



Lofano, Ana Laura
Peralta, María José

El desarrollo psicomotor en niños de tercer grado (8/9 años) de una escuela pública, luego del contexto de A.S.P.O. por la pandemia de COVID 19

Trabajo Integrador Final. Licenciatura en Psicomotricidad

Facultad de Ciencias de la Salud (2024)

Universidad Católica de Santa Fe.

La Biblioteca posee la autorización del autor para su publicación en línea



TRABAJO DE INVESTIGACIÓN FINAL

“El desarrollo psicomotor en niños de tercer grado (8/9 años) de una escuela pública, luego del contexto de A.S.P.O. por la pandemia de COVID 19”.

CARRERA: Ciclo Complementario de Licenciatura en Psicomotricidad.

DIRECTORA: Lic. Agüed, Graciela.

CO DIRECTORA: Dra. Lorenzi, Gimena

ALUMNAS: Lofano, Ana Laura; Peralta, María José

COHORTE: 2022

COMISIÓN: B

AÑO 2024



ÍNDICE

RESUMEN	3
TEMA DE INVESTIGACIÓN	3
PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA	3
INTRODUCCIÓN	4
OBJETIVOS	5
ABORDAJE METODOLÓGICO	6
MARCO TEÓRICO	7
1. El período de ASPO y su repercusión en la vida de los niños.	7
1.1. Dimensiones afectadas en la vida de los niños a causa del confinamiento por la pandemia.	10
2. Desarrollo psicomotor: conceptualizaciones básicas	14
2.1 . Las dimensiones de la psicomotricidad.	22
2.2. Los organizadores del desarrollo	24
RESULTADOS:	29
1. El desarrollo psicomotor de los infantes de la muestra	29
2. Dimensión motriz-instrumental	30
3. Dimensión emocional-afectiva	32
4. Dimensión práxico-cognitiva	34
DISCUSIÓN	35
CONCLUSIONES	38
BIBLIOGRAFÍA Y FUENTES	40
ANEXOS: Trabajo de campo	42



RESUMEN

Este trabajo de investigación analiza el modo en el que el desarrollo psicomotor de un grupo de niños de tercer grado (8/9 años) de una escuela pública del barrio de Montecastro, Caba., se organiza o se manifestó, luego de que los niños debieran cursar su preescolar (año 2020) en modo virtual y su primer grado (año 2021), bajo la modalidad de educación bimodal, durante el período de ASPO (Aislamiento social, preventivo y obligatorio) por la pandemia de COVID 19 (Brote de enfermedad por coronavirus en sus siglas en inglés y 19 por el año 2019 de su aparición). Se toma en cuenta para el análisis del desarrollo psicomotor de los niños, las tres dimensiones de la Psicomotricidad (motriz-instrumental, emocional-afectiva y práxico-cognitiva) descritas por el autor Daniel Calmels.

TEMA DE INVESTIGACIÓN

El desarrollo psicomotor en niños de tercer grado (8/9 años) de una escuela pública del barrio de Monte Castro (CABA), quienes cursaron el preescolar y primer grado en contexto de ASPO, por la pandemia de COVID 19 , tomando en cuenta las dimensiones de la Psicomotricidad de Daniel Calmels.

PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA

Este trabajo de investigación final, busca conocer si el desarrollo psicomotor de los niños en un rango etario de 8/9 años ha sufrido alguna modificación u alteración luego del período de ASPO, tiempo en el que los niños transcurrieron alejados del contacto entre pares e imposibilitados de investir los espacios que les eran cotidianos hasta el momento del inicio de la pandemia. Este trabajo plantea analizar el problema tomando en cuenta las tres dimensiones de la psicomotricidad descritas por Daniel Calmels.



INTRODUCCIÓN

Para comenzar con la Introducción de este trabajo de Investigación es Calmels (2021) quien afirma que el desarrollo psicomotor en los niños es aquél que se construye en situaciones de juego y exploración, dentro de un contexto lúdico y cuidado como lo debe ser la escuela, donde haya adultos con una actitud y una acción lúdica. El autor da cuenta además que en la relación lúdica corporal el niño construye corporeidad. En relación al contexto de pandemia mundial, en la República Argentina y dentro del denominado período de ASPO, las escuelas públicas como el resto de las instituciones permanecieron con sus puertas cerradas desde el 11 de marzo de 2020 hasta fines del mismo año, y luego continuaron con actividad bimodal (virtual y presencial) desde el inicio del ciclo lectivo 2021 hasta la primera quincena de agosto, fecha en la cual, los niños que en el ciclo lectivo 2023 cursaron el tercer grado con sus 8/9 años, retomaron la presencialidad completa a mediados de lo que fue su primer grado (2021). En relación con la medida de ASPO por la crisis sanitaria de COVID 19, mencionan Lizondo Valencia y otros (2021), que, durante ese tiempo, se perdieron las rutinas, los lazos sociales y el apoyo educativo directo, aumentando así la presión del confinamiento en las casas con posibles consecuencias, tanto físicas como mentales y a su vez, se podría ver alterado el desarrollo integral de la población infanto-juvenil y sus familias. Por otro lado, Sánchez Ruíz (2020) afirma, en la misma línea de idea, que las principales áreas del desarrollo que podrían verse afectadas como efectos post pandemia son la cognitiva y la personal/social. A su vez, el autor refiere que la falta de interacción social podría evidenciarse a futuro en el desarrollo de las áreas motrices.

Asimismo, Oyarzun, Romero Rojas y Torres (2022), arribaron en su investigación realizada en una ciudad de Chile, a la confirmación sobre cierta disminución en las competencias motrices de los estudiantes luego de la pandemia y sugieren a los docentes la planificación de estrategias



pedagógicas que promuevan las actividades que generen y consoliden una autopercepción positiva de la competencia motriz.

Por consiguiente, este trabajo de investigación, se justifica ya que brinda los aportes necesarios para la descripción del desarrollo psicomotor de los niños de tercer grado observados, tomando en cuenta para ello las dimensiones de la psicomotricidad de Daniel Calmels y de ese modo, de lo observado se podría analizar si el periodo de ASPO y de modalidad virtual de enseñanza, tuvo o no incidencia en el desarrollo de los niños. Otro aporte relevante que brinda este trabajo de investigación es información rica para ser utilizada como herramienta pedagógica por los docentes a fin de crear estrategias adecuadas si fuese necesario. Y, por último, aporta datos que permiten a otros investigadores continuar con el estudio de este tema, ya que todavía no ha sido debidamente indagado.

OBJETIVOS

El objetivo general de este trabajo de investigación es analizar el desarrollo psicomotor en niños de tercer grado de una escuela pública del barrio de Montecastro (CABA), luego de que hayan cursado el preescolar y primer grado en contexto de ASPO, durante la pandemia por COVID 19. Se tomó en cuenta para el análisis de este trabajo las tres dimensiones de la Psicomotricidad de Daniel Calmels (motriz-instrumental, emocional-afectiva y práxico-cognitivo). Para tal fin, los objetivos específicos que se delinearon para este trabajo de investigación son los siguientes: Caracterizar el desarrollo psicomotor en los niños de tercer grado desde la dimensión motriz-instrumental; describir el desarrollo psicomotor en los niños de tercer grado desde la dimensión emocional-afectiva y por último, identificar el desarrollo psicomotor en los niños de tercer grado desde la dimensión práxico-cognitiva.



ABORDAJE METODOLÓGICO

Este trabajo de investigación final es del tipo descriptivo, ya que indaga y/o caracteriza el desarrollo psicomotor en el grupo de niños de tercer grado de una escuela pública del barrio de Montecastro (CABA), luego de que ellos debieran cursar su preescolar y primer grado en contexto de ASPO por la pandemia de COVID 19, tomando en cuenta para el análisis las dimensiones de la psicomotricidad. Este estudio es de corte de Investigación científica de naturaleza monográfica clásica con trabajo de campo.



MARCO TEÓRICO

1. El período de ASPO y su repercusión en la vida de los niños.

Para dar inicio al desarrollo de este capítulo, y tal cual se menciona en la Introducción de este Trabajo de Integración final, se define el contexto de ASPO como período de Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio, el cual fue establecido en el Boletín oficial de la República Argentina con el N° de Decreto 297/2020. Este decreto fue creado luego de que el 11 de marzo de 2020 la Organización Mundial de la Salud (OMS) declarara el brote de COVID-19 como una Pandemia mundial. De este modo, en Argentina, bajo el Decreto N°260 y con fecha 12 de marzo de 2020 se amplió en nuestro país la emergencia pública en materia sanitaria establecida por la Ley N° 27541 por el plazo de un año en virtud de la pandemia declarada.

El objetivo de la creación de este período de ASPO era proteger la salud pública como una obligación inalienable del Estado nacional sobre las personas que habitan en el país o se encuentren en él, en un plazo determinado, durante el cual todas las personas debieron permanecer en sus residencias habituales o en el lugar en que se encontraban al momento de declararse la pandemia y por tanto, abstenerse de concurrir a sus lugares de trabajo. Asimismo, se estableció la prohibición de desplazarse por rutas, vías y espacios públicos, a fin de prevenir la circulación y el contagio del virus COVID-19. Quedaban exceptuadas de la prohibición de desplazarse aquellas personas afectadas a las actividades y servicios declarados esenciales en la emergencia.

Durante el período de ASPO, las escuelas públicas y los colegios privados permanecieron con sus puertas cerradas adoptando en este tiempo la modalidad virtual de educación y reiniciaron las actividades en forma bimodal (virtual y presencial) en marzo de 2021. A su vez, desarrollaron para esto, los conceptos de burbujas, por lo que se dividía a cada curso en grupos para que asistan en diferentes días al cursado presencial en las instituciones.

Es fundamental para el desarrollo de este Trabajo de investigación final, determinar lo que ocurrió



con el desarrollo psicomotor de los niños luego de este período de ASPO, en el que, de manera repentina y global, tal como afirma Patierno (2021), se establecieron una serie de medidas que obligaron a las personas a modificar todas las acciones a las que estaban acostumbrados. Por lo mencionado anteriormente y anticipando el análisis de este trabajo, se podría sospechar que de algún modo el aislamiento afectó, como asegura el autor, de manera simultánea, obligatoria y apresurada, tanto las fronteras de los países como las fronteras del cuerpo. En otro orden de cosas, es Duek (2023), quien afirma que los cambios aparejados por la pandemia y el aislamiento crearon nuevas dinámicas cotidianas para las infancias. Los hogares se transformaron en “centros de operaciones” donde se superponen las tareas, roles y vínculos; en muchos casos, las familias no contaban con espacios donde recluirse para cumplir con las condiciones de la cuarentena. Así, las infancias han sufrido, desde 2020, una transformación respecto de la relación con sus familiares, sus amigos y pares, con la escuela y con las tecnologías digitales. La suspensión de actividades presenciales en las instituciones y espacios donde transcurrían los días de niños y niñas implicó un cambio brusco e inesperado para el que, ninguno de los actores involucrados, estaba preparado. En tanto, menciona el autor, que la familia como institución no fue concebida para convivir sin interrupciones sino en articulación con otras instituciones con las que se vincula, permitiendo la salida de los adultos al mundo laboral mientras los más pequeños asisten a la escuela y a espacios de formación complementarios. En todos esos espacios los niños y niñas construyen vínculos de sociabilidad y afecto con pares y con otros adultos (maestros y cuidadores). En este caso, asegura Duek (2023) que permanecer en el hogar supuso, por primera vez, un cambio drástico respecto de los movimientos posibles para niños y niñas así como también de sus formas de cuidado, sociabilidad, recreación, actividad física y alimentación. Algunas de las actividades que antes eran presenciales fueron, en muchos (no todos) los casos, parcialmente reemplazadas por formas virtuales de interacción. Las interacciones, juegos, tareas, conversaciones y otras formas de comunicación se realizaron exclusivamente mediante las pantallas. Esto tuvo efectos, tal cual menciona el autor, sobre no solo la cotidianidad infantil sino, sobre la forma en la que se podían



(o no) construir los vínculos, su sostenimiento y el despliegue de recursos y de consumos culturales compartidos que podían intercambiarse. La modalidad virtual exigió la construcción de nuevas formas de escribir, de hablar, de tomar turnos en la interacción, del uso del tiempo, de la administración de recursos y de la presentación de sí frente a otros en un contexto emocionalmente complejo y novedoso.

Retomando específicamente lo concerniente con el cierre de las escuelas durante el período de ASPO, es Ochoa (2023) quien menciona que los niños se vieron privados de un espacio fundamental para su desarrollo en lo relativo a la relación con los otros (pares, docentes), como así también en la relación con ese espacio en donde durante un año y medio no pudieron desenvolverse de modo natural. En el caso del grupo de niños que se analizará en este trabajo se vieron obligados a no contar con la presencialidad en lo que hubiera sido su preescolar (2020) y su primer grado (2021), por lo que sólo pudieron concurrir a la escuela de modo absolutamente presencial a partir del 15 de agosto del 2021. Cabe destacar, lo que afirma Ochoa (2023) quien infiere que la organización del esquema corporal se desarrolla según se convive con el otro y en la movilización del cuerpo en los diferentes espacios. En relación a esto, durante el tiempo de ASPO, debió ser de importancia sostener en los hogares lo que planteó la OMS con respecto a las estrategias que las familias debían mantener para sobrellevar el período de aislamiento y de este modo, colaborar con la continuación del correcto desarrollo de los niños. Se debió mantener rutinas en casa, como los horarios para comer, dormir, además de sostener a los niños en las jornadas académicas virtuales y de actividades físicas, para propiciar, de este modo, el proceso de aprendizaje en los niños. En este sentido, Ochoa (2023) hace referencia que el desafío que se les planteaba a las familias con niños, era el poder mantener el juego y la interacción, aunque fuese por videollamada, para promover en ellos el descubrimiento y la construcción de nuevos aprendizajes.

En relación a la virtualidad, cabe destacar lo que refieren Lizondo Valencia (et.al 2021) con respecto a la problemática suscitada luego de la larga exposición a las pantallas para la impartición



de clases virtuales (celulares, ipad, tablets), que los niños debieron utilizar durante el período de ASPO para mantenerse en contacto con sus compañeros de escuela y docentes. Del mismo modo, esto debió ser necesario para el contacto con los familiares no convivientes. Según lo que refieren los autores, el aumento de la influencia de los medios digitales acompañado por una disminución de la edad de inicio de la exposición a éstos, implica una sobreexposición a dispositivos electrónicos.

En síntesis, resulta importante en este trabajo de investigación final analizar, qué pasó con el desarrollo psicomotor de los niños 8/9 años de tercer grado en una escuela pública de CABA, luego del contexto de ASPO por la pandemia de COVID 19.

1. 1. Dimensiones afectadas en la vida de los niños a causa del confinamiento por la pandemia.

En lo concerniente a las dimensiones afectadas en la vida de los niños durante el tiempo de ASPO, es notable en primer lugar, remarcar lo que señala Sánchez-Reyes (2020), quien afirma que la influencia del aislamiento social en el desarrollo psicomotor de los niños fueron las áreas cognitiva y personal/social. Sin embargo, el autor menciona que se encontraron problemas en el desarrollo psicomotriz. Sánchez-Reyes (2020) sostiene que queda aún por establecer si existe una verdadera relación entre este hallazgo y el aislamiento social por la pandemia del COVID-19. Asimismo, con respecto a lo relativo al tiempo en donde los niños no pudieron estar en contacto con los pares, el autor revela que las relaciones y el ambiente que los niños forman al permanecer con más infantes de similar condición ayudan al desarrollo de habilidades sociales importantes. En tanto, el mismo afirma que los efectos negativos que pueden originarse con la interrupción de las interacciones de los niños con sus similares son acumulativos. Por tanto, él mismo considera que la irrupción del contacto social a menudo trae problemas en la etapa adulta que pueden ser irreversibles. Además, Sánchez-Reyes (2020) afirma que los niños que tienen menos oportunidades de socialización tienen más probabilidades de experimentar dificultades tanto en lo social así como



en algunos aspectos cognitivos por lo que asegura que es característico que presenten baja percepción de autoeficacia y dificultad para la resolución adecuada de conflictos.

Al respecto, Castillo Miyazaki (2022), es quien considera que en el contexto de pandemia una de las poblaciones que más se vio afectada fue la primera infancia, porque se limitaron sus derechos de atención a la salud, educación, juego y recreación, entre otros. En el caso específico de la escolarización, se constató que se restringieron las posibilidades de acceso a la escuela presencial, y los niños debieron adaptarse a las condiciones requeridas para la modalidad a distancia (Ortiz, 2021). De esta manera, los niños se han visto obligados a interactuar a través de las pantallas, dejando de lado actividades y juegos al aire libre, el movimiento, la exploración de materiales y la interacción cara a cara con sus compañeros. Allí donde no tenían acceso a la conectividad a dispositivos móviles, estas interacciones se vieron aún más restringidas, dado que las actividades escolares se realizaban sobre todo por medios virtuales.

En este sentido, Lizondo Valencia (et.al 2021) refieren que el uso exponencial de pantallas para realizar las actividades recreativas, estudio, juegos, entre otros, alteran los ciclos de sueño y las rutinas. Se desconoce, mencionan los autores, el real impacto que pueda haber tenido esto en el desarrollo, asociado a comorbilidades que pueden afectar a futuro severamente el cerebro de los niños y traer consecuencias tales como; la baja autoestima, la extroversión y la impulsividad en un grupo etario que aún no controlaba los impulsos. Asimismo, los autores refieren que el proceso de confinamiento prolongado por COVID 19 ha llevado a que los niños presentaran un 89% de alteraciones conductuales o emocionales, destacando entre éstas, los problemas de concentración e irritabilidad, depresión, estrés, malestar psicológico y aumento de los niveles de ansiedad. Estos problemas, afirman los autores, guardan relación directa con el alejamiento y la prohibición de actividades sociales que le permiten al niño, la regulación de las emociones en el vínculo social con sus pares y maestros.

En tanto, es Ochoa (2023), quien destaca la importancia de reflejarse en el cuerpo del otro (aunque



sea a distancia en la pantalla), para posibilitar en los niños nuevas experiencias y la construcción de un nuevo espacio. Con respecto al concepto de espacio, el autor menciona que el mismo debe desarrollarse en forma paralela al desarrollo psicomotor y al esquema corporal, debido a que la orientación espacial se asocia con el conocimiento de donde nos encontramos y cómo nos movemos en el mundo. Este proceso según el autor, se completa aproximadamente, cerca de los 8 años. Por esto, es que es posible, como menciona Ochoa (2023) que si los espacios en donde se desarrolló el niño durante este tiempo, eran más pequeños y no se lo motivaba a mover su cuerpo, esto no le daría la continuidad para la construcción adecuada del esquema corporal. Es importante mencionar que el principal aprendizaje se logra por medio de lo vivencial, ya que esto le permite al niño explorar, experimentar y vivir el aprendizaje por medio de su cuerpo, en el contacto con sus pares y los adultos, y esto se vio limitado a través de los medios virtuales utilizados durante el período de ASPO.

En relación a lo mencionado anteriormente, cabe destacar que es Quezada (2023) quien afirma que el aislamiento disminuyó las posibilidades de generar espacios estimulantes para el desarrollo de los niños, puesto que todos los sistemas con los que interactúa un niño en desarrollo se vieron impactados. El estrés parental, la ausencia de juego y una menor exposición a interacciones promotoras del desarrollo se vinculan con alteraciones en el procesamiento cognitivo, emocional y de aprendizaje, las cuales, asegura el autor, tuvieron un impacto negativo en el desarrollo psicomotor.

Es posible afirmar, según Quezada (2023) que la pandemia no solo pudo haber causado afecciones a nivel físico en los individuos, sino, que a su vez pudo disminuir las posibilidades de generar espacios estimulantes para el desarrollo de los niños. En términos de la teoría ecológica, todos los sistemas con los que interactúa un niño en desarrollo se vieron impactados.

En el mismo sentido, Palma (2020) es quien afirma que los niños y adolescentes, se han visto afectados en su educación y sobre todo en aquellos casos donde no hay condiciones para mantener



la educación a distancia (dificultades en el acceso a internet, condiciones habitacionales, falta de adultos que acompañen); y segundo, relacionado con la movilidad, el derecho al juego, la recreación, el esparcimiento. En tanto, Palma (2020), afirma que toda esa situación de que los niños no hayan podido salir de sus casas afectó el libre movimiento, que es una cuestión esencial para ellos, sobre todo para los más pequeños, a propósito de la relación con el propio cuerpo y con el movimiento. Según lo que asegura Palma (2020), todas las dimensiones de la vida de un niño se vieron afectadas; la familia, la escuela, la relación con los pares, los aspectos emocionales, el juego, la recreación, por nombrar algunos. Desde el inicio de la crisis sociosanitaria, los organismos internacionales han sido súper enfáticos en el nivel de afectación que los niños iban a sufrir a propósito de la pandemia y la post pandemia.

Para finalizar, Palma (2020), da cuenta que las dimensiones que se vieron afectadas en los niños, según la Sociedad Argentina de Pediatría fueron en relación con las emociones, sentimientos y percepciones de la cuarentena. La educación no presencial se desplegó de formas heterogéneas y hubo grandes desigualdades entre las escuelas de gestión pública y las de gestión privada. La Oficina de Estándares en Educación, Servicios para Niños y Habilidades del Reino Unido OFSTED (2022) concluyó que la comunicación fue una de las dimensiones más perjudicadas, no sólo por las demoras del habla y de la comprensión del lenguaje verbal y no verbal, sino también en cuanto a la posibilidad de expresar necesidades y deseos a terceros. La reducción de la interacción social es una dimensión que hay que abordar, según el informe, para que los niveles educativos subsiguientes no se encuentren con infantes o adolescentes con estas dificultades.

Este trabajo de investigación final aborda el desarrollo psicomotor de los infantes de tercer grado de una escuela pública de Caba tomando en cuenta las posibles repercusiones que el tiempo de aislamiento por Covid 19, les habría afectado o no a los niños de la muestra en el inicio de la etapa escolar.



2. Desarrollo psicomotor: conceptualizaciones básicas

En el transcurso de este capítulo, se pretende dar cuenta acerca de lo que los principales autores dedicados al estudio de la Psicomotricidad han definido como desarrollo psicomotor y el modo en el que el mismo, se construye y se manifiesta. En primer lugar, resulta pertinente definir el concepto de desarrollo y es en este sentido, que Wallon (1987), afirma que él mismo es el que se produce en una transición de lo biológico o natural, a lo social o cultural. Además, el autor relata que el niño es un ser social desde que nace y en su interacción con los demás reside la clave de su desarrollo, al cual divide en cuatro estadios; pudiendo ubicar al rango etario de los niños de la muestra entre 8 y 9 años de la escuela pública de CABA que se va analizar, dentro del estadio del pensamiento categorial que se extiende entre los 6 y 12 años. A su vez, Wallon (1987), subdivide a este estadio en dos subperiodos: el del pensamiento sincrético (6 a 9 años), el cual asegura que es global e impreciso y en él se mezclan lo objetivo con lo subjetivo y, a partir de los 9 años, comienza el subperiodo del pensamiento categorial, en el cual afirma que el niño agrupa por categorías características u otros atributos. En este estadio, Wallon (1987) asegura que “se ejerce una función dominante, en donde el niño va a la conquista del conocimiento del mundo exterior”. Afirma además, que ejerce una función de orientación hacia el exterior, presentando especial interés por los objetos. Como resumen de lo que plantea Wallon (1987) en su teoría, se debe tomar en cuenta que identifica cuatro factores que explican el desarrollo desde la evolución psicológica del niño: la emoción, el otro, el medio (físico, químico, biológico y social) y el movimiento (acción y actividad).

Por otro lado, cabe destacar a Cabezuelo (2016), quien conceptualiza al desarrollo psicomotor como la adquisición, por parte del niño, de cada vez más habilidades, ya sean físicas, psíquicas y emocionales. Este autor analiza el desarrollo psicomotor desde la base de tres dimensiones (física, psíquica y emocional). Con respecto al desarrollo psicomotor de los infantes de 8 y 9 años, correspondiente al rango etario de la muestra a analizar en este trabajo de investigación, el mismo



autor da cuenta que “es una edad en la que los niños son motrizmente activos, con predominio de movimientos difíciles y con mayor atracción por los deportes”. Además, describe un equilibrio más fluido, mayor rapidez de movimientos y coordinación. En tanto, el autor afirma que la expansión en este rango etario no es solo física, sino, que a nivel psíquico e intelectual es donde se manifiesta mayor curiosidad, asombro o temores por determinados temas y situaciones.

En tanto, Piaget (1991), ubica al rango etario de 8/9 años, dentro de la etapa de las operaciones concretas. En ese sentido, el autor menciona que, aproximadamente en el período de los 7 y 12 años de edad, el niño accede al estadio de las operaciones concretas, que es una etapa de desarrollo cognitivo donde comienza a usarse la lógica para llegar a conclusiones válidas, siempre y cuando las premisas desde las que se parte tengan que ver con situaciones concretas. Además, el autor afirma que los sistemas de categorías para clasificar aspectos de la realidad se vuelven notablemente más complejos en esta etapa, y el estilo de pensamiento deja de ser tan marcadamente egocéntrico.

En otro orden de ideas, Freud (1905), es quien asegura que el rango de 8/9 años se encuentra dentro de lo que él llama la Fase de latencia. Según el autor, la etapa de latencia que va desde los 7 años hasta el inicio de la pubertad, se caracteriza por no tener una zona erógena concreta asociada y por representar una congelación de las experimentaciones en materia de sexualidad. Es por tal motivo que Freud describe esta fase como una en la que la sexualidad queda más camuflada que en las anteriores.

Por otro lado Chockler (2005), afirma que el desarrollo de toda persona a lo largo de la vida, implica un complejo proceso de organización progresiva y de creciente diferenciación y especialización en relación con el medio, tanto de las funciones biológicas como de las psicosociales. Por consiguiente, define al desarrollo como “el conjunto de transformaciones internas que permite a cada sujeto el acceso y disponibilidad de sus capacidades, permitiendo a su vez, el ejercicio de las competencias necesarias que le posibilite actitudes cada vez más complejas y autónomas en su



ambiente habitual”. Por tanto, para Chockler (2005), estas transformaciones internas del sujeto son conceptualizadas como organizadores del desarrollo, conformando un sistema complejo operativo de acción y de información, que actúa sincrónica y diacrónicamente en interdependencia y determinación recíproca en el itinerario de constitución de la persona, abriendo al sujeto al mundo externo, y exigiendo la coparticipación de las personas y del ambiente en general. Asimismo, asegura que estos organizadores del desarrollo tienen una triple entidad que funciona y los nutre dialécticamente, existiendo en la realidad como sistemas dinámicos que estructuran la constitución, el sostén y el desarrollo de la persona en todas las etapas de la vida y su conocimiento instrumental permitiendo construir un cuerpo complejo de ideas y relaciones. Estos sistemas son sincrónicos y operan de manera simultánea a partir de la estructura social originaria, dentro de su contexto social y material. De este modo, la autora, da cuenta que los organizadores de desarrollo estructuran y sostienen la complejidad y multiplicidad de los procesos en la vida cotidiana de cada sujeto y de ello depende la orientación y direccionalidad de su desarrollo.

Chockler (2005), detalla que los organizadores del desarrollo son los siguientes: El vínculo de apego, la comunicación y el diálogo tónico, la exploración, la seguridad postural y el orden simbólico. La autora da cuenta que el organizador del vínculo de apego tiene tres funciones: que el niño encuentre en su entorno a los adultos que le ayuden a satisfacer múltiples necesidades biológicas, afectivas y sociales; que los adultos significativos le brinden seguridad afectiva y que los adultos ejerzan la función irremplazable de apaciguar o neutralizar las ansiedades o temores desbordantes que se expresan ante una amenaza.

Según la autora, la comunicación y el diálogo tónico es un organizador que permite al sujeto proyectarse en el gesto, la palabra, el trazo o la escritura con la intencionalidad de llegar al otro. Escuchar, comprender o leer al otro generan una relación intersubjetiva que acompaña al ser humano desde el inicio de la vida.



La exploración y conocimiento del mundo, es la motivación que impulsa la exploración constituyéndose en un factor interno intrasubjetivo. Chockler (2005), da cuenta que, en el camino a la exploración, el niño, desarrolla sus aptitudes cognitivas, construyendo así, sus modelos personales de acceso al conocimiento: matrices de aprendizaje. El principal instrumento de este organizador es la actitud del cuestionamiento.

Teniendo en cuenta la seguridad postural y la disponibilidad corporal, la autora menciona que la sensación de equilibrio tónico postural, de desequilibrio o de equilibrio precario están ligados a las emociones, los afectos, a la seguridad en sí mismo y a la continuidad del yo. Asimismo, según la autora este organizador hace hincapié en el tono muscular y su funcionamiento, estructurando el psiquismo y las relaciones con el mundo.

Por último, el orden simbólico, en Chockler (2005) está definido como el conjunto de representaciones mentales que operan inevitablemente en la interacción cotidiana, manteniendo una incidencia institutiva y constitutiva sobre la forma y funcionamiento del cuerpo.

Tomando en cuenta que este trabajo analiza el desarrollo psicomotor desde las dimensiones de la psicomotricidad descritas por Daniel Calmels es que se hace una breve reseña de las ideas del autor. Calmels (2003), define a la psicomotricidad como una disciplina empírica, que toma como objeto de estudio “el cuerpo en sus manifestaciones” (praxias, actitud postural y gestualidad entre otras). El autor a su vez, define al desarrollo psicomotor en los niños como aquél que se construye en situaciones de juego y exploración con otros niños, dentro de un contexto lúdico y cuidado.

Asimismo, Calmels (2009), afirma que en los primeros cinco años de vida se construyen las bases del cuerpo y sus manifestaciones, las cuales tendrán incidencia a nivel de la imagen corporal y de la construcción del esquema corporal, el cual, asegura que es el que permite espacialmente al niño la localización del cuerpo en sus segmentos y articulaciones, así como también le brindará el accionar eficaz sobre los objetos y el medio circundante. En ese sentido, Calmels (2009), menciona que el cuerpo “es” en sus manifestaciones, ya que las manifestaciones corporales son la prueba de



la existencia del mismo. Por tanto, aclara que es a partir del contacto, los sabores, la actitud postural, la mirada, la escucha, la voz, la mímica facial, los gestos expresivos, la praxias, entre otras, en donde el cuerpo existe. Para el autor, distinguir los componentes primordiales de la corporeidad es una abstracción, necesaria para avanzar en el desarrollo de un fenómeno diferenciable sobre un fondo común. A continuación, se hace referencia a cada una de las manifestaciones descritas por Calmels (2009) las cuales son las siguientes: la escucha, el contacto, la voz, el sabor, el rostro, la mirada, la actitud corporal, el gesto expresivo, el reír y sonreír, el llanto, el suspiro, la unión de las manos, los gestos/rituales, la sorpresa, el acto/acontecimiento, las praxias/gestos.

La escucha. Para Calmels (2009), escuchar no es oír. En ese sentido, el autor asegura que estos son dos fenómenos diferentes, ya que el que escucha está receptivo y dispuesto a recibir al otro a través de la voz. Según el autor, esta disponibilidad no siempre surge de la voluntad consciente y no todo lo escuchado es aceptado e incorporado. Por consiguiente, aclara que en la comunicación humana la voz busca una mirada que la guíe. Por tanto, Calmels (2009) afirma que en el acto de escuchar se requiere de un compromiso corporal, ya que la persona que mira y escucha está poniendo el cuerpo. Por último, el autor diferencia la escucha en: auricular, causal, semántica y reducida.

El contacto. Según Calmels (2009), el contacto se materializa de diversas formas en la crianza. El autor utiliza el término de contacto en su sentido originario refiriéndose a la relación de proximidad táctil de dos cuerpos a través de la epidermis (cabellos y uñas), mediatizada o no por la indumentaria. Algunas de las formas de contacto mencionadas por el autor son las siguientes: tacto, toque, palpación, tanteo, contacto, manipulación, pellizco, caricia, rose, agarre, chirlo, golpe, frotamiento, friega, fricción, masaje, manoseo, choque, etc. Según el autor, estas acciones son diferentes en su ejecución, en sus intenciones y en los efectos que provocan en el otro.

La voz es definida por Calmels (2009) como el aspecto corporal del lenguaje verbal, por lo que él mismo afirma que cuando muestro la voz pongo el cuerpo. En ese sentido, asegura que por la voz



se reconoce la identidad de una persona. Además, el autor afirma que el cuerpo es en sus manifestaciones y uno se manifiesta en situación, por tanto dice que la voz se modifica de acuerdo a quién va dirigida, pero principalmente cuando va dirigida al niño.

Teniendo en cuenta el sabor, Calmels (2009) le otorga su significado etimológico, que es el “saber”, ejerciendo el sentido del gusto y el del haber probado, siendo a su vez este uno de los primeros actos de aprendizaje.

En cuanto al rostro, Calmels (2009), cita a Wallon, el cual dice que el rostro del niño se modela o se construye tomando como referencia el rostro de los demás hombres. Según el autor, forman parte de la manifestación del rostro la sonrisa, los ojos y el cuco.

Según Calmels (2009), mirar y ver son dos términos que designan fenómenos diferentes. El autor cita a Roque Barcia que dice que “Ver está en relación con los sentidos; el mirar se refiere a las ideas, a la imaginación y a los sentimientos. La vista representa un atributo y una función; la mirada es más bien una revelación del espíritu” (p. 54). Es este sentido que Calmels (2009), sostiene que la mirada es un gesto, el mayor de los gestos, ya que la mirada palpa, empuja, detiene, sostiene, traspasa. Para el autor mirar es poner el cuerpo. Asimismo, afirma que mirar es una forma de corporizar los ojos del niño, ya que asegura que se da el encuentro ojo-ojo, la fijación de la mirada, lo que es una experiencia gestante del cuerpo en unidad.

Calmels (2009) define a la actitud postural como la preparación para el movimiento, la plataforma de la acción por venir. En ese sentido, afirma que la actitud corporal no es un acto aun, sino de tensión, movimiento suspendido, espera, acomodación a lo perceptible. Por consiguiente para el autor la actitud postural es un movimiento interno que organiza al cuerpo resumiendo el movimiento pasado y anunciando el movimiento futuro. El autor piensa a la actitud postural en una doble dirección; las actitudes afectivas en una función de expresión con signos corpóreos que manifiestan el estado emocional afectivo; por otro lado las actitudes motoras y perceptivas; siendo



la primera de acomodación de los músculos al movimiento, dirigida hacia el exterior y punto de partida de la acción.

Calmels (2009) utilizó el término gestos expresivos para referirse a las acciones que tienen un sentido en la expresión y comunicación humanas. Dentro de los gestos expresivos el autor ubica: el reír-sonreír, el llanto, el suspiro, unir las manos, los gestos rituales. En el gesto de reír-sonreír, Calmels (2009) afirma que la sonrisa junto con la mirada, son las primeras manifestaciones de expresión y comunicación reconocidas con facilidad por el entorno. El autor hace referencia a que la sonrisa invita, mientras que la risa nos acerca a la pasión, a la convulsiva y estallante luminosidad. En el caso del llanto, Calmels (2009) diferencia cinco formas bajo las que se representa el llanto en el niño, tomando como parámetro para esta diferenciación el eje de la respiración como guía de los diversos fenómenos que se nombra como llanto. En ese sentido, divide al llanto en aquel que es causado por la sorpresa, el contagio, la queja, el berrinche y las protestas. Con respecto al suspiro, Calmels (2009) hace mención que tiene la función de aliviar, aligerar, y desahogar. Lo define como una demanda de aire y afirma que la necesidad de ingresar o expeler una cantidad de aire mayor que la común, es una forma de autorregulación de la vida orgánica. Sobre la unión de las manos, Calmels (2009) la define como un enlace que constituye una primera experiencia de agarre con reciprocidad, o sea, da cuenta que el hecho de agarrarse las manos permite sentirse en una acción de simetría funcional, confirmando un espacio circular y cerrado. Los gestos rituales, según refiere Calmels (2009) son códigos que se establecen en primera instancia a través de los adultos criadores y en el entorno cercano donde puede haber otros niños, y que luego, corroboran su validez con el grupo de pares. En ese sentido, el autor asegura que en el desarrollo, los niños pueden ser muy beneficiados con la experiencia grupal, ya que la misma afirma el autor, es una oferta de suma utilidad para la construcción de un cuerpo en la expresión y comunicación. Asimismo, el autor menciona que estos gestos son destinados y referidos a un ser superior, por su gestación y por su ubicación espacial. Estos gestos son los siguientes: alzar los



brazos, elevar la mirada, juntar las palmas de las manos y aplaudir. Por último, dentro de los gestos expresivos ubica la sorpresa, el rostro del asombro. Según Calmels (2009), el rostro del asombro (o de sorpresa) se construye con varios elementos básicos, como lo son los ojos abiertos, las cejas levantadas y la boca abierta. Se agrega a este esquema gestual la detención del movimiento y el congelamiento de la postura. Al respecto el autor afirma que “el organismo tiene inscripto una forma rápida y eficaz de responder ante un hecho inusitado, para el cual no tiene respuestas específicas. Luego, con este esquema básico, el cuerpo dispondrá de una forma expresiva de respuesta ante algo que sin sorprenderlo del todo se le presenta como novedad” (p.86).

En cuanto a la acción-acto-acontecimiento, Calmels (2009) cita a Aucouturier quien afirma que “La acción es la unión entre todo lo que es sensoriomotor, el orden de las emociones y todo lo cognitivo. La acción está en el corazón de la psicomotricidad, porque en este período de maduración psicológica, es a través de la acción que el niño formará su pensamiento” (p.91). Además agrega: “Podemos intentar definir la acción como lo que ejerce o se supone que ejerce un efecto sobre el otro” (p.91). A su vez, Calmels (2009) subraya que las acciones son una primera cualidad del movimiento y caracteriza la acción como diversos movimientos, gestos y actitudes que se suceden en el transcurso del tiempo. Por tanto, el autor sostiene que el concepto de acto está íntimamente ligado al de movimiento, ya que el movimiento constituye la visibilidad del acto, el cual tiene una unidad de sentido, una intencionalidad y una dirección marcando un logro específico o la culminación con sentido de una serie de acciones. En relación al acontecimiento, el autor hace referencia que es el resultado de un conjunto de actos confluentes en el tiempo y en un espacio, que representa una transformación, un salto dialéctico. Según Calmels (2009), un acontecimiento es un salto cualitativo de un acto, actos fundantes de la memoria y el recuerdo. El carácter de acción, acto y acontecimiento no puede estar determinado a priori y no tiene una caracterización previa.



La última de las manifestaciones corporales enunciadas por Calmels (2009) es la praxia-gesto. Según Calmels (2009), las praxias son acciones para cuya realización se requiere de una figuración (imitación diferida, imagen mental). Asimismo afirma que las praxias se constituyen temporalmente, desplegando secuencias de, como mínimo, tres tiempos: inicio - desarrollo - cierre. Por tanto, asegura que para que una praxia se desarrolle debe contener en forma eficaz el dominio de la temporalidad y la espacialidad constituyendo una construcción. En ese sentido, Calmels (2009) da cuenta que el gesto y la praxia se diferencian por ser el gesto expresivo y la praxia no expresa sino que busca actuar sobre la realidad para modificarla. A su vez, el autor hace referencia a que si bien hay diferencias entre una praxia y un gesto esto no quiere decir que ambos no puedan existir en un mismo acto.

Calmels (2009), afirma que el cuerpo del otro recepciona las pequeñas variaciones del tono muscular que participan en la construcción de la disposición del propio cuerpo. En ese sentido, para el autor, es el adulto el que participa, consciente o no, de la construcción del cuerpo del niño y asegura que la necesidad del niño de la presencia del adulto, se debe en parte, a su función corporizante y sostiene que el cuerpo del otro nos conforma.

Se hace hincapié en este concepto de cuerpo en sus manifestaciones (objeto de estudio de la Psicomotricidad), tomando en cuenta las dimensiones de la psicomotricidad de Calmels, como referencia en el análisis de este trabajo de investigación final en relación a lo sucedido con el desarrollo psicomotor de los niños que en 2023, tenían entre 8 y 9 años y que durante el tiempo de confinamiento por la pandemia de COVID 19, cursaron el preescolar y primer grado en modalidad virtual.

2.1 . Las dimensiones de la psicomotricidad.

Según Calmels (2003), la realización psicomotriz y la construcción del cuerpo que interesa a la Psicomotricidad está conformada por tres dimensiones. En ese sentido, el autor afirma que esta



disciplina centra su atención en la integración de estas tres dimensiones, las cuales son las siguientes: La motriz-instrumental, la emocional-afectiva y la práctico-cognitiva. El autor sostiene que estas dimensiones deben ser entendidas como un proceso de construcción. A continuación Calmels (2003) da cuenta de las características de cada una de las dimensiones de la psicomotricidad.

Motriz-instrumental: Según el autor es la dimensión de la organización del acto motriz, de la cual depende el proceso evolutivo y madurativo individual. Calmels (2003) afirma que la motricidad primaria dominada por los reflejos arcaicos encuentra la posibilidad de tomar un carácter instrumental, por tanto, el autor asegura que la motricidad se hace instrumental cuando se integra a la percepción. “El movimiento se hace instrumental y posibilita la integración de las diferentes partes del cuerpo en un todo que denominamos esquema corporal” (Pág.20).

A su vez, el autor afirma que a esta dimensión le compete:

La evolución de la tonicidad muscular, el desarrollo de las posibilidades de equilibrio, el desarrollo del control y disociación de los movimientos, el desarrollo de la eficacia motriz (rapidez y precisión), la definición (génesis) y afirmación de la lateralidad (Pág.21).

En ese sentido, el autor hace referencia que estas adquisiciones motrices posibilitan la instrumentación de las coordinaciones dinámicas generales como ser: caminar, correr, trepar, saltar, arrojar un objeto, etc. y las coordinaciones dinámicas manuales: coordinación óculo-manual o viso-digital.

Emocional-afectiva: Según Calmels (2003), el concepto de emoción hace referencia genéricamente a la vida orgánica y el concepto de afecto está en una relación estrecha con el cuerpo. Asimismo, afirma que los afectos se elaboran a través de las emociones y la emoción no es ajena al organismo. A su vez, el autor asegura que “el hablar de afectos nos remite a un fenómeno cargado de un valor y un sentido particular en la trama vincular y que en el caso de la emociones hay una ligazón con



el organismo y son las respuestas primarias del organismo frente al medio”. Es por esta razón, que Calmels (2003) ubica lo emocional-afectivo ligado al movimiento espontáneo relacionado con los conflictos vinculares, las necesidades, las prohibiciones y lo inconsciente. Asimismo, dentro de esta dimensión es Wallon (1987) quien define las reacciones de prestancia, las cuales son entendidas por el autor como “las manifestaciones tónicas involuntarias que modifican nuestra actitud como expresión de la presencia del otro”. Por tanto, es necesario mencionar que Wallon (1987) agrupa las reacciones de prestancia a nivel del movimiento (gestos, el caminar, la posición, la precisión) y a nivel del tono (el que aumenta o disminuye).

Práxico-Cognitiva: según Calmels (2003), en la realización de lo práxico cognitivo se requiere un dominio de las relaciones espaciales, las cuales exigen al niño un ajuste de sus movimientos en relación con los objetos situados en el espacio. En ese sentido, el autor habla de una praxia que necesita del conocimiento de las relaciones simbólicas puestas en acción (utilización de los objetos, simbolismo de los gestos). Por consiguiente, el autor incluye dentro de esta dimensión el conocimiento del propio cuerpo a través de las experiencias sensorio motrices y perceptivo-motrices, la posibilidad de nombrar los segmentos corporales, la discriminación derecha e izquierda en uno mismo y en los otros, y las orientaciones arriba-abajo, adelante-atrás, costado-costado.

2.2. Los organizadores del desarrollo

Como se mencionó anteriormente, es Chockler (2005) quien hace referencia a los organizadores del desarrollo. En ese sentido, la autora establece 5 organizadores del desarrollo: el vínculo de apego, la exploración, la comunicación, el equilibrio y el orden simbólico. A continuación se hace una breve reseña de cada uno de ellos.

En principio se mencionan a los vínculos de apego, Chockler (2005) define a los vínculos de apego como “el conjunto de funciones de protección, de sostén, acompañamiento y consuelo imprescindibles para preservar las relaciones del niño con el medio, por lo que se constituye como



un organizador clave para el desarrollo”. Por tanto, ella sostiene que la calidad de la interacción con el medio y la maduración del sistema nervioso van a permitir al sujeto transformar sus conductas de apego a través de dos procesos. Primero se da la progresiva internalización de las figuras primarias de apego que pasa por varias fases y en segundo lugar, el desplazamiento de la función de apego a otras figuras, otros adultos, otros pares. Chockler (2005) afirma que es necesario entender que el vínculo de apego compromete, aunque de manera asimétrica, tanto al niño como al adulto. Asimismo, señala que los comportamientos de apego son fundamentales para la puesta en marcha de las conductas exploratorias y que la carencia de ellos provoca perturbaciones en la organización de la motricidad y de las praxias. Además, la autora, asegura que de la calidad del vínculo depende el sentimiento de confianza y seguridad con el que el niño (y también el adulto), podrá abordar el conocimiento y dominio del mundo y de sí mismo.

En cuanto a la exploración, según Chockler (2005), está constituida por “el conjunto de conductas de exploración que ligan al niño al mundo exterior”. En ese sentido, para la autora los estímulos del medio activan una serie de comportamientos de orientación, de búsqueda, manipulación, desplazamientos, retracción, defensa, etc., a través de procesos perceptivo-motores que aumentan la atención, el alerta, la excitación, el tono, las emociones y el movimiento. A su vez, afirma que estas conductas exploratorias le van a permitir conectarse, conocer, aprehender las características del mundo externo, internalizarlas y operar con ellas. De este modo, ella asegura que todo el aprendizaje, adecuación y dominio progresivo del mundo real depende de las posibilidades y la calidad de la exploración.

La comunicación, la autora afirma que está dada por las sensaciones de bienestar, satisfacción, malestar, dolor, sueño y hambre que provocan contracciones, distensiones, estiramientos, sacudidas, crispaciones, pataleos, llantos y sonrisas en el niño. Para la autora, estos movimientos y cambios posturales le permiten al niño regular sus reacciones emotivas produciendo las descargas necesarias de las corrientes tónicas que se propagan sucesivamente por su cuerpo. Estas reacciones



tónico-emocionales y dinámicas según la autora, también pueden ser desencadenadas o modificadas por la presencia o acción del otro y van a constituirse en señales para los adultos cercanos, en la medida que expresan una demanda y exigen una respuesta. La autora asegura que esta respuesta será necesariamente también tónico-postural-dinámica. En definitiva, para Chockler (2017) el adulto y el niño adjudican significaciones a las señales corporales emitidas por el otro. Con respecto a esto, asegura que si estas señales son correctas provocan la respuesta esperada por lo que se produce una ratificación y el reforzamiento del placer de haberse comprendido. En ese sentido, afirma que esta interacción corporal dada por el encadenamiento de gestos enlazados en feedback, en una función de señalización se va generando desde el nacimiento y tal vez aún desde antes, y es lo que Ajuriaguerra (1993) citado por la autora, denominó como diálogo tónico, función primitiva y permanente de comunicación que establece una comunicación inmediata, previa a toda relación intelectual. De este modo, según el autor, se configura un campo semántico constituyendo el primer sistema de señales, único código disponible en el niño durante mucho tiempo, antes de que se pueda adquirir y manejar el tiempo verbal. Por consiguiente, Chockler (2017) hace referencia que la eficacia en este primer sistema de señales y la satisfacción, el placer, la ansiedad, la tensión, la gratificación o frustración que provoca, quedarán permanentemente ligados, constituyendo su matriz de comunicación alentando o interfiriendo en su desarrollo.

En cuanto a la posición de equilibrio, según Chockler (2005) puede ser considerada estable cuando el niño realiza distintos movimientos de manera armónica y cuando a su vez, puede modificar las posturas sin quebrar la organización cinética. En este punto, la autora menciona que la función tónica de sostén organiza la infraestructura postural desde la cual se construye la motilidad crónica. Según la misma, la capacidad de la función postural está representada por el concepto de disponibilidad corporal, la cual depende estrechamente del equilibrio e implica una aptitud para construir actitudes con una reducción máxima de las tensiones parásitas o innecesarias para la realización de un acto. De este modo, la autora hace referencia a que la inestabilidad en el equilibrio



provoca tensiones exageradas, crispación, torpeza, bloqueo de los automatismos y desajustes prácticos en el plano gestual; y ansiedad, angustia, miedo, inseguridad, inhibición del pensamiento o desorganización en el plano psíquico. Asimismo, Chockler (2005) da cuenta que si el equilibrio físico es predominantemente estable, permite una acción más eficiente y precisa. Por tanto, asegura que la eficacia de su acción y el ajuste con su proyecto va induciendo en el niño (y también en el adulto), a sentimientos de aptitud y seguridad que le permiten abordar experiencias cada vez más complejas. Por el contrario, si el equilibrio físico es predominantemente inestable, su mantenimiento exige un gran esfuerzo, extrema concentración o la adopción de posturas precarias, las tensiones y crispaciones crearán un sentimiento de inseguridad, torpeza e ineficiencia, ligados al displacer y a la incomodidad. En ese sentido, Chockler (2005), afirma que un niño con una actitud tónico postural abatida, sin consistencia, derrumbado, o crispado por la inestabilidad; lo induce a un sentimiento de protección, de no exigencia como si fuera incapaz de actuar o responder con madurez. Es por esto, que la autora concluye en que la seguridad afectiva es la primera condición indispensable y fundante de la incitación interna, base de la actividad autónoma en un nivel determinado de la maduración funcional y por la riqueza de las experiencias vividas.

En cuanto al orden simbólico, Chockler (2005), sostiene que está constituido por el conjunto de representaciones sociales, jurídicas, económicas y culturales que, inscriptas en el psiquismo a través de las relaciones familiares e institucionales, operan eficazmente determinando las conductas y los roles individuales y grupales. La autora menciona como ejemplos significativos al respecto: el nombre y apellido, lo masculino y lo femenino, lo permitido y lo prohibido, la transgresión y el castigo, los orígenes, el lugar, la pertenencia, la propiedad y la exclusión, los mitos, las creencias y los valores.

De acuerdo a todo lo mencionado y descrito anteriormente, este trabajo de investigación final centra su análisis en el modo que el desarrollo psicomotor de los infantes de tercer grado de una escuela pública de Caba se organiza y manifiesta, tomando en cuenta que los niños cursaron su



preescolar y primer grado en forma virtual durante el período de ASPO de la pandemia por COVID 19. Se realiza el análisis del desarrollo psicomotor de los infantes tomando para tal fin las dimensiones de la psicomotricidad de Daniel Calmels, las cuales a su vez, están íntimamente relacionadas con los organizadores del desarrollo enunciados por Mhyrta Chockler.



RESULTADOS:

1. El desarrollo psicomotor de los infantes de la muestra

En el presente trabajo de investigación se analiza el desarrollo psicomotor de la muestra compuesta por un grupo de 24 niños que cursan tercer grado en una escuela pública ubicada en el barrio porteño de Montecastro (CABA). Este grupo de niños asiste a la modalidad jornada doble. Además, forman parte de la población de este análisis; los docentes a cargo de tercer grado y la directora de la escuela.

El acceso al trabajo de campo dentro de la institución se realizó a través de una autorización escrita solicitada por los directivos de la misma, la cual también fue firmada por la Universidad Católica de Santa Fe. Además, el trabajo de campo contó con el aval de un contacto facilitador dentro de la institución y mediante el cual, se hizo llegar a los docentes y directivos una breve reseña sobre la historia de la investigación. A su vez, dicha reseña fue extensiva a los padres de los niños involucrados.

La observación pasiva se llevó a cabo durante las clases de Educación Física, en dos jornadas durante el turno mañana, realizadas en el mes de diciembre de 2023. En la primera jornada, la cual estuvo dividida en dos módulos con un recreo en el medio, el docente dio al grupo la posibilidad de elegir entre dos actividades: handball (mixto) y destrezas en colchonetas (mixto). Luego del tiempo recreo, los niños que jugaban al handball optaron libremente con la aprobación del docente, el jugar a los penales. El otro grupo, el de las destrezas, optó por continuar en las colchonetas en una posición de acostado. En la segunda jornada, y debido a la lluvia, la clase de educación física se dictó en el patio cubierto. En este caso, el docente convoca al grupo a una ronda y propone una actividad: el juego del quemado. Luego de dicha actividad, los niños se dividieron libremente en tres grupos, los cuales realizaron respectivamente juegos de básquet, penales, y destrezas en colchonetas.



Asimismo, en los recreos se observó el juego libre de los niños. Las observaciones se hicieron en crónicas y con videos respaldatorios. También, se realizaron entrevistas semi dirigidas al directivo y docentes con la finalidad de recuperar las vivencias de los participantes de la investigación pre y post pandemia.

Según lo observado en el trabajo de campo y con los lineamientos del marco teórico de este trabajo de investigación se realiza a continuación el análisis del desarrollo psicomotor en los niños de 8/9 años de una escuela pública del barrio de Montecastro (CABA), quienes cursaron el preescolar y primer grado en contexto de ASPO durante la pandemia de COVID 19, tomando en cuenta para tal fin, las dimensiones de la Psicomotricidad descritas por Daniel Calmels.

2. Dimensión motriz-instrumental

Compete a esta dimensión: La evolución de la tonicidad muscular, el desarrollo de las posibilidades de equilibrio, el desarrollo del control y disociación de los movimientos, el desarrollo de la eficacia motriz (rapidez y precisión), la definición (génesis) y afirmación de la lateralidad (Calmels, 2016, p.21).

Desde la dimensión motriz-instrumental, el grupo evidencia una correcta instrumentación de las coordinaciones dinámicas generales. En ese sentido, durante la actividad que se llevó a cabo en colchonetas y con conos fue posible observar: balanceos, giros, caídas, volteretas, rodadas, marcha, carrera y saltos. Estos desplazamientos fueron coordinados, armónicos, amplios, rápidos dependiendo de la actividad y acordes a la edad cronológica del grupo en general. Con respecto a la coordinación óculo-manual, se observó una correcta ejecución de los movimientos por el control de la visión; esta acción se evidencio a través del tiro al aro de basquet y en el adecuado uso de los elementos utilizados en la clase de educación física, como ser: la pelota en el juego de básquet y en el juego de fútbol.



Tomando en cuenta el control postural observado durante la clase de educación física, este es adecuado y varía de acuerdo a la acción realizada. En las entrevistas, los docentes dieron cuenta que en el aula los niños generalmente presentan dificultad para mantener la adecuada postura en la posición de sentado, ya que mayormente se arrodillan en la silla y que según el comentario de la docente fue trabajado en clase.

Desde lo observado, los niños fueron capaces de movilizar las articulaciones hasta su máxima amplitud, por tanto es posible evidenciar cierta elasticidad, la cual fue observada durante el juego de básquet (extensión de los brazos para lanzar la pelota), fútbol (extensión de miembros inferiores para patear penales) y además, en el trabajo en colchoneta al realizar vertical, medialuna, rol, entre otras.

Con respecto al tono muscular, lograron hacer adecuaciones tónicas en relación a las propuestas planteadas. Los docentes dan cuenta de que los niños necesitan continua motivación para convocarlos a la calma.

En relación al equilibrio y según lo observado en el grupo, se lo puede considerar estable por ser eficiente y preciso ya que los niños, realizaron distintos movimientos de manera armónica y a su vez, pudieron modificar las posturas según el requerimiento de las actividades. A través de los juegos de coordinaciones dinámicas generales (la marcha, la carrera y el salto) se pudo evidenciar un correcto equilibrio dinámico espontáneo. Por tanto, se puede inferir que la afirmación de la lateralidad estaría adquirida.

Asimismo, se observó una correcta adquisición en la segmentación de las partes del cuerpo y la disociación de los movimientos, ya que el grupo tiene la habilidad de poder controlar y coordinar cada segmento motor de manera independiente. Un claro ejemplo de esto, fueron las destrezas observadas en los niños durante la actividad en la colchoneta.



3. Dimensión emocional-afectiva.

Compete a esta dimensión: En esta dimensión, ubicamos lo emocional-afectivo, ligado al movimiento espontáneo relacionado con los conflictos vinculares, las necesidades, las prohibiciones, lo inconsciente (Calmels, 2016, p.31)

Con respecto a esta dimensión, resulta pertinente poder analizarla desde la relación con el otro (pares, docentes) y con la mirada, la gestualidad, el lenguaje corporal y verbal. En relación al grupo de pares entre sí se lo observó heterogéneo y que se divide por elección propia entre niños y niñas según la actividad. Los niños juegan al fútbol y al básquet. Las niñas prefieren hacer gimnasia en las colchonetas, con una actitud más pasiva en relación a los varones. Al grupo de niños se lo observa susceptible e irritable en su juego (básquet y fútbol), con demostraciones de llanto, gritos y enojos. En relación a esto, se observó en algunas ocasiones el lanzamiento de algún elemento con mayor fuerza de la requerida para tal fin. Los niños mostraron principal interés por las pelotas (básquet, fútbol) y las niñas por las colchonetas, aros y conos.

Se observó un juego mixto (el quemado) en el que se presentó dificultad en la organización de los grupos propuestos por el docente. Se plantearon discusiones e intercambios entre los niños que no estaban de acuerdo con la división de grupos, y ante la imposibilidad de solucionarlo entre ellos, el docente definió la situación.

No se logró visualizar específicamente a uno de los niños que había llamado la atención ya que generalmente jugaba con las nenas o solo. No participó de la actividad del quemado por haber llegado tarde.

Otro tema a destacar, según lo que describen los docentes, es que en el grupo hay varios líderes. En ese sentido, existen líderes positivos y negativos. Las niñas no aceptan a los líderes. El líder varón une al grupo y la líder nena lo separa, pero con el seguimiento de un docente se pueden mediar las situaciones. Por lo tanto, se infiere que este grupo necesita al adulto para que intervenga en los temas vinculares.



Tomando en cuenta la relación con el docente, el mismo cumpliría la función de protección, de sostén y acompañamiento, el cual es imprescindible para preservar las relaciones del niño con el medio. El docente es aceptado y respetado por el grupo, manifestando una actitud contenedora. El grupo en su mayoría respetó las consignas del mismo, salvo en el momento del armado de los grupos mixtos (juego del quemado), en dónde el profesor tuvo que ser mediador y conciliador entre los niños. Si surge alguna actividad con la que no están de acuerdo, ellos lo dicen abiertamente y si alguno no cumple con las reglas propuestas, suelen buscar a un adulto para que intervenga. En ese sentido, desde lo observado, los niños respetan al adulto y lo buscan cuando algo les afecta o se sienten mal por alguna actitud. Este grupo, a su vez, según describe la docente, son menos tolerantes, necesitan respuestas al instante, límites claros y no pueden esperar. Un claro ejemplo de esto, se registró durante las observaciones, en donde el grupo de niños pasaba continuamente de un juego a otro sin poder respetar el tiempo de juego. De este modo, no fue posible observar un adecuado tiempo de inicio, desarrollo y cierre de las actividades.

Cabe destacar además, que la docente da cuenta que es un grupo al que le cuesta más relacionarse con el otro. Son más individualistas y esperan la “mirada” del adulto. A su vez, la docente hace hincapié que, en relación al tiempo de pandemia y a pesar de las pantallas, los niños no perdieron la espontaneidad ni la creatividad. Con respecto al lenguaje gestual/verbal, se lo analizó en relación a las emociones y a la comunicación. En ese sentido, describe una de las docentes que el grupo mayormente manifiesta sus emociones a través del llanto y elevando el tono de voz, siendo ésta, su manera de demostrar el desacuerdo o la frustración ante alguna situación que los desordene. Asimismo, la docente menciona que en su mayoría este grupo se caracteriza por ser “mal hablado”, ya que utilizan groserías y se dirigen inapropiadamente hacia el docente. La comunicación facial y corporal acompaña lo que los niños manifiestan. Se observaron en este sentido, dos situaciones claras de enojo: uno de los niños disconforme con el resultado del partido que estaban realizando, arrojó con fuerza la pelota hacia otro compañero al momento de finalizar el juego. La otra situación



se da, cuando uno de los niños quiere ingresar al partido y el resto de sus compañeros no se lo permite, ya que tenían la cantidad de jugadores necesarios para cada equipo. Ante el rechazo de sus compañeros, el niño se tira al piso llorando, interviniendo nuevamente el docente para tranquilizarlo. En general, se pudo observar poca tolerancia a la frustración y en relación al lenguaje verbal, es adecuado para la edad cronológica.

4. Dimensión práxico-cognitiva

Compete a esta dimensión: Dominio de las relaciones espaciales, las cuales exigen al niño un ajuste de sus movimientos en relación con los objetos situados en el espacio. En ese sentido, el autor habla de una praxia que necesita del conocimiento de las relaciones simbólicas puestas en acción (utilización de los objetos, simbolismo de los gestos). Por consiguiente, el autor incluye dentro de esta dimensión el conocimiento del propio cuerpo a través de las experiencias sensorio motrices y perceptivo-motrices, la posibilidad de nombrar los segmentos corporales, la discriminación derecha e izquierda en uno mismo y en los otros, y las orientaciones arriba-abajo, adelante-atrás, costado-costado (Calmels 2016, p. 21).

Para poder llevar a cabo el análisis de esta dimensión resultó pertinente distinguir el espacio, los objetos y el tiempo. En cuanto al espacio, se trata del patio cubierto y el externo de la escuela pública. En cuanto a los objetos, se trabajó con pelotas (básquet, fútbol), colchonetas, aros, arcos, conos y por último en relación al tiempo, este fue de 1 hora de observación en cada jornada.

En relación al conocimiento del esquema corporal, los niños identificaron las partes del cuerpo, así como el correcto uso de las mismas y tomando en cuenta la edad, se infiere que el grupo puede nombrar cada una de las partes de su propio cuerpo, cómo así también saber dónde están situadas. El grupo además, se distribuye correctamente en el espacio circundante, se mueve con comodidad dentro de este espacio (patio) que les es conocido, recorriéndolo en su totalidad, dependiendo esto



de la actividad que estén realizando. Se evidencia adecuada organización y estructuración espacio-temporal. En el caso de los varones, prefieren ubicarse en la zona delimitada como cancha de fútbol (patio externo) o cancha de básquet (patio cubierto). En referencia a las niñas, ellas se ubican preferentemente en el escenario (espacio sumamente visible) y en la zona cubierta por colchonetas. Además, exploran el espacio en distintas alturas, ya sea sentados en las gradas o sobre el escenario.

Tanto niños como niñas, no comparten el espacio, salvo que el docente lo señale o proponga una actividad grupal. Invisten todo el espacio con sus desplazamientos, exploración, búsqueda y manipulación. En relación con el tiempo, el grupo respeta el momento de entrada, siendo capaz de permanecer sentados en ronda mientras el docente menciona las propuestas de trabajo a desarrollar durante la clase, las reglas del juego y las normas de convivencia. En ese sentido, con respecto a la distribución del tiempo, éste es adecuado al inicio de una actividad, sin embargo, en el desarrollo de las actividades se va modificando.

En cuanto a los objetos, el uso de los mismos es el apropiado y el grupo es capaz de utilizarlos en forma variada y compartirlos según la actividad propuesta por el docente. Los objetos son manipulados con habilidad y destreza. A su vez, es posible para el grupo nombrar los distintos segmentos corporales y reconocer las orientaciones arriba-abajo, adelante-atrás, costado-costado. Con respecto a la lateralidad, el grupo identificaría las nociones de derecha e izquierda en su propio cuerpo, en el ajeno, dentro del espacio y los objetos.

DISCUSIÓN

El análisis del desarrollo psicomotor de los niños de tercer grado en una escuela pública del barrio de Montecastro (CABA) permite identificar aspectos clave asociados a las dimensiones motriz-instrumental, emocional-afectiva y práxico-cognitiva, enmarcadas en los lineamientos de Calmels (2016). A continuación, se exponen las principales reflexiones sobre los hallazgos en cada dimensión y su relación con el contexto post-pandemia.



En cuanto a la dimensión motriz-instrumental, los resultados evidencian un desarrollo adecuado en la coordinación dinámica general, el control postural y la disociación de movimientos. Las actividades observadas en clase, como los desplazamientos, saltos y habilidades específicas (tiros al aro y penales), confirman un nivel de desarrollo acorde con la edad cronológica de los niños. Sin embargo, emergen desafíos relacionados con la tonicidad muscular, ya que los docentes reportan dificultades para mantener la calma y la postura adecuada en el aula. Este comportamiento podría estar relacionado con la necesidad de mayor regulación emocional tras el período de confinamiento, lo que coincide con investigaciones previas que señalan la incidencia del ASPO en la disminución de la capacidad de autorregulación motriz en los infantes.

Respecto a la dimensión emocional-afectiva, el grupo presenta una dinámica heterogénea con marcadas diferencias entre géneros en la elección de actividades. Las niñas prefieren actividades pasivas (colchonetas), mientras que los niños optan por deportes competitivos (básquet y fútbol). Esta segmentación no solo refuerza patrones de socialización de género tradicionales, sino que también limita las interacciones mixtas. La susceptibilidad y la baja tolerancia a la frustración, observadas en episodios de llanto, gritos y conflicto, revelan una necesidad de intervención adulta constante para mediar en los vínculos. Estos resultados subrayan el impacto de la pandemia en la capacidad de los niños para gestionar emociones y participar en dinámicas colectivas. La función del docente como figura contenedora y mediadora se vuelve esencial en este contexto, destacando su rol en la construcción de un entorno emocional seguro.

En la dimensión práctico-cognitiva, se observa un dominio adecuado del esquema corporal, el reconocimiento espacial y el manejo de objetos, lo cual indica un desarrollo sólido de habilidades perceptivo-motrices. Sin embargo, el limitado intercambio entre niños y niñas, salvo en actividades dirigidas, refleja una tendencia hacia la territorialización del espacio y una preferencia por actividades segregadas. Este comportamiento podría vincularse a una disminución en las



oportunidades de socialización y trabajo colaborativo durante el confinamiento, lo que dificulta la integración de dinámicas grupales más amplias.

En conjunto, los hallazgos sugieren que, si bien los niños muestran un desarrollo psicomotor acorde a su edad en términos instrumentales y cognitivos, persisten desafíos en las dimensiones afectiva y relacional, exacerbados por el contexto post-pandemia. La escuela, como espacio de socialización primaria, enfrenta el desafío de fortalecer estrategias que promuevan la interacción grupal, la gestión emocional y la igualdad de género en las actividades cotidianas. Es fundamental que las intervenciones pedagógicas integren dinámicas que favorezcan el juego colaborativo y mixto, así como la regulación emocional, para abordar las brechas detectadas y promover un desarrollo integral en los niños.

En futuras investigaciones, sería valioso profundizar en las experiencias individuales de los niños durante la pandemia y su relación con el desempeño psicomotor y emocional observado. Asimismo, incluir variables socioeconómicas y culturales podría proporcionar una visión más amplia sobre los factores que inciden en estas dinámicas, permitiendo diseñar estrategias pedagógicas contextualizadas y efectivas. Tomando en cuenta lo que se investigó acerca de lo que algunos autores abordaron sobre los cambios o modificaciones del desarrollo psicomotor de los niños en la pandemia y post pandemia, se coincide en lo observado en este trabajo de investigación; ya que la pandemia no causó no solo afecciones a nivel físico en los individuos, sino, que disminuyó las posibilidades de generar espacios estimulantes para el correcto desarrollo psicomotor de los niños. Todas las dimensiones de la vida se vieron afectadas; la familia, la escuela, la relación con los pares, los aspectos emocionales, el juego, la recreación, etc. Sería de principal apoyo para los niños el proponer actividades que posibiliten revertir, aunque sea en parte, la situación atravesada, con aquellas que les sean superadoras.



CONCLUSIONES

Para concluir con lo analizado en este trabajo de investigación final, es pertinente en primer lugar responder a la pregunta de investigación que dio inicio al mismo: ¿Cómo es el desarrollo psicomotor en los niños de tercer grado (8/9 años) de una escuela pública del barrio de Montecastro (CABA), quienes cursaron el preescolar (2020) y primer grado (2021) en contexto de ASPO durante la pandemia de COVID 19, tomando en cuenta las dimensiones de la psicomotricidad de Daniel Calmels?

El resultado del trabajo de campo realizado en la escuela brindó la respuesta a este interrogante. En ese sentido, se considera relevante destacar que, en virtud de lo observado, en lo relativo a la dimensión emocional-afectiva es la que se evidenció más vulnerada ya que al grupo de niños se lo observó individualista, susceptible e irritable en su juego, con poca tolerancia a la frustración, con necesidad de respuestas inmediatas y límites claros. El modo que el grupo expresa sus emociones es a través de llanto, gritos y enojos. Se infirió, además, que los niños necesitan al adulto para que intervenga en los temas vinculares, preservar las relaciones del niño con el medio y mediar en los conflictos del grupo.

Por otro lado, tomando en cuenta lo expresado por los docentes en las entrevistas, se pudo dar cuenta que los niños presentan conductas más exacerbadas luego del período de Aspo. Asimismo, al haber sido un grupo de niños que durante dicho período debió utilizar las pantallas para la educación en línea, el entretenimiento digital y la comunicación virtual con familias y amigos, se pudo concluir que se pudieron ver afectadas, las capacidades de concentración, la empatía, el manejo de la frustración y el control de los impulsos, los cuales, resultan habilidades fundamentales para la interacción social. Por consiguiente, resulta pertinente concluir que si bien fue la dimensión emocional-afectiva la que se evidenció más afectada luego del período de Aspo, la motriz-instrumental y la práxico-cognitiva se vieron influenciadas indirectamente en relación a los afectos



y sus manifestaciones en los niños. Las tres dimensiones de la psicomotricidad se dan en forma integrada, por tanto, según afirma Calmels (2023), las mismas deben darse en un proceso de construcción permanente.

Para finalizar, cabe destacar que al tratarse de una situación acontecida hace muy poco tiempo, ya que se dio durante el 2020 y el 2021, la importancia del tema de este trabajo es de actualidad porque podría valer como antecedente para próximas investigaciones sobre el desarrollo psicomotor de los niños luego de la pandemia por COVID 19.



BIBLIOGRAFÍA Y FUENTES

- Cabezuelo, G. y Frontera, P. (2016). *El desarrollo psicomotor, desde la infancia a la adolescencia*. Narcea S.A. Ediciones.
- Calmels, D. (2003). *Qué es la psicomotricidad. Los trastornos psicomotores y la práctica psicomotriz*. Grupo Editorial Lumen.
- Calmels, D. (2009). *Infancias del cuerpo*. Ediciones Puerto creativo.
- Calmels, D. (2021). *Psicomotricidad en la infancia. El cuerpo se construye*. Paidós Editorial.
- Castillo Miyazaki, I y Sandoval Figueroa, C. (2022). Influencia de la pandemia en la interacción y juegos de los niños de educación inicial, Perú. *Revista Andina de Educación*. Vol. 5.
- Chockler, M. (2005). *Los organizadores del desarrollo psicomotor del mecanismo a la psicomotricidad operativa*. Ediciones Cinco.
- Chokler, M. (2017). *La aventura dialógica de la infancia*. Ediciones Cinco.
- Duek, C. y Moguillansky, M. (2023). Las infancias de la post pandemia. Una propuesta de investigación. *Intersecciones en Comunicación*. Vol. 1, N°17.
- Freud, S. (1996). *Tres ensayos sobre teoría sexual*. Obras Completas. Biblioteca Nueva.
- Lizondo Valencia, R.; Silva, D.; Arancibia, D.; Cortés, F.; Muñoz Marín, D. (2021). Pandemia y niñez: efectos en el desarrollo de niños y niñas por la pandemia de COVID 19. *Veritas y Research*.
- Ochoa, P. (2023). Del aula a la pantalla en clases impartidas en niños de edad preescolar en pandemia: Una mirada psicomotriz. *Revista Psicomotricidad: Movimiento y Emoción (Psime)* / Vol.9, N°1.



- Oyarzun, J.; Romero Rojas, F.; Torres, I. (2022). Impacto de la pandemia por COVID 19 en La percepción de competencia motriz de escolares de la ciudad de Temuco, Chile. *Revista Retos: Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*. Vol. (43).
- Palma, F. (2020). *Pandemia e infancia: ¿Cómo ha afectado el desarrollo de niños/as?* Universidad de Chile.
- Piaget, J. (1991). *Seis Estudios de Psicología*. Labor.
- Quesada Ugalde, A.; García Hernández, A.; Maya Barrio, J.; Auza Benavides, A. (2023). Consecuencias en el desarrollo infantil derivadas de la pandemia por COVID 19: Revisión integrativa de literatura. *Aquichan*. Vol. 23 N°3.
- Sánchez Ruiz, G.; Ramón, S.; Mayorga, V. (2020). Desarrollo psicomotriz en niños en el contexto del confinamiento por la pandemia por COVID 19. *Dominio de las ciencias. Revista Científica*, Vol. 6 N. 4
- Wallon, H (1987). *Psicología y educación del niño. Una comprensión dialéctica del desarrollo y la educación infantil*. Visor/Mec.



ANEXOS: Trabajo de campo

1. Parámetros de observación

- Relación consigo mismo: actitud tónico postural, equilibrio, coordinación y control del propio cuerpo, emociones, posición, postura.
- Relación con el espacio: uso del mismo.
- Relación con los objetos: elección y exploración del material.
- Relación con el tiempo: secuencias, permanencia y desarrollo.
- Relación con los otros (adultos y pares)
- Análisis del juego: tipos de juego, acciones, ritmos de acción.

2. Reseña de observación

El trabajo de campo se realizó durante el mes de diciembre de 2023 y se observó una muestra compuesta por un grupo de niños de tercer grado de una escuela pública de Caba. Se realizaron dos observaciones en jornadas diferentes (5/12, 6/12) en la clase de educación física. Primera jornada: Los alumnos se presentaron en el patio externo de la escuela, donde el docente los estaba esperando. El material presentado por el docente para las actividades (handball y destreza) fueron colchonetas, caballetes, pelotas, conos y arcos. Los espacios de ambas actividades están debidamente delimitados en ambos extremos del patio. El grupo en general aceptó las propuestas. En relación al grupo observado en las colchonetas, se visualizaron tres subgrupos. La mayoría en esta actividad eran niñas. El grupo que optó por jugar al handball se dividió en dos equipos uno de niños y otro de niñas. Al finalizar el juego el docente invita al grupo a sentarse en ronda y conversar luego de una situación de conflicto durante la actividad. Timbre de recreo.



En el tiempo de observación durante el recreo (posibilidad de verlos en el juego libre), un grupo de niños jugaba al fútbol, ocupando tres cuartos del espacio del patio. Dos grupos, uno mixto y otro sólo de niñas se sentaron en ronda a jugar a las cartas y compartir el desayuno.

Segunda jornada: La observación se llevó a cabo en el patio cubierto/salón de actos. El espacio era extenso, compuesto por gradas a los costados, delimitado por las aulas de arte, música, tecnología y el patio del Nivel Inicial. El docente propone armar dos equipos para jugar al "quemado" (se iban



Universidad Católica de Santa Fe

Facultad de Ciencias de la Salud
Licenciatura en Psicomotricidad

poniendo en fila a medidas que fueron elegidos por el capitán de cada equipo). Se observó niños acostados en ese momento. La conformación de los equipos genera controversia en el grupo. El docente es el mediador y repasa las reglas del juego. Mientras transcurre la actividad se escuchaba música de fondo en el otro salón que dispersó a un grupo de niños. El juego se ve interferido por la llegada de dos alumnos que llegaron tarde, generando discordia en el grupo.

Se observó poca atención al juego en sí mismo. El docente dió por finalizado el juego y propuso juego libre. En ese momento llegó un grupo de otro grado (por razones climáticas) y deben compartir el espacio. En el juego libre un grupo de niñas eligió colchonetas para hacer destrezas. Varias de ellas se ubican sobre el escenario para tal fin, y otro grupo debajo del mismo realizando movimientos de entrada en calor y destrezas. Otros niños permanecen acostados en colchoneta. En el grupo que eligió jugar al fútbol, se presentó una discusión entre dos niños y debió interceder el docente. El grupo que eligió jugar al basket respetó turnos y el espacio de juego.





Universidad Católica de Santa Fe
Facultad de Ciencias de la Salud
Licenciatura en Psicomotricidad



3. Modelo de entrevista a docentes/directivos.

Fecha/hora:

Lugar:

Entrevistado:

Nombre, edad, cargo:

Entrevistadoras: Ana Laura Lofano /María José Peralta

Tema a abordar:



El desarrollo psicomotor de los infantes de tercer grado de una escuela pública del barrio de Montecastro, quienes cursaron su preescolar y primer grado en **pandemia**.

Relación con los pares.

-Cómo es la relación del grupo de niños en general?: (Juegan solos, en pequeños grupos, con los del mismo sexo, con los del sexo opuesto, con los más pequeños, con los mayores, con todos indistintamente).

-El grupo propone actividades de manera autónoma ?.

-¿Se observa algún líder? El resto de los alumnos lo aceptan?.

- Los niños son capaces de situarse en distintas actitudes entre ellos? (oponerse, colaborar, compartir)

-¿De qué manera manifiestan sus emociones? (frustración, enojos, tristeza, alegría).

Relación con el adulto.

-¿Cómo es la relación con el adulto? (lo aceptan, lo buscan, lo provocan, esperan su aprobación)?

- ¿Respetan las normas en clase/institución? (esperan órdenes y consignas para actuar).

- ¿Participan en las actividades que el docente propone y realiza actividades con él?

- ¿El grupo es autónomo o dependiente del adulto?

Relación con el cuerpo.



Universidad Católica de Santa Fe
Facultad de Ciencias de la Salud
Licenciatura en Psicomotricidad

¿Cuáles son las posturas más frecuentes en el grupo? (de pie, acostado, sentado, de rodillas, en equilibrio).

— Tono muscular. ¿Es adecuado a la acción o, por el contrario?

-¿Es elástico, es decir, si es capaz de movilizar una articulación hasta la máxima amplitud durante la realización de las actividades ?

-¿El grupo es capaz de relajarse?.

-¿Cómo docente ha notado diferencias entre los grupos de tercer grado pre y post pandemia, tomando en cuenta la relación con los otros

(adultos y pares).

-En lo que respecta a la actitud corporal, ha notado algún cambio, modificación o diferencia en el desarrollo de los niños después de la pandemia?