es una prioridad son factores que lo dificultan.

**Apoyos:** se utilizan apoyos para el desplazamiento, el Pacer y andaderas que les brindan el soporte que necesitan, también se utilizan apoyos para el posicionamiento como férulas, soporte de tronco, peto, bipedestadores, sillas con basculación, apoyos para la comunicación como displays de selección, ipads y adaptaciones sensoriales como sonidos, texturas y contrastes. Son importantes porque favorecen la atención y evitan lesiones. Algunos apoyos no se utilizan solamente en la escuela, sino que en ocasiones se prestan para su uso en el hogar, ya que no se utilizan solamente con fines académicos.



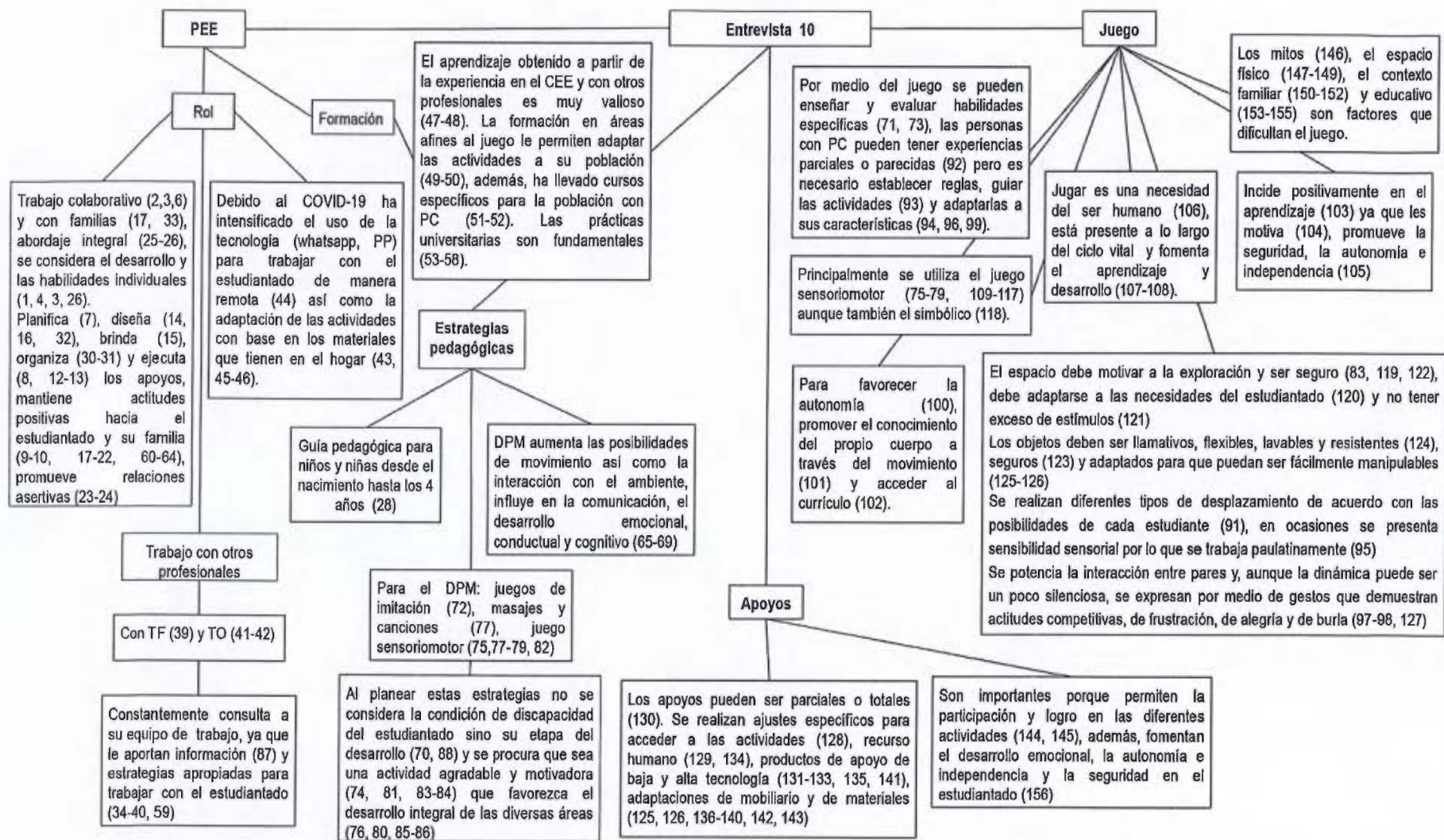
## Entrevista 9

**PEE:** guía, facilita, apoya, planifica con base en los intereses y gustos, respeta el ritmo y respuestas del estudiantado; además, debe ser recursiva y adaptarse a las diferentes situaciones. Como parte de su rol trabaja con profesionales de terapia física, terapia de lenguaje y terapia ocupacional, los cuales considera indispensables para el DPM. La formación universitaria, en ocasiones, no responde a la realidad de la población, por lo que se realiza varias sugerencias con el fin de mejorarla.

**Estrategias:** se basa en la Guía pedagógica para Niños y Niñas desde el Nacimiento hasta los 4 años y utiliza canciones, videos, imitación de movimientos y juegos con el fin de lograr sus objetivos; aprovecha las características de la etapa del desarrollo en la que se encuentran. Estas estrategias influyen en el área afectiva y de comunicación.

**Juego:** las personas con PC tienen la misma posibilidad de jugar, según la etapa del desarrollo en la que se encuentran (generalmente juego sensoriomotor), para estimular el movimiento y cumplir los objetivos académicos. Por medio del juego se han observado mejoras en la marcha, la comunicación (a través del señalamiento), así como la participación e interacción con el entorno. En relación con los aspectos psicomotores que potencian el juego, el espacio debe ajustarse a las necesidades de la población, principalmente debe ser seguro, los objetos deben tener características específicas y ser atractivos, además, se debe fomentar la interacción entre pares. Debido a la situación actual, la dinámica de trabajo en el hogar es diferente a la del centro educativo.

**Apoyos:** se utilizan productos de apoyo para el desplazamiento, el posicionamiento, comunicación y seguridad. Para facilitar el juego son fundamentales las cuñas, rollos, alfombras, sillas adaptadas, sillas de ruedas, andaderas y pictogramas. No se utilizan pulsadores.



## Entrevista 10

**PEE:** trabaja de manera colaborativa con otros profesionales y con las familias, procura el abordaje integral de todas las áreas del DPM, así como las características individuales de sus estudiantes; de igual manera planifica, diseña, organiza, ejecuta y brinda apoyos específicos. Mantiene actitudes positivas hacia el estudiantado como el respeto y el valor a sus gustos e intereses, sin subestimarlos por su condición de discapacidad, es comprometida con su labor y la ejerce de manera ética y responsable, siempre consulta a su equipo de trabajo y aprovecha todos los recursos que estos le facilitan, se apoya en los servicios complementarios de terapia física y terapia ocupacional para que sus estudiantes tengan mayor acceso al currículo, además, es creativa y se adapta a las necesidades inmediatas del contexto. En relación con la formación profesional, considera que el aprendizaje obtenido a partir de la experiencia en el CEE y con otros profesionales es muy valioso; considera importante formarse en áreas específicas como Estimulación Basal, masaje y movilidad articular para trabajar con la población con PC.

**Estrategias:** se basa en la Guía pedagógica para Niños y Niñas desde el Nacimiento hasta los 4 años, utiliza juegos de imitación y sensoriomotor, canciones y masajes con el fin de favorecer el DPM; al planear estas actividades se considera la etapa de desarrollo del estudiantado y se procura que sean agradables y motivadoras.

**Juego:** es una necesidad del ser humano, por medio del juego se potencia el aprendizaje y el desarrollo de habilidades específicas. Las personas con PC pueden jugar y tener experiencias iguales o similares a las de otras personas, jugar favorece la autonomía, promueve el conocimiento del cuerpo a través del movimiento y posibilita el acceso al currículo. En relación con los aspectos psicomotores que potencian el juego, el **espacio** debe motivar a la exploración y ser seguro, debe adaptarse a las necesidades del estudiantado y no tener exceso de estímulos; los **objetos** deben ser llamativos, flexibles, lavables y resistentes, seguros y adaptados para que puedan ser fácilmente manipulables; en **relación con el propio cuerpo**, se realizan diferentes tipos de desplazamiento de acuerdo con las posibilidades de cada estudiante, se trabaja paulatinamente con quienes presentan sensibilidad sensorial; finalmente, en **relación con otros**, se potencia la interacción entre pares y, aunque la dinámica puede ser un poco silenciosa, se expresan por medio de gestos que demuestran actitudes competitivas, de frustración, de alegría y de burla. Hay factores que dificultan el juego como: los estereotipos en cuanto al rol de género, barreras del entorno, falta de mobiliario adaptado y apoyos, el contexto familiar que le da

prioridad al factor salud y no percibe el juego como una necesidad, y el contexto educativo que no siempre cuenta con apoyos necesarios para todo el estudiantado.

**Apoyos:** los apoyos pueden ser parciales o totales. Se realizan ajustes específicos para acceder a las actividades, recurso humano, productos de apoyo de baja y alta tecnología, adaptaciones de mobiliario y de materiales. Utiliza cuñas, sillones puff, canaletas, kit de básquet, boliches y raquetas adaptadas, puños de foam, material como fieltro, foam, imanes, cartón y estereofón. Son importantes porque permiten la participación y logro en las diferentes actividades, fomentan el desarrollo emocional, la autonomía e independencia, así como la seguridad en el estudiantado.