

2014

La coordinación visomanual y la estimulación psicomotriz : aportes de la clínica psicomotriz en el abordaje de terapia ocupacional en escuela especial

Durán, Karina

Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social

<http://kimelu.mdp.edu.ar/xmlui/handle/123456789/824>

Downloaded from DSpace Repository, DSpace Institution's institutional repository

Universidad Nacional de Mar del Plata
Facultad de Ciencias de la Salud y Servicio Social
Carrera de Licenciatura en Terapia Ocupacional

Tesis de Grado para optar al título de licenciado en Terapia Ocupacional.



***“La Coordinación Visomanual y la
Estimulación Psicomotriz. Aportes de la
Clínica Psicomotriz en el abordaje de
Terapia Ocupacional en Escuela Especial”***

Durán Karina
Sidoni Julieta

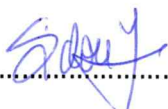
2014-Mar del Plata-Buenos Aires

Argentina

Autoras



.....
Karina Duran



.....
Julieta Sidoni

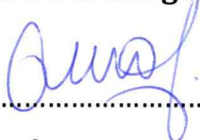
Directora



.....
Jorgelina López

Lic. en Terapia Ocupacional

Asesora metodológica



.....
Alejandra Campisi

Lic. en Terapia Ocupacional

Agradecemos al Instituto Psicopedagógico Especial Soles, por abrirnos las puertas, por todo el apoyo brindado y por su colaboración desinteresada.

A los jóvenes y niños que participaron de este taller por habernos brindado esta maravillosa experiencia y permitirnos crecer juntos.

A nuestra directora de tesis, Jorgelina López, por su generosidad como profesional que nos brindó todo su conocimiento con una infinita paciencia, y de quien aprendemos diariamente por la extraordinaria persona que es,

A nuestra directora metodológica, Alejandra Campisi, por su predisposición, calidez humana y profesionalismo al guiarnos en la investigación,

Agradecemos a todas las personas que de una u otra manera nos ayudaron y acompañaron en este camino.

A Joly una persona muy especial, amiga, compañera, que nos apoyó de una forma incondicional, nos transmitió todo su amor y pasión y nos hizo sentir que podíamos lograrlo, que bueno haberte encontrado y compartir este camino!!

Karina y Julieta

A mi mamá por su amor incondicional, y por enseñarme con su ejemplo a
luchar para alcanzar los sueños.

A mi dulce compañero de vida, Sergio, por su amor, su calma, y su
contención en todo momento.

A mis hijos Julián y Santiago, a quienes amo, que cambiaron mi vida, y
que siempre me dan el amor y la fuerza para seguir adelante.

A mis hermanas Stella y Marisol, mi prima Victoria y mi familia por
creer en mí, apoyarme y saber que cuento con ellas siempre.

A mi amiga del alma Marisa, por acompañarme en la vida, y hacer posible,
por mí, lo imposible. Te quiero.

A Julieta, mi compañera de tesis, por su dulzura y comprensión, a quien
agradezco todo su esfuerzo para ayudarme a cumplir mi sueño.

Karina

A Lucas, mi compañero de la vida, porque desde que empecé la carrera me
acompañó en cada paso, me apoyó y alentó a seguir adelante,

A mi mamá, por su amor, por toda su ayuda y su presencia inigualable,

A mis hermanos, familia y amigos por el apoyo de siempre,

A mi hermana Melisa por su contención,

A mi amiga Ana Sol por su ayuda y por creer en mí,

A Karina, mi compañera de tesis, por su comprensión y paciencia,

A Catalina y Joaquina, mis hijas, por ser mi mayor pilar, a quienes amo y
les dedico este trabajo para que siempre recuerden que se puede.

Julieta

ÍNDICE

AUTORES, DIRECCIÓN Y ASESORAMIENTO	1
AGRADECIMIENTOS	2
INTRODUCCIÓN	9
TEMA-PROBLEMA	12
OBJETIVOS GENERAL Y ESPECÍFICOS	13
HIPOTESIS	13
ESTADO DE CUESTIÓN	14
MARCO TEÓRICO	16
* <u>CAPÍTULO N° 1: DESARROLLO DE LA COORDINACIÓN VISOMANUAL</u> EN EL NIÑO	17
*Teoría del desarrollo	18
*Definición de la Coordinación visomanual.....	20
*Desarrollo psicomotor del niño: Evolución y manifestaciones en niños con retraso mental	23
*Evolución del desarrollo de la conducta manipuladora y de prensión	26
*Condiciones previas necesarias para el desarrollo de las habilidades motrices seleccionadas	30
-Picado con punzón.....	31
-Modelado	32
-Contorneado y coloreado	33
-Recortado con tijera	33
Características de las habilidades de coordinación visomanual en los niños con discapacidad intelectual.....	34

La Clínica Psicomotriz : El desarrollo del niño y su psicomotricidad	35
BIBLIOGRAFÍA DEL CAPÍTULO N°1	43
* <u>CAPÍTULO N° 2: RETRASO MENTAL Y ESCUELA ESPECIAL</u>	44
RETRASO MENTAL	44
-Definición de Retraso Mental y los aportes del psicoanálisis	44
-Paradigmas vigentes en el campo de la discapacidad	48
ESCUELA ESPECIAL.....	52
-Propuesta de Formación Pre-Profesional.....	53
-Instituto Psicopedagógico Especial Soles	54
-Rol del Terapeuta Ocupacional en Escuela Especial	58
-Caracterización de la población de estudio	61
BIBLIOGRAFÍA DEL CAPÍTULO N° 2	63
* <u>CAPÍTULO N° 3: TALLER DE ESTIMULACIÓN PSICOMOTRIZ DESDE TERAPIA OCUPACIONAL (TEP)</u>.....	65
-El Taller De Estimulación Psicomotriz en relación a los Aspectos estructurales e Instrumentales	65
-Los Parámetros Psicomotores del TEP	67
-Los Contenidos psicomotores del TEP	69
-El juego corporal y su relación con los parámetros y contenidos psicomotores en el Taller de Estimulación Psicomotriz.....	73
BIBLIOGRAFÍA DEL CAPÍTULO N° 3	75
ASPECTOS METODOLÓGICOS	76
-TEMA	76
-PROBLEMA	76
-OBJETIVO GENERAL	76

-OBJETIVOS ESPECIFICOS	77
-HIPÓTESIS	77
-CONCEPTUALIZACIÓN DE LAS VARIABLES.....	78
> COORDINACIÓN VISOMANUAL.....	78
DEFINICIÓN CIENTÍFICA	78
DEFINICIÓN OPERACIONAL.....	79
DIMENSIONAMIENTO DE LA VARIABLE.....	80
> PARTICIPACIÓN EN EL TALLER DE ESTIMULACIÓN	
PSICOMOTRIZ.....	81
DEFINICIÓN CIENTÍFICA.....	81
DEFINICIÓN OPERACIONAL.....	81
DIMENSIONAMIENTO DE LA VARIABLE.....	83
-VARIABLES INTERVIENTES	86
-DISEÑO METODOLÓGICO	86
Enfoque.....	86
Tipo de Estudio	86
Tipo de Diseño	86
Lugar.....	87
-UNIVERSO DE ESTUDIO.....	87
Muestra	87
Unidad de Análisis.....	87
-MÉTODO DE SELECCIÓN DE MUESTRA.....	88
-CRITERIOS PARA LA SELECCIÓN DE LA MUESTRA.....	88
Criterios de Inclusión.....	88
Criterios de Exclusión.....	88
-METODOS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS....	88

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA	91
1) Descripción y análisis de la experiencia del Taller de Estimulación Psicomotriz desde Terapia Ocupacional (TEP)	92
2) Aportes y reflexiones desde la práctica psicomotriz	98
3) Análisis del abordaje específico de la coordinación visomanual en el Taller de Estimulación Psicomotriz	110
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS	116
1) Caracterización de la muestra	117
2) Análisis de los datos del examen psicomotor de Picq y Vayer.....	120
3) Análisis de los Parámetros Psicomotores.....	133
4) Análisis de las habilidades Motrices de la Coordinación Visomanual	153
5) Análisis de la relación entre la participación en el TEP y la Coordinación Visomanual	159
CONCLUSIÓN	167
BIBLIOGRAFÍA GENERAL	170
ANEXOS	172



*“Cuando hablamos del cuerpo hay que elegir:
entre la pisada, la huella y el pie.*

*Siempre está el riesgo de terminar hablando del
zapato.” (Daniel Calmels)*

INTRODUCCIÓN:

Esta investigación nace como una necesidad de dar respuestas a interrogantes que surgieron a partir de observaciones en nuestras prácticas clínicas de la Lic. en Terapia Ocupacional, y de la docencia en de el área pre profesional, en escuela especial de la ciudad de Mar del Plata.

En el transcurrir de las mismas surge como constante de observación las dificultades en las habilidades bimanuales de los alumnos, lo cual interfiere en el logro de las actividades que desarrollan en los Módulos del área Pre Laboral.

Esto nos motivó a indagar sobre la coordinación visomanual en el desarrollo típico y específicamente en los niños con retraso mental y los posibles modos de abordarlo.

En base a lo anterior y sumado a la reflexión de Terapistas Ocupacionales que se desempeñan en el área y la indagación acerca de las dificultades que se observan en la inserción socio laboral en los egresados, se realizó para esta investigación, un proyecto que tuvo como objetivo favorecer el desarrollo de la Coordinación Visomanual a través de un Taller de Estimulación Psicomotriz implementado desde Terapia Ocupacional.

En el ámbito de la Escuela Especial en el cual se realiza la experiencia, la Terapeuta Ocupacional, trabaja específicamente en el desarrollo de pautas de conducta o habilidades psicomotrices en general y otras consideradas fundamentales en el aprendizaje de oficios y la adaptación o incorporación en un puesto de trabajo.

En nuestro trabajo de tesis, describimos cómo se manifiesta la variable Coordinación Visomanual en niños con retraso mental pertenecientes al Instituto Psicopedagógico Soles, antes y después de la implementación de un Taller de Estimulación Psicomotriz desde Terapia Ocupacional, utilizando como instrumento de evaluación el Test estandarizado de Pick y Vayer y dos fichas de registro de observación, una correspondiente a las Habilidades Motrices

(picado con punzón, contorneado y coloreado, modelado con y sin herramientas y recortado con tijera), y otra a los Parámetros Psicomotores (movimiento, espacio, tiempo, relación con los otros y relación con los objetos).

Las evaluaciones tuvieron como propósito en un principio identificar las individualidades, subjetividades de cada niño en cuanto al desarrollo de la coordinación visomanual, para luego evaluar la existencia de modificaciones en una segunda evaluación al final de la propuesta de implementación del taller.

Si bien la temática de nuestra investigación fue describir como se manifestó una variable en un grupo de niños, consideramos necesario primero describir cual fue nuestra concepción del desarrollo del niño. Para este fin, nos basamos en los lineamientos teóricos propuestos por la Clínica Psicomotriz de Esteban Levin acerca del desarrollo del niño como un proceso integral donde lo “instrumental”, es decir el cuerpo, está al servicio del desarrollo afectivo emocional que constituye una persona en sujeto.

Al decir de Esteban Levin, “No hay un desarrollo igual a otro... La estructura subjetiva los torna singulares. En la estructura no hay tiempo generalizable ni cronológico, opera el tiempo lógico propio, es por eso que sin estructura no hay desarrollo psicomotor posible”

Para abordar la temática del desarrollo del niño también hicimos referencia a otros autores que creímos pertinentes y acordes a nuestra propuesta para el desarrollo de esta tesis. Se profundizó sobre el desarrollo de la Coordinación Visuomanual haciendo un recorrido de su evolución desde el nacimiento hasta los 14 años de edad, realizando también un paralelo entre el desarrollo de la coordinación visomanual en el niño y como se presenta en un niño con retraso mental.

A continuación, se abordó el retraso mental a través de los paradigmas del déficit y el de la diferencia propuesto por D. González Castañón. A su vez, se describió la escuela especial como ámbito en donde se llevó a cabo el taller planificado para nuestra tesis, destacando el Rol del Terapeuta Ocupacional en la misma.

Para finalizar se fundamentó la variable “Participación en el Taller de Estimulación Psicomotriz” y la modalidad pensada para la implementación desde Terapia Ocupacional. Se hizo hincapié en el juego, específicamente en el juego corporal, como herramienta a partir de la cual intervenir en el Taller.

La elección de un Taller de Estimulación Psicomotriz, como modalidad de abordaje corresponde a que consideramos que se presenta como una motivadora y sugestiva forma para el aprendizaje del niño a través de un proceso grupal y a partir del hacer, el pensar y el sentir en el vínculo con otros.

En relación a la estimulación psicomotriz nos parece interesante citar a Daniel Calmels quien dice desde este abordaje el interés recae sobre el cuerpo y sus producciones. Producciones en tanto acciones que dejen una huella en la propia memoria del cuerpo y los movimientos.

TEMA

La Estimulación Psicomotriz desde Terapia Ocupacional y la Coordinación Visomanual del niño con retraso mental leve y moderado, entre 7 y 15 años de edad, que concurren al instituto Psicopedagógico Soles de la ciudad de Mar del Plata, en el periodo que abarca los meses de julio a octubre del año 2012.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

¿En qué medida un Taller de Estimulación Psicomotriz implementado desde Terapia Ocupacional, beneficia el desarrollo de la Coordinación Visomanual de niños con retraso mental leve y moderado, entre 7 Y 15 años de edad, que concurren al Instituto Psicopedagógico Soles de la ciudad de Mar del Plata, en el periodo que abarca los meses de julio a octubre del año 2012?

OBJETIVO GENERAL

Determinar en qué medida un Taller de Estimulación Psicomotriz implementado desde Terapia Ocupacional favorece el desarrollo de la Coordinación Visomanual en niños con retraso mental leve y moderado, entre 7 y 15 años de edad, que concurren al Instituto Psicopedagógico Soles de la ciudad de Mar del Plata, en el periodo que abarca los meses de julio a octubre del año 2012.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Describir el desarrollo de la coordinación visomanual en niños con retraso mental leve y moderado valorado antes de la Implementación del Taller de Estimulación Psicomotriz.

- Describir el desarrollo de la coordinación visomanual en niños con retraso mental leve y moderado valorado después de la Implementación del Taller de Estimulación Psicomotriz.

-Caracterizar el desempeño de las habilidades motrices, evaluadas antes y después del Taller de Estimulación Psicomotriz, en el uso de la tijera, el picado con punzón, el modelado y el coloreado y contorneado.

HIPÓTESIS

La implementación en el Taller de Estimulación Psicomotriz favorece la coordinación visomanual de los niños con retraso mental leve y moderado que concurren al Instituto Soles de la ciudad de Mar del Plata en el año 2012.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Se realizó la revisión bibliográfica en la biblioteca y hemeroteca de la Universidad Nacional de Mar del Plata, en la biblioteca Municipal de Mar del Plata "Leopoldo Marechal", en la biblioteca del Hospital de la Comunidad, en la Asociación Marplatense de Terapistas Ocupacionales. También se utilizó como herramienta de búsqueda la exploración en internet a través de Google académico, Medline y sitios de investigaciones científicas.

A través de la búsqueda en las diferentes tesis realizadas por Terapistas Ocupacionales, si bien no hemos encontrado tesis que abordan la misma temática, si hemos encontrado algunas que pueden relacionarse con nuestro tema de investigación.

En la tesis de grado "Áreas del desarrollo psicomotor afectadas en los niños de 7 años que presentan déficits de atención" (2007), realizada por las autoras Lombardo Ayelén y Vidal Amaral Natalia, se investigó acerca de las áreas del desarrollo psicomotor afectadas en los niños de 7 años que presentan diagnóstico de trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad o cuyo principal motivo de consulta lo constituye el déficit atencional, y que en la actualidad concurren al tratamiento de TO en clínicas, consultorios públicos y privados en la ciudad de Mar del Plata. El tipo de estudio es exploratorio-descriptivo con un diseño no experimental y enfoque cuantitativo. El instrumento realizado para la recopilación de datos es el Examen Psicomotor de la segunda Infancia, el cual consiste en una recopilación de pruebas que realizaron los autores Pick y Pierre Vayer. El examen está organizado por las siguientes áreas: Coordinación dinámica de las manos, coordinación dinámica general, coordinación estática (equilibrio), organización espacial, rapidez y estructuración del espacio-temporal. Los resultados finales de esta investigación arrojaron los siguientes datos: en mayor o menor medida todas las áreas psicomotoras evaluadas resultaron estar afectadas, siendo en primer lugar el área de coordinación dinámica general y en segundo lugar el área de coordinación estática en orden de afectación.

En la tesis de grado realizada en el año 2007 “Un aporte de TO en la valoración del perfil motor en el niño con retraso mental”, de las autoras Colombo, Julieta; Meilan, Adriana; Piovesan, Paola; quienes investigaron acerca de cuál es el perfil motor de niños con retraso mental leve y moderado que tienen entre 6 años y medio y 14 años de edad cronológica que concurren a las escuelas especiales N° 501 de la ciudad de Mar de Ajó, N°501 de la ciudad de Villa Gesell y N° 507 de la ciudad de Mar del Plata. Se plantearon como objetivos específicos identificar habilidades motoras gruesas y finas en niños con retraso mental leve y moderado; evaluar y describir habilidades motoras gruesas y finas en niños con retraso mental leve y moderado. Se desarrolló mediante un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental de corte transversal. La profundidad del estudio es exploratorio - descriptivo. Para la recolección de datos se utilizó el test de capacidades motoras Bruininks Ozeretsky, el mismo es un test cuantitativo y estandarizado, de observación directa, que evalúa habilidades motoras gruesas (velocidad de carrera y agilidad; equilibrio; coordinación bilateral; fuerza) y finas (velocidad de respuesta; control visomotor; velocidad de miembros superiores y destreza) ambas (coordinación de miembros superiores e inferiores). Se concluyó considerando que cuanto más profundo sea el retraso mental las dificultades se acrecentarán, por lo cual el desarrollo motor resultará alterado y enlentecido tanto en la motricidad fina como gruesa crecentarán, presentando imprecisión, disimetría, incoordinación y torpeza. Otra tesis de grado que nos resultó interesante es una investigación acerca de la “Relación entre habilidades visomotoras y habilidad para la copia de letras”, realizada en el año 2003 por las autoras Lucero Lucrecia y Romero Ma. Florencia. El objetivo de la misma fue estudiar la relación entre las habilidades viso motoras y las habilidades para la copia de letras en niños de la ciudad de La Plata, que poseen entre 64 y 65 meses de edad. Se concluyó afirmando que existe una relación significativa en el desempeño de los niños de jardín de infantes en la habilidad para copiar 34 formas de letras, a su vez se observó un mejor desempeño en el sexo femenino, y en aquellos niños con preferencia manual derecha, pero sin poder validar esta afirmación, observando también un mejor desempeño en aquellos niños que concurrían a establecimientos privados.

MARCO TEÓRICO

Capítulo 1: Desarrollo de la Coordinación Visomanual

Capítulo 2: Retraso mental y Escuela Especial

Capítulo 3: Taller de Estimulación Psicomotriz desde Terapia
Ocupacional

CAPÍTULO 1

DESARROLLO DE LA COORDINACIÓN VISOMANUAL

La capacidad de coordinar los movimientos del cuerpo varía considerablemente de un individuo a otro, la calidad de la coordinación motriz de una persona depende de las influencias combinadas de varios factores, entre ellos el ritmo de maduración en el desarrollo, la capacidad individual, lo heredado y la motivación para practicar y mejorar estas habilidades. Lo que observamos en una persona adulta y en un niño como conducta es el producto del desarrollo de sus sistemas en relación a los otros.

El sistema nervioso humano es inmaduro en el momento del nacimiento, por ello se espera que los niños crezcan y se desarrollen de forma continuada durante toda la infancia. Diversos factores combinados influyen en el desarrollo motor del niño: entre otros, los rasgos genéticos o heredados que influyen en el control motriz. El niño debe disponer de frecuentes oportunidades de explorar físicamente el entorno con el fin de desarrollar la conciencia de su cuerpo en interacción con ese entorno. Es típico de ellos querer correr, trepar, saltar, practicar el equilibrio o lanzar objetos. Este es el modo natural que tienen los niños de aprender sobre su cuerpo y de dominar el entorno.

En relación a esto, Lisa A. Kurtz¹, escribe que el niño se halla expuesto a una amplia variedad de experiencias perceptivas a través de todos los sentidos corporales: la visión, el oído, el tacto, el gusto, el olfato, la conciencia vestibular y la propiocepción. Al principio estas sensaciones se experimentan de forma pasiva, cuando el niño se sujeta en brazos, se mece, se acaricia o se alimenta. El niño aprende de forma gradual que ciertos movimientos reflejos producen experiencias sensoriales agradables e intenta repetir los movimientos voluntariamente con el fin de obtener más sensaciones placenteras. Cuando el niño repite movimientos reflejos porque los encuentra agradables o gratificantes, el movimiento se torna activo o voluntario. De este modo, podemos considerar el aprendizaje motriz como un proceso mental y corporal además de una función de la maduración física.

¹ Lisa A. Kurtz: "Cómo desarrollar la psicomotricidad de los niños. Estrategias para padres y educadores". Editorial Paidós. España. 2011

La repetición también constituye un concepto importante en el aprendizaje motor. Las habilidades nuevas deben practicarse o ensayarse con el fin de ganar fuerza, fluidez en los movimientos y buena coordinación. Los niños que carecen de motivación para aprender, que no disfrutan con los retos físicos, o cuya percepción sensorial les provoca recuerdos confusos o desagradables con respecto al movimiento, pueden tener dificultades a la hora de hallar la motivación necesaria para practicar habilidades motrices.

Teoría del desarrollo:

Para la mayoría de los niños, el desarrollo de las habilidades motoras se produce a lo largo de la infancia y sigue determinados pasos o etapas establecidos, conocidos como hitos del desarrollo. Por ejemplo, al aprender a tomar un objeto pequeño, como un bloque de construcción, el niño primero arrastra dicho objeto con toda la mano, después aprende a agarrarlo con dificultad con la parte más cercana al dedo meñique, a continuación lo toma con la parte más próxima al pulgar, y finalmente aprende a agarrar el objeto mediante el método más preciso de oponer el pulgar a los dedos índice y mayor. Esto suele ocurrir cuando el niño tiene cerca de un año.

La teoría del desarrollo se basa en entender que el desarrollo humano tiene lugar de forma ordenada y secuencial, y a un ritmo razonablemente previsible en el niño medio. Además, sabemos que existen varios conceptos básicos que gobiernan la dirección del desarrollo motriz del cuerpo humano. El primero de los conceptos es la progresión cefalocaudal y el segundo la dirección próximo distal, que significa que el control consciente del movimiento se desarrolla empezando por la cabeza y avanzando hacia la cola del extremo del cuerpo y también va desde la línea media del cuerpo hacia los dedos. En las manos, el control se desarrolla en dirección ulnar-radial, que significa que el bebé aprende primero a agarrar objetos utilizando la parte del meñique (ulnar) y que el agarre controlado se desplaza gradualmente hacia la parte del pulgar (radial). Se trata de un concepto especialmente significativo para entender el desarrollo del control motriz fino, ya que la parte ulnar de la mano es la más

importante para la fuerza y la estabilización del agarre y la parte radial es la primordial para la destreza de los movimientos de la mano. De hecho, es bastante habitual que la fuerza se desarrolle antes que el control. Asimismo, durante los momentos de frustración, algunos niños intentan utilizar la fuerza como sustituta del control motriz, por ejemplo un niño que lanza una pelota con todas sus fuerzas cuando se da cuenta que no logra lanzarla con precisión. Finalmente, otro concepto de desarrollo es que el movimiento pase de patrones en masa a otros específicos más refinados. A medida que avanza el desarrollo del bebé, aprende a utilizar diversas posiciones de la mano y de los dedos para agarrar objetos con mayor eficacia. Además, el agarre o prensión tendrá que pasar por varios cambios sutiles a medida que los objetos se vayan utilizando en diferentes entornos y con fines distintos.

La teoría actual reconoce que el desarrollo representa la influencia combinada de factores biológicos y experiencias ambientales. Por lo tanto, la suma de varias influencias, como enfermedades, lesiones o experiencias psicológicamente traumáticas, puede interrumpir el proceso normal de desarrollo. También los factores psicológicos son considerados como una gran influencia en el desarrollo motriz. Con respecto a este punto daremos una visión más específica y que nos parece enriquecedora en relación a conceptos de la **Clínica Psicomotriz**.

Desde la teoría del desarrollo es que los Terapistas Ocupacionales utilizan evaluaciones específicas de pautas del desarrollo que le permitirán guiar la terapia, evaluando el nivel actual del desarrollo del niño en todos los campos y anticipando los hitos de desarrollo siguientes.

Los Terapistas Ocupacionales poseen una formación especializada en la evaluación del desarrollo motriz y la calidad de los movimientos. Uno de los objetivos principales de la terapia ocupacional consiste en tratar los problemas del desarrollo motriz fino y desarrollo perceptual que interfieren con los cuidados personales, el juego y el rendimiento escolar.

En cuanto a la evaluación del desarrollo se realizan diversas evaluaciones que en general tienen en cuenta los siguientes ítems: Área motriz

general o gruesa, Área motriz fina, Habla- lenguaje, Cognitivo perceptual y personal social.

Dada la hipótesis de la presente tesis nos interesó especialmente desarrollar conceptos en relación al Área motriz fina, la cual denominaremos Coordinación Visomanual.

Definición de la Coordinación Visomanual:

Pablo Bottini, en su libro *“Psicomotricidad: prácticas y conceptos”*, la define como coordinación Visomotriz siendo ésta la ejecución de movimientos ajustados por el control de la visión. La visión del objeto en reposo o en movimiento es lo que provoca la ejecución precisa de movimientos para agarrarlo con la mano o golpearlo con el pie. Del mismo modo, es la visión del objetivo la que provoca los movimientos de impulso precisos ajustados al peso y dimensiones del objeto que queremos lanzar para que alcance el objetivo.

El autor sintetiza la coordinación visomotriz en la relación que se establece entre la vista y la acción de las manos, por ello habitualmente se habla de coordinación óculo-manual. El desarrollo de esta coordinación óculo-manual, tiene una enorme importancia en el aprendizaje de la escritura como así también en la manipulación de objetos de precisión en actividades manuales, artesanías, plástica, etc. Como por ejemplo el uso de la tijera, el pincel, punzón, etc.

Le Boulch (1986) afirmaba que la puntería implícita en trazar un rasgo de un punto a otro obliga a poner en marcha el mismo mecanismo de regulaciones propioceptivas referentes al miembro superior que se necesita para realizar un ejercicio de precisión, tal como el de atrapar una pelota en el aire. Las actividades básicas de coordinación óculo-manual son lanzar y recibir y básicamente es esta pauta la que se evalúa en los test de psicomotricidad².

² Bottini, Pablo (compilador): *“Psicomotricidad: prácticas y conceptos”*. Editorial Miño y Dávila editores. Bs As. 2000

En relación a este punto Picq y Vayer³, mencionan que los ejercicios de lanzar y recibir perfeccionan los elementos constitutivos en que descansa la base de la coordinación visomanual (Precisión, ligada a la equilibración general y a la independencia muscular; Posibilidad de representar el mismo gesto sin pérdida de precisión; Independencia en derecha e izquierda; Adaptación al esfuerzo muscular; Adaptación sensorio motor; Adaptación ideo motriz.). Además este tipo de ejercicios favorece el control propio y precisión.

En el libro *"Psicomotricidad: La coordinación visomotora y dinámica manual del niño infradotado"*, Costallat distingue, por un lado a la coordinación dinámica manual y por otro la coordinación Visomotriz, correspondiendo la primera a la coordinación del movimiento bimanual que se efectúa con precisión sobre la base de una impresión visual o esterognósica previamente establecida que permite la armonía de la ejecución conjunta. Todo acto de coordinación dinámica manual lleva implícita una previa coordinación Visomotriz. La segunda, coordinación Visomotriz, corresponde a un movimiento manual o corporal, que responde a un estímulo visual y se adecúa positivamente a él.

Willard & Spackman, en su libro *"Terapia Ocupacional"* definen la coordinación como la acción delicada y armónica de grupos de músculos que trabajan juntos para producir el movimiento deseado. Las habilidades visomotoras pueden incluir tareas de dibujo (por ejemplo dibujar un mapa) o construir figuras tridimensionales. Estas habilidades implican discriminación visual, capacidades de planificación motora y otras destrezas cognitivas-perceptuales. La destreza es un tipo de coordinación fina que habitualmente se evalúa en las extremidades superiores.

Según Frostig en *"Figuras y formas: guía para el maestro"*, define que la coordinación visomotriz es la capacidad de coordinar la visión con los movimientos del cuerpo o de sus partes. La ejecución uniforme de toda acción en cadena depende de la adecuada coordinación visomotriz, por ejemplo una persona que ve, trata de alcanzar algo, sus manos están guiadas por la vista; cuando corre, brinca, pateo una pelota o salta sobre un obstáculo, sus ojos dirigen el movimiento de los pies.

³ L. Picq y P.Vayer: "Educación Psicomotriz y retraso mental". Editorial Científico-Médica. Barcelona.1969

En base a la indagación bibliográfica realizada de las diferentes definiciones y a los fines prácticos de nuestra investigación definimos nuestra variable de estudio **“Coordinación Visomanual”** como la **“actividad dinámica general bimanual y manual, que se realiza a través de una ejecución armónica y precisa en la que intervienen los siguientes factores: Precisión, ligada a la equilibración general y a la independencia muscular; Posibilidad de representar el mismo gesto sin pérdida de precisión; Independencia en derecha e izquierda; Adaptación al esfuerzo muscular; Adaptación sensorio motor; Adaptación ideo motriz. Este gesto motor se da en respuesta a un estímulo visual o estereognóstico con un fin determinado.”**

La misma puede observarse a través de las siguientes acciones las cuales se corresponden a su edad cronológica: **niños de 2 a 5 años a través de: la construcción de una torre de 4 cubos (2a); construcción de una torre de 6 cubos (2,6 meses); construcción de un puente de 3 cubos (3a); Enhebrar una aguja (4a); Hacer un nudo (5a). En niños de 6 a 11 años a través de: seguir el recorrido de laberintos (6a); Hacer una bolita con un trozo de papel de seda.(7a); Tocar con la punta del pulgar los dedos de la mano(8a); Lanzamiento de pelota a un blanco.(9a); tocar la punta del pulgar izquierdo con la punta del índice derecho y viceversa (10a); atrapar una pelota con una mano.(11a)⁴**

Para desarrollar nuestra variable consideramos imprescindible profundizar sobre el desarrollo psicomotor del niño, describiendo su evolución normal y cómo ésta se manifiesta en los niños con retraso mental que forman parte de nuestra población de estudio.

⁴ L. Picq y P. Vayer: “Educación Psicomotriz y retraso mental”. Editorial Científico-Médica. Barcelona.1969

Desarrollo psicomotor del niño: evolución y manifestaciones en niños con retraso mental.

Para éste propósito, nos basamos en los estudios de Costallat y de Picq y Vayer quienes consideran que para que se de un desarrollo psicomotor adecuado o favorable en el niño se requiere tanto de la madurez psíquica como de la maduración neuromuscular.

Con el fin de enriquecer el desarrollo de nuestra variable de estudio, y porque consideramos de gran importancia la mirada que desde la **Clínica Psicomotriz** se hace sobre el concepto de desarrollo psicomotor y en especial de la evolución del funcionamiento de las manos, realizamos una descripción de dichos conceptos basándonos en los aportes teóricos de **Esteban Levin**. Desde la Clínica Psicomotriz, este autor centra su mirada en el cuerpo de un sujeto deseante, trata de ver al niño como un sujeto quien intenta comunicar o contar algo a través del síntoma o trastorno psicomotor. Estos conceptos serán más desarrollados antes de finalizar este capítulo.

En cuanto a la organización de la coordinación visomanual, en las primeras etapas del desarrollo, el tacto, la visión y el sentido auditivo concurren en forma primordial a ser del cuerpo un medio de conocimiento, logrando establecer un íntimo contacto con el mundo exterior.

Como ya mencionamos, la evolución de la coordinación visomanual durante el primer año de vida es consecuencia de la maduración progresiva ordenada por las dos grandes leyes desde sus orígenes: la ley de maduración céfalo caudal y la ley de maduración próxima distal.

Ambos procesos interactúan para que el cuerpo adquiera creciente madurez y en consecuencia el control voluntario de cada una de sus partes. Este control voluntario se desarrolla a través de patrones evolutivos, llegando progresivamente a la adquisición en el acto motor de precisión, rapidez y fuerza muscular.

La conducta prensora no puede ponerse en juego hasta tanto no se produzca la maduración de los demás integrantes del complejo proceso del asir, que no es una forma conductual aislada sino una conducta integral e

integrada por procesos colindantes tales como el dominio progresivo de la cabeza y el control motor ocular.

El punto inicial de la trayectoria de los patrones evolutivos, lo constituye el dominio de la cabeza que promueve la fijación ocular. El control óculo motor a su vez favorece el crecimiento de los dispositivos psicomotrices de la atención ligados íntimamente a la percepción visual.

La madurez precoz del sistema motor ocular va a proporcionar a la mirada el papel protagónico en la primera actividad prensora del niño. La mirada es así un medio de acción y un medio de relación. Es un centro receptor de las múltiples proyecciones del medio circundante que van a determinar el nacimiento de percepciones visuales, auditivas, térmicas, dolorosas, etc. provocando variadas reacciones en el niño.

Fijar los ojos en un objeto, perseguirlo con la mirada, alcanzarlo con las manos, succionar, manipular, son todas evidencias de niveles progresivos del desarrollo que permiten una relación cada vez más diferenciada con las cosas.

La adquisición de la coordinación visomanual se basa en las progresiones posturales de la cabeza, ojos y manos acompañados del desarrollo de la atención, capacidad psíquica que aparece, se agudiza y desenvuelve en función de los progresos posturales y del control óculo motor. El comportamiento ocular motor y perceptivo se halla estrechamente pendiente de la motricidad de los miembros superiores y en especial de las manos las cuales deben abrirse totalmente, conducta que logra a los cuatro meses; la guía quinesésica de la experiencia táctil a partir de los cuatro meses, organiza el acoplamiento de patrones de desplazamiento visuales y manuales para dar como consecuencia la coordinada acción de las manos y de los ojos emergiendo de esta forma, la coordinación visomanual.

Rhoda P. Erhardt en su libro "Developmental Visual Dysfunction: Models for Assessment and Management" FAOTA. 1982; realiza una secuencia del desarrollo entre la motricidad gruesa y el desarrollo visual durante el proceso antigravitacional.

Recién nacido	Lo ojos se mueven juntos con la cabeza. Fijación monocular global. Seguimiento irregular a 45 grados en campos periféricos preferidos.
1 Mes	Cabeza y ojos giran hacia una luz difusa. Fijación en la mano o en blancos en línea de la división solamente 10 segundos. Fijación monocular alternativa.
2 Mes	Cabeza y ojos giran hacia blancos en el campo de la periferia. Mantiene fijación en la mano en la posición del RTCA. Comienza la fijación binocular con convergencia. Escaso seguimiento pasando la línea media con rotación de cabeza.
3 Mes	Localiza y mira sus propias manos espontáneamente. Mejora fijación binocular. Seguimiento a través de 180 grados. Ojos y cabeza juntos. Mejora la convergencia.
4 Mes	Visualmente alcanza y toma. Localiza blancos en campo en movimiento superior, inferior, derecho e izquierdo. Mejora la fijación binocular en el espacio mediano y lejano. Ojos empiezan a moverse independientemente de la cabeza. Comienza a escanear 3 o más blancos.
5 Mes	Prehensilmente así como visualmente persigue el blanco perdido. Mejora el seguimiento horizontal, vertical y circular.
6 Mes	Ajusta la posición del cuerpo para localizar blancos visualmente. Los ojos se mueven independientemente de la cabeza. Consistente fijación binocular y convergencia hacia todas las distancias focales. Consistente seguimiento en todas las direcciones, con pautas en líneas media durante las diagonales. Prolongada interacción de los ojos, manos y boca.

A modo de síntesis, y en función al sentido y dirección del desarrollo
Podríamos afirmar que:

* Del control cefálico y del sistema motor ocular se desprende	→	La dirección de la mirada.
* De la madurez de la acuidad visual	→	El poder de buscar el objeto
* De la conducta manual	→	La capacidad de asirlo y manipularlo.

Siguiendo el esquema anterior, a continuación se detalla la evolución del desarrollo de la Conducta manipuladora y de Prensión, lo que en nuestro trabajo de tesis se denomina Coordinación visomanual, tomando en cuenta los hitos más importantes entre los 5 meses y los 14 años de edad.

Evolución del desarrollo de la Conducta manipuladora y de Prensión:

Consideramos significativa esta descripción exhaustiva de la coordinación visomanual, ya que luego serán nuestros parámetros de referencia al momento de evaluar la variable de estudio a través de los test **Psicomotor de Picq, L y Vayer**, las fichas de observación de las **habilidades de la coordinación visomotriz** y las de los **parámetros psicomotores**.

Para el desarrollo de la coordinación visomanual se requiere de los sucesivos procesos de disociación en los miembros superiores y de la evolución del acto prensor en sí. Los movimientos del niño entre los cinco y seis meses son bimanuales, bilaterales y simétricos. Mientras el niño ejecuta los movimientos de brazos, las manos realizan intentos de prensión gruesa, usando todo el conjunto de las palmas y dedos en forma de garra (acto de

agarrar) o bien con los últimos tres dedos y la palma, pues, por lo general, el índice no participa de ella. La flexión de la muñeca y la entrada en función del codo facilita en esta época la aproximación y prensión del objeto, aunque la mano aún mantiene cierta persistencia flexora que hace que una vez tomado el objeto, sea difícil conseguir que el niño lo suelte. En esta época también comienza a observarse la hipertonia flexora lo cual permitirá gradualmente la apertura total de la mano. Recién a los quince meses se integran de manera armónica los grupos de flexores y extensores pudiendo el niño tomar y soltar de manera voluntaria.

Hacia los siete meses, la prensión se desplaza hacia el lado radial de la mano.

Es característico el pasaje de mano a mano. La prensión se modifica con la aparición del uso del pulgar como freno o tope de la prensión efectuada con la palma hacia los 8 meses.

El acto de señalar con el índice, se puede observar alrededor de los 10 meses. A partir de este momento y hasta el año de vida se integra de forma paulatina la oposición del pulgar, consiguiendo realizar la pinza, que pasa por tres fases bien diferenciadas: según el punto del dedo índice en que se apoye recibe el nombre de primaria o inferior, secundaria o media y superior o fina. La aparición de esta forma de prensión, pinza fina, es una evidencia de la mielinización del cerebro, centro regulador del acto muscular; por lo tanto, es uno de los modos de conducta que tiene valor diagnóstico en la progresión del desarrollo.

La interacción de extensores y flexores progresa a partir de los 18 meses, pudiendo soltar un cubo sobre una torre de dos sin hacerla caer. Este acto supone coordinación óculo motora y el comienzo del ajuste de tiempo y distancia que ese acto exige.

Hacia los dos años predomina la prensión palmar que le hace utilizar la cuchara como palanca y el lápiz en vertical con movimientos de descarga en el clásico garabato de esta edad. La prensión definitiva o bien con ligeras diferencias en ella, con eminente predominancia digital, se observa en el niño a partir de los tres años de edad. A los 4 años, el manejo del cuerpo ha

evolucionado siendo éste más coordinado. En cuanto a la coordinación manual se observan sincinesias manuales pronunciadas.

El dominio de la actividad corporal se ha logrado con el control voluntario de la musculatura mayor alrededor de los 5 años. El niño comienza a lograr actividades en las que intervienen, ya con ciertas exigencias, la musculatura fina, permitiendo el progresivo control de la coordinación motor ocular delicada y del gesto preciso en los manipuleos. A su vez, se manifiesta el desarrollo creciente de la capacidad de freno (inhibición). Lo cual permitirá mayor coordinación y adaptación a un ritmo impuesto. Al final de los 5 años, se advierte definida dominancia manual preponderante, siendo el límite del establecimiento de la lateralidad aproximadamente a los 6 años.

Es en ésta última edad, que la conducta motriz fina consigue un control maduro preparando la mano, el ojo y la postura para poder ejercer las coordinaciones necesarias para el aprendizaje de la lecto-escritura. Luego se continúa con el perfeccionamiento constante de la coordinación visomanual, logrando mejores ajustes en tareas de coordinación fina de carácter gráfico, lo cual se observa con el perfeccionamiento de la escritura. Dado que las condiciones de continuidad, elastización y rapidez progresiva afloran, se va estructurando la capacidad de mecanizar un movimiento, es decir, la capacidad de reproducir sin interrupciones un mismo movimiento, siendo la continuidad la característica principal. Esta capacidad es necesaria para la coordinación general.

Las disociaciones digitales se afirman entre los 7 y los 8 años, siendo capaz el niño de efectuar pequeños movimiento con gran precisión (el nudo, moño y trenza). El control y la inhibición se perfeccionan a partir de los 9 años, permitiendo ajustes y mayor control en las actividades manuales y disociaciones manuales ahora en los movimientos alternativos. Finalmente las disociaciones digitales están plenamente logradas a los 10 años pudiendo el niño mecanizar movimiento manuales ejecutándolos en rapidez creciente sin perturbar la precisión.

Hacia los 14 años se han integrado los 3 factores: precisión, rapidez y fuerza muscular dando al movimiento características adultas. El adolescente ya puede comenzar un aprendizaje motor de importancia; posee disociaciones

manuales y digitales bien afirmadas, para poder lograr precisión rápida de movimientos y también fuerza muscular, suficiente como para emprender el aprendizaje metodizado de un oficio.

Sintetizando, se podría decir según la bibliografía indagada en relación a la coordinación visomanual, que los tres factores que marcan las cualidades del movimiento en el niño normal se integran en el siguiente orden: 1º) Precisión, 2º) Rapidez y 3º) Fuerza muscular.

En el desarrollo del niño en la primera etapa que abarca desde el nacimiento hasta los 7 años, se presenta como característica normal el progresivo dominio de la actividad manual voluntaria que se logra al disminuir las sincinesias y localizarse el gesto, con una lentitud inicial y ausencia de esfuerzo físico, para alcanzar un control voluntario del cuerpo cada vez más preciso y correcto.

En el caso del desarrollo psicomotor y en especial de la coordinación visomanual del niño con retraso mental sin trastorno de base orgánica, si bien se asimila en grandes rasgos a los factores antes mencionados, presenta variaciones impuestas por la lentitud del proceso adquisitivo o la irregularidad de las formas de comportamiento que provocan como consecuencia la convivencia de modos de conductas pertenecientes a edades motrices diferentes.

En lo que respecta a la segunda etapa del desarrollo del niño que abarca desde los 7 a los 10 años, el freno inhibitorio ya actúa adecuadamente para regular el movimiento perfeccionando de este modo la coordinación visomanual y dando lugar a la mecanización del movimiento en función de la práctica del mismo, lo cual puede observarse en el proceso de la adquisición de la escritura.

Condiciones previas necesarias para el desarrollo de las habilidades motrices seleccionadas:

En la presente tesis se seleccionaron cuatro habilidades motoras: Picado con Punzón; Modelado; Contorneado y Coloreado; y Recortado con tijera, para realizar un seguimiento y estudio de nuestra variable Coordinación Visomanual.

Realizamos una descripción de los requerimientos generales para el desarrollo de estas cuatro habilidades:

- Control postural
- Capacidad de prestar atención.
- Capacidad de abrir y cerrar la mano sin estirar los dedos.
- Capacidad de mover una mano de forma distinta a la otra (sujetar/cortar)
- Capacidad de seguir con la mirada el movimiento de la mano (coordinación entre ojos y manos).
- Tono/Fuerza adecuados para estabilizar los hombros, el codo, el antebrazo y la muñeca durante la operación de corte.
- Feedback sensorial adecuado para calibrar el movimiento (Cantidad adecuada de fuerza y propulsión).
- Disociación de ambas manos para la coordinación simultánea utilizando dos elementos a la vez
- Capacidad para realizar movimientos aislados de los músculos pequeños de la mano.
- Fijación de una mano dominante.
- Planificación motriz.
- Discriminación visual.
- Organización perceptual.

En cuanto a lo específico de cada habilidad motora realizamos las siguientes definiciones y sus requerimientos:

Picado con punzón: Esta actividad es una de las tareas iniciales en el ejercicio de la coordinación visomanual según Costallat, ya que requiere de movimientos precisos de pequeña amplitud, se perfecciona con relativa facilidad logrando el niño de este modo, una cierta madurez en el control visomanual que sirve de base para las actividades de mayor complejidad.

Aspectos necesarios para el logro del picado:

- Acto prensor: Prensión adecuada la cual consiste en una sujeción dinámica en trípode, con muñeca ligeramente extendida, el pulgar flexionado y tocando el punzón con la superficie plana de la yema, la zona de la mano comprendida entre el índice y el pulgar abierta y redondeada, dedos índice y medio alrededor del punzón.

El punzón es similar al lápiz por su forma, tamaño y el tipo de prensión que exige, por lo tanto el uso adecuado constituye un ejercicio precedente para facilitar el dominio posterior del lápiz.

- Atención sostenida y dominio voluntario del movimiento, los cuales permiten la precisión de un gesto de coordinación delicada, que se logra cuando el niño perfora correctamente con el punzón una lámina delgada que componen una silueta.

Estos aspectos se desarrollan y perfeccionan gradualmente en el devenir de los sucesivos pasos de la actividad de picado, los cuales son: picado espontáneo sin demarcación de límites hasta lograr la línea recta, prosiguiendo con el logro de una silueta, y terminando con la precisión final del picado en estampilla (picado de contorno con el sacado de pieza). Estas actividades constituyen un verdadero ejercicio de inhibición ya que inhiben los

movimientos manuales que se deben restringir hasta circunscribirse a la amplitud necesaria y lograr una educación de la actividad motriz voluntaria.⁵

Modelado: Es una actividad de coordinación dinámica manual en la que se desarrolla con la máxima agudeza la coordinación motor-ocular por medio del juego de movimientos dígito palmares, para la confección de las formas básicas y digitales puras para la ejecución de los detalles y variaciones. Al igual que el anterior, es uno de los primeros ejercicios de la etapa de maduración, para equilibrar la tonicidad manual.

Aspectos necesarios para el logro del modelado:

- Control praxico: Este influye directamente sobre la inhibición de los movimientos manuales, provocando su equilibrio por medio del cálculo adecuado de la fuerza que debe intervenir para que la forma resulte adecuada.

La primera forma a modelar es la bolilla, y de ésta se derivan todas las otras obteniendo, a partir de la primera, una gran variación de formas distintas que van llevando gradualmente al modelado escultórico. La forma redonda primitiva tiene valor por la exigencia de control manual necesario para que la bolita se conserve, ya que tanto una presión excesiva como una insuficiente, puede modificarla, obligando al niño a equilibrar los movimientos que actúan sobre ella.

La evolución del modelado va desde las formas redondas simples hasta el modelado artístico de una pieza compleja, va desde la bolita y formas ovoides o circulares a formas de husos y cilíndricas, pasando luego a formas chatas y rectangulares y finalmente a combinaciones de todas las formas ya conocidas.⁶

⁵ Costallat: "Psicomotricidad. Educación gestual. La importancia de la acción en los primeros años del desarrollo." Actividades práctica para niños de tres y cuatro años Editorial Losada. Año 1976

⁶ Idem.

Contorneado y coloreado: son dos actividades que ponen en juego la coordinación visomanual, exigiendo gran precisión de movimientos bimanuales. El contorneado necesita de buena disociación ya que pone en juego movimientos diferentes de ambas manos en coordinación simultánea, utilizando dos elementos: el patrón y el lápiz, el patrón exige una disociación manual para no ser desplazado y el lápiz necesita del control en el manejo para que la forma resulte bien dibujada.

Aspectos necesarios para el logro del contorneado y coloreado:

- Cierta grado en el dominio en el manejo del lápiz y el suficiente freno inhibitorio en los movimientos que le permitan respetar los límites de una forma dada.
- Presión adecuada, sujeción dinámica en trípode, muñeca ligeramente extendida, el pulgar flexionado y toca el lápiz con la superficie plana de la yema, la zona de la mano comprendida entre el índice y el pulgar es abierta y redondeada, dedos índice y medio alrededor del lápiz.⁷

Recortado con tijera: Esta actividad es de compleja integración, requiere movimientos bimanuales de amplitud variable que ponen en juego y desarrollan al máximo la coordinación visomanual.

Aspectos necesarios para el logro del recortado con tijera:

- Acto prensor adecuado, ejercicio unimanual de carácter visomotor con movimientos que exigen disociación digital, el cual está determinado por un modo en forma de C de tomar la tijera el cual consiste en que el pulgar ocupe el anillo pequeño y este orientado hacia arriba, los dedos medio y anular introducidos en el anillo mas

⁷ Kurtz, Lisa A.: "Cómo desarrollar la psicomotricidad de los niños". Ed. Paidós. España, 2011

- grande, el índice rodeando el anillo grande para dar estabilidad y el meñique apoyado en la palma para aportar fuerza.
- Manejo de la tijera sin material alguno, ejercicio visomotor de gran dinamismo unimanual que tiene como objetivo elastizar el movimiento sucesivo y acostumar al niño al acto prensil en combinación con la dinámica del manipuleo.
 - Corte libre sobre papel: actividad de coordinación bimanual que comprende movimientos disociados en acción conjunta y manejo simultáneo de dos elementos: tijera y papel. Tiene como objetivo habituar al niño al sostén y al manejo de los dos materiales necesarios para el recortado y aprender a cortar el papel.
 - Corte sobre el dibujo: al carácter de ejercicio fundamentalmente dinámico- manual, se suma ahora el de la exactitud en la coordinación visomotora ya que deben haber coincidencia del corte con el diseño marcado⁸.

Características de las habilidades de coordinación Visomanual en los niños con discapacidad intelectual.

En el niño con retraso mental esta etapa de mecanización rápida difícilmente es alcanzada. Retomando el ejemplo de la escritura en estos niños es siempre lenta, debido a una voluntaria inhibición que se ejerce para evitar los errores, acercándose a un ritmo normal, pero nunca ágil.

En la última etapa, que va desde los 10 a los 14 años, se van integrando paulatinamente los tres factores: precisión, rapidez y fuerza muscular, alcanzando hacia los 14 años características adultas en relación al movimiento. En cambio, en el niño con retraso mental, la integración de los factores nunca es total y adquiere un orden variado, siendo este generalmente del siguiente modo: 1º) Precisión en función del ejercicio, 2º) Fuerza muscular en función del crecimiento y 3º) Rapidez en función de la integración

⁸ Kurtz, Lisa A.: "Cómo desarrollar la psicomotricidad de los niños". Ed. Paidós. España, 2011

neuromuscular. Esta integración, generalmente se cumple con distinta intensidad, siendo el comportamiento motor más frecuente, el de buena precisión de movimientos con ritmo normal o lento y fuerza muscular también normal.

La clínica psicomotriz: El desarrollo del niño y su psicomotricidad

Una vez desarrollado todo lo que consideramos necesario en relación a los conceptos de desarrollo y específicamente la coordinación visomanual, nos interesa desarrollar, según lo mencionado con anterioridad, la mirada de la Clínica Psicomotriz en relación al desarrollo del niño y su psicomotricidad.

Para tal fin, nos centramos en los aportes de **Esteban Levin**, *Psicomotricista, Psicoanalista y Profesor de Educación Física; profesor de Psicomotricidad en diferentes cursos y seminarios de post grado de la facultad de Psicología de la Universidad de Bs. As. desde 1987; Director de la Escuela de Formación en Clínica Psicomotriz; autor de “La clínica psicomotriz. El cuerpo en el lenguaje” (Nueva Visión 1991), “La infancia en escena. Constitución del sujeto y desarrollo psicomotor” (Nueva Visión 1995), “La función del hijo. Espejos y laberintos de la infancia” (Nueva Visión 2000), “Discapacidad, clínica y educación. Los niños del otro espejo” (Nueva Visión 2004), entre otros.*

Esteban Levin en su libro “La clínica psicomotriz” recorre la historia y la evolución de la psicomotricidad de acuerdo a tres diferentes cortes epistemológicos, que van a ir determinando, modificando y delineando un accionar clínico específico.

El primer corte epistemológico, el que origina la terapéutica psicomotriz, es la reeducación psicomotriz, correspondiendo este a las prácticas reeducativas determinadas por el concepto de paralelismo mental-motor. Este primer corte es influenciado por la neuropsiquiatría y fundamentado en los desarrollos teóricos que aportan una mirada sobre la evolución y maduración del niño, específicamente los de Wallon y Piaget. Se centra en lo motor y en un cuerpo instrumental como herramienta de trabajo para el reeducador que

se propone arreglarlo, *compensando el déficit del orden de lo psicomotor que el niño presenta.*

El segundo corte epistemológico surge a partir de los aportes de la Psicología Genética. El concepto de psicomotricidad evoluciona desde lo motor al cuerpo que se transforma en un instrumento de construcción de la inteligencia humana. El acento pasa de lo motor al cuerpo como productor en su acción de la vida intelectual. La mirada está puesta ya no en lo motor sino en un cuerpo en movimiento.

Ya no se trata de una reeducación sino de una terapia psicomotriz, que se ocupa, observa, y opera en un cuerpo en movimiento que se desplaza, que construye la realidad, que conoce a medida que comienza a moverse, que siente, se emociona y esta emoción se manifiesta tónicamente.

Este encuadre y enfoque global del cuerpo de la persona estaría determinado por tres dimensiones en las que el Psicomotricista concentrará su mirada; una dimensión instrumental, una cognitiva y una tónico- emocional.

Con los aportes de la teoría Psicoanalítica la mirada ya no se centra en el cuerpo en movimiento sino en un sujeto con su cuerpo en movimiento, de un sujeto dividido, escindido, con un cuerpo real, imaginario y simbólico. Esta mirada se corresponde a un tercer corte el cual funda una Clínica Psicomotriz centrada en el cuerpo de un sujeto deseante, y no ya en una terapéutica basada en objetivos y técnicas. Se trata de ver al niño como un sujeto quien intenta comunicar o contar algo a través del síntoma o trastorno psicomotor.

Estos cortes y pasajes no solo responden a un devenir histórico, sino a diferentes interrogantes que surgen de la práctica clínica. Son pasajes lógicos y no cronológicos que responden a una lógica determinada sustentada en una concepción particular acerca del sujeto, lo que trae aparejada diferentes respuestas teóricas, clínicas y éticas. Según qué concepción acerca del sujeto se postule, dependerá la práctica clínica que se lleve a cabo. Por tal motivo en la actualidad conviven la Reeducación Psicomotriz, la Terapia Psicomotriz, y la Clínica Psicomotriz.

Retomando la mirada de la clínica psicomotriz en relación al desarrollo del niño y su psicomotricidad, Esteban Levin, en su libro *“La infancia en escena. Constitución del sujeto y desarrollo psicomotor”*, aborda el desarrollo

psicomotor de un sujeto desde una perspectiva estructural, lo cual implica ubicarse en la dialéctica del deseo que se enuncia desde el campo del otro.

Desde este posicionamiento teórico el Otro *“Es quien en un primer momento le otorga permanencia al recién nacido frente a su dispersión fisiológica y corporal... Espacio simbólico donde el pequeño se va a constituir. Este espacio, en estos primeros momentos, esta encarnado figuradamente en la madre (Otro materno)...”*⁹

El término desarrollo (deshacer, extender, desanudar un rollo) implica desplegar las diferentes funciones motrices y fisiológicas. Para que se desanude el desarrollo que permanece enrollado en el cuerpo tendrá que nacer un sujeto. No hay un desarrollo igual a otro. La estructura subjetiva los torna singulares. En la estructura no hay tiempo generalizable ni cronológico, opera el tiempo lógico propio, es por eso que sin estructura no hay desarrollo psicomotor posible.

Desde su nacimiento, el niño realiza un verdadero trabajo de enlace y constitución sostenido en la función paterna y materna que le da origen como sujeto, que lo constituye como sujeto deseante anudando lo real del cuerpo a la dimensión imaginaria y simbólica.

No nacemos con un cuerpo constituido, el mismo debe constituirse. El cuerpo del niño nace inmaduro, prematuro, sin mielinización de las vías nerviosas dependiendo para su subsistencia de otro sin el cual no se podrá constituir en un cuerpo subjetivado.

El Otro, de quien depende, tiene la función (del lenguaje) de presentarle el cuerpo al niño. Es el otro que va creando en ese cuerpo “cosa”: agujeros, bordes, protuberancias, tatuando de este modo un mapa corporal producto del deseo del Otro que lo erogeniza, lo pulsionaliza, es decir, le crea en el cuerpo una falta. Esas faltas generan la caída de ese cuerpo cosa reencontrándose sujeto al Otro. Estas marcas en el cuerpo lo transforman en cuerpo erógeno y simbólico.

Al nacer el niño tiene la mayoría de las vías aferentes mielinizadas, no así la posibilidad de respuesta. No puede coordinar, asociar, ni integrar la

⁹ Esteban Levin: “L a infancia en escena. Constitución del sujeto y desarrollo psicomotor”. Ed. Nueva Visión. Buenos Aires. 2002

respuesta corporal. El problema se presenta en el desfasaje entre lo que el niño al nacer recibe (vías aferentes) y en lo que tiene que responder (vías eferentes), por eso depende del Otro para organizar su respuesta.

La necesidad, el puro pedido del niño se transforma, al pasar por el Otro, en demanda. El estado de necesidad, lo puramente biológico en su cuerpo se pierde y se transforma tomado por él, es decir por los significantes que vienen de ese otro que le da el don del lenguaje. De allí en más, lo que retorna no es ya el cuerpo de la necesidad, sino lo que un sujeto desea a través de su cuerpo.

Cuando el desarrollo psicomotor y la estructuración subjetiva se encuentran (puntos de encuentro), se entrecruzan, son articulados por las funciones paterna y materna quienes anudan la dialéctica de la demanda y el deseo. Estos puntos de encuentro en las vivencias del niño son respuestas a las demandas del Otro. Los puntos de intersección entre estructuración subjetiva y desarrollo psicomotor, no buscan la completud ni globalidad sepultando diferencias, sino por el contrario, tienen la intención de articular un vacío sin llenarlo todo. Así en el capítulo 1 del libro *“La infancia en escena. Constitución del sujeto y desarrollo psicomotor”*, Esteban Levin lo refiere.

Es a partir de los cortes, de las marcas, de las inscripciones que irá realizando el Otro que se constituirá el cuerpo subjetivado.

El cuerpo humano se constituye por efecto del lenguaje, y son estos efectos dados por el Otro los que marcan el cuerpo de un sujeto como deseante. “...lo que permite que el deseo se constituya es el hecho de que Otro coloque en juego una marca...que es del orden del lenguaje...no ya como función psicológica sino como estructura que captura al sujeto y lo sitúa en relación con la cultura.”¹⁰

Lo simbólico, el lenguaje, pre-existe al nacimiento del niño. El sujeto pre-existe al cuerpo y subsiste tras la muerte de él.

Pre-existe pues son los padres quienes antes que el niño tenga un cuerpo ya se lo imaginan. Antes del nacimiento ya hay un sujeto en juego o se comienza a jugar la constitución del sujeto, hay un cuerpo sin cuerpo, un primer

¹⁰ Esteban Levin: *“La infancia en escena. Constitución del sujeto y desarrollo psicomotor”*. Ed. Nueva Visión. Buenos Aires. 2002

cuerpo simbólico (cuerpo de representaciones, de deseos parentales, de palabras, de lenguaje).

Al ser inscripto por el deseo del Otro, el cuerpo humano dice, en sus posturas, actitudes corporales, gestos y movimientos, por eso se trata de un acto de decires, deseante, por eso psicomotor. Al nacer en un universo simbólico que le permite desear, el niño deseará moverse y ser eso que desea el Otro.

De este cuerpo de un sujeto, cuerpo receptáculo, parlante, erógeno, instrumental, investido, discursivo y simbólico es del cual se ocupa la psicomotricidad según la Clínica Psicomotriz, a diferencia de la mirada que del niño tienen la Reeducción Psicomotriz y la Terapia Psicomotriz.

Este cuerpo subjetivado se diferencia del cuerpo órgano. El cuerpo biomecánico, entidad física, tiene particularidades, leyes de maduración y crecimiento, con una dirección de forma invariable, céfalo caudal y próximo distal. La dirección del desarrollo se da desde lo simple a lo complejo, de lo general a lo específico y de lo homogéneo a lo heterogéneo. Este desarrollo motor concerniente al cuerpo en lo biológico, con todo su aparataje biomecánico, no se puede constituir en humano sino está ordenado en un universo simbólico.

La importancia del Otro en la construcción de la imagen del cuerpo, radica en el hecho de que reconocerse como cuerpo solo es posible porque los otros tienen también un cuerpo. El cuerpo ocupa así una posición de referente y de diferencia. Para que se produzca esta anticipación y fascinación por la imagen tiene que haber Otro que libidineice esta imagen, que la desee, para que el niño pueda identificarse con ella. No es en su organicidad biológica que el niño reconoce a su cuerpo como forma entera, como unidad, sino que se reconoce en esa imagen que viene de afuera y que la madre desea. Este es un proceso mental que se produce por identificación con una forma que no está en el cuerpo del niño pero que le da la posibilidad de ser uno. El niño es esa imagen y así posee la imagen unida a su cuerpo.

El esquema corporal es lo que uno puede decir o representarse acerca de su propio cuerpo. Es del orden de lo evolutivo, de lo temporal. Dentro de él se encuentran las nociones de propioceptividad, interoceptividad y

exteroceptividad. Especifica al individuo en cuanto a representante de la especie, es susceptible de ser medido y de ser comparado con otro. Es preconsciente. Se hace consciente en nuestro cuerpo por medio del dolor, del frío, la transpiración, etc.

El esquema corporal está interrelacionado con la imagen corporal del tal modo que también él está íntimamente ligado a la constitución subjetiva e histórica que ese sujeto es, y que como tal, es efecto del lenguaje que a su vez lo atraviesa hasta darle existencia. Por lo tanto el esquema corporal posee su lado generalizable y al mismo tiempo su escritura-representacional que lo constituye como único.

La imagen corporal se da a ver en el esquema corporal, es decir, que ambos conceptos se diferencian pero también se correlacionan. Estos conceptos se especifican y se intrincan en un cuerpo que para humanizarse debe recorrer un largo camino compuesto de prohibiciones, de leyes, de imágenes, de deseos.

Desde esta perspectiva el desarrollo psicomotor es considerado no como una sumatoria de hechos o adquisiciones posturo-motrices, sino como una constitución de superficies que se van transformando partir de las pérdidas que se producen por la intromisión del otro en el cuerpo.

Es en ese sentido, que el autor se detiene en lo que él define como escenas del funcionamiento psicomotriz que determinan esa superficie del niño que es el cuerpo subjetivándose. En relación a esas escenas, busca analizarlas sin encapsularlas en estadios o períodos. Ubica al desarrollo psicomotor desde la constitución subjetiva, desde la dialéctica de la demanda y el deseo que proviene del campo del Otro, o sea, desde una lógica singular y subjetiva, cuya dirección está centrada en el deseo y no en el automatismo biológico o adaptativo.

En el libro antes mencionado, el autor describe esas escenas significantes. Para esta investigación, se tomaron en cuenta el recorrido del funcionamiento de las manos como las escenas que más se relacionan al desarrollo de la coordinación visomanual.

Según el autor las manos del recién nacido, al mismo tiempo que se desarrollan desde el punto de vista neuromotor, reciben el canto, la voz y la escena que con ella fabrica la madre, quien las nombra, juega con ellas, las acaricia y las cuida.

“El encuentro del toque materno (la caricia) con su bebe recién nacido no es nunca del orden del choque contra un obstáculo. Es una escena del orden del amor (demanda) y de lo familiar, diferenciándose así del choque hostil con la cosa.

La mano deseante del otro delimita un borde, contornos, agujero pulsantes, tantea su consistencia, genera superficie, un volumen, con-tacta un peso, palpa el calor corporal, o sea, encuentra la dimensión subjetiva en cada recorte del cuerpo”.¹¹

De esta manera, el autor sostiene que es el deseo, lo constituyente de lo intocable e intangible del toque, lo que posibilitará la aprehensión y el uso de la mano.

Retomando ese toque materno del origen, será cuando la mamá interrumpa las caricias a su bebé para que el deseo de ser tocado se constituya, ese toque abre la brecha y el espacio para que por allí se enlace el lazo del encuentro con el otro y los otros.

Este toque, se enmarca en la mirada que sostiene y acompaña la escena. Mientras la mirada da la imagen, el toque da el contorno.

Según el autor, si bien la vía refleja y la maduración facilitan en lo concerniente al desarrollo de la mano, es en la experiencia de satisfacción, en la investidura libidinal que provocan las presencias y ausencias del otro, que el niño intentará repetir el gesto de encuentro, no con su mano refleja, sino con su mano libidinal, con su mano receptáculo de la inscripción que procuró el otro. Es allí donde se estructura la repetición significativa y, con ella, la inscripción del placer en el cuerpo del sujeto.

En este anudamiento entre la estructuración subjetiva y el desarrollo psicomotor, las funciones de las manos residirán como instrumento libidinal del niño. A través de ese anudamiento conocerá e investigará el mundo. Si este anudamiento no sucede, el desarrollo funcionaría sin sujeto, sin la

¹¹ Esteban Levin: “La infancia en escena. Constitución del sujeto y desarrollo psicomotor”. Ed. Nueva Visión. Buenos Aires. 2002

estructura; en este sentido, el niño será instrumento de su mano o de su cuerpo, y no su mano instrumento del niño.

Para ejemplificar este enlace y la importancia de concebir la mano como instrumento libidinal, nos referiremos brevemente a las palabras del autor en relación a la escritura.

La posibilidad de la escritura delimita en el niño otro punto de encuentro entre el desarrollo psicomotor y la estructuración subjetiva, marcando el comienzo del final del desarrollo de la función manual.

El que escribe es un sujeto-niño pero, para hacerlo, necesita de su mano, de su orientación espacial (lateralidad), de su ritmo motor, (relajación-contracción), de su postura (eje postural), de su tonicidad-muscular (prensión fina y precisa) y de su reconocimiento en dicho acto (función imaginaria). Es en la apropiación de la letra escrita (escritura-lectura), donde el niño se comprometerá en su deseo de utilizar la mano para inscribir su propio decir.

Este proceso de describir la mirada y desarrollo teórico de la Clínica Psicomotriz, nos parece fundamental para poder guiar nuestro abordaje en la Estimulación Psicomotriz. Ese abordaje intenta trascender al niño en relación a evaluaciones diagnósticas que nos guían, como ya mencionamos, pero que nos deja con objetivos, a nuestro entender, vacíos de contenidos en relación a la historia subjetiva. Desde nuestro abordaje, a partir de esta mirada, tenderemos a ubicarnos desde el hacer subjetivo de un niño en desarrollo tendiendo a dar lugar al encuentro de lo instrumental del cuerpo con su estructuración subjetiva, un hacer que busque y encuentre posibilidades, que de lugar a las manifestaciones, donde el esquema e imagen se conjugan en un espacio de encuentro consigo mismo y los otros, dando lugar a espejos que proyecten una imagen móvil y enriquecedora de lo individual.

Nos interesa al mismo tiempo la intervención en un encuadre que tiene en cuenta al niño sujeto poniendo su cuerpo en juego en escenas donde nos hablará de su relación con su imagen como su esquema corporal.

El rol del Terapeuta Ocupacional será llamar a este deseo del niño puesto en juego en su cuerpo que al mismo tiempo llamará a la propia subjetividad (del terapeuta) estableciéndose un lazo en una relación asimétrica que posibilitará el trabajo en el espacio terapéutico.

BIBLIOGRAFÍA:

- Costallat: "Psicomotricidad. Educación gestual. La importancia de la acción en los primeros años del desarrollo." Actividades práctica para niños de tres y cuatro años Editorial Losada. Año 1976
- Costallat: "Psicomotricidad. La coordinación visomotora y dinámica manual del niño infradotado". Ed. Losada S.A. Bs. As.1969
- Costallat: "Psicomotricidad. El niño deficiente mental y psicomotor". Ed. Losada S.A. Bs. As. 1977.
- Costallat: "Psicomotricidad. La entidad psicomotriz". Ed. Losada. Bs. As 1984
- Frostig, Marianne: "Figuras y formas: guía para el maestro". Ed. Panamericana, 2006
- Levin, Esteban: "La infancia en escena. Constitución del sujeto y desarrollo psicomotor". Ed. Nueva Visión. Buenos Aires. 2002
- Levin, Esteban: "La clínica psicomotriz. El cuerpo en lenguaje". Ed. Nueva Visión. Bs.As. 1991
- Kurtz, Lisa A.: "Cómo desarrollar la psicomotricidad de los niños". Ed. Paidós. España, 2011
- Picq, L y Vayer, P: "Educación psicomotriz y retraso mental". Editorial científico-medica. España.1969
- Rhoda P. Erhardt "Developmental Visual Dysfunction: Models for Assessment and Management" FAOTA. 1982
- Willard & Spackman. Terapia Ocupacional. Editorial Médica Panamericana, 2011 .11a edición.

CAPITULO 2: RETRASO MENTAL Y ESCUELA ESPECIAL

RETRASO MENTAL

Definición de Retraso Mental y los aportes del psicoanálisis:

Según las definiciones más comúnmente admitidas (CIE-10, DSM-IV; AAMR 9-) "El retraso mental consiste en un funcionamiento intelectual significativamente inferior desde los inicios del desarrollo y a lo largo de toda la vida del sujeto, comportando dificultades en las conductas adaptativas".

La mayoría de las clasificaciones, incluyendo la de la O.M.S. y la del D.S.M.-IV., muestran que no puede considerarse al retraso mental como una forma estática para encasillar un déficit sino que se tiene en cuenta toda la complejidad y variabilidad de los factores que intervienen, puesto que cada niño tiene sus características propias y ambientales que le son particulares.

Estas definiciones consideran cuatro rasgos de retraso mental: leve o ligero (CI entre 69 y 50), moderado (CI entre 49 y 35), severo (CI entre 34 y 20) y profundo (CI menor de 20). No nos detendremos en este aspecto de la definición ya que el cociente intelectual tiende a permanecer inmutable o a variar ligeramente, de acuerdo a la estimulación recibida a sus necesidades en el transcurso de los primeros años.¹²

Quiroga (1988) propone utilizar los términos de deficiencia mental y retraso mental como equivalentes, puesto que partiendo de una concepción amplia y flexible en cuanto a la etiología del fenómeno, no parece haber otros motivos que justifiquen un uso diferenciado.

Si bien existe un amplio aporte a partir de distintas disciplinas en cuanto al concepto de retraso mental, para nuestra investigación destacamos el trabajo que realiza el psicoanálisis en torno al mismo. Ya que es a partir de este que se considera la subjetividad del niño, rescatando al sujeto, dejando de

¹² ALONSO MIGUEL, ÁNGEL "La nueva concepción sobre retraso mental de AAMR" Educación Especial.UNESCO. Editorial Sígueme. España. Año 1992.

lado la organicidad enferma del mismo, posibilitando de este modo un advenimiento de sujeto deseante y no de objeto de cuidados.

Generalmente, el niño con retraso mental es rara vez incorporado, encontrándose así alienado como sujeto autónomo, para derivar en un objeto a cuidar, sin posibilidad de interrogarse sobre su falta de ser, por lo que las madres oscilan entre una actitud imperativa y una suerte de indiferencia apacible a imagen del niño que se siente por completo fuera de su cuerpo y fuera de una relación con el otro¹³.

Esteban Levin, en su libro *“La función del hijo, Espejos y laberintos de la infancia”*, explica que el niño- hijo esperado, al nacer, resignifica el ideal anticipado por sus padres. Cuando a los niños al nacer se les detecta una incapacidad neurológica, genética u orgánica el ideal del yo parental queda cuestionado, se enfrenta a una problemática, por ese hijo ideal que no ha llegado, que no ha venido, que no podrá ni venir ni llegar. Se dificulta el armado del lazo con ese niño, que no termina de ocupar la posición de ese hijo, pues el hijo deseado y no nacido se transforma, a su vez, en un doble ideal: El ideal anticipado y perfecto frente al imperfecto que ha nacido.

El contraste con el hijo ideal genera un contrapunto que cuestiona en muchos casos la propia genealogía, lo familiar y la herencia simbólica que ese hijo habría generado si la discapacidad no hubiera acontecido. La discapacidad cuestiona lo funcional parental. Los padres heredan de este modo la discapacidad, la deficiencia, el diagnóstico, el pronóstico. El hijo en su discapacidad corre el riesgo de tornarse anónimo.

De acuerdo al autor antes mencionado, si el “hijodiscapacitado” queda fijo, fijado en el discurso y en su posicionamiento, no habría permutación de lugares simbólicos, lo que ocasionaría la fijeza en la función materna y paterna como madre y padre de un “hijodiscapacitado”, de un eterno bebé.

En esa opacidad, el niño produce espejos de una sola cara, de un solo rostro, que le devuelven siempre el mismo significado unívoco, ser, parecer y padecer la discapacidad, sin resignificación.

Frente a la presencia de un hijo discapacitado, según el autor, existirían

¹³ VERTEX Rev. Arg. de Psiquiat. 2001, Vol. XII

tres caminos diferentes del “hijodiscapacitado” en su funcionamiento escénico familiar.

El primero, es el del hijo discapacitado que soporta, en su posicionamiento congelado, el amor incondicional de sus padres. Son esos padres que se dedican todo el tiempo a la problemática de su hijo y hacen de ella la causa de su vida.

El amor sin límite que los causa esconde en su contracara la culpa y los reproches que la discapacidad genera. En ese amor simbiotizado, los padres e hijos son nombrados, sin darse cuenta, por la deficiencia que los causa.

Si el amor no tiene límites, ni condiciones, ni legalidades, deja de serlo. Se transforma en un goce de ese Otro, que fija y planifica el jugar del hijo y el suyo propio, identificándose con él, como padre, como padre de la discapacidad que los nombra. El amor sin límite limita e impide las posibilidades de estructuración de un niño durante el tiempo instituyente de la infancia.

El segundo recorrido del niño discapacitado es el que genera rechazo, exclusión, donde se refracta la imagen del niño des-identificando como hijo y recubriéndolo con la discapacidad.

En estos casos en su contracara el amor deviene odio y culpa, generándose un espejo que refracta una y otra vez al niño en su organicidad y anormalidad.

En los dos recorridos mencionados, existe una imposibilidad de realizar un trabajo de significación y de duelo que les posibilite a los padres elaborar y soportar la alteridad de la diferencia que un niño con discapacidad presenta.

Es este último justamente el tercer recorrido, el que desde la clínica psicomotriz se propone, el cual implica el camino del duelo, la elaboración y la resignificación de la promesa, del proyecto y de la hipótesis que todo hijo representa, procurando recuperar la función del hijo que la deficiencia discapacitante torna “hijodiscapacitado”.

Según Maud Mannoni¹⁴, el niño con retraso mental no siempre es percibido desde el nacimiento, ya que este rasgo a menudo es descubierto en

¹⁴ Mannoni, M.: (1964). “El niño retardado y su madre”. Paidós, Buenos Aires.

forma casi accidental, situación que para la madre se hace sumamente difícil de soportar. Estos niños que desde el comienzo son objetos exclusivos de cuidados maternos, sin la intervención de la ley encarnada de la imagen paterna, recrean en todo momento de su vida un tipo de relación dual similar a la que viven, en donde el deseo del otro es sumamente importante.

Esteban Levin menciona que uno de los graves peligros del niño tomado como discapacitado es que esté ubicado en una posición fija e inamovible “eterno bebé”. Esta discapacidad eterna le impide habitar su cuerpo, el cual es habitado entonces, por ese Otro madre-eterna, ese Otro-ciencia, ese Otro-pedagogía, ese Otro-especial, ese Otro-capacitado.

El cuerpo de un niño que por su discapacidad no cambia, está enmarcado en una infancia en la cual el tiempo no pasa, solo dura. Dura, ya que no se inscribe diferente por permanecer siempre en el mismo lugar, sin faltar a esa, su-posición. Siempre son lo que son (discapacitados, débiles, moderados, genéticos, fracasados, motores, leves).

Si un niño por la discapacidad que porta y por la posición simbólica que ocupa, está siempre en el mismo lugar frente a esa realidad inamovible, frente a lo imposible de modificar ya no podrá más que reproducir siempre lo mismo.

Justamente para producir un nuevo sentido, una diferencia, una alteridad, algo tendrá que no estar en su lugar.

En referencia a lo anterior consideramos ver que los autores Miguel Ángel Verdugo Alonso y Belén Gutiérrez Bermejo en su estudio acerca de “Discapacidad intelectual: adaptación social y problemas de comportamiento”, toman como punto de partida el concepto de discapacidad intelectual propuesto por la *Asociación Americana de Retraso Mental*:

“Retraso mental es una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa tal como se ha manifestado en habilidades prácticas, sociales y conceptuales. Esta discapacidad comienza antes de los 18 años. (Luckasson y cols., 2002, p. 8)

La AAMR es una institución, con casi 130 años de existencia, que mantiene en constante revisión la terminología, la definición y la clasificación del Retraso Mental. La novena versión de la definición incluye tres criterios básicos para su diagnóstico, coincidentes con los del DSM-IV. Sin embargo, la AAMR sostiene que el Retraso Mental es producto de la

interrelación entre las capacidades del individuo, la estructura y las expectativas del medio ambiente y el funcionamiento que tiene en los diversos ámbitos.

En base a esta definición, la Asociación Americana sobre Discapacidad Intelectual y del Desarrollo (AAIDD), supuso una renovación del planteamiento tradicional vinculado al retraso mental, en favor de un enfoque multidimensional del individuo, con la que los autores antes mencionados están de acuerdo. Se define entonces la discapacidad intelectual a través de distintos aspectos de la persona (psicológicos / emocionales; físicos / salud) así como del ambiente en el que se desenvuelve. En este sentido, se parte de premisas que se sustentan en la existencia no sólo de limitaciones, sino también de capacidades, de modo que disponiendo de los apoyos necesarios en el tiempo, la persona con discapacidad pueda obtener resultados personales satisfactorios en su calidad de vida.

Este abordaje del concepto del retraso mental a partir de sistemas de apoyos, se basa en el Paradigma de la Diferencia el cual propone el uso clínico de los apoyos.

Paradigmas vigentes en el campo de la discapacidad:

Diego González Castañón¹⁵, reconoce dos paradigmas vigentes en el campo de la discapacidad¹⁶.

Un paradigma es un sistema de conceptos interrelacionados que guían cómo se percibe la realidad y cómo se actúa sobre ella. Un paradigma impregna la actividad científica de los siguientes modos:

- a. Cambia la significación de los conceptos establecidos.
- b. Determina los problemas ofrecidos a la investigación.
- c. Decide acerca de cuáles son los problemas pertinentes y las soluciones legítimas.
- d. Introduce nuevas formas de práctica y modifica la experiencia.

¹⁵ Psiquiatra y psicoanalista. Miembro del International Activities Committee de la American Association on Mental Retardation. Coord. de "ITINERIS - Talleres de capacitación institucional en discapacidad". Prof. adjunto (a cargo) de la cátedra de Psicología de la Visión, Fac. de Medicina, Universidad del Salvador

¹⁶ VERTEX Rev. Arg. de Psiquiat. 2001, Vol. XII

La producción de conocimiento sobre el Retraso Mental, no es neutral, como no la es en ningún campo del conocimiento. Es por ello que, analizar las líneas de fuerza subyacentes a las prácticas y las teorías en vigencia, adquiere relevancia.

El paradigma del déficit, de lo que falta, engendra intervenciones tendientes a completar, a suplir ese déficit. Las personas deficientes pasan a estar identificadas socialmente con lo que les falta y la función de los otros queda ligada a hacer por ellos lo que ellos no pueden.

La clasificación y la perspectiva deficitarias establecen el pronóstico independientemente de cualquier intervención, como un techo por encima del cual estas personas no van a poder desarrollarse. Cuando se establece un límite a priori, o las familias y las instituciones dejan de esperar el crecimiento personal, se habla de un plafonamiento. La estigmatización, la alienación, la simbiotización, el aislamiento, son mecanismos usuales de plafonamiento. El déficit es una descripción cuantitativa de un objeto comparado con un modelo previo. En este caso, el objeto es la persona con retraso mental y la magnitud con la cual se la compara es el cociente intelectual.

El paradigma de la diferencia: la diferencia, (del latín di-ferens: dos caminos), es una condición cualitativa de un sujeto que va por otro camino (su camino). Desde este paradigma se piensa el retraso mental del niño como una condición subjetiva, lo cual implica tener en cuenta que, al decir de Levin, no hay un desarrollo igual a otro, la estructuración subjetiva es lo que los torna singulares. Esta singularidad, es la que respeta el tiempo propio-lógico de cada niño.

El paradigma de la diferencia, propone el uso clínico de los apoyos.

Un apoyo es un recurso y/o estrategia que cumple con tres funciones:

- 1) promueve los intereses y metas de las personas con o sin discapacidades;
- 2) posibilita el acceso a recursos, información y relaciones propias de ambientes de trabajo y de vivienda integrados;
- 3) da lugar a un incremento de su independencia, su productividad laboral, su integración comunitaria y su satisfacción subjetiva.

Las cuatro intensidades de los apoyos son:

- Intermitente: provisión esporádica, a corto plazo, a demanda de la persona o ante imprevistos, de baja complejidad técnica.
- Limitada: provisión de apoyos con regularidad, durante breves períodos o con escasa frecuencia, que requieren bajo costo en dinero y en recursos humanos y una capacitación simple.
- Extensa: apoyos que duran años, de frecuencia semanal, que requieren participación profesional directa o su supervisión frecuente, que suelen exceder las posibilidades de las fuentes naturales.
- Generalizada: apoyos de por vida, que requieren un alto grado de entrenamiento específico, que requieren altos costos o una cantidad importante de personal altamente capacitado.

En contra partida, desde el paradigma del déficit, las intervenciones en el campo del retraso mental se organizan en torno a planificaciones centradas en instituciones o en programas gubernamentales, en los cuales se homogeneiza a la población destinataria. Se diseñan las actividades o los recursos, que, se supone, deben tener (de eso padecen, de lo-que-les-falta), y las personas se incluyen en la institución, sin que se tengan en cuenta sus intereses o se distinguan los apoyos requeridos; se destinan recursos de acuerdo a un patrón universalizado. Por estar originadas en la perspectiva del déficit, estos diseños se eternizan y no tienen logros satisfactorios, pues generan mayor dependencia.

En cambio, el paradigma de la diferencia y los apoyos permite brindar las ayudas que necesitan para tener las vidas que las personas quieran tener y puedan sostener. Pensar en apoyos permite considerar a estas personas no sólo dentro de aquello de lo que carecen sino con lo que pueden, pudieron y podrán, (sin juzgarlas, cuantitativamente, y rotularlas: “deficientes”). Se procura no intervenir para suplir una falta, sino para brindar desde el entorno, las ayudas que para vivir se necesitan, como sucede en la vida de los “convencionales”.

El paradigma de los apoyos permite la organización de los recursos en torno a la planificación centrada en la persona.

En relación a este tema y al ámbito específico de escuela especial, donde se desarrolla nuestra investigación y donde se encuentra nuestra población de estudio, niños con retraso mental, se puede observar como éstos paradigmas conviven en la actualidad. Las propuestas de trabajo y modalidad del mismo, brindadas en las resoluciones educativas provinciales, promueven estrategias vinculadas al paradigma de la diferencia. Al cual nosotras nos adherimos y creemos que es muy positivo y enriquecedor.

Si bien sabemos que realizar planificaciones de proyectos y organización de recursos centrados en el interés del niño con retraso mental, tiene que ver con que el profesional tenga decidido ejercer su trabajo desde un determinado posicionamiento teórico, en este caso, el paradigma de la diferencia, al recorrer estos espacios de trabajo y al indagar con los profesionales que trabajan en el área, encontramos dificultades al momento de implementar dichas propuestas. Estas dificultades en general están relacionadas con: falta de recursos edilicios, materiales, mobiliario y diagramaciones de los espacios aula –taller; escasos lugares donde acepten la integración de adolescentes y jóvenes con retraso mental para un puesto de trabajo; la falta de apoyo de la familia del niño o adolescente; diferencias ideológicas en el equipo multidisciplinario de la escuela especial en este caso, entre otros.

Nosotras creemos que estas cuestiones, si bien dificultan la implementación de dichas propuestas como mencionamos anteriormente, no la limitan en ningún aspecto, sino que proponen un desafío mayor a los Terapistas Ocupacionales y otros profesionales del área de educación especial, ya que no solo tendrán que planificar y llevar a cabo estrategias de trabajo, teniendo en cuenta los intereses y deseos del niño relacionados a sus posibilidades y las del entorno, sino que también tendrán que intentar disminuir al mínimo posible el impacto de los factores que interfieren en dicha ejecución.

ESCUELA ESPECIAL

La Educación Especial es la modalidad del Sistema Educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema. Dentro de las reglamentaciones vigentes de la Educación Especial, debe brindar atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común, siendo sus propósitos la igualdad de oportunidades, equidad, calidad de los aprendizajes y cultura del trabajo. Para lograr los mismos, la Ley de Educación Provincial 13.688 en su artículo 11°, propone los siguientes objetivos:

- Garantizar la atención de las Personas con Necesidades Educativas Especiales el nacimiento hasta su inserción en el mundo del trabajo.
- Ofrecer una formación pedagógica individualizada y normalizadora orientada al desarrollo integral de las Personas.
- Promover la Educación Integrada y su articulación con otros niveles y modalidades de la Enseñanza.

En las escuelas de Educación Especial la estructura educativa incluye dos áreas: el área pedagógica y el área tecnológica.

Dentro del área pedagógica la respuesta educativa se caracteriza no por un currículum diferente o por un programa de desarrollo Programa Individual, sino por la presencia de un currículum común con estrategias pedagógicas.

Este currículum es prescripto, es decir, establece con carácter de ley “qué y cómo enseñar”. De esta forma garantiza la unidad del sistema educativo y la igualdad de los sujetos en su derecho a la educación. Los fines de la educación son los mismos para todos, tengan o no discapacidades. Este principio es sostenido por los nuevos diseños curriculares.

El proceso de evaluación, la construcción de estrategias pedagógicas, la selección de apoyos y el seguimiento son llevados a cabo por los integrantes del Equipo Transdisciplinario.

Propuesta de Formación Pre-Profesional.

En cuanto el área tecnológica en el transcurso de la Educación Primaria para alumnos con Necesidades Educativas Derivadas de una discapacidad se lleva a cabo la propuesta de Formación Pre-Profesional. Esta es una educación tecnológica direccionalizada cuyo fin es aportar bases de polivalencia, capacidad de aprendizaje y reconversión permanente que exige hoy en día el mundo del trabajo. En la actualidad no se forma a los alumnos para un empleo determinado sino que se brindan saberes instrumentales que fomenten en ellos condiciones de empleabilidad, es decir, la educación tecnológica provee a los alumnos de capacidades básicas que le permitirán una futura formación profesional que posibilite su inserción laboral y social.

Los Trayecto Pre-Profesionales (TPP) se articulan con las demás áreas de la Educación Primaria y están integrados curricularmente a los Trayectos Profesionales para alumnos con Necesidades Educativas Derivadas de una discapacidad, conformando una unidad pedagógico-didáctica. "La propuesta será obligatoria, integral y flexible se llevará a cabo en forma secuenciada y tendrá en cuenta la acreditación de conocimiento de destrezas previos, los que serán considerados como punto de partida del proyecto individual de aprendizaje de cada alumno..."¹⁷

Con respecto a la educación especial, esta se encuentra en un proceso de cambio y continua actualización en relación a los modelos o paradigmas que enmarcan el concepto de discapacidad. En sus inicios estuvo muy relacionada con el paradigma médico asistencial, el cual ponía su énfasis en el déficit del niño.

¹⁷ Dirección General de Cultura y Educación. Dirección de Educación Especial. Anexo Resolución N°4418/11 Propuesta curricular para la Iniciación a la Formación Laboral en Educación Especial - Nivel Primario. La Plata, 2011

Desde esta mirada la educación especial se apoyó durante casi todo el siglo XX sobre la convicción de que a niños diferentes les convenían ámbitos diferentes, por lo cual se caracterizó por tener una menor cantidad de niños por maestro, lo cual favorecía la individualización de la enseñanza, como así también

trabajar intensivamente con equipos multidisciplinarios formados según el tipo de problemas de los niños. En relación a esta trayectoria se podría marcar un paralelo con lo escrito en relación a los cortes epistemológicos que describe Esteban Levin en la historia de la psicomotricidad.

Actualmente a través de las convenciones y principios de Derechos Humanos, se sostiene el modelo social de la discapacidad por medio del cual se afirma que la discapacidad no es un atributo de la persona, sino un conjunto de condiciones que responden a la interacción entre las características del individuo y el contexto social. En otras palabras, la discapacidad es resultado de la interacción entre una condición personal (la deficiencia) y el medio (debido a sus barreras).

Debido a esta mirada es que la escuela debe abrirse a nuevas maneras de pensar al sujeto y sus condiciones (familia, cultura, etc), así lo demuestran las experiencias de integración tanto en escuelas primarias como técnicas y en lo laboral. Creemos de suma importancia una actitud revisionista y crítica de las diferentes acciones o planes, para que la Educación Especial continúe brindando mayores posibilidades a la población que reúne y se constituya como un acompañamiento que genere la posibilidad de una mayor inclusión social.

Instituto Psicopedagógico Especial Soles:

La estructura curricular del instituto Psicopedagógico Especial Soles se organiza en un nivel primario de Formación Científica Tecnológica el cual se formula en dos ciclos:

El primer ciclo se imparte el Módulo de iniciación a la Formación Laboral dirigido a favorecer el desarrollo psicomotor e iniciando a los alumnos en el

estudio de la cultura tecnológica, a través de experiencias concretas, vinculadas y articuladas a las demás áreas.

El segundo ciclo se imparten tres Módulos (1.2.3) dirigidos al desarrollo de capacidades básicas y a la adquisición de saberes del campo tecnológico vinculados con diferentes familias profesionales.

También se desarrollan los CeFI (Centros de Formación Integral para adolescentes, Jóvenes y adultos con discapacidad) los cuales se dividen en dos ciclos:

El primer ciclo o Básico: comprende los Módulos (1.2.3) e introducen al alumno en el conocimiento general de la familia profesional.

Y el Segundo ciclo o Superior, que comprende los Módulos (4.5.6), se desarrolla para el fortalecimiento de cada estudiante en el dominio de una especialización que se ajusta a determinado perfil profesional dentro de esa familia o de una ocupación dentro de la misma. Con la certificación en relación a la familia de profesiones.

El Instituto Psicopedagógico Especial Soles está ubicado en la calle Castelli 2851 de la ciudad de Mar del Plata, provincia de Buenos Aires.

Esta institución surge como Centro Experimental de Investigación, dedicado a la adecuación de propuesta constructivista para niños con dificultades y a la formación de educadores que la manejan. Estos fueron los fundamentos de dicha escuela de educación especial incorporada a DIPREGEP en 1994 con el Nro. 3834.

El personal docente está constituido por profesionales universitarios y terciarios, Psicopedagogos, Profesores de Educación Especial, Terapistas Ocupacionales, Profesora de Música, Profesor de Educación Física, Asistente Social, Fonoaudióloga, Asistente Educacional (Psicóloga) y Preceptoras.

El organigrama institucional está conformado por Directora, Secretaria, Asistente Educacional, Fonoaudióloga, Asistente Social, 5 Docentes en el turno mañana y 5 en el turno tarde, 2 Profesores Especiales, 2 Preceptoras, una en cada turno y 3 Maestras Integradoras. 22 personas, 20 mujeres y 2 varones. Contando además con personal no docente para la limpieza, gestiones administrativas, etc.

La integración psicosocial es de relación vincular vertical ejercida por la directora y relaciones vinculares horizontales, ejercidas por los maestros del turno mañana, los del turno tarde y los profesores especiales.

En esta Institución la iniciación a la Formación Laboral está a cargo de docentes designados por el Nomenclador vigente específicamente para el desempeño en dicho Área, con la estrategia de Taller en “aula-taller” equipadas a tal fin, se desarrolla la propuesta a la que el alumno puede incorporarse en el contraturno en que abordan las demás áreas disciplinares. De tal modo, la carga horaria en el Instituto Soles es la que se corresponde con la denominación de jornada completa.

Actualmente la institución cuenta con grupos pedagógicos en el turno mañana, 1º ciclo A, 2º ciclo A y 2º ciclo B. En todos ellos las planificaciones están elaboradas teniendo en cuenta el diseño curricular del nivel primario de la provincia de Buenos Aires.

Todos los grupos, menos 1º ciclo B y 2º ciclo B, están compuestos por aproximadamente 12 alumnos. Los otros dos son grupos de niños con TGD o problemáticas más complejas, debido a sus características tienen alrededor de 5 alumnos cada uno y funcionan en un solo turno.

El Centro de Formación Integral para jóvenes y adolescentes está constituido por un grupo denominado CFI Básico compuesto por 9 alumnos y un CFI Superior compuesto por 11 alumnos, en el mismo se trabaja de la siguiente manera:

- Formación General: en el turno mañana, que abarca las áreas de Prácticas del Lenguaje, Matemática, Ciencias Sociales y Naturales, Construcción de la Ciudadanía, Educación Física y Educación Artística.

- Formación Técnica Específica: en el turno tarde, en donde se trabaja con familia de profesiones:

- Actividades Agrarias, realizando huerta y cuidado del medio ambiente: reciclado de materiales en artesanías y
- Técnicas artesanales, cerámica con el taller de elaboración y ventas de productos artesanales, correspondientes a los Módulos 1, 2 y 3 (CFI Básico) y 4, 5 y 6 (CFI Superior).

La población escolar concurrente está compuesta por niños, adolescentes y jóvenes con edades entre 6 y 20 años, provenientes de la ciudad de Mar del Plata y ciudades vecinas.

Cabe destacar que si bien el Instituto Psicopedagógico Soles es privado, el arancel del mismo es cubierto a través de la obra social de cada alumno, por tal motivo se presta un sistema de becas y media beca, para aquellos alumnos que no tengan cobertura de la Obra social o que tengan serias dificultades económicas, considerando en cada caso el buen comportamiento social del alumno. Brinda además servicios complementarios de comedor, seguro y emergencias médicas.

El Instituto Psicopedagógico Soles presenta como ideario el poder *“Brindar al alumno de Soles, una formación educativa integral, que lo ayude a descubrir sus potencialidades y sus propios valores personales, guiándolo para que pueda crecer como persona y ciudadano crítico e insertarse en el mundo social y laboral”*.

Son sus objetivos institucionales los cuales constan en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) los siguientes:

- Garantizar el derecho a la educación a niños y jóvenes con necesidades educativas derivadas de la discapacidad en el aspecto cognitivo-laboral, con trastornos motores, sensoriales etc.
- Atender los trastornos generalizados del desarrollo y problemáticas derivadas del espectro autista.
- Favorecer la inclusión escolar de alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de la discapacidad a través de la creación de Proyectos Pedagógicos Individuales, atravesando como modalidad todos los niveles educativos.

Rol De Terapista Educacional En Educación Especial:

El cargo de Terapista Ocupacional en Educación Especial mantiene diversos roles, según sea su intervención relacionada al alumno, al contexto educativo, contexto familiar y contexto socio-económico.

Roles del TO relacionados con el Alumno:

- ✓ Participar, con los restantes miembros del equipo, en la evaluación y determinación de N.E.E, definiendo el perfil psicomotor, ocupacional y la funcionalidad de cada uno de los alumnos.
- ✓ Participar en la elaboración del PEI, PCI y PCA.
- ✓ Participar, en forma transdisciplinaria, en la elaboración de las Adaptaciones Curriculares a nivel institucional, áulico e individual, en las vías de acceso, en el contexto o en las curriculares propiamente dichas.
- ✓ Seleccionar el mobiliario y el equipamiento para optimizar la funcionalidad.
- ✓ Realizar las adaptaciones de mobiliario y equipamiento en función del logro de una postura y movimientos adecuados.
- ✓ Planificar e implementar el Plan de Apoyo específico individual o grupal.
- ✓ Favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- ✓ Participar en el proceso de Integración de los alumnos con N.E.E en las escuelas ordinarias.
- ✓ Participar en la orientación y reorientación profesional, en función de su inserción en los Trayectos Técnicos Profesionales.

- ✓ Participar en el proceso de integración laboral.
- ✓ Participar en el proceso de inserción laboral del egresado y en su seguimiento.
- ✓ Participar en las tareas referidas a la admisión, seguimiento, evaluación, promoción, acreditación y egreso de los alumnos.
- ✓ Realizar el análisis ocupacional de las actividades de los Trayectos Técnicos Pre profesionales y los Trayectos Técnicos Profesionales.
- ✓ Realizar el relevamiento del espacio físico determinando las barreras arquitectónicas, para su modificación.

Roles del TO relacionados con el Contexto Educativo:

- ✓ Participar cooperativamente en el equipo transdisciplinario, aportando desde su especialidad.
- ✓ Evaluar los resultados obtenidos en la implementación del PEI, PCI, PCA y Plan de Trabajo Individual y Plan de Apoyos específicos.
- ✓ Realizar ajustes y/o nuevas propuestas a partir de la evaluación de los resultados de su propia práctica.
- ✓ Evaluar cooperativamente la adaptabilidad de la gestión curricular (estrategias de abordaje, vínculos, clima institucional y áulico, temporalización).
- ✓ Crear espacios para la investigación y la reflexión de los equipos transdisciplinarios.
- ✓ Recepcionar y realizar junto con los demás integrantes del equipo, la capacitación autónoma, jurisdiccional y virtual.

Roles del TO relacionados con el Contexto Familiar:

- ✓ Orientar a la familia acerca de las potencialidades y funcionalidad de su hijo.
- ✓ Orientar a la familia acerca del equipamiento y/o adaptaciones que puedan favorecer el desempeño de su hijo en las actividades escolares, actividades del hogar, recreativas, sociales y laborales.
- ✓ Informar a la familia sobre las posibilidades laborales y micro emprendimientos.
- ✓ Favorecer la integración de los padres a la dinámica escolar.

Roles del TO relacionados con el Contexto Socio-económico:

- ✓ Participar activamente en la elaboración de proyectos socio-comunitarios.
- ✓ Participar en la difusión del proyecto educativo en la comunidad.
- ✓ Realizar el relevamiento de los puestos de trabajo, estudio y análisis de los mismos.
- ✓ Informar respecto al marco legal existente, en lo que se refiere al plano laboral.
- ✓ Participar en actividades de atención primaria de la salud.¹⁸

¹⁸ Dirección General de Cultura y Educación. Dirección de Educación Especial. Dispositivo 15 anexo I Plata, 2003 "Misión, Función y Roles de los integrantes del Equipo Transdisciplinario en el Marco del Nuevo Paradigma de la Educación Especial" Disponible en <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacionespecial/default.cfm>

Concretamente en las Escuelas de Educación Especial el TO forma parte del equipo multidisciplinario pudiendo desempeñar roles diferentes, como Terapeuta Ocupacional dentro del Equipo Técnico, como Maestro Integrador, como Maestro Integrador Laboral, como Maestro en los Trayectos PRE-Profesionales y en los CeFI.

Caracterización de la población de estudio:

Nuestro trabajo de investigación se lleva a cabo con niños y jóvenes con retardo mental leve y moderado que a sus limitaciones cognitivas se agrega conflictiva emocional y neurológica. Pertenecen al ámbito educativo especial, y los mismos provienen de diferentes barrios de la ciudad de Mar del Plata y de ciudades vecinas. En relación al grupo familiar de cada niño, pertenecen a las más variadas categorías socioeconómicas, siendo heterogéneos en su constitución, existiendo jefes de familia, jefas de familia ya sea por separaciones, viudez, madres solteras, etc.

La población de estudio seleccionada, para la implementación del taller de Estimulación Psicomotriz desde Terapia Ocupacional, comprende como ya mencionamos a un grupo de 25 niños y preadolescentes de entre los 7 y 15 años de edad, que concurren a los Trayectos pre-profesionales previos al grupo en el cual se observaron las dificultades en las habilidades bimanuales y el cual motivó nuestra investigación.

Los motivos de dicha elección responden a diferentes cuestiones las cuales describiremos a continuación; en primer lugar tomamos en cuenta los criterios del desarrollo de la coordinación visomanual, que según Costallat, para el logro de un movimiento bimanual, el cual exige la participación de las dos manos en el movimiento y son de este carácter casi todos los actos que realizamos en nuestra vida diaria, es necesaria una previa coordinación Visomotriz. Este fundamento se basa en la suposición clave del “enfoque del

desarrollo” en el cual se postula que las destrezas son jerárquicas y que la habilidad posterior se construye sobre las primeras destrezas.

Este concepto nos permitió posicionar a las Habilidades Bimanuales como la próxima zona del desarrollo, y a pensar nuestra intervención en los niveles anteriores, ofreciendo experiencias de aprendizajes que conduzcan a la adquisición de las destrezas visomotrices, las cuales no solo operan como base para las habilidades bimanuales, sino que también consolida las destrezas inferiores en la continuidad del desarrollo. Como lo plantea Gilfoyle y cols, 1990.¹⁹

En segundo lugar tomamos en cuenta la importancia de la intervención temprana desde Terapia Ocupacional, la cual se fundamenta en su naturaleza correctiva o preventiva, siendo su principal objetivo el mayor beneficio en el desarrollo del niño o joven, minimizando los retrasos potenciales, remediando los problemas existentes con el objetivo de prevenir un mayor deterioro y limitando la adquisición de otros trastornos.

Y en tercer lugar los alumnos que han alcanzado el nivel de CeFI, ya debieran contar con un caudal de habilidades y destrezas, las cuales le permitan desempeñar con éxito las actividades propias de las familias de profesiones, logrando así los hábitos laborales necesarios para su futura inserción y desempeño ocupacional.

¹⁹ Willard & Spackman. Terapia Ocupacional. Editorial Médica Panamericana, 2011. 11a edición.

BIBLIOGRAFÍA:

- Alonso Miguel Ángel: “La nueva concepción sobre retraso mental de AAMR”. Educación Especial. UNESCO. Editorial Sígueme. España. Año 1992.
- Dirección General de Cultura y Educación. Dirección de Educación Especial. Dispositivo 15 anexo I Plata, 2003 “Misión, Función y Roles de los integrantes del Equipo Transdisciplinario en el Marco del Nuevo Paradigma de la Educación Especial”. Disponible en : <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacionespecial/default.cfm>
- Dirección General de Cultura y Educación. Dirección de Educación Especial. Anexo Resolución N°4418/11 “Propuesta curricular para la Iniciación a la Formación Laboral en Educación Especial - Nivel Primario”. La Plata, 2011. Disponible en : http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacionespecial/normativa/res4418_11.pdf
- Levin, Esteban: “La función del hijo. Espejos y laberintos de la infancia”. Editorial: Nueva Visión. Bs As. 2000
- Mannoni, M: “El niño retardado y su madre”. Paidós, Buenos Aires. 1964
- VERTEX Rev. Arg. de Psiquiat. 2001, Vol. XII
- Willard & Spackman. “Terapia Ocupacional”. Editorial Médica Panamericana, 2011 .11a edición.

- Tesis de Grado para Licenciatura en Terapia Ocupacional:
“Actividades Corporales Expresivas en Retraso Mental Severo”.
Autoras: Hojsgaard, Cintia Andrea; Otero, Sandra Lucia. Mar Del
Plata, Mayo de 2006. Argentina.

CAPITULO 3

TALLER DE ESTIMULACIÓN PSICOMOTRIZ DESDE TERAPIA OCUPACIONAL

En este capítulo nos dedicamos a demarcar cual es el modo de abordar la coordinación visomanual de los niños que forman parte de este trabajo de tesis.

En Terapia Ocupacional trabajamos a través de diferentes medios terapéuticos que permiten o favorecen el logro de los objetivos dentro de nuestro quehacer profesional. Elegimos realizar un taller de abordaje psicomotor que denominamos Taller de Estimulación Psicomotriz.

Comenzaremos por definir el término de Taller: María Teresa Cubéres define al Taller *“como un tiempo y un espacio para la vivencia, reflexión y la conceptualización, como síntesis del pensar, el sentir y el hacer”*.²⁰

Para nosotras la modalidad de Taller, dado el contexto donde se realiza la presente tesis, escuela de educación especial y teniendo en cuenta las posibilidades de la misma, se presenta como una motivadora y sugestiva forma para el abordaje del niño a través de un proceso grupal y a partir del hacer, el pensar y el sentir en el vínculo con otros.

El Taller de Estimulación Psicomotriz en relación a los aspectos estructurales e instrumentales:

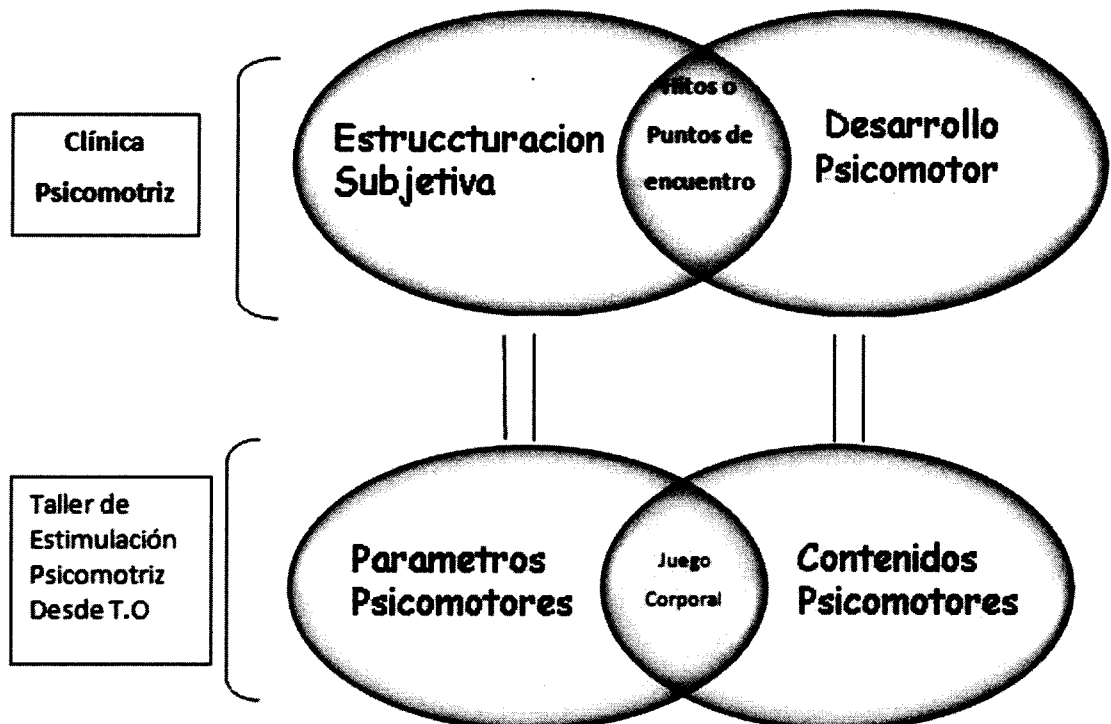
Cuando describimos el desarrollo del Niño en el capítulo 1 de Coordinación Visomanual, nos posicionamos desde una mirada particular, la que tiene en cuenta el proceso de estructuración subjetiva y como se entrelaza con el desarrollo de aspectos instrumentales. Desde este marco de referencia nuestra modalidad de abordaje, instrumentos e intervención como Terapistas Ocupacionales en el Taller de Estimulación Psicomotriz, es en función de dos

²⁰ González; Cuberes, M; “El taller de los talleres”, Editorial Ángel Estrada y CIA. S.A. Buenos Aires 1991.

aspectos o ejes fundamentales que dirigen nuestra investigación. El primero es la ***Estructuración Subjetiva del niño definida en los aspectos estructurales y observados a través de los Parámetros Psicomotores***, y el segundo el ***Desarrollo psicomotor definidos en los aspectos Instrumentales del niño trabajados a través de los Contenidos Psicomotores del taller de Estimulación Psicomotriz desde Terapia Ocupacional***. Conceptos a los que ya hemos hecho referencia y ahora desarrollaremos en función de la estrategia de abordaje.

Nuestro desafío es llevar la mirada de la clínica psicomotriz al espacio del taller de estimulación psicomotriz desde terapia ocupacional, ya que no queremos perder la mirada subjetiva de este abordaje pero teniendo en cuenta que abrimos un espacio innovador con respecto a lo grupal, es así que a través de diferentes planteos comenzamos a marcar un enlace entre la estructuración subjetiva y lo instrumental del cuerpo y como se daría a ver en el espacio grupal y el desarrollo de las diferentes dinámicas abordadas. A partir de estas reflexiones describimos en el capítulo 1 de la variable Coordinación Visomanual, los aspectos estructurales e instrumentales con sus respectivos puntos de encuentro descritos desde la clínica psicomotriz en el desarrollo de un sujeto. A continuación proponemos un paralelo dentro del dimensionamiento del taller de estimulación psicomotriz desde Terapia Ocupacional en relación a lo que definimos como parámetros de la estimulación psicomotriz dándose a ver los aspectos estructurales y los contenidos de la estimulación psicomotriz observándose aspectos instrumentales entrelazados a través del juego corporal en el espacio grupal.

Esquema 1



Fuente: Elaboración propia

Los parámetros psicomotores en el Taller de Estimulación Psicomotriz:

- Dentro del Taller y basándonos en aportes de Pablo Bottini²¹ definimos los **Parámetros Psicomotores** como *aquellos aspectos o elementos a partir de los cuales puede ser analizada la expresión de la actividad del niño desarrollada en el grupo*, en nuestro caso específico, posibilitará analizar lo relacionado a los aspectos estructurales.

Estos elementos, son los que nos guiaron en la observación del niño, para comprender la totalidad corporal que está viviendo, de manera tal de poder

²¹ Bottini, Pablo (compilador): "Psicomotricidad: prácticas y conceptos". Editorial Miño y Dávila editores. Bs As. 2000

entender las manifestaciones de su personalidad, así como las necesidades o demandas que plantea, siempre en un contexto grupal.

A partir de estos parámetros psicomotores podemos llevar a cabo una evaluación de tipo cualitativa, la que nos posibilita relevar datos en cuanto a:

- **El movimiento:** actividad sensoriomotriz que el niño realiza y a través de la cual pone de manifiesto su vida afectiva y su desarrollo cognitivo. En cuanto a este parámetro, se pueden observar características del niño relacionadas a la destreza o torpeza, a la coordinación y disociación de las acciones, a la calidad de los desplazamientos, la tonicidad, la vivencia placentera o displacentera del movimiento, etc. De acuerdo a como se presenten estos parámetros en el niño en el contexto grupal, podríamos pensar formas de trabajar e intervenir ya sea por bloqueos o conflictos.
- **El espacio:** las experiencias motrices van proporcionando al niño informaciones sobre la ocupación del espacio, sobre la orientación de su cuerpo y de los objetos. El interés se dirige al uso y organización que hace del espacio. En el acontecer grupal del taller, se tendrá en cuenta aspectos tales como la construcción de espacios personales (cerrados), espacios compartidos, el seguimiento de los itinerarios que el niño describe con su actividad, entre otros.
- **El tiempo:** duración de la vivencia, del movimiento, de la acción, de la relación. A partir de nuestra intervención en el taller, el niño podrá aprehender progresivamente los diferentes momentos y períodos de tiempo establecidos para cada actividad, o bien poder administrar el tiempo de actividad libre.
- **Los objetos:** a partir de la relación con éstos se puede observar la evolución de la motricidad (prehensión, locomoción), de la afectividad (relaciones objetales) y del pensamiento (percepción, clasificación). La utilización de los objetos podrá ir desde la exploración al uso simbólico o la representación hasta como intermediario en la relación.
- **Los otros:** La observación de la relación con los otros está plasmada a partir de los intercambios con los demás, la imitación, la comunicación y el respeto a las acciones o producciones. El sentido que le damos a los Parámetros psicomotores en el taller, es pensar al niño desde su subjetividad lo cual significa poder generar un espacio de demanda donde el niño y el grupo pueda

poner en juego su curiosidad, su deseo de saber enlazado a otro que demanda su saber.

Los contenidos psicomotores en el Taller de Estimulación Psicomotriz:

Los **Contenidos** psicomotores están basados en la observación del movimiento del niño permitiendo un análisis, evaluación e intervención en los mismos.

Es a partir de aquí que se puede pensar en un proceso escalonado de adquisiciones en cuanto a la coordinación general del niño, para luego lograr progresivamente la coordinación visomanual que es lo que puntualmente nos interesa en nuestra investigación.

Los contenidos de los aspectos instrumentales están basados en los ítems tomados en el test estandarizado de Picq y Vayer planteado en 1977, el cual utilizamos en nuestra investigación para la evaluación previa y posterior a la propuesta del Taller de Estimulación Psicomotriz. Teniendo además la evaluación cualitativa, realizada a partir de la herramienta de la observación “Ficha de observación de las habilidades de la Coordinación visomanual” en base a los aportes de Costallat.

Los indicadores son:

- **La función tónica**, entendida como un estado de tensión sostenida muscular, actúa sobre todos los músculos del cuerpo, regula constantemente sus diferentes actitudes, y de este modo se constituye en base de la emoción. En relación a este concepto, Ajuriaguerra lo denomina como **diálogo tónico**, siendo éste la expresión y forma de lenguaje del cuerpo, representa un modo de sentir lo emergente de nuestra vivencia emotiva y relacional. El dialogo tónico es esa relación con otro, es fundante en toda comunicación y desde aquí crea las condiciones indispensables para la emergencia del pensamiento, la simbolización y el lenguaje verbal. (Wallon)²².

²² Mirtha Hebe Chokler, “Los organizadores del desarrollo psicomotor. Del mecanicismo a la psicomotricidad operativa”. Edición cinco. 1988

- **La postura y el equilibrio**, son las bases de la actividad motriz, sin las cuales no sería posible la mayor parte de los movimientos que realizamos a lo largo de nuestra vida diaria. Las posturas pueden ser globales o segmentarias. La postura y el equilibrio, constituyen el sistema postural, el cual es el conjunto de estructuras anátomo-funcionales. Según Coste (1980), el equilibrio es un estado particular por el que el sujeto puede, a la vez, mantener una actividad o un gesto, quedarse inmóvil (equilibrio estático) o lanzar su cuerpo en el espacio, marcha, carrera, salto, utilizando la gravedad o, por el contrario, resistiéndola, (equilibrio dinámico). Vayer (1982), entiende el equilibrio como un aspecto de la educación del esquema corporal, ya que condiciona las actitudes del sujeto frente al mundo exterior. A su vez, es la base de toda coordinación dinámica del cuerpo.
- **El control de la respiración:** La respiración está vinculada a la percepción del propio cuerpo, así como a la atención interiorizada que controla tanto la resolución muscular general como al relajamiento segmentario.
- **El esquema corporal**, según Le Boulch (1992), corresponde a la intuición global o conocimiento inmediato que nosotros tenemos de nuestro propio cuerpo, tanto en estado de reposo como en movimiento, en relación con sus diferentes partes y sobre todo, en relación con el espacio y con los objetos que nos rodean. Muy ligado a este concepto, está el de **la imagen corporal**, que es el resultado de toda la actividad de sensaciones y movimientos, que vive el individuo, constituyendo una representación mental, que es la síntesis de todos los mensajes, estímulos y acciones que permiten al niño diferenciarse del mundo exterior y adueñarse de sí mismo.

La **senso percepción**: uno de los factores más importantes del desarrollo del control motriz en los niños es el modo en que éstos utilizan los sentidos para guiar su aprendizaje. Para ello se requieren de dos procesos, el de recepción sensorial y el de percepción sensorial. Esta última es la capacidad del cerebro de descifrar la información transmitida a través del órgano de recepción. Las dificultades perceptuales pueden producirse con cualquiera de

los sentidos. Para esta investigación se observó la percepción táctil en la discriminación de: textura, pesos, estereognosias; las percepciones auditivas en la orientación en el espacio a través de sonidos y la percepción visual en el reconocimiento de formas, tamaños y colores. El sentido vestibular responde al movimiento del cuerpo en el espacio y los cambios en la posición de la cabeza. Automáticamente coordina los movimientos de los ojos, cabeza y cuerpo. Si este sentido no funcionara correctamente, a un estudiante le sería imposible mirar entre el pizarrón y su cuaderno sin perderse. Sería difícil caminar en un sendero rocoso sin caerse, o equilibrarse en un pie el rato suficiente para patear una pelota de fútbol con el otro. El sistema vestibular puede describirse como el fundamento de la orientación del cuerpo en relación con el espacio circundante. La propiocepción, hace posible que una persona guíe los movimientos de su brazo o su pierna hábilmente sin tener que estar observando cada acción. Cuando funciona correctamente, la posición del cuerpo de la persona se adecua automáticamente para evitar que se caiga de una silla. La propiocepción también permite que se puedan manipular ágilmente objetos tales como lápices, botones, cucharas y peinetas.

La coordinación dinámica general, es la posibilidad que tenemos de ejecutar acciones que implican una gama diversa de movimientos en los que interviene la actividad de determinados segmentos, órganos o grupos musculares y la inhibición de otras partes del cuerpo. Comprende la marcha, carrera, salto, arrastre y rodar, lanzar y capturar, y trepar.

- **La coordinación Visomotriz,** es la ejecución de movimientos ajustados por el control de la visión. Al establecerse una relación entre la vista y los movimientos de la mano, habitualmente se denomina coordinación óculo-manual. Supone para el niño, la independencia de la mano con respecto al brazo, el dominio de los objetos, a los cuales puede acercarse, manejarlos y proyectarlos en el espacio, y lo convierte en el dueño de sus movimientos y de las cosas que le rodean. Podemos observarlos a través de la diadococinesia y los movimientos de picar la

pelota contra la pared o el piso. También en la inhibición y dominio en el picado, modelado, coloreado, contorneado, y recortado.

- **La lateralidad**, es la preferencia por razón del uso más frecuente y efectivo de una mitad lateral del cuerpo frente a la otra (mano, pie y ojo). La adquisición de la lateralidad es uno de los últimos logros en el desarrollo psicomotriz y requiere de las experiencias sensoriales y motrices tanto como de la evolución del pensamiento para lograrse. Supone realmente la madurez psicomotriz del niño.
- **La organización espacio-temporal** es un proceso que, integrado en el desarrollo psicomotor, resulta fundamental en la construcción del conocimiento. El espacio fue observado a través de sus indicadores: adelante- atrás, arriba –abajo, cerca – lejos, juntos – separados, primero- último) y el tiempo (observado en sus indicadores: antes – ahora- después, ayer- hoy -mañana, momentos del día, días de la semana).

Durante los encuentros en el Taller de Estimulación Psicomotriz, en función a la actividad espontánea del niño como en relación a propuestas específicas de juego o actividades, observamos estos contenidos e intervenimos sobre los mismos, con el fin de favorecer su desarrollo o afianzamiento.

El juego corporal y su relación con los parámetros y contenidos psicomotores en el taller de estimulación psicomotriz:

Nuestra intervención en el Taller de Estimulación Psicomotriz en función de los parámetros y los contenidos psicomotores está entrelazada a través del **juego corporal**.

Hablamos de Estimulación Psicomotriz como la actividad centrada en el **Juego Corporal**, el cual **es un fenómeno utilizado en la práctica psicomotriz, un recurso y estrategia genuina de la clínica corporal porque favorece el desarrollo de la creatividad, la expresión del niño y la comunicación**²³

Los juegos corporales, concepto que tomamos de Daniel Calmels, implican la presencia del cuerpo y de sus producciones, como los son los gestos, la mirada, el contacto, etc. Implican tomar y poner al cuerpo como objeto y motor del jugar. Por tal motivo definirlos como juegos corporales es jerarquizar el elemento “puesto en juego”, “... *los impulsos creadores, motores y sensoriales que constituyen la materia del juego*” (Winnicott, 1972): motricidad y sensorialidad que materializan en el cuerpo al gesto y a la percepción.²⁴

En el jugar todo se debe mostrar de tal forma que se note que es ficción. Se trata de un “como si” expuesto como tal. Las preocupaciones más importantes del niño rara vez son expuestas directamente, explícitamente. La verdad puede expresarse a través de la ficción. En el juego corporal se dice la verdad a partir de una mentira que es aceptada como válida porque está presentada en un espacio ficcional.

El jugar no está predeterminado, es una praxis a construir. El juego espontáneo no surge súbitamente requiere de aproximación, de entradas y salidas al espacio intermediario donde el jugar cobra vida. El juego corporal siempre inaugura y augura un cuerpo creativo y la creación de un cuerpo.

²³ Bottini, Pablo (compilador): “Psicomotricidad: prácticas y conceptos”. Editorial Miño y Dávila editores. Bs As. 2000

²⁴ Bottini, Pablo (compilador): “Psicomotricidad: prácticas y conceptos”. Editorial Miño y Dávila editores. Bs As. 2000

En un sentido, muchas de las escenas lúdicas que los niños despliegan no son una “re-presentación” sino una “presentación”. Tienen el valor de la primera vez, y por lo tanto se presentan como un “acontecimiento”.

El jugar es una construcción, tarea cultural, propiamente humana. El jugar no nos es dado, requiere de un aprendizaje que permanece inadvertido por no contar con un enseñante explícito y formal.

El juego corporal es para el niño el fenómeno convocante y el referente que le permite poner palabras, explicar de forma muy sintética, cuál es su tarea, su hacer, y al mismo tiempo darle un sentido a su presencia en el ámbito del Taller de Estimulación Psicomotriz

Nuestro rol específico como Terapistas Ocupacionales desde el Juego Corporal en el Taller de Estimulación Psicomotriz, fue proveer un espacio individual-grupal, donde el niño pueda poner en juego su sensorialidad, su motricidad, su subjetividad, respetando la forma particular y propia de usar su cuerpo, su manera de descubrirlo, de conocerlo, articulándolo al hacer grupal para poder favorecer su desarrollo subjetivo y en particular nuestra variable de estudio.

BIBLIOGRAFÍA:

- Bottini, Pablo (compilador): “Psicomotricidad: prácticas y conceptos”. Editorial Miño y Dávila editores. Bs As. 2000
- Calmels, Daniel: “Cuerpo y Saber”. D & B Editores, 2ª edición, 1998.
- Chokler, Mirtha Hebe: “Los organizadores del desarrollo psicomotor. Del mecanicismo a la psicomotricidad operativa. Edición cinco. 1988.
- González; Cubéres, M; “El taller de los talleres”, Editorial Ángel Estrada y CIA. S.A. Buenos Aires 1991.
- A. Jerusalinsky y colaboradores: “El psicoanálisis en problemas del desarrollo infantil”. Editorial Nueva Visión. Buenos Aires. 2000

ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN

Tema

La Estimulación Psicomotriz desde Terapia Ocupacional y la Coordinación Visomanual de niños con retraso mental leve y moderado, entre 7 y 15 años de edad, que concurren al Instituto Psicopedagógico Soles de la ciudad de Mar del Plata, en el período que abarca los meses de julio a octubre del año 2012.

Problema

¿En qué medida un Taller de Estimulación Psicomotriz implementado desde Terapia Ocupacional, beneficia el desarrollo de la Coordinación Visomanual de niños con retraso mental leve y moderado, entre 7 Y 15 años de edad, que concurren al Instituto Psicopedagógico Soles de la ciudad de Mar del Plata, en el período que abarca los meses de julio a octubre del año 2012?.

Objetivo general

Determinar en qué medida un Taller de Estimulación Psicomotriz implementado desde Terapia Ocupacional, favorece el desarrollo de la Coordinación Visomanual en niños con retraso mental leve y moderado, entre 7 y 15 años de edad, que concurren al Instituto Psicopedagógico Soles de la ciudad de Mar del Plata, en el periodo que abarca los meses de julio a octubre del año 2012.

Objetivos específicos

- Describir el desarrollo de la Coordinación Visomanual en niños con retraso mental leve y moderado valorado antes de la Implementación del Taller de Estimulación Psicomotriz.

- Describir el desarrollo de la Coordinación Visomanual en niños con retraso mental leve y moderado valorado después de la Implementación del Taller de Estimulación Psicomotriz.

- Caracterizar el desempeño de las habilidades motrices, evaluadas antes y después del Taller de Estimulación Psicomotriz, en el uso de la tijera, el picado con punzón, el modelado y el coloreado y contorneado.

Hipótesis

La participación en el Taller de Estimulación Psicomotriz favorece la Coordinación Visomanual de los niños con retraso mental leve y moderado que concurren al Instituto Soles de la ciudad de Mar del plata en el año 2012.

CONCEPTUALIZACIÓN DE LAS VARIABLES:

COORDINACIÓN VISOMANUAL

Definición científica

Es una actividad dinámica general bimanual y manual, que se realiza a través de una ejecución armónica y precisa en la que intervienen los siguientes factores:

- * Precisión, ligada a la equilibración general y a la independencia muscular.
- * Posibilidad de representar el mismo gesto sin pérdida de precisión.
- * Independencia en derecha e izquierda.
- * Adaptación al esfuerzo muscular.
- * Adaptación sensorio motor.
- * Adaptación ideo motriz.

Este gesto motor se da en respuesta a un estímulo visual o estereognóstico con un fin determinado.

Definición operacional

Es una actividad dinámica general bimanual y manual, que se realiza a través de una ejecución armónica y precisa, en respuesta a un estímulo visual o estereognóstico con un fin determinado.

- **Coordinación visomanual** en niños de 2 a 5 años a través de: la construcción de una torre de 4 cubos (2a); construcción de una torre de 6 cubos (2,6 meses); construcción de un puente de 3 cubos (3a); Enhebrar una aguja (4a); Hacer un nudo (5a). En niños de 6 a 11 años a través de: seguir el recorrido de laberintos (6a); Hacer una bolita con un trozo de papel de seda.(7a); Tocar con la punta del pulgar los dedos de la mano(8a); Lanzamiento de pelota a un blanco.(9a); tocar la punta del pulgar izquierdo con la punta del índice derecho y viceversa (10a); atrapar una pelota con una mano.(11a)

Dimensionamiento de la Variable:

Coordinación
Visomanual

- 2 años: Construir una torre de 4 cubos { Logra
No logra
- 2 años y 6 meses: Construir una torre de 6 cubos { Logra
No logra
- 3 años: Construir un puente de 3 cubos { Logra
No logra
- 4 años: Enhebrar una aguja { Logra
No logra
- 5 años: Hacer un nudo { Logra
No logra
- 6 años: Seguir recorridos de laberintos { Logra
No logra
- 7 años: Hacer una bolita con un trozo de papel de seda { Logra
No logra
- 8 años: Tocar con la punta del pulgar los dedos de la mano { Logra
No logra
- 9 años: Lanzar una pelota a un blanco { Logra
No logra
- 10 años: Tocar con la punta del pulgar izquierdo, la punta del índice derecho { Logra
No logra
- 11 años: Atrapar una pelota con la mano { Logra
No logra

➤ **PARTICIPACIÓN EN EL TALLER DE ESTIMULACIÓN PSICOMOTRÍZ.**

Definición científica:

El taller de Estimulación Psicomotriz es la actividad psicomotriz grupal, centrada en los aspectos de la Estructuración Subjetiva y aspectos Instrumentales del niño.

Definición operacional:

El taller de Estimulación Psicomotriz es la actividad psicomotriz grupal, centrada en los aspectos de la Estructuración Subjetiva y aspectos Instrumentales del niño.

Los aspectos de la Estructuración Subjetiva son observados en los Parámetros Psicomotores en relación a:

El movimiento: el desplazamiento (adecuados, disarmónicos, impulsivos, sincinesias) y la expresión de sentimientos (tristeza, alegría, aburrimiento, enojo); El tiempo: respeta encuadre, administración y el ritmo; El espacio: construye espacios personales, construye espacios compartidos y reconoce diferentes lugares en el espacio; La relación con los objetos (acercamiento, distancia, utilización por su uso, uso simbólico); La relación con los otros: con sus pares (Proximidad, Distancia, Ausencia, Intercambio) y con sus coordinadores (Proximidad, Distancia, Ausencia, Intercambio).

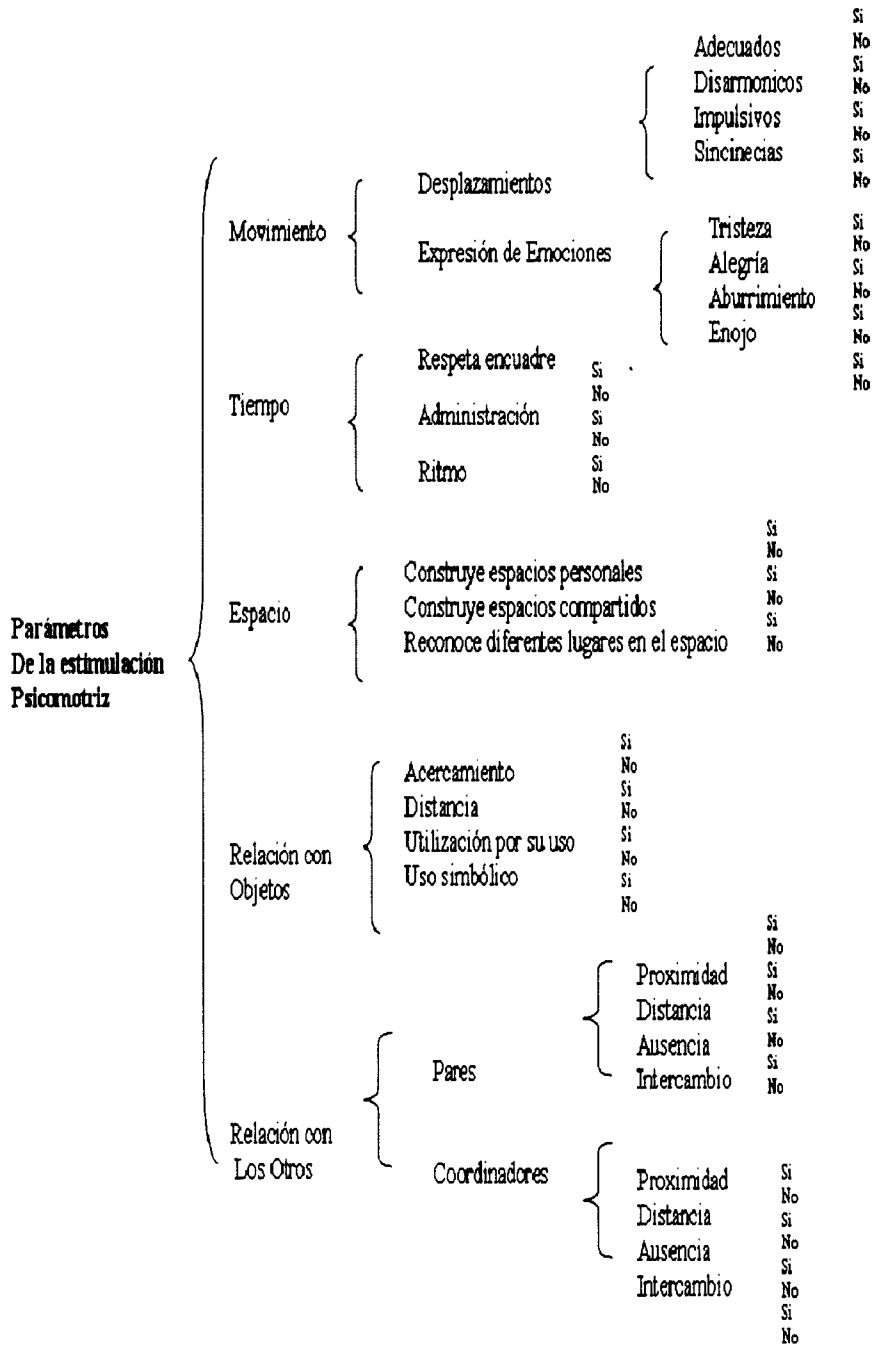
Y los aspectos Instrumentales del niño son observados en los Contenidos Psicomotores en relación a su:

Función tónica (relajación global y segmentaria); Posturas (global y segmentaria); El equilibrio (estático y dinámico); Control de la respiración (inspiración voluntaria, expiración voluntaria); Coordinación dinámica general (marcha, carrera, salto, arrastrarse, rodar); Coordinación visomanual y dinámica manual (independencia mano-brazo; independencia de los dedos; diadococinesia; lanzar y recibir); Inhibición y dominio (enhebrado, modelado picado, coloreado, recortado, contorneado); Sensopercepción: Percepción táctil (discriminación de: textura, pesos, estereognosias); Percepción visual: Reconoce (formas, tamaños, colores); Percepciones auditivas (Orientación en el espacio a través de sonidos); Función espacial (Adelante-atrás, Arriba –

abajo, Cerca – lejos, Juntos – separados, Primero-ultimo); Función temporal (Antes-ahora-después, Ayer-hoy-mañana, Momentos del día, Días de la semana); Esquema corporal (Reconocimiento de las partes del cuerpo, noción de la operatividad de las partes del cuerpo, armado de rompecabezas de la figura humana, imitación de actitudes y movimientos); Lateralidad y Dominancia (ojo , mano , pie).

Dimensionamiento de la Variable

Participación en el taller de Estimulación Psicomotriz



Dimensionamiento de la Variable

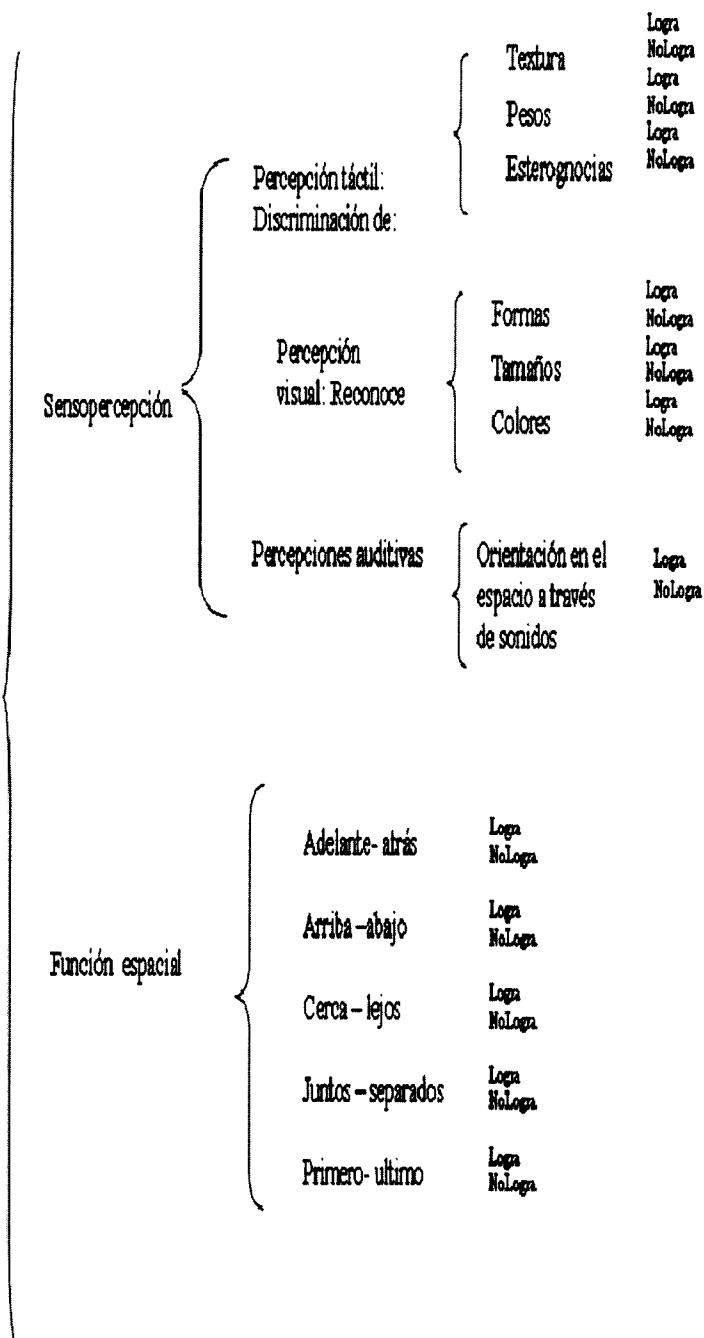
Participación en el taller de Estimulación Psicomotriz

Contenidos de la Estimulación Psicomotriz

{	Función tónica	{ <ul style="list-style-type: none"> Relajación global Relajación segmentaria 	Loga NoLoga Loga NoLoga
	Posturas	{ <ul style="list-style-type: none"> Globales Segmentaria 	Loga NoLoga Loga NoLoga
	Equilibrio	{ <ul style="list-style-type: none"> Estático Dinámico 	Loga NoLoga Loga NoLoga
	Control de la Respiración	{ <ul style="list-style-type: none"> Inspiración voluntaria Expiración voluntaria 	Loga NoLoga Loga NoLoga
	Coordinación Dinámica general	{ <ul style="list-style-type: none"> Marcha Carrera Salto Arrastrarse Rodar 	Loga NoLoga Loga NoLoga Loga NoLoga
	Coordinación Visomanual Y dinámica manual	{ <ul style="list-style-type: none"> Independencia mano-brazo Diadococinesia Picar la pelota contra la pared o el piso 	Loga NoLoga Loga NoLoga Loga NoLoga
Inhibición y dominio en:	{ <ul style="list-style-type: none"> Modelado Picado Coloreado Recortado Contorneado 	Loga NoLoga Loga NoLoga Loga NoLoga Loga NoLoga	

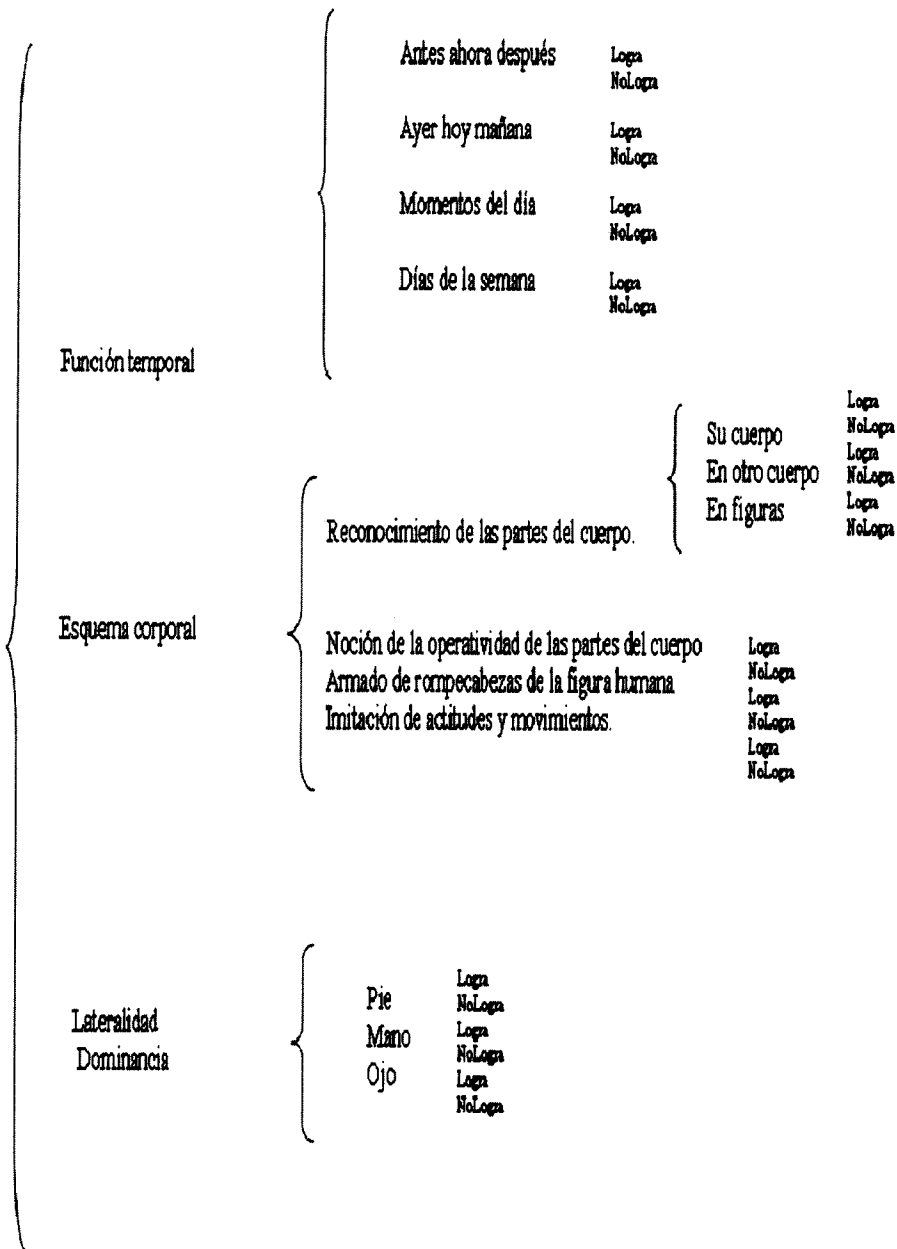
Participación en el taller de Estimulación Psicomotriz.

Contenidos de la Estimulación Psicomotriz



Participación en el taller de Estimulación Psicomotriz

Contenidos de la Estimulación Psicomotriz



Variables intervinientes

- Edad
- Sexo
- Patología motora asociada

DISEÑO METODOLÓGICO

Enfoque

Enfoque cuantitativo: porque implica la recolección de información en forma sistemática, numérica y el análisis de esta información por medio de procedimientos estadísticos.

Tipo de estudio

El tipo de estudio de esta investigación es correlacional; dado que se propone analizar la relación entre dos variables: Participación en el taller de Estimulación Psicomotriz y Coordinación Visomanual.

Tipo de diseño (plan o estrategia concebida para obtener la información que se desea).

El diseño consiste en un pre experimento de pre- prueba y post-prueba con un sólo grupo. Este tipo de estudios permiten acercarse al análisis de la correlación entre variables y constituyen ensayos previos a otros tipos de estudios experimentales que permiten estudiar con mayor precisión la relación causal entre las variables. En el estudio cada niño con retraso mental leve y

moderado fue evaluado antes y después de la implementación del Taller de Estimulación Psicomotriz, a través del Examen Psicomotor de Picq y Vayer. El Taller tuvo una duración de 30 encuentros.

Lugar

El trabajo de campo se realizará en los meses de julio/octubre, en el establecimiento de educación especial de la ciudad de Mar del Plata; Instituto Psicopedagógico Soles.

Universo de estudio

Todos los niños con retraso mental leve y moderado entre 7 Y 15 años de edad cronológica que concurren al Instituto Psicopedagógico Soles durante julio - octubre de 2012 en la ciudad de Mar del Plata.

Muestra

La muestra está conformada por 25 niños con retraso mental leve y moderado entre 7 y 15 años de edad que concurren al instituto Psicopedagógico Soles de la ciudad de Mar del Plata en el periodo que abarca los meses de julio/octubre del año 2012.

Unidad de análisis

Cada uno de los niños con retraso mental leve y moderado entre 7 y 15 años de edad que concurren al Instituto Psicopedagógico Soles de la ciudad de Mar del Plata en el periodo entre junio/octubre del año 2012.

Método de selección de muestra

El tipo de muestreo utilizado es no probabilístico intencional.

Criterios para la Selección de la Muestra:

Criterios de inclusión

- Niños cuyos padres hallan presentado el consentimiento por escrito para que sus hijos sean evaluados y participen del Taller de Estimulación psicomotriz.
- Niños que se encuentren concurriendo al instituto Psicopedagógico Soles, en el periodo Julio/octubre de 2012. asistiendo a 1º y 2º ciclo.
- Niños cuya edad cronológica se encuentre entre 7 y 15 años.
- Niños de ambos sexos.
- Niños con diagnóstico médico de retraso mental leve y moderado.

Criterios de exclusión

- Niños cuyos padres no hayan presentado el consentimiento por escrito para que sus hijos sean evaluados y participen del taller de Estimulación Psicomotriz.
- Niños menores de 7 años o mayores de 15 años de edad cronológica.
- Niños que presenten patología neurológica asociada.

Métodos e Instrumentos de Recolección de Datos

Para nuestro trabajo de investigación, debido al tipo de abordaje desde la Estimulación Psicomotriz, creemos importante valernos tanto de la observación como de las pruebas estandarizadas para la evaluación.

La observación nos proporciona una información cualitativa. Para el registro de los datos obtenidos utilizamos las fichas de observación, a partir de esta herramienta, tuvimos en cuenta cuatro habilidades motrices en relación

a la Coordinación Visomanual, las cuales fueron seleccionadas según características puntuales del grupo a evaluar y en base a los estudios de Costallat en su libro *“Psicomotricidad. La coordinación visomotora y dinámica manual del niño infradotado”*. Las Habilidades motrices de la coordinación Visomanual fueron las siguientes:

- Recortado con tijera
- Contorneado y coloreado
- Picado con punzón
- Modelado

Los parámetros que tuvimos en cuenta para la evaluación se recopilaron en la fichas de observación en el primer y último encuentro y posteriormente se plasmaron en cuadros los cuales se presentan en el anexo1.

En cuanto a las pruebas estandarizadas, su uso es importante ya que nos ofrece una información cuantitativa. Para esta investigación, utilizamos los balances psicomotores de Picq y Vayer, a partir de los cuales se puede elaborar un perfil, con puntuaciones en términos de edades relativas correspondientes a los distintos aspectos psicomotores, medidos mediante diversas pruebas.

Cabe aclarar, que un examen o balance, es un conjunto de pruebas o tests utilizados para determinar, en este caso, el desarrollo psicomotor alcanzado por un sujeto. Se denomina perfil, a la expresión gráfica de los resultados obtenidos en una batería, examen o en una serie de tests.

El examen psicomotor de Picq y Vayer se trata de una de las pruebas más utilizadas por su rapidez y lo amplio de su exploración. Estos autores preparan un examen y un perfil elaborado con test ya existentes, creados por otros (Ozerestky, Stambak, Head, Bergés), configurando así un balance que incluye la valoración de los siguientes aspectos:

- Coordinación dinámica de las manos
- Coordinación dinámica general
- Equilibración

- Rapidez
- Organización del espacio
- Estructuración espacio-temporal
- Lateralidad
- Sincinesias, paratonías
- Conductas respiratorias
- Adaptación al ritmo

Los resultados de las diversas pruebas se plasmaron en un perfil que manifiesta el estado del sujeto con respecto a su edad correspondiente, que puede presentar picos elevados, por encima de su nivel de edad, caídas en los aspectos en que se encuentra el posible retraso y, si se trata de un desarrollo normal, la mayoría de las puntuaciones se ajustan a la edad cronológica.

DESCRIPCIÓN
Y
ANÁLISIS DE
LA EXPERIENCIA

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA

1) Descripción Y Análisis De La Experiencia Del Taller De Estimulación Psicomotriz Desde Terapia Ocupacional (Tep)

El TEP se desarrolló en los meses de agosto a noviembre del año 2012, en el Instituto Psicopedagógico Soles. La experiencia se realizó con una frecuencia de tres encuentros semanales de una hora de duración cada uno.

Durante las dos primeras semanas del mes de agosto, se realizó el período de pre Prueba, para el cual cada niño fue convocado de manera individual para las pruebas del test estandarizado de Picq y Vayer y para evaluar habilidades motrices que seleccionamos para nuestra investigación en base a las pruebas de Costallat, las cuales fueron modelado, picado con punzón, contorneado y coloreado y recortado con tijera.

Antes de comenzar con la etapa de pre-prueba, nos acercamos a las docentes de cada grupo en el turno mañana para informarles en qué consistía nuestra tesis, que durante dos semanas retiraríamos a los alumnos de a uno por vez para ser evaluados. Luego se les contó al grupo de niños, se hizo especial hincapié en que los niños supieran que se los convocaría a un espacio de juego, en un primer momento individual junto a nosotras y luego ese espacio sería grupal. Si bien los niños no indagaron para que ni porque asistirían a un taller, igualmente se los pudo observar conformes con la idea.

Finalmente comenzó la etapa denominada de Pre Prueba donde se convocó a cada alumno. El lugar destinado para este momento fue la biblioteca de la institución, siendo este un espacio en el que se podía trabajar de manera individual con cada alumno. A partir de este momento se inauguraba un nuevo espacio. Desde nuestro lugar de coordinadoras y tesistas, este momento marcó el inicio de la concreción de la investigación, se ponía en juego nuestro saber, la mirada de la institución, que esperaban de este trabajo, como nos desenvolveríamos, si podríamos cumplir con las expectativas planteadas.

En el grupo de niños se generaba ansiedad y curiosidad al momento de retirarlos del salón, nos esperaban y estaban pendientes de nuestra llegada. El momento de retirarlos del salón era especial, ellos podían elegir el turno de cada uno. Se establecía un clima de confianza para evitar la posibilidad de que se sintieran evaluados y para ello los invitábamos a compartir y jugar un tiempo juntos, los retirábamos del salón y los llevábamos de la mano hasta la biblioteca.

Una vez realizadas las pre pruebas, se dio inicio al taller el cual se realizó tres veces por semana. Como se mencionó en el capítulo 3 *Taller de Estimulación Psicomotriz desde Terapia Ocupacional*, nuestra modalidad de abordaje, instrumentos e intervención como Terapistas Ocupacionales en el Taller de Estimulación Psicomotriz, se realizó en función de dos aspectos o ejes fundamentales que dirigieron nuestra investigación:

- El primero corresponde a la Estructuración Subjetiva del niño definida en los aspectos estructurales, observados a través de los Parámetros Psicomotores.
- El segundo corresponde al Desarrollo psicomotor definido en los Aspectos Instrumentales trabajados a través de los Contenidos

El periodo correspondiente a la Post prueba, tuvo su lugar durante las primeras semanas del mes de noviembre. La modalidad para llevar a cabo las evaluaciones fue la misma al del periodo de pre prueba, con la diferencia que para ese entonces, los alumnos ya conocían lo que harían, a donde irían, lo cual permitió que ellos pudieran anticipar lo que acontecería.

Etapas del TEP y objetivos

Podríamos dividir el acontecer del Taller de Estimulación Psicomotriz en tres etapas por medio de las cuales pudimos analizar, en un primer momento el **Vínculo y encuadre** del taller, luego la **modalidad de abordaje** y finalmente la etapa de **cierre**.

En cada una de las etapas pensamos en trabajar nuestros objetivos tanto desde de una mirada específica del niño y del grupo en general. Para ello, las etapas estuvieron conformadas por actividades dirigidas a: trabajar la relación con los otros y los objetos; el esquema corporal a través de actividades que pusieran en juego la coordinación general del niño; y trabajar específicamente la coordinación visomanual en el salón utilizando los útiles escolares.

A continuación describiremos como se desarrolló cada una de las etapas.

La primera etapa llamada de “*Vínculo y encuadre*”, fue de gran importancia debido a que nos permitió enriquecer el perfil que teníamos de cada niño, producto del período de pre prueba. En esta etapa, se dio el espacio necesario para generar el encuadre adecuado a la propuesta, generar vínculo con el grupo, realizar una observación de la dinámica grupal, como así también realizar un seguimiento de cada niño en el grupo.

Llevamos a cabo actividades dirigidas a trabajar sobre la relación de los niños con los otros y con los objetos a través de propuestas que respondían más a un juego exploratorio, de búsqueda y de reconocimiento, de demostración de intereses y elecciones de tipos de objetos. A través de estas actividades pudimos observar cómo se relacionaban los niños, a quienes elegían para desarrollar un juego, si se aislaban o participaban de la actividad, entre otros indicadores.

En este momento presentamos cajas cerradas, para generar un enigma como disparador de la curiosidad del niño, a este momento lo llamamos “¿a qué jugamos hoy?”.

Las cajas cerradas se presentaron al grupo y se colocaron en el centro de la ronda, destinando un espacio y un tiempo para la exploración de las mismas sin abrirlas, recurrimos a la imaginación de los niños, a la sensorialidad, vehiculizada a través del lenguaje haciendo preguntas tales como: -“¿Cómo suenan las cajas?, ¿qué ruidos hace, los conocen?, ¿son muy pesadas, quien se anima a levantarlas?, También se indagaban los sentimientos que generaban “¿a alguien le da miedo acercarse, a ver qué pasa si vamos todos juntos?, ¿espiamos por algún agujerito?, “etc.

El contenido de cada caja fue agrupado en relación a los distintos tipos de juego (juego de construcción: bloques, cubos, legos, ladrillos, maderas; juego simbólico: muñecos, autos, elementos de cocina, motos, etc.; y juegos de mesa: dados, cartas, rompecabezas, juego de la oca, etc.). Se utilizaron también elementos de psicomotricidad con que contaba la escuela, por lo cual eran conocidos por los alumnos como aros, pelotas, cilindros, conos, cintas, etc. Se utilizó la música como un recurso más que facilitó delimitar los tiempos destinados a la exploración y juego con los objetos que tenían las cajas.

En esta etapa también realizamos actividades dirigidas a favorecer el conocimiento del esquema corporal y la coordinación general. A este momento lo llamábamos “*Juegos en el patio*”, consistían en recorridos los cuales comprendían diversos obstáculos. Estas propuestas, eran conocidas por los niños lo cual generaba satisfacción y seguridad permitiendo afianzar el vínculo con ellos. Los recorridos incluían obstáculos con diversos desafíos motrices como pasar por túneles, saltar aros, subir a un banco largo y transitarlo, rolar en colchonetas, andar en monopatín y en carrito, lanzar y recibir pelotas, rebotar sobre una pelota de Bobath, entre muchos otros. La propuesta incluyó los diferentes tipos de desplazamientos con el objetivo de estimular los patrones básicos como la marcha (tanto el andar como el correr) como así también ejercicios vestibulares (sentido de equilibrio) como los saltos, los giros, los rolados, el arrastre y así también los esquemas cruzados como los desplazamientos imitando el gateo de un bebé. Mediante estas propuestas, se tuvo en cuenta lo descrito en las fichas de observación de los parámetros como así también los contenidos.

Por último realizamos actividades destinadas a trabajar en el salón, en donde cada niño utilizaba sus útiles escolares. Las actividades se caracterizaron por ser producciones grupales: Pintado y decorado de cajas grandes, las cuales se habían utilizado en otros encuentros, collage, juegos de seguir el trazo de un compañero dibujado en un plano al ritmo de la música entre otras. Llamábamos a estas actividades “*Manos a la obra*” y en ellas se trabajó de manera específica la coordinación visomanual. A través de estas actividades pudimos observar el desempeño de los niños en la realización de las habilidades de la coordinación visomanual (recortado con tijera, amasado, picado con punzón, coloreado y contorneado) mediante una dinámica de construcción grupal. Seleccionamos la construcción grupal por que nos permitió valorar las habilidades particulares de cada niño, siendo cada uno importante para poder concretar la producción final. Es así que observamos como los chicos que tenían dificultades en el recortado se desempeñaban mejor pegando los papeles, otros participaban desde lo verbal dando ideas o sugerencias, algunos preferían solo pintar los dibujos que otros hacían, mientras que otros preferían el trozado con las manos o recorrer líneas con la tijera diferentes a las que ya estaban trazadas.

A partir de los datos obtenidos tanto de las pre pruebas como de lo observado durante el periodo de vínculo y encuadre pudimos tener una primer mirada del niño en el grupo que nos permitió pensar las propuestas para la siguiente etapa de abordaje.

En esta segunda etapa denominada de Abordaje se continuaron con las tres modalidades de juego anteriormente mencionadas. A partir de aquí el trabajo continuó siendo de manera grupal en las modalidades de “*¿a qué jugamos hoy?*”, orientadas a favorecer la curiosidad, la creatividad y el juego simbólico como así también en los “*Juegos en el patio*”, donde se trabajó especialmente los contenidos psicomotores.

En cambio, las propuestas enmarcadas en los juegos de “*Manos a la Obra*”, se trabajaron de manera individual y específica, ya que los objetivos respondían a favorecer nuestra variable de estudio: la coordinación visomanual. Para un trabajo más específico, subdividimos al grupo en función

del momento de cada niño, permitiendo adecuar las actividades a las necesidades de los niños.

En estas actividades, nuestra mirada estaba focalizada en dos puntos fundamentales uno relacionado a los aspectos descritos en el dimensionamiento de la variable como la coordinación visomanual. El otro punto corresponde a la forma particular en la que propusimos cada actividad, la cual determinaba un contexto de trabajo que pretendió ser significativo para el niño, de forma que lo motivara y estimulara en su hacer.

Finalmente terminando el periodo destinado al desarrollo del Taller de Estimulación Psicomotriz, se propuso una instancia o etapa de cierre.

Para la etapa de cierre, nuestro énfasis estuvo puesto en generar un espacio para que los niños pudieran relatar las vivencias que le habían sido significativas. Este momento fue de devolución mutua, dando cierre al taller de Estimulación Psicomotriz depositando en cada uno de los participantes el significado y la importancia de su hacer, tanto individual como grupal.

Para el último día se utilizó como recurso y disparador la proyección de un video el cual a través de imágenes de los participantes, ayudó a reconstruir la trayectoria tanto grupal como individual en el taller.

2) Aportes Y Reflexiones Desde La Práctica

Psicomotriz

Escenas del Taller de Estimulación Psicomotriz

En este apartado abrimos un espacio de reflexión, un lugar donde interpelar el hacer, el suceder grupal, para poder establecer puentes entre práctica y teoría, dar un sentido que vaya más allá del “funcionamiento motor”. Nos propusimos la descripción de escenas, para hablar de los lugares de encuentro entre la estructuración subjetiva y el desarrollo psicomotor, un lugar donde nos encuentra a coordinadores y niños siendo parte de un acontecimiento de una sucesión de actos que después podamos pensar y preguntarnos acerca de lo que pasa, como dijimos, no vamos detrás de la escena, sino que la escena nos encuentra en juego, haciendo. Posteriormente, en la revisión de lo sucedido, podemos hacer un recorte para establecer lazos con la teoría para que nos guíe en el proceso grupal. Es así que para comenzar con este proceso de reflexión, empezamos a contar lo que pasó jugando a ser momias, denominamos a esta escena:

“Entre Momias y sustos construyendo un cuerpo diferente”

Para este encuentro nuestros objetivos se dirigieron a favorecer la conciencia del propio cuerpo, el movimiento y la fuerza corporal. Esta propuesta consistía en personificar y/o dejarse personificar por un compañero en momias, utilizando como técnica el envolver con papel higiénico las diferentes partes del cuerpo de un compañero.

Esta dinámica surge a partir de encuentros anteriores en donde se abordó las emociones a través de la gestualidad y la mímica. En esas ocasiones pudimos observar que las emociones que se relacionaban con asustarse o tener miedo, movilizaban en el grupo diferentes actitudes y

sentimientos, se mostraban más entusiasmados y lograban un juego con mayor participación grupal. Por tal motivo es que decidimos profundizar la expresión del grupo a través de propuestas en donde ellos pudieran corporizar fantasmas, interpretar miedos o “jugarlos” durante la dinámica.

El escenario propuesto por nosotras comenzaba con una pequeña narración la cual demarcaba un tiempo y un espacio determinado y donde podíamos imaginar situaciones terroríficas en que monstruosas momias nos asustaban y nos generaban mucho miedo. Una vez lograda la ambientación propusimos al grupo explorar el espacio, apoyándonos en el recurso verbal y corporal. Poco a poco lo que como coordinadoras instrumentábamos a partir de la palabra y de nuestro cuerpo en escena, lograba generar en los chicos diferentes actitudes, emociones, movimientos, gestos, voces y risas.

Algunos chicos enfrentaban sus miedos a partir de correr en dirección contraria a la del grupo, otros avanzaban cautelosos abrazados entre sí gritando o riendo de manera eufórica. Un pequeño subgrupo lograba enriquecer el relato del coordinador, agregando distintas cualidades terroríficas o describiendo otras situaciones o escenarios posibles a los mencionados, y a los cuales nosotras, intentábamos sostener mediante la indagación verbal para hacer más descriptivo el relato. Y solo algunos, los que generalmente les costaba participar del encuadre, quedaban atrapados por la curiosidad observando la dinámica del juego. En ellos podíamos observar un mirar activo, demandante, presente, entramado en la escena. Escena en la cual no estaban dispuestos a poner en juego su esquema corporal pero la que al mismo tiempo los asombraba y los dejaba perplejos.

Esta dinámica sensibilizó al grupo, el cual se mostró divertido, entusiasmado, comprometido y con un alto nivel de alerta tanto al acontecer en la dinámica como a la de sus compañeros. Alerta ante la posibilidad de ser ellos los atrapados o asustados, pero también alerta a ser ellos los valientes y solidarios salvadores, quienes al ver algún compañero que se paralizaba lo ayudaban con un abrazo, una mano o un grito que los alentara a huir y los salvara... Hasta aquí el relato de lo sucedido, esto nos hace pensar en las siguientes palabras:

“Para un niño jugar es un viaje mágico donde él es su propio y extraño viajero cautivado y enajenado al Otro que lo causa.

El niño al colocarse en escena jugando irrumpe el sin- sentido, que no es algo que el niño elija o decida sino que, por el contrario es algo que se le aparece, con el cual se enfrenta, se encuentra. Esa irrupción afectiva choca con él, va decidiendo por él,.... Hace lo que siente, lo que le aparece porque está jugando y no racionalizando en ese hacer. El artificio y la ficción generan ese espacio de epifanía, donde el niño hace lo que siente y siente lo que hace....Al inventar, el niño inventor se metamorfosea en inventado, por el mismo invento que crea” (Levin)²⁵.

Desde estas palabras nos planteamos esta escena donde los niños son cautivos de un juego que los inventa, les muestra otra posibilidad subjetiva o corporal, en el encuentro con otros, pares que devuelven y espejan sus propios cuerpos que al jugar se va “haciendo” en escena. El jugar tiene sus reglas que no son más que las de la propia dinámica, correr asustados, asustar, apropiarse de los gestos y movimientos, jugar el cuerpo junto a otros que también marcan un límite y una continuación de la acción, construir, explorar y descubrir espacios externos e internos ofreciendo representaciones y vivencias que anclan un saber del cuerpo, de la estructura, en un entramado personal que se nutre de lo social.

Continuando con la escena, se pasó a un segundo momento en donde se propuso corporizar fantasmas disfrazándose de momias. Para esto se dividían en dos, se les daba un rollo de papel higiénico y debían envolverse como si fuera una venda para hacer de momias.

La aceptación de los chicos fue inmediata, lograron rápidamente apropiarse del material propuesto, del tiempo, del espacio y se aventuraron a re-crear las momias que cada uno había imaginado en el momento anterior. En este momento los que eran líderes, cambiaron su rol y pudieron acceder a dejarse personificar por sus compañeros. Se proponía un encuentro uno a uno con un Otro, con un compañero en forma de espejo, donde ellos podían

²⁵ Levin, Esteban: *“Discapacidad Clínica y Educación, Los niños del otro espejo”*. Ediciones nueva visión. Bueno Aires. 2003

reconocerse e identificarse y donde la imagen y el esquema corporal de uno quedaba a disposición del Otro y viceversa

Aquí retomamos con lo siguiente:

“Cuando un niño comienza a ser habitado y a reconocerse en las representaciones que él va produciendo, ellas mismas lo producen a él”.
(Levin)²⁶

Desde este lugar pensamos que se dio una interacción que permitió espejar y espejarse en función del cuerpo del otro, y a la vez envolver con papel cada segmento permitía detenerse, prestar atención en cómo era esa parte, esta sucesión entre quietud por parte del que era envuelto, postura pasiva de confianza y el otro con su actitud activa adecuando sus movimientos, envolviendo al otro con cuidado (del cuerpo y del papel, ya que hablamos de un material muy frágil, no debían tirar o dejar muy flojo el mismo) hablamos de un intercambio tónico, que permitía un intercambio de representaciones donde se producía un nuevo “cuerpo”, como imagen y representación pudiendo producir un nuevo sentido para los dos.

Para cerrar la reflexión de esta escena acordamos con las siguientes palabras:

En esta puesta en escena, sin duda, emerge el sentir del niño. Esta sensibilidad tan propia del niño, emana psíquicamente y abre el camino hacia las posibles representaciones. (Levin)²⁷

...Escena: “del cuerpo al nombre, contorneando nuestros cuerpos”...

Otra escena que nos motivó a reflexionar fue una actividad en la que el objetivo era trabajar en habilidades de contorneado y coloreado. Para ello partimos de juegos grupales en el patio en los que una de las propuestas consistía en poder contornear el cuerpo del otro. Para ello, utilizamos tizas de colores, comenzamos por marcar las manos, los pies para luego en parejas contornear todo el cuerpo. Durante la propuesta nos encontramos con nuevas ideas que enriquecieron esta actividad. Luego de marcar las siluetas en el piso

²⁶ Ídem

²⁷ Ídem

o contra la pared en el caso de los niños que no querían acostarse, surgió de algunos de ellos la idea de poder vestir a esos cuerpos dibujados. Al dibujarle la ropa, les pusieron nombres, sus nombres, jugaban a adivinar quién era, se dibujaban distintos tipos de pelo lo cual les resultaba muy divertido. De esta manera cada vez surgían más ideas, nosotras mismas también proponíamos distintos escenarios para seguir ampliando esta posibilidad de recrear estos cuerpos ahora personajes, como por ejemplo, les sugeríamos lugares en los que podrían estar, como por ejemplo en la calle, en las montañas, en la playa, etc. Fue muy gratificante ver el entusiasmo que mostraban los niños, ver cómo podían organizarse pidiendo ayuda entre ellos, se divertían con sus propias producciones.

Una vez finalizada la actividad en el patio, pasamos al salón para continuar con las actividades específicas que como ya mencionamos se enmarcaban bajo el nombre de “manos a la obra”. Este segundo momento del encuentro, mantenía una relación con la primera actividad, se propuso continuar con las actividades de contorneado y coloreado pero utilizando otros elementos. A algunos les ofrecimos letras para que armaran su nombre en un cuadrito que podría ser para su habitación o donde ellos quisieran y a otros les dimos figuras geométricas para que las contorneen y luego crearan nuevas figuras, como animales extraños, personajes de otro planeta, etc. Pensamos que el poder vivenciar esa experiencia previa de forma tan gratificante los motivaría a seguir trabajando con otras propuestas. Tomamos lo escrito por Levin, “es justamente la construcción de un montaje escénico lo que provoca en los niños una experiencia de satisfacción, de placer, es decir una huella significativa.”

Al analizar posteriormente la escena que se daba en el transcurso de la propuesta nos surgieron los siguientes interrogantes:

¿Qué veían los niños en esos dibujos de su cuerpo? ¿Podían identificarse con ellos?

¿Estaban creando nuevos personajes? ¿Por qué tuvieron que vestirlos y darles nombres?

¿Qué huella y registro quedaría de este juego de contornear cuerpos y nombres?

En esta actividad partimos de un punto más primario, que no fue el espejo sino la silueta, es decir, partimos de un acto de concreción. La propuesta era poder contornear “mi figura, mi cuerpo” hasta llegar luego en el salón a poder contornear el nombre, síntesis de quien soy, reunión simbólica de una imagen. Ver esa silueta dibujada en el piso les creaba la gran necesidad de llenarlo, con ropa, pelo, etc., sin poder dar un salto a lo simbólico. Esto nos habla de una imagen débil, lábil, ese cuerpo contorneado no podía ser otro sino ellos mismos.

Al pasar al salón, el hecho de poder marcar su nombre, de poder nombrarse, implicaba un proceso de síntesis, entre la propuesta de la silueta del cuerpo y ésta. Llegar a contornear el nombre estaría imbuido de toda esa experiencia corporal previa. Observamos que algunos en el acto concreto de contornear su cuerpo podían identificarse en la huella que veían, en cambio no sucedía lo mismo al contornear su nombre, algunos niños necesitaban llenar completamente su nombre y a otros no les era significativo.

En relación a esto Levín dice “el escenario y la escena que monta el Otro producen en el niño un acontecimiento que, como efecto, provoca una experiencia de satisfacción inscribiéndose como marca-espejo pulsional, a partir de la cual se organiza y unifica su motricidad”.

Es por esto que desde lo vivido en esta escena vimos como para algunos se repite esta experiencia de satisfacción que es fundante de la imagen corporal y que permite la conquista del propio cuerpo y el espacio. Nos planteamos como realidad que no todos los participantes viven de la misma manera la escena, y algunos no fueron parte de la misma en relación a la vivencia pero si fue significativa para aquellos que en encuentros posteriores inauguraron otras formas de participar o recordaron la experiencia y trataron de recrearla en otros encuentros.

¡Otra escena! dibujos partidos y compartidos, elaborando un espacio gráfico grupal

Para uno de los encuentros elegimos una actividad en la que el grupo se sentó junto a las mesas dispuestas en círculo. A cada alumno se le repartió una hoja blanca, lápices de colores y una regla. Cada uno podía trazar líneas

con la regla como quisiera, eligiendo los colores y direcciones de estas líneas. La actividad se acompañaba de música, cuando la música se cortaba, cada uno pasaba su hoja al compañero. Al volver a escuchar la música, se volvían a trazar líneas sobre la nueva hoja de manera que se enriquecía el trabajo del compañero. Y así sucesivamente hasta volver a la primera hoja. Al finalizar, todos los trabajos se pegaron en un afiche para conformar un mural grupal, elaborado por todos.

La propuesta fue planteada desde el punto de vista de enriquecer el trabajo del otro, sumarles líneas y colores, no estaba pautado cómo hacerlo, de qué manera, si se podían hacer muchas o pocas líneas, simplemente se esperaba que cada uno pudiera dar algo, que siempre iba a ser bueno y positivo para todos.

En el momento de pensar la propuesta, nos surgieron los siguientes interrogantes:

¿De qué manera se podría integrar en las diferentes producciones que se realizaban, a aquellos alumnos que aún no han desarrollado el grafismo?

¿Qué pasa con aquellos niños en quienes su grafismo es lábil, sin sentido y se remite a rayas que desbordan la hoja ya que no pueden registrar límites de un plano?

Por otro lado, ¿Cómo podríamos darle un sentido a este acto repetitivo de rayar sin saber qué y para qué, para que estas producciones sean significativas a la mirada de otro?

¿Y podrían llegar a ser significativas para quien las produce?

Estas preguntas nos dieron un marco para la propuesta y también una posibilidad de mirar hacia un lado en especial, es decir, hacia aquellos que dibujan sin realizar algo especial, hacen “garabatos” rayas, que pasaría cuando esto fuera parte de una propuesta grupal.

Durante la actividad pudimos observar en principio dificultades para comenzar a marcar la hoja, quizás la consigna haya sido muy abierta y al ser tan abstracta la propuesta eso los inhibiera un poco. Dimos algunos ejemplos en otras hojas, y en el pizarrón, aclaramos que todos los trabajos estaban bien y no había posibilidad de equivocarse. Estas palabras animaron al grupo para comenzar a trazar líneas. Algunos estaban muy pendientes de sus

producciones, al pasar la hoja al compañero seguían contemplando su trabajo, a otros les daba cierto “poder” el hecho de modificar como sea el trabajo de un compañero, y otros que correspondían al grupo de niños por los que surgieron nuestros interrogantes, y que denominaremos grupo A, no daban cuenta de lo que hacían. Con este grupo nos detuvimos especialmente, para darle el tiempo que necesitara, como se dispersaban con gran facilidad constantemente los traíamos a la actividad, mostrándoles sus trazos, estimulándolos, proponiéndoles usar nuevos colores, etc. A medida que fue transcurriendo la actividad, se los vio más conectados con el acontecer grupal, mostraban cierto interés, esperaban la hoja siguiente, lo cual era positivo también para el resto del grupo.

Una vez finalizada la actividad, mostramos cada uno de los trabajos, pusimos palabras a lo que veíamos, hicimos hincapié en los detalles que podíamos apreciar en los dibujos, como por ejemplo qué colores habían usado, si en algunos las rayas eran más gordas y en otras más flacas, en otros parecía que las rayas querían escaparse de las hojas, en ese momento uno de los alumnos dijo que tal vez era para irse rápido a otra hoja, esto dio lugar a que muchos empezaran a tomar con humor lo que veían, algo así como que inventaban historias con cada una de las rayas. Nuestra intervención fue realizar preguntas para poder darle una vía de posibles sentidos a lo dibujado: ¿Cómo son los colores?, ¿De qué tiene forma? ¿A que se parece? ¿Lo podrían hacer de otra forma?...

A partir de las respuestas dadas por los niños, las producciones del grupo A pasaron de ser rayas y garabatos a una producción con sentido para el resto del grupo, les resultaban graciosas, distintas, originales hasta un poco locas. Los compañeros habían dado un sentido especial y diferente a sus producciones que las hacía significativas para todos. El grupo A se mostraba contento ante los halagos, quizás se habían vuelto significativas para ellos mismos también.

Podemos decir a partir de esta escena que nuestro abordaje, busca ubicarnos desde el hacer subjetivo de los niños, tendiendo a dar lugar al encuentro de lo instrumental del cuerpo con su estructuración subjetiva, un hacer que busque y encuentre posibilidades, que dé lugar a las

manifestaciones, donde el esquema e imagen se conjuguen en un espacio de encuentro consigo mismo y los otros, dando lugar a espejos que proyecten una imagen móvil y enriquecedora de lo individual

Desde este lugar “las hojas”, fueron el espacio reflejo del hacer grupal, los trazos se sumaron y así armaron un nuevo y complejo dibujo donde en cada uno estaba la presencia de cada niño con su trazos, más fuertes, débiles, curvos o rectos... Al mismo tiempo estas creaciones compartidas renovaban una imagen grupal, marcas en las cuales encontrar nuevas realidades, así las palabras: parece, es como, yo veo..., buscaron nombrar algo nuevo, en donde todos pudieron identificar o identificarse con lo que veían. Durante la producción quedaron afuera el “no sé qué hacer, me sale mal” o el hacer repetitivo, ya que los otros aportaron emociones y sentimientos, una mirada de los pares de aprobación de pertenencia grupal que favoreció a aquellos que aparentemente desde su hacer no tenían una intención definida.

Este hacer grupal, en un espacio escénico marcaba una diferencia, el grupo miraba de otra forma estos dibujos, ahora estaban enmarcados en una experiencia compartida, grupal que la volvía significativa.

Escena: “Detrás de las telas... una playa de lobos” inventando juegos grupales.

Esta idea de jugar a la playa surge del interés del grupo de niños, que fue manifestado en encuentros anteriores. En relación a esto, nuestros objetivos desde lo instrumental del niño estuvieron orientados a:

- Generar propuestas que favorezcan el juego simbólico del niño
- Estimular la creatividad a partir de espacios temáticos conocidos como la playa
- Promover actividades dirigidas al ensayo y ejercicio del esquema corporal, a través de un trabajo de coordinación general

La actividad estaba enmarcada dentro del período diagnóstico del taller, en el cual la modalidad de trabajo comenzaba siempre con la presentación de las cajas que en su interior contenían diversos objetos, como juegos de

construcción, elementos de psicomotricidad, etc. Este modo de presentación era para capturar la atención de los niños a través de generar un enigma con las cajas.

Para el encuentro puntual al cual nos referimos pensamos materiales que propicien un juego simbólico, como telas, disfraces, accesorios, etc.

Al comenzar el encuentro el grupo se dispuso en ronda, luego de un juego de caldeoamiento, esperaban que presentáramos las cajas como los encuentros anteriores. Una vez abierta las cajas pudimos observar los diferentes modos de acercamiento y modos de relacionarse con los elementos y los compañeros.

Algunos niños podían elegir los elementos de su interés una vez explorada todas las cajas, otros accedían a los objetos que tenían más cerca o encontraban en el piso. También se observaron niños que optaban por observar primero y luego cuando las cajas se despejaban se animaban a correr y agarrar algún objeto, y volver a su lugar haciendo un juego más solitario.

El grupo de niños al que queremos describir puntualmente, que los mencionamos como GRUPO B, comenzó a jugar con las telas, pero era un jugar claramente provocador hacia las coordinadoras tiraban de las telas con fuerza como para romperlas, corrían por todos lados y se arrojaban al piso enredándose entre las mismas, parecía que creaban un caos en el grupo. Es entonces que tomamos esas actitudes para darles un sentido y transmitir las al grupo como una propuesta significativa. La propuesta fue hacer un corte en la dinámica, convocando a todo el grupo a observar a estos chicos.

¿Qué pasaba con estos niños que no respondían a la consigna?, ¿el material propuesto no los invitaba a desarrollar un juego?, ¿No estaban jugando acaso?, ¿Qué nos estaban queriendo decir con su conducta?, ¿Qué podíamos hacer nosotras con esto que nos mostraban?.

Ante esta situación, decidimos hacer un corte en la dinámica y reorganizar la propuesta en función de lo que veíamos en estos niños. Fue así que se nos ocurrió llamar a todos de este modo:

“¡hay lobos marinos y focas en el mar!, están todos acostados en la orilla, vengan, miren están ahí!”

Las miradas de todos continuaron dirigiéndose a ellos, pero esta vez atrapados en una historia, había surgido una forma de jugar en escena que atrapaba al resto y era divertido.

En este encuentro, las actitudes del grupo B, que podrían haberse considerado como resistencia a lo nuevo o desconocido o como desafíos al adulto, las cuales manifestaban como enojos, berrinches, actitud opositora etc... no fue así. En cambio nuestra mirada fue generar una estrategia dándole un significado diferente a esas acciones, proponiendo una escena, un posible sentido lúdico en donde el grupo también fuera parte en roles complementarios, pudiendo poner un sentido simbólico al hacer de los chicos que lo volviera parte de un juego compartido.

Según Levin, al producirse la respuesta subjetiva, se resignifica para ese sujeto el hacer como representación psicomotriz que media y articula la sensibilidad²⁸.

La “playa”, como disparador de otras imágenes y escenas, fue troncal para el grupo, funcionó de lazo representacional, estos sucesos escénicos pudieron devenir en acontecimiento, como un hecho que marcó una diferencia en el suceder grupal que enlazó actos anteriores y los mostró en el presente.

La playa como escena compartida por todos, ocupó muchos de otros encuentros, en algunos se realizaron maquetas, en otros se jugó al “como si de un día de playa”, “qué hacen los varones y qué hacen las mujeres en la playa”, entre otros. En este contexto, uno de los niños, que solo tapaba su cuerpo con las telas, sin poder interactuar con los demás y de una forma estereotipada, pasó a ser el “hijo” de otra niña que jugaba a “ser mamá”. La llamamos y le dijimos que su hijo estaba solo jugando en la arena, y ella se le acercó, lo limpiaba de “la arena” (que eran las telas), jugaba con él y lo atendía. Observamos y formamos parte de esta escena donde los niños jugaban, donde recíprocamente podían jugar un rol y podían decir y hacer como madre e hijo,

²⁸ Levin, Esteban: “Discapacidad Clínica y Educación, Los niños del otro espejo”. Ediciones nueva visión. Buenos Aires. 2003

los dos se comunicaron formando parte de una trama lúdica que generó otros juegos posteriores.

Seleccionamos estas escenas para describir el suceder grupal. En nuestro taller a través del juego corporal, al igual que propone la clínica psicomotriz, se generan escenarios donde los actores, el terapeuta y los niños puedan poner su subjetividad en juego. El terapeuta buscará al niño en su estructuración subjetiva y su desarrollo psicomotor. Entre el niño y el terapeuta se irá generando un espacio de confianza, un lazo, enlazar significará entonces la posibilidad de ver al niño “tal como es”, compartir el espacio, permanecer y proponer buscando y esperando para poder a través de diferentes escenas, dar posibles sentidos a lo que el niño hace respetando un desarrollo “lógico” y no cronológico.

En este proceso el terapeuta se preguntará sobre la transferencia y propondrá dentro del ámbito psicomotor, buscando puntos de encuentro en el proceso de estructuración subjetiva y desarrollo psicomotor, articulando aspectos estructurales en relación a la imagen corporal e instrumentales en relación al Esquema corporal. Así el autor nos dice “Si interpelamos a un sujeto, no es primeramente para obtener algo de él, como por ejemplo una respuesta global o un resultado motor, sino por el contrario, como lo ha demostrado la clínica, el niño es un sujeto y por lo tanto en su “hacer”, en su “no hacer”, en su palabra o en su silencio, tiene algo particular para decirnos que necesita ser mirado, escuchado, desde una posición simbólica. Por allí transcurre la interrogación clínica del sujeto que en la transferencia se pone en “juego”.

Teniendo todo esto en cuenta, es que nosotras nos planteamos trasladar este encuadre de la clínica psicomotriz al espacio grupal en la propuesta del taller de Estimulación Psicomotriz. La sucesiva reflexión de escenas, nos permitió ir armando una trama grupal que permitió construir el aprendizaje y cuestionar nuestros saberes para lograr una intervención que aporte al niño en su desarrollo.

3) Análisis del Abordaje Específico de la Coordinación Visomanual en el Taller de Estimulación Psicomotriz

Como mencionamos en los capítulos anteriores de esta tesis, nuestro posicionamiento teórico en relación al desarrollo del niño corresponde al proceso de estructuración subjetiva y como se entrelaza con el desarrollo de aspectos instrumentales.

En estas actividades, nuestra mirada estaba focalizada en dos puntos fundamentales, uno relacionado a los Aspectos Instrumentales del niño trabajados a través de los Contenidos del Taller de Estimulación Psicomotriz desde Terapia Ocupacional; y el otro punto corresponde a la forma particular en la que propusimos cada actividad, la cual determinaba un contexto de trabajo que intentó ser significativo para el niño, de forma que lo motivara y estimulara en su hacer.

Describiremos a continuación como fue el abordaje específico de la coordinación visomanual de los niños de acuerdo a los dos puntos mencionados.

En relación a los aspectos estructurales y a la dinámica llevada a cabo para abordar la coordinación Visomanual podemos analizar lo siguiente:

Para ello partimos siempre de pensar al niño desde su subjetividad lo cual significa poder generar un espacio de demanda donde los niños puedan poner en juego su curiosidad, su deseo de saber enlazando a otro que demanda su saber.

Como ya mencionamos en la “descripción del taller de estimulación psicomotriz”, el rol del Terapeuta Ocupacional será llamar a este deseo del niño puesto en juego en su cuerpo que al mismo tiempo llamará a la propia subjetividad (del terapeuta) estableciéndose un lazo en una relación asimétrica que posibilitará el trabajo en el taller.

“Los niños que carecen de motivación para aprender, que no disfrutan con los retos físicos, o cuya percepción sensorial les provoca recuerdos confusos o desagradables con respecto al movimiento, pueden tener dificultades a la hora de hallar la motivación necesaria para practicar

habilidades motrices.”²⁹. Esto lo relacionamos con sus experiencias escolares y fracasos por lo cual actividades que implicaban estar sentados con útiles escolares no los predisponía positivamente manifestando resistencia, aburrimiento, desgano y desinterés.

Por todo ello, fue un gran desafío lograr que las actividades que implicaban habilidades motrices en cuanto a la coordinación visomanual, sean divertidas y significativas para el grupo de niños. Nuestras propuestas trataron de ser siempre estimulantes para los niños, para que ellos pudieran vivir experiencias significantes, positivas, que le permitieran participar con ganas, interesados en su hacer, atentos y concentrados porque les gustaba su trabajo, evitando el hecho de repetir las actividades sin sentido más que el de la misma ejecución.

Desde esta mirada, elegimos actividades en las que se trabajaron los aspectos instrumentales del niño que tendían a favorecer específicamente el desarrollo de la coordinación visomanual, actividades que fueron presentadas como juegos que los motivaba a querer participar

En cuanto a los aspectos instrumentales, las propuestas fueron planteadas haciendo previamente el análisis de cada actividad, teniendo en cuenta la evolución gradual en cuanto a la complejidad y requerimientos de las mismas como así también las pautas del desarrollo de la coordinación visomanual planteadas en el capítulo 1 de nuestra tesis.

Este orden estuvo sujeto a las características particulares del grupo, el cual fue dividido en dos subgrupos A y B. Las actividades propuestas se englobaron en estas cuatro habilidades motoras: Picado con Punzón; Modelado; Contorneado y Coloreado; y recortado con tijera.

En todos lo encuentros se hicieron propuestas para desarrollar habilidades generales de integración motriz bilateral, conciencia del propio cuerpo, las cuales fueron:

- ✓ Juego de “Simón dice” o twister y otras actividades que consistan en imitar posturas corporales.
- ✓ Juegos de postas con desplazamientos con un carrito, donde se impulse con los brazos, las piernas, o los pies.

²⁹ Ídem

- ✓ Juegos con saltos. Hacer coreografías sencillas, saltar una soga, o sobre un almohadón o esponja.
- ✓ Sujetar una cinta en cada mano y practicar diferentes movimientos bilaterales.
- ✓ Sujetar una tiza en cada mano y hacer dibujos o escribir en el piso o en la pared con los ojos cerrados.
- ✓ Juegos grupales en donde con tiza se contorneen sobre el piso o las paredes, las manos, los pies o el contorno entero del cuerpo de un compañero.
- ✓ Juegos de enhebrados utilizando cordones en tablitas perforadas.

Recortado con tijera:

En relación al análisis en el que nos basamos de la autora Costallat, la misma divide el dominio de cada habilidad en logros de simples a complejos, a los cuales denominamos para esta investigación: estadios

•Estadios evaluados: Espontáneo, Corte recto, Corte curvo, Corte Figura Simple, Corte Figura compleja.

Nuestras propuestas:

- ✓ Juegos que consistían en apretar y soltar un objeto, como por ejemplo el traslado de cubos de madera con pinzas.
- ✓ Juegos que requerían pellizcar con el pulgar (delinear formas con un punzón, abrir y soltar un broche)
- ✓ Utilizar la palabra abrir y cerrar para guiar al niño en los juegos propuestos
- ✓ Actividades lúdicas que incluyan cortar papel grueso, espuma o tiras de plastilina con las tijeras
- ✓ Juegos que impliquen colocar el pulgar hacia arriba por ejemplo hacer picar una pelota de ping pong en la superficie de una paleta.
- ✓ Actividades plásticas que incluyan varias formas en un papel y pedirle al niño que recorte una forma, para guiar el papel manteniendo la línea del corte

- ✓ Realizar caminos a modo de guías táctil, como guías de agujeritos o trazos realizados con pegamento.
- ✓ Recortar formas (dos de cada) utilizando cartón duro. Luego colocar papel entre los dos cartones y hacer que el niño recorte el papel sobrante.

Picado con punzón:

- Estadios evaluados: Perforado espontáneo, Perforado sobre línea recta, Picado de silueta y sacado.

Nuestras propuestas:

- ✓ Hacer estrellas en el cielo de un paisaje, perforando con un punzón en una cartulina vertical u horizontal, colocada sobre una esponja o cartón, y después mirar a trasluz.
- ✓ Jugar al panadero haciendo pinchacitos en bizcochitos, galletitas u objetos realizados en masa con el punzón.
- ✓ Juegos de descubrimientos de tesoros, perforando la boca de un envase cubierta con diferentes materiales (cartón, cartulina, goma eva, celofán etc.), picando con el punzón para sacar objetos escondidos.
- ✓ Realización de macetas con botellas plásticas realizando el perforado de los orificios sobre tierra con el punzón.

Modelado:

- Estadios evaluados: Espontáneo, Bolita, Cilindro, Combinación de formas sin demostración, uso del palo de amasar, uso de cuchillo y uso de cortante.

Nuestras Propuestas:

- ✓ Amasado de diferentes masas las cuales pongan en juego la fuerza muscular.
- ✓ Juego de tiro al blanco, hacer bolitas con la masa y tirar para embocar en un cesto, ya sea con la mano o con una catapulta de cucharitas.
- ✓ Hacer bolitas o rollitos de diferentes tamaños y enhebrarlas en un palito de brochet, armando animales del jardín
- ✓ Hacer rollitos de masa y colocar sobre diferentes diseños circulares previo diseñado en grupo.
- ✓ Cortar diferentes figuras geométricas con cortantes o cuchillos y armar un mural grupal.
- ✓ Diseñar pequeños personajes en 3D.

Contorneado y coloreado:

- Estadios evaluados: Contorneado interno de círculo; Contorneado externo de círculo; Coloreado de Círculo; Coloreado interno y externo de figura de contornos irregulares.

Nuestras propuestas:

- ✓ Diseños Artísticos realizados sobre cartulinas con lápices de colores, fibrones o crayones.
- ✓ Contornear las distintas partes del cuerpo , tanto propias como las de un compañero
- ✓ Armado del nombre y diferentes carteles a partir del contorneado de letras.

Durante todas estas actividades, buscábamos generar un espacio que permita que surja el deseo de saber de estos niños, pero para ello nosotras debimos demandar su saber. Concretamente esto se refleja en poder escuchar

a los niños, estar atentos a sus intereses y necesidades. Desde este lugar, aprendimos a conocer las motivaciones de cada uno, lo cual nos permitió poder personalizar las propuestas, si bien eran pensadas para el grupo en general, podíamos hacer intervenciones individuales que enriquecían en gran medida la ejecución de sus habilidades. Estas intervenciones tenían que ver con por ejemplo, respetar los tiempos de cada uno, en el caso de los que necesitaban mayor tiempo de organización para iniciar una actividad, o aquellos que interrumpían la actividad para ir al baño o salir del salón, dar lugar a estas necesidades era entender su forma particular de hacer que como pudimos observar no interfería en los resultados de la actividad propiamente dicha.

En otros casos, las actividades en hoja se presentaban mediante el uso de dibujos relacionados con sus intereses, por ejemplo para seguir con punzón distintos recorridos y de diferentes grosores, planteamos imágenes que ellos nos pidieron, realizamos varias para contemplar los intereses de todos, en diferentes papeles de colores.

Otro aspecto importante que nosotras tuvimos que aprender a desarrollar fue nuestra capacidad de adaptación y plasticidad para concretar las actividades, esto nos hacía estar muy atentas a las diferentes formas y maneras de llevar a cabo la actividad. Siempre teniendo en cuenta no establecer juicios sobre el modo de hacer de los niños, entendiendo que todas estas formas eran correctas. Por ejemplo, en una de las actividades, propusimos completar con masa de colores un dibujo. Los niños debían rellenar el dibujo con choricitos de masa y bolitas. En el subgrupo de los niños en los que la evaluación reflejaba una etapa evolutiva entre 4 y 6 años, fue difícil poder concretar esta propuesta, estos niños taparon el dibujo con pedazos de masa, algunos hacían una bola y la aplastaban con la palma de la mano, otros cortaban pedacitos muy pequeños y los iban pegando uno al lado del otro, otros hacían los cilindros y luego los aplastaban sobre la hoja.

A partir de lo observado fue prioritario lo que producían los niños replanteándonos la consigna de ese momento y llevando adelante la propuesta a partir de que los niños se familiarizaran con el material e interviniendo para poder encontrar límites en la hoja.

ANÁLISIS
E
INTERPRETACIÓN
DE DATOS

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

Caracterización de la Muestra

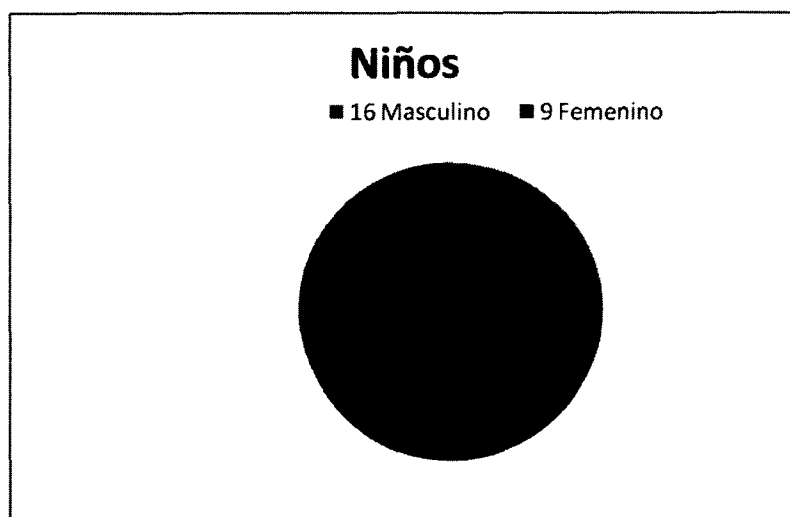
La muestra está constituida por 25 niños ,16 de ellos de sexo masculino es decir el 64% del total, y 9 de sexo femenino que alcanzan el 36 % restante.

Tabla 1: Edad de los niños entre 7 y 15 años con retraso mental que concurren al Instituto psicopedagógico Soles, según sexo. Mar del Plata. Agosto –Noviembre 2012.

Niños	7 años	8 años	9 años	10 años	11 años	12 años	13 años	14 años	15 años	Total
Mujeres		1	1			1	4		2	9
Varones					5	4		5	2	16
Total		1	1		5	5	4	5	4	25

Fuente: elaboración propia

GRÁFICO 1: Sexo de los niños entre 7 y 15 años con retraso mental que concurren al Instituto psicopedagógico Soles. Mar del Plata. Agosto –Noviembre 2012.



Fuente: elaboración propia

Para caracterizar la muestra se realizaron gráficos y tablas en las que se diferencia la cantidad de mujeres y varones que participaron de la investigación.

En cuanto al registro de los datos obtenidos, como mencionamos en el capítulo correspondiente a los aspectos metodológicos, utilizamos:

- El examen Psicomotor de Picq y Vayer, a partir del cual se puede elaborar un perfil, con puntuaciones en términos de edades relativas correspondientes a los distintos aspectos psicomotores, medidos mediante diversas pruebas.
- Ficha de observación de habilidades motrices, las cuales fueron seleccionadas según características puntuales del grupo a evaluar y en base a los estudios de Costallat en su libro *"Psicomotricidad. La coordinación visomotora y dinámica manual del niño infradotado"*. Estas fueron, recortado con tijera, contorneado y modelado, picado con punzón y modelado.
- Ficha de observación de los Parámetros Psicomotores.
- Ficha de asistencia al Taller de Estimulación Psicomotriz.

Para el análisis de estos datos se realizaron tablas las cuales reflejan los resultados obtenidos en cada indicador evaluado, de acuerdo al sexo.

A su vez, las pruebas estandarizadas y las fichas de observación, cuyos resultados generales conforman una matriz de datos pueden ser encontradas en el anexo correspondiente.

En cuanto a los resultados obtenidos del examen psicomotor y del registro de observación de las habilidades motrices, además de lo expuesto, se analizaron a través de tablas, los años ganados en cada indicador, dando cuenta de la posibilidad de un incremento en la edad madurativa o bien, mantenimiento en una misma edad.

En cuanto al análisis de los parámetros psicomotores, se realizaron tablas que reflejan los datos obtenidos del registro de observación, y a su vez se realizó una descripción cualitativa de la evolución de estos indicadores en el grupo de niños durante el período en que se llevó a cabo el taller. A partir de esta descripción, se analizaron los resultados de las observaciones en un

momento inicial, y luego la comparación en cuanto al registro del último encuentro, considerando que en estos aspectos, los resultados fueron producto de un proceso que tuvo que ver con la participación en los diferentes encuentros del taller.

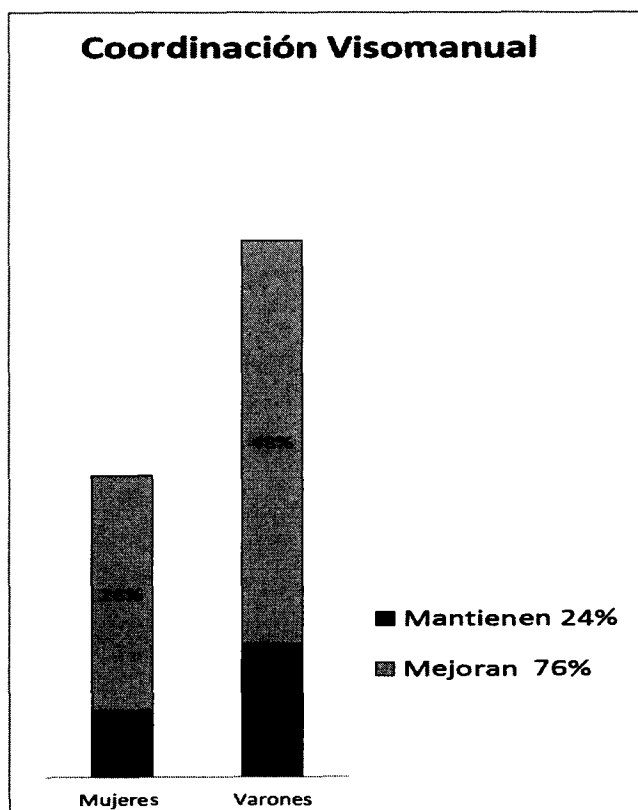
Para finalizar, se analizó la relación entre nuestra variable de estudio, la coordinación visomanual y la participación al taller de estimulación psicomotriz.

ANÁLISIS DE LOS DATOS DEL EXAMEN PSICOMOTOR DE PICQ Y VAYER:

Tabla 1 y gráfico 2: Comparación de los resultados de la pre y post prueba del Examen Psicomotor de Pick y Vayer, en el área de **Coordinación Visomanual**, según sexo, en niños entre 7 y 15 años con retraso mental que concurren al Instituto psicopedagógico Soles. Mar del Plata. Agosto Noviembre 2012.

COORD. VISO/MANUAL Y COORD. DE LAS MANOS				
Niños	Mantienen		Mejoran	
	Nº	%	Nº	%
	2	8%	7	28%
	4	16%	12	48%
Total	6	24%	19	76%

Fuente: elaboración propia



Fuente: Elaboración propia

Tabla 2: Cantidad de niños que mejoraron su edad madurativa según años ganados en el área de **Coordinación Visomanual**, en niños entre 7 y 15 años con retraso mental que concurren al Instituto psicopedagógico Soles. Mar del Plata. Agosto – Noviembre 2012.

Mejoran edad madurativa		
Edad que ganan	Niños	%
1/2	1	5,27%
1	6	31,57%
2	9	47,36%
3	1	5,27%
5	1	5,27%
6	1	5,27%

Fuente: elaboración propia

Las pruebas correspondientes al área de Coordinación Visomanual abarcaban un rango de edad desde los 2 años y medio hasta los 11 años. Del total de niños, 19 de ellos lo que representa el 76%, fueron los niños que demostraron un mejor rendimiento en la post prueba, con lo cual incrementaron su edad madurativa en esta área.

En cuanto a la relación del grupo de niños que incrementaron su edad madurativa en esta área y su sexo, 7 niños, es decir el 28%, eran mujeres y 12, el 48% eran varones.

Con relación a la cantidad de años que ganaron los niños que demostraron un mejor rendimiento en la post prueba, el mayor porcentaje se concentró en el aumento de uno y dos años, con un 31,57% y un 47,35% respectivamente, en cambio, en el incremento de medio año, al igual que desde los 3 a los 6 años solo se observó un 5,27% en cada uno.

Tabla 3: Comparación de los resultados de la post prueba del Examen Psicomotor de Pick y Vayer, en relación a la pre prueba, en el área de **Coordinación General**, según sexo, en niños entre 7 y 15 años con retraso mental que concurren al Instituto psicopedagógico Soles. Mar del Plata. Agosto –Noviembre 2012.

Niños	Mantienen		Mejoran	
	Nº	%	Nº	%
	3	12%	6	24%
	5	20%	11	44%
Total	8	32%	17	68%

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4: Conocimiento de la cantidad de niños que mejoraron su edad madurativa según años ganados en el área de **Coordinación General**, en niños entre 7 y 15 años con retraso mental que concurren al Instituto psicopedagógico Soles. Mar del Plata. Agosto –Noviembre 2012.

Edad que ganan	Niños	%
1	9	52,94%
1 1/2	1	5,88%
2	5	29,41%
4	1	5,88%
5	1	5,88%

Fuente: Elaboración propia

Las pruebas correspondientes al área de Coordinación General abarcaban un rango de edad desde los 2 años hasta los 11 años. Del total de

niños, 17, es decir el 68%, fueron los que demostraron un mejor rendimiento en la post prueba, con lo cual incrementaron su edad madurativa en esta área.

Con relación a la cantidad de años que ganaron y los niños que demostraron un mejor rendimiento en la post prueba, el mayor porcentaje se concentró en el aumento de un año de su perfil, con el 52,94% (9 niños), siguiendo el incremento de 2 años, con un 29,42% (5 niños), y finalmente para el incremento de medio, 4 y 5 años se observó un 5,88%, es decir 1 niño en cada uno. En cuanto a la relación del grupo de niños que incrementaron su edad madurativa en esta área y su sexo, 6 eran mujeres, es decir el 24% y 11, el 44% eran varones.

Tabla 5: Comparación de los resultados de la post prueba del Examen Psicomotor de Pick y Vayer, en relación a la pre prueba, en el área de **Equilibrio**, según sexo, en niños entre 7 y 15 años con retraso mental que concurren al Instituto psicopedagógico Soles. Mar del Plata. Agosto –Noviembre 2012.

Equilibrio				
Niños	Mantienen		Mejoran	
	Nº	%	Nº	%
	5	20%	4	16%
	1	4%	15	60%
Total	6	24%	19	76%

Fuente: Elaboración propia

Tabla 6: Conocimiento de la cantidad de niños que mejoraron su edad madurativa según años que ganan, en el área de **Equilibrio**, en niños entre 7 y 15 años con retraso mental que concurren al Instituto psicopedagógico Soles. Mar del Plata. Agosto –Noviembre 2012.

Mejoran edad madurativo		
Edad que ganan	Niños	%
1	7	36,84%
2	10	52,63%
4	2	10,53%

Fuente: Elaboración propia

Las pruebas correspondientes al área de Equilibrio abarcaban un rango de edad desde los 2 años hasta los 11 años. Del total de niños, 19 o sea el 76%, fueron los que demostraron un mejor rendimiento en la post prueba, con lo cual incrementaron su edad madurativa en esta área. De este grupo de niños, el mayor porcentaje se observó en el incremento de 2 años, y correspondió al 52,63% (10 niños), mientras que los que ganaron 1 año en su perfil, fueron el 36,84% (7niños) y finalmente el 10,53% (2 niños) avanzaron 4 años en estas pruebas. En cuanto a la relación del grupo de niños que incrementaron su edad madurativa en esta área y su sexo, 4 es decir el 16% de ellos eran mujeres y 15 el 60% eran varones.

Tabla 7: Resultados de la post prueba en relación a la pre prueba en el área de **Control del propio cuerpo**, según sexo, en niños entre 7 y 15 años con retraso mental que concurren al Instituto psicopedagógico Soles. Mar del Plata. Agosto – Noviembre 2012.

Niños	Mantienen		Mejoran	
	Nº	%	Nº	%
	7	28%	2	8%
	10	40%	6	24%
Total	17	68%	8	32%

Fuente: Elaboración propia

Tabla 8: Conocimiento de la cantidad de años ganados en el grupo de niños que mejoraron su rendimiento en el área de Control del propio cuerpo durante periodo de post prueba, en niños entre 7 y 15 años con retraso mental que concurren al Instituto psicopedagógico Soles. Mar del Plata. Noviembre 2012.

Edad que ganan	Niños	%
1/2	1	12,50%
1 1/2	4	50%
1	1	12,50%
2	1	12,50%
3	1	12,50%

Fuente: Elaboración propia

La prueba correspondiente al área de Control del propio Cuerpo arroja una edad madurativa de hasta 6 años, para lograr esa edad se debe alcanzar la máxima puntuación que es de 20 puntos.

Al realizar este test, en la pre prueba nos encontramos con 13 niños que alcanzaban la máxima puntuación muchos de ellos forman parte del grupo de niños que mantuvo su rendimiento en la post prueba que corresponden al 68% del total. El 32% restante corresponde a los 8 niños que habían mejorado su rendimiento. De estos 8 niños, 6 eran varones, es decir el 24% y 2 eran mujeres, es decir el 25 %.

En la post prueba se pudo observar que la mitad de los niños que mejoraron, es decir el 50%, incrementaron en 1 año y medio su rendimiento en esta área, mientras que el resto, se repartió entre 1, 2 y 3 años ganados en el área.

Tabla 9: Comparación de los resultados de la post prueba del Exámen Psicomotor de Pick y Vayer, en relación a la pre prueba, en el área de **Rapidez**, en niños entre 7 y 15 años con retraso mental que concurren al Instituto psicopedagógico Soles. Mar del Plata. Agosto –Noviembre 2012.

RAPIDEZ				
Niños	Pre		Post	
	Nº	%	Nº	%
Lograron	9	36%	13	52%
No Lograron	16	64%	12	48%

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo a lo observado en la tabla N° 9 se desprende que del total de niños, 9 alcanzaron cumplir la prueba, es decir el 36%, en el período de pre prueba y 13 niños el 52 % en el período de post prueba, con lo cual se demuestra que 4 niños mejoraron su rendimiento en el área de rapidez.

Tabla 10: Conocimiento de la cantidad de niños que mejoraron su rendimiento en el área de Rapidez, según sexo, durante periodo de post prueba, en niños entre 7 y 15 años con retraso mental que concurren al Instituto psicopedagógico Soles. Mar del Plata. Agosto –Noviembre 2012.

Lograron /Rapidez post				
Niños	Mantienen		Mejoran	
	Nº	%	Nº	%
	1	7.67%	2	15.40%
	2	15.40%	8	61.52%
Total	3	23.07%	10	76.92%

Fuente: Elaboración propia

Tabla 11: Conocimiento de la cantidad de niños que mejoraron su edad madurativa según años ganados en el área de **Rapidez**, en niños entre 7 y 15 años con retraso mental que concurren al Instituto psicopedagógico Soles. Mar del Plata. Agosto – Noviembre 2012.

Mejoran edad madurativo		
Edad que ganan	Niños	%
1/2	2	20%
1	2	20%
1 1/2	1	10%
3	1	10%
6	2	20%
6 1/2	1	10%
8 1/2	1	10%

Fuente: Elaboración propia

Dentro de los 13 niños que habían logrado cumplir esta prueba, o sea el 100% de los mismos, el 76,92 %, es decir 10 niños, mejoraron su rendimiento y 23,07 %, es decir 3 niños, mantuvieron los mismos resultados en lo que respecta al área de rapidez.

Dentro de los 10 niños en los que se observó que habían mejorado su rendimiento en el área de rapidez, se observó que el incremento era de medio año hasta 8 años y medio. Tal es así que 6 niños, ganaron en la post prueba entre medio año, 1 año, y 6 años, correspondiéndole un 20% del total respectivamente. El resto de los niños, se distribuyó en el año y medio, los 3 años, 6 años y medio 8 años y medios ganados siendo el porcentaje correspondiente a cada uno el de 10 % del total.

En cuanto al grupo de niños que mejoró su rendimiento en el área de rapidez, 2 de ellos, es decir 15,40% eran mujeres y 8, el 61,52%, eran varones.

Tabla 12: Comparación de los resultados de la post prueba del Examen Psicomotor de Pick y Vayer, en relación a la pre prueba, en el área de **Organización perceptual y del espacio**, según sexo, en niños entre 7 y 15 años con retraso mental que concurren al Instituto psicopedagógico Soles. Mar del Plata. Agosto –Noviembre 2012.

Organización Perceptual y de espacio				
Niños	Mantienen		Mejoran	
	Nº	%	Nº	%
	2	8%	7	28%
	8	32%	8	32%
Total	10	40%	15	60%

Fuente: Elaboración propia

Tabla 13: Conocimiento de la cantidad de niños que mejoraron su edad madurativa según años ganados en el área de **Organización perceptual y del espacio**, en niños entre 7 y 15 años con retraso mental que concurren al Instituto psicopedagógico Soles. Mar del Plata. Agosto –Noviembre 2012.

Mejoran edad madurativa		
Edad que ganan	Niños	%
1	6	40%
2	7	46,60%
2 1/2	1	6,60%
3	1	6,60%

Fuente: Elaboración propia

Las pruebas correspondientes al área de Organización perceptual y del espacio abarcaban un rango de edad desde los 2 años y medio hasta los 11 años.

Como se observa en la tabla N° 12 del total de niños, 15 fueron los niños que demostraron un mejor rendimiento en la post prueba, es decir un 60% del total, correspondiendo el 28% a las mujeres y el 32% a los varones, con lo cual incrementaron su edad madurativa en esta área. El 40%, corresponde a 10 niños que mantuvieron los mismos resultados en la pre y post prueba, distribuidos en un 8% que eran mujeres y el 32% restante, eran varones.

En la tabla N°13 se demuestra que del grupo de niños que mejoraron, el 46,60%, es decir la mayoría se concentró en el grupo de niños que ganaron 2 años en esta área. También se observó, un 40% del total que incrementó un año en esta área.

Tabla 14: Comparación de los resultados de la post prueba del Exámen Psicomotor de Pick y Vayer, en relación a la pre prueba, en el área de **Estructuración del espacio y tiempo**, en niños entre 7 y 15 años con retraso mental que concurren al Instituto psicopedagógico Soles. Mar del Plata. Agosto –Noviembre 2012.

ESTRUCTURA ESPACIO TIEMPO				
Niños	Pre		Post	
	Nº	%	Nº	%
Lograron	12	48%	14	56%
No Lograron	13	52%	11	44%

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo a lo observado en la tabla N° 14 se desprende que del total de niños, 12 es decir el 48%, alcanzaron cumplir la prueba en el período de pre prueba y 14, es decir el 56 % en el período de post prueba, con lo cual se demuestra que 2 niños mejoraron su rendimiento en el área de estructuración del espacio y tiempo.

Tabla 15: Conocimiento de la cantidad de niños que mejoraron su rendimiento en el área de **Estructuración del espacio y tiempo**, según sexo, durante periodo de post prueba, en niños entre 7 y 15 años con retraso mental que concurren al Instituto psicopedagógico Soles. Mar del Plata. Agosto –Noviembre 2012

Lograron Estructuración del espacio y tiempo				
Niños	Mantienen		Mejoran	
	Nº	%	Nº	%
	2	14.28%	4	28.57%
	2	14.28%	6	42.85%
Total	4	28.57%	10	71.42%

Fuente: Elaboración propia

Dentro de los 14 niños que habían logrado cumplir esta prueba, el 71, 42%, es decir 10 niños, mejoró su rendimiento siendo el 28.57% del mismo, mujeres y el 42.85% restante varones. El 28, 57% el grupo de niños, de los

cuales la mitad eran mujeres y la otra mitad varones, mantuvieron los mismos resultados en lo que respecta al área de estructuración del espacio y tiempo.

Tabla 16: Conocimiento de la cantidad de niños que mejoraron su edad madurativa según años ganados en el área de **Estructuración del espacio y tiempo**, en niños entre 7 y 15 años con retraso mental que concurren al Instituto psicopedagógico Soles. Mar del Plata. Agosto –Noviembre 2012.

Mejoran edad madurativo		
Edad que ganan	Niños	%
1	3	30%
1 1/2	4	40%
4 1/2	2	20%
7	1	10%

Fuente: elaboración propia

Dentro de los 10 niños en los que se observó que habían mejorado su rendimiento en el área de estructuración del espacio y tiempo, el mayor porcentaje se concentró en los 4 niños, es decir 40%, que ganaron un año y medio en esta área. Luego, seguiría un 30% de niños que ganaron un año en el área, dos niños, el 20%, ganaron 4 años y medio y solo un niño, incrementó en 7 años su desempeño en la post prueba.

Como cierre de este análisis, podemos decir, que en las siete áreas evaluadas se observaron cambios significativos en el rendimiento de los niños en cada prueba, lo cual denota un incremento en las edades madurativas.

Durante la pre prueba, en relación a estas áreas evaluadas, observamos características muy variadas en el desempeño de los niños, encontrándose valores altos en algunas de las áreas y otros más inferiores en un mismo niño, lo cual nos demostraba un perfil psicomotor inconstante. En esta etapa de pre

prueba, observamos a su vez que en muchos niños, la franja de edades que reflejaban, eran extremas, es decir, lograban valores muy altos en algunas áreas y bajos en otras. Esta diferencia acentuada entre las distintas pruebas se mantuvo aun en la post prueba, si bien se observaron logros e incrementos en las edades madurativas.

En el área de Coordinación visomanual, la cual corresponde a nuestra variable de estudio, el 76% de los niños mejoró su rendimiento, habiendo ganado de entre medio año a 6 años en las pruebas. En general, en la mayoría de las áreas el incremento fue significativo, siendo el área de Estructuración espacio tiempo, en la que se observó el menor incremento en el logro de las edades madurativas.

La mayoría de los niños lograron mejorar su desempeño en la post prueba y un alto porcentaje de niños mantuvo sus resultados en las diversas áreas, siempre manteniendo las características mencionadas anteriormente de la acentuada diferencia reflejada en las edades madurativas, que lograban los niños en cada área.

ANÁLISIS DE PARÁMETROS PSICOMOTORES

Para la registro de los Parámetros Psicomotores se implementaron dos fichas de observación las cuales fueron administradas una al inicio y otra hacia el final del Taller de Estimulación Psicomotriz, estas fichas fueron tomadas por un observador no participante.

Realizaremos la descripción de los indicadores que componen las fichas, en función de dos subgrupos predominantes que pudimos deducir a partir de la evaluación de lo observado.

Indicador Movimiento:

Los indicadores observados fueron:

Desplazamiento (tabla 17): Adecuados; Disarmónicos; Impulsivos; Sincinesias.

Expresión de emociones (tabla 18): Tristeza; Alegría; Aburrimiento; Enojo.

Tabla 17 y 18: Comparación de la pre y post prueba, del Parámetro **Movimiento** de la Estimulación Psicomotriz, subgrupo A, en niños entre 7 y 15 años con retraso mental que concurren al Instituto psicopedagógico Soles. Mar del Plata. Agosto –Noviembre 2012.

Tabla 17

Movimiento														
Subgrupo A 11 niños	Desplazamiento													
	Adecuados				Disarmónicos				Impulsivos				Sincinesias	
	S		N		S		N		S		N		S	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1º encuentro	0	0%	11	44%	11	44%	0	0%	4	16%	7	28%	7	28%
Ultimo encuentro	4	16%	7	28%	2	8%	9	36%	2	8%	9	36%	5	20%

Fuente: elaboración propia

Tabla 18

Movimiento																
Subgrupo A 11 niños	Expresión de emociones															
	Tristeza				Alegría				Aburrimiento				Enojo			
	S		N		S		N		S		N		S			
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%		
1º encuentro	4	16%	7	28%	4	16%	7	28%	9	36%	2	8%	7	28%	4	16%
Ultimo encuentro	10	40%	1	4%	11	44%	0	0%	11	44%	0	0%	9	36%	2	8%

Fuente: elaboración propia

Análisis cualitativo de la tabla 17 y 18

Este cuadro esta subdivido en la Observación inicial y final del subgrupo A:

Este subgrupo lo componen un subtotal de 11 niños representando el 44% del total de la muestra que presentan una media de edad entre los 10 y 12 años de edad cronológica. Podemos decir que el movimiento de estos niños en relación al indicador desplazamiento fue *impulsivo*, el 16 % en la primera evaluación, se observaban corriendo de un lado hacia otro, con tendencia a imitar el accionar de quien ocupara el rol de líder, pudiendo responder de forma adecuada a consignas simples. En relación a consignas complejas el 44% mostraban movimientos *disarmónicos*, como por ejemplo en los juegos en donde se desplazaban al ritmo de la música, o trasladaban objetos con diferentes partes del cuerpo, en juegos de postas, o en aquellos que necesitaban recorrer el espacio, ya sean solos o guiados por un compañero, hasta llegar a una fuente sonora, estando con los ojos tapados, o atravesar diversos obstáculos como subir a un banco, pasar por un túnel, esquivar botellas, etc.

Ante la mayor complejidad en la propuesta, en este grupo que funcionaba como líder, a quienes los demás imitaban, se observó que los movimientos adecuados eran limitados a los que conocían y sabían hacer, en

los demás, aparecía la inhibición y la torpeza, necesitando disminuir la velocidad de la marcha y observándose la presencia de *sincinesias* (28%) en la mayoría. En estas propuestas se observaba en los niños la frustración ante lo nuevo, lo no sabido o lo espontáneo, la expresaban mediante el enojo, el boicot y las alianzas, las cuales generaban interrupciones en la dinámica y la actividad propuesta.

En cuanto a la posibilidad de expresar *emociones y sentimientos*, en este primer momento, no se observó ninguna característica distintiva en el grupo, en relación a demostrar alegría, tristeza o enojo. Lo que si se observó fueron resistencias para participar de las propuestas, manifestando aburrimiento ante las consignas aunque entre ellos se divertían de las bromas que realizaban.

Observación final subgrupo A:

En esta segunda observación los niños pudieron responder mejor a las propuestas, realizando movimientos *adecuados incrementándose un 16%*, y menos impulsivos, disminuyéndose al 8%. A su vez el accionar no dependía tanto de lo que todo el subgrupo hiciera sino que cada uno pudo realizar movimientos más individuales y espontáneos. Un ejemplo claro de esta situación podría ser la buena respuesta que obtuvimos por parte de los niños en un encuentro en el que cada uno debía proponer un movimiento determinado para que todos los demás lo sigan, o crearan un recorrido con diversos obstáculos para que el resto del grupo los atravesara. En estas actividades, fue muy rica la respuesta de los niños, ya que se animaron a desafíos muchas veces no logrados por ellos, otras veces proponían movimientos nuevos los cuales surgían de manera espontánea, sin necesidad de que el coordinador los ayude.

En relación a las emociones observamos que los niños al poder expresarse utilizando los movimientos del cuerpo, se manifestaban con entusiasmo, compromiso, predisposición ante la propuesta lo cual generaba una dinámica grupal que mostraba disfrute en el movimiento. Podían decir cuando algo no les gustaba expresando su descontento con la actividad pero ya sin recurrir a conductas de negación, oponiéndose de cada consigna. La

tristeza no se observó, si en cambio enojo por no ponerse de acuerdo en diferentes situaciones entre los niños. También se pudo observar en las distintas escenas de juego una mayor expresividad, en el como sí, recurrían a diversos personajes los cuales corporizaban con mayor fluidez. En esta observación los porcentajes variaron en relación a la capacidad expresiva lo cual el aumento de algunos o disminución de otros estaban relacionados con el compromiso con la propuesta y una mayor expresión de los propios sentimientos.

Tabla 19 y 20: Comparación de la pre y post prueba, del Parámetro **Movimiento** de la Estimulación Psicomotriz, subgrupo B, en niños entre 7 y 15 años con retraso mental que concurren al Instituto psicopedagógico Soles. Mar del Plata. Agosto –Noviembre 2012.

Tabla 19

Movimiento																
Subgrupo B 27 niños	Desplazamiento															
	Adecuados				Disarmonicos				Impulsivos				Sincinecias			
	S		N		S		N		S		N		S		N	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1º encuentro	0	0%	14	66%	14	66%	0	0%	1	4%	13	52%	12	48%	2	8%
Ultimo encuentro	5	20%	9	36%	8	32%	6	24%	8	32%	6	24%	6	24%	8	32%

Fuente. Elaboración propia.

Tabla 20

Movimiento																
Subgrupo B 14 niños	Expresión de emociones															
	Tristeza				Alegría				Aburrimiento				Enojo			
	S		N		S		N		S		N		S		N	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1º encuentro	7	28%	7	28%	10	40%	4	16%	4	16%	10	40%	4	16%	10	40%
Ultimo encuentro	10	40%	4	16%	13	52%	1	4%	11	44%	3	12%	11	44%	3	12%

Fuente: elaboración propia

Observación inicial del subgrupo B:

Este subgrupo estaba compuesto por 14 niños que representaban un 66% de un total de la muestra. El mismo era heterogéneo, observando individualidades más que un subgrupo constituido. En relación a los movimientos y desplazamientos observamos movimientos *disarmónicos* en la totalidad de los mismos, se observaban inhibidos, requiriendo de estímulo para iniciar y participar de las propuestas, y con gran dificultad al momento de lograr consignas complejas. En este subgrupo los movimientos se caracterizaban por ser lentos en la ejecución, realizaban alcances cortos por ejemplo al lanzar pelotas lo cual dificultaba esta acción.

Ante las propuestas, en este grupo, se observaba que en algunos la ansiedad y la desorganización no les permitía completar un movimiento o recorrido, o poder inhibir ciertas acciones para lograr un movimiento coordinado o adecuado. En algunos chicos ante estas situaciones aparecía la frustración, expresada como enojo. En otros, la falta de autoobservación no les permitía adecuar sus movimientos a lo requerido, pero generalmente, en estos casos no aparecía la frustración como indicador. Este grupo lograba el movimiento a partir de la imitación, sin incorporar la experiencia a otros movimientos. Necesitaban descansos continuos por presencia de fatiga y a su vez se

observó gran dificultad en la relajación y respiración guiada por las coordinadoras.

En lo referente a la *expresión de emociones*, podían expresar emociones a través de gestos: alegría (10 de 14 niños) o la tristeza (7 de 14 niños), pero no lograban verbalizar sus estados emocionales espontáneamente.

Observación final subgrupo B:

La característica más notoria en relación a los movimientos y desplazamientos en este subgrupo, fue el incremento en la posibilidad de realizar movimientos adecuados, 5 niños de 14. Si bien continuaban teniendo las características mencionadas anteriormente de desarmonía, escasa flexibilidad, lentitud, etc. Muchos continuaron necesitando la presencia de un par para poder imitar o bien el apoyo de las coordinadoras al trabajar uno a uno. El juego del espejo fue una buena estrategia que motivó a estos niños a realizar diversos movimientos, otra propuesta fue imitar la marcha y posturas utilizando diferentes imágenes de animales.

En cuanto a la *expresión de emociones*, hubo mayor fluidez, y comunicación y se los pudo observar contentos, alegres ante las propuestas, dejando ya otras emociones como el aburrimiento o el enojo. También al transcurrir el taller y generar un vínculo aprendimos, nosotras las coordinadoras, a conocerlos, entender sus miradas, sus gestos, y sus vocalizaciones, que este grupo por sus características no podía expresar en un principio. Empezamos a entender que algunas conductas respondían a emociones propias de ellos y no se relacionaban con las propuestas. Por ejemplo un alejamiento del niño no era un no querer participar, sino que podía responder a algo que había pasado con algún compañero, o en su casa, o con otro docente, etc. y esto nos hacía abordar la situación de diferente manera.

También observamos un mayor intercambio a partir del movimiento con los chicos del subgrupo A.

Indicador Tiempo:

Los indicadores observados fueron:

Respeto encuadre**Administración****Ritmo**

Tabla 21: Comparación de la pre y post prueba, del Parámetro **Tiempo** de la Estimulación Psicomotriz, subgrupo A, en niños entre 7 y 15 años con retraso mental que concurren al Instituto psicopedagógico Soles. Mar del Plata. Agosto –Noviembre 2012.

Tiempo												
Subgrupo A 11 niños	Respeto encuadre				Administración				Ritmo			
	S		N		S		N		S		N	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1º encuentro	0	0%	11	44%	0	0%	11	44%	3	12%	8	32%
Ultimo encuentro	11	44%	0	0%	10	40%	1	4%	9	36%	2	8%

Fuente: elaboración propia

Observación inicial del subgrupo A:

En relación al *encuadre del taller*, el total del subgrupo (11 niños) se caracterizó por presentar gran resistencia en el inicio, desarrollo y cierre del taller, hablaban continuamente, se reían, no escuchaban las consignas, se levantaban continuamente para cambiar los lugares, se iban de la ronda de inicio interrumpiendo constantemente las propuestas. Se requirió de gran sostenimiento por parte de las coordinadoras para llevar a adelante el taller.

También se observaron dificultades para organizar los *momentos del taller* y tiempos específicos para las propuestas. En este aspecto el total del subgrupo (11 niños) no lograba *administrar* de forma adecuada su tiempo, ya que estaban muy ansiosos y no podían esperar, se dispersaban con facilidad, conversaban continuamente lo cual los distraía y se perdían de escuchar las consignas. De este mismo modo se observaron las dificultades en el *ritmo* que

los niños implementaban para llevar a cabo las actividades: 8 de 11 niños. Estaban aquellos que no podían finalizar el trabajo por ser muy detallistas o bien por perderse en ideas que no correspondían a las consignas dadas, otros se caracterizaban por su impulsividad y también algunos continuaban con actitudes opositoras dificultando su desempeño en las propuestas.

Observación final subgrupo A:

Se pudo observar que los niños respondían adecuadamente al inicio del taller, respetando el *encuadre* en sus diversos momentos, y se observó que se habían adaptado a la dinámica de trabajo, estos representados por la totalidad. En relación a la *administración del tiempo y ritmo de trabajo*, el apoyo de las coordinadoras fue disminuyendo, 10 niños lograron una autonomía y 9 mejoraron el ritmo, durante el juego, eran ellos los que proponían los tiempos tanto para la preparación como para el desarrollo. Los niños podían ser los que al otro los regulaban diciendo “Apúrate” “mas lento” etc. aquellos que eran más ansiosos de a poco pudieron darle más tiempo a la actividad para detenerse en detalles y mejorar la actividad en el caso de la segunda evaluación.

Tabla 22: Comparación de la pre y post prueba, del Parámetro **Tiempo** de la Estimulación Psicomotriz, subgrupo B, en niños entre 7 y 15 años con retraso mental que concurren al Instituto psicopedagógico Soles. Mar del Plata. Agosto –Noviembre 2012.

Tiempo												
Subgrupo B 14 niños	Respeto encuadre				Administración				Ritmo			
	S		N		S		N		S		N	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1º encuentro	0	0%	14	66%	0	0%	14	66%	1	4%	13	52%
Ultimo encuentro	14	66%	0	0%	5	20%	9	36%	7	28%	7	28%

Fuente: elaboración propia

Observación inicial del subgrupo B:

Este subgrupo presentaba una actitud más pasiva ante las propuestas, necesitando de apoyo y estímulo por parte de las coordinadoras tanto para conocer los distintos momentos que marcaban el encuadre del taller, como así también para *administrar el tiempo* y tener un *ritmo* adecuado para cumplir las consignas, por lo cual todos presentaban dificultades para respetar el encuadre. Estos niños se caracterizaban por ser retraídos, solitarios, observándolos como ajenos al grupo en general, con lo cual había que convocarlos continuamente, organizando con diversas dinámicas los momentos del taller. En relación al *ritmo* de trabajo se caracterizaba por ser lento y de escasa duración, por ejemplo para picar con punzón, quizá realizaban tres marcas en la hoja y ya se podía observar como aparecían rasgos de cansancio y fatiga, a su vez la atención era lábil y en algunos hasta fugaz lo cual también requirió del apoyo constante de las coordinadoras para realizar las diversas actividades.

Observación final subgrupo B:

Todos lograron respetar y participar activamente del *encuadre*, por ejemplo, en el inicio, ya conocían el lugar y la forma que daba comienzo el encuentro, durante las actividades si bien continuaron necesitando del apoyo del coordinador para *administrar* el tiempo y organizar las tareas, en algunos niños (5 de ellos) fue disminuyendo este apoyo, y en otros se observó una mayor autonomía. En cuanto al ritmo la mitad (7) logro mejorarlo.

Indicador Espacio:

Los indicadores observados fueron:

Construye espacios personales

Construye espacios compartidos

Reconoce diferentes lugares en el Espacio.

Tabla 23: Comparación de la pre y post prueba, del Parámetro **Espacio** de la Estimulación Psicomotriz, subgrupo A, en niños entre 7 y 15 años con retraso mental que concurren al Instituto psicopedagógico Soles. Mar del Plata. Agosto –Noviembre 2012.

Espacio												
Subgrupo A 11 niños	Respeto encuadre				Administración				Ritmo			
	S		N		S		N		S		N	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1º encuentro	0	0%	11	44%	0	0%	11	44%	3	12%	8	32%
Ultimo encuentro	11	44%	0	0%	10	40%	1	4%	9	36%	2	8%

Fuente: elaboración propia

Observación inicial del subgrupo A:

Este subgrupo de niños se caracterizaba por ser muy activos, recorrían el espacio en grupo siguiendo a un líder, utilizando todo el espacio, se desplazaban de un lado hacia otro, con dificultades para escuchar y responder a las consignas por lo cual las coordinadoras debían llamarlos continuamente para que vuelvan a la actividad propuesta. Se observaron dificultades para *reconocer diferentes lugares en el espacio* en tres niños, en relación a consignas referidas a una actividad o a un espacio determinado que debían ocupar.

En relación a la posibilidad de *construir espacios personales y/o compartidos*, el total no lograba este ítem, este subgrupo se manejaba de manera indiscriminada, siguiendo a uno o dos líderes, lo cual disminuía la posibilidad de que cada uno se concentrara en su actividad en un momento y espacio determinado. De hecho en esta primera evaluación se pudo observar como 6 niños, lograban espacios compartidos en cuanto a estar en el mismo

espacio y no a interrelacionarse entre ellos, si bien algunos solo imitaban o copiaban a los líderes.

Observación final subgrupo A:

En esta segunda evaluación se pudo observar como el espacio físico abierto, el patio por ejemplo, dejó de ser condicionante para el hacer grupal. Estos niños, si bien continuaban con algunas de las actitudes antes mencionadas como salir de la ronda para ir al baño, meterse debajo de una mesa, etc., en este momento se presentaban más organizados, pudiendo respetar los momentos del taller y los espacios asignados para cada actividad, logrando todos *reconocer diferentes lugares en el espacio*.

En cuanto a la posibilidad de *construir espacios personales y compartidos*, se observó el trabajo individual, con mayor concentración, explorando el espacio propio de cada uno, logrando así la apropiación y construcción de espacios personales. Por este motivo, se observó menor tendencia a moverse en grupo guiados por un líder.

En cuanto a los espacios compartidos se observó una mayor interacción, una mayor participación en las propuestas logrando quedar este espacio relacionado con los otros.

Tabla 24: Comparación de la pre y post prueba, del Parámetro **Espacio** de la Estimulación Psicomotriz, subgrupo B, en niños entre 7 y 15 años con retraso mental que concurren al Instituto psicopedagógico Soles. Mar del Plata. Agosto –Noviembre 2012.

Espacio												
Subgrupo B Niños	Respeto encuadre				Administración				Ritmo			
	S		N		S		N		S		N	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1º encuentro	0	0%	14	66%	0	0%	14	66%	1	4%	13	52%
Ultimo encuentro	14	66%	0	0%	5	20%	9	36%	7	28%	7	28%

Fuente: elaboración propia

Observación inicial del subgrupo B:

Este subgrupo se caracterizaba por ser pasivo, observando, a veces, el acontecer desde un lugar sentado. Se manejaban más en forma individual, deambulaban, se quedaban sobre un lado esperando a que se le dé la consigna, algunos permanecían siempre en el mismo lugar y también algunos de los niños que formaban parte de este subgrupo hacían una invasión de todos los espacios de forma desorganizada.

En principio estos niños (13) no lograban construir *espacios personales*, si bien se los observaba más solitarios, ya que no contaban con la posibilidad de apropiarse de ese espacio. Por el mismo motivo, tampoco se pudo observar la construcción de *espacios compartidos*, 11 niños no lo lograban, ya que estos niños deambulaban, repetían siempre lo mismo. Muy pocas veces interactuaban con los otros de manera independiente.

Observación final subgrupo B:

En la segunda evaluación, este subgrupo logró presentar una mayor interacción entre los niños, si bien continuaban requiriendo del apoyo de las coordinadoras. Se los observaba activos (10 niños) en relación al espacio físico, *reconociendo los espacios* destinadas para cada actividad.

En relación a la posibilidad de construir *espacios personales*, se observó que lograban trabajar en la relación uno a uno, con un par, aceptando la guía de un compañero.

En lo que respecta a *la construcción de espacios compartidos*, se observó la tendencia a trabajar de a dos, aumentando la cantidad en el logro de 12 niños.

Indicador Relación con los otros:

Los indicadores observados en la relación con pares y coordinadores fueron:

Proximidad

Distancia

Ausencia

Intercambio

Tablas 25 y 26: Comparación de la pre y post prueba, del Parámetro **Relación con los Otros** de la Estimulación Psicomotriz, subgrupo A, en niños entre 7 y 15 años con retraso mental que concurren al Instituto psicopedagógico Soles. Mar del Plata. Agosto –Noviembre 2012.

Tabla 25

Relación con los otros																
Subgrupo A 11 niños	Pares															
	Proximidad				Distancia				Ausencia				Intercambio			
	S		N		S		N		S		N		S		N	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1º encuentro	5	20%	6	24%	6	24%	5	20%	0	0%	11	44%	3	12%	8	32%
Ultimo encuentro	11	44%	0	0%	0	0%	0	44%	4	4%	0	40%	4	40%	0	4%

Fuente: elaboración propia

Tabla 26

Relación con los otros																
Subgrupo A 11 niños	Coordinadores															
	Proximidad				Distancia				Ausencia				Intercambio			
	S		N		S		N		S		N		S		N	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1º encuentro	6	24%	5	20%	8	32%	3	12%	0	0%	11	44%	3	12%	8	32%
Ultimo encuentro	11	44%	0	0%	0	0%	11	44%	0	0%	11	44%	9	36%	2	8%

Fuente: elaboración propia

Observación inicial subgrupo A:

En cuanto al ítem proximidad, 6 niños la lograban, la relación entre ellos se caracterizaba por ser fluida, pero con un intercambio limitado a lo mismo, y siempre respondiendo más a los niños que eran líderes. Se los observaba

dialogando, realizando juegos (por lo general siempre los mismos) y en ocasiones discutiendo sobre algún problema que haya surgido entre ellos.

Con respecto a la *relación con las coordinadoras*, se pudo observar que en general la mayoría de los chicos (8 niños) en un primer momento presentaba *distancia*, evidenciándose de tal modo, escaso intercambio. Este distanciamiento hacia las coordinadoras se caracterizaba por no ser estrictamente corporal, sino que lo manifestaban con actitudes oposicionistas, negación a realizar las propuestas planteadas, etc.

Como ejemplo de esta situación, citamos el caso de dos alumnos, que si bien contaban con la capacidad de comprensión de consignas y lenguaje, desafiaban constantemente a las coordinadoras, tratando de generar situaciones que distraigan al grupo. Con estos niños, no hubo posibilidad de intercambio en esta primera evaluación, sino que lo que se pudo dar fue el tratar de hacerlos participar del taller, convocándolos continuamente.

Continuando con el ejemplo anterior pero en relación a este subgrupo en general, se observó como demostraban disconformidad en las propuestas dadas, con reacciones de enojo y aburrimiento, poca predisposición o desafío constante hacia las coordinadoras.

Observación final subgrupo A:

Con relación a la forma de vincularse entre *pares* en esta segunda instancia, se observó mayor variedad de situaciones de integración grupal (9 niños lo lograron), como juegos espontáneos en el patio, juegos de pelota o juegos simbólicos: la playa o de momias, etc. Este intercambio y proximidad entre ellos, favoreció la dinámica, no respondiendo únicamente a los líderes sino que ya había una posibilidad mayor de escuchar a todos y aceptar las propuestas de otros. También se pudo observar una apertura como grupo que permitió que otros niños ingresaran al mismo y formaran parte de los juegos.

Con respecto a la *relación con las coordinadoras* se observó el establecimiento de un vínculo que permitió mayores situaciones de acercamiento, proximidad y de intercambio. Este intercambio enriqueció la relación. Se los observó con un mayor compromiso y sentido de pertenencia. En cuanto a la confianza, se pudo observar que se daban diálogos donde los

niños contaban cuestiones personales, a su vez se interesaban en las coordinadoras, querían saber sobre sus vidas, dando esto una mayor profundidad a la relación. Como ejemplo se podría mencionar que estos niños, estaban más dispuestos a colaborar con el resto del grupo, colaboraban también al preparar los materiales y objetos necesarios en cada encuentro, a su vez se los podía observar disfrutando de los juegos corriéndose de esa actitud cuestionadora del comienzo del taller.

Tablas 27 y 28: Comparación de la pre y post prueba, del Parámetro **Relación con los Otros** de la Estimulación Psicomotriz, subgrupo B, en niños entre 7 y 15 años con retraso mental que concurren al Instituto psicopedagógico Soles. Mar del Plata. Agosto –Noviembre 2012.

Tabla 27

Relación con los otros																
Subgrupo B 14 niños	Pares															
	Proximidad				Distancia				Ausencia				Intercambio			
	S		N		S		N		S		N		S		N	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1º encuentro	5	20%	9	36%	12	48%	2	8%	2	8%	12	48%	2	8%	12	48%
Ultimo encuentro	10	66%	0	0%	3	12%	2	44%	2	8%	12	48%	8	40%	1	16%

Fuente: elaboración propia

Tabla 28

Relación con los otros																
Subgrupo B 12 niños	Coordinadores															
	Proximidad				Distancia				Ausencia				Intercambio			
	S		N		S		N		S		N		S		N	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1º encuentro	6	24%	8		12	48%	2	8%	2	8%	12	48%	9	12%	11	44%
Ultimo encuentro		66%		0%		12%		44%		4%		52%		52%		4%

Fuente: elaboración propia

Observación inicial subgrupo B:

Este subgrupo se caracterizaba por el escaso o nulo *intercambio* entre los integrantes (11 niños). Estos niños estaban juntos pero sin interactuar con otros, se remitían solo al simple hecho de estar uno al lado de otro mirando lo que pasaba a su alrededor. Algunos de los niños de este subgrupo deambulaban solos, otros se alejaban del grupo, marcando un *distanciamiento* tanto con ellos como con las coordinadoras (12 niños). Por otro lado, algunos niños se aislaban, se alejaban a tal punto de observarse ausencia de relación, no pudiendo formar parte de algunos momentos y espacios del encuentro.

Observación final subgrupo B:

Los cambios en este subgrupo fueron notorios dada la posibilidad de generar vínculos de confianza entre los niños y las coordinadoras a lo largo del taller. Observándose que el total de ellos experimentaron proximidad en relación a los otros y las coordinadores.

En relación a la forma de vincularse entre pares, se observó mayor tendencia al trabajo de a dos. La intervención de las coordinadoras para promover estos encuentros fue disminuyendo, y este intercambio fue surgiendo más de los niños entre sí.

Con respecto a la relación con las coordinadoras, se observó mayor acercamiento, proximidad e intercambio. Para ello, las coordinadoras buscaron diversas formas de vincularse con los niños así como también maneras diferentes de plantear las propuestas, dadas las características de este subgrupo. Ejemplos de esto podría ser, el recurrir al lenguaje corporal y gestual, conocer los tiempos de cada niño, identificar los objetos y juegos que les interesaban más y los estimulaba a participar, acercarse particularmente a estos niños, convocándolos, invitándolos de forma individual poniéndolos en un lugar privilegiado y los alentaba a participar del taller.

Indicador Relación con los objetos:

Los indicadores observados fueron:

Acercamiento

Distancia

Utilización por su uso**Uso simbólico**

Tabla 29: Comparación de la pre y post prueba, del Parámetro **Relación con los Objetos** de la Estimulación Psicomotriz, subgrupo A, en niños entre 7 y 15 años con retraso mental que concurren al Instituto psicopedagógico Soles. Mar del Plata. Agosto –Noviembre 2012.

Relación con los objetos																
Subgrupo A 11 niños	Acercamiento				Distancia				Utilización por su uso				Uso Simbolico			
	S		N		S		N		S		N		S		N	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
1º encuentro	7	28%	4	16%	6	24%	5	20%	24%	5	20%	0	0%	11	44%	
Ultimo encuentro	10	40%	1	4%	0	0%	11	44%	44%	0	0%	11	44%	0	0%	

Fuente: elaboración propia

Tabla 30: Comparación de la pre y post prueba, del Parámetro **Relación con los Objetos** de la Estimulación Psicomotriz, subgrupo B, en niños entre 7 y 15 años con retraso mental que concurren al Instituto psicopedagógico Soles. Mar del Plata. Agosto –Noviembre 2012.

Relación con los objetos																
Subgrupo B 11 niños	Acercamiento				Distancia				Utilización por su uso				Uso Simbolico			
	S		N		S		N		S		N		S		N	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
1º encuentro	8	32%	6	24%	9	36%	5	20%	24%	8	32%	0	0%	14	66%	
Ultimo encuentro	14	66%	0	0%	4	16%	10	40%	32%	2	8%	5	20%	9	36%	

Fuente: elaboración propia

Observación inicial del subgrupo A:

Este subgrupo (8 niños) se caracterizaba por un *acercamiento* a los objetos de manera impulsiva y una elección al azar de los mismos, Se pudo observar que estos niños presentaban dificultades para esperar y escuchar las propuestas. Al momento de presentar las cajas que daban inicio al taller, se acercaban bruscamente, queriendo tomar algunos o todos los objetos a la vez, esto no permitía identificar previamente algún tipo de elección por intereses o gustos personales. La atención que sostenían sobre los diferentes objetos era lábil, pasando de uno a otro elemento sin haberse detenido en detalles. Mantenían escasa o nula concentración en los objetos, lo cual dificultaba la posibilidad de iniciar un juego con los mismos.

En relación al juego que este grupo proponían con los objetos, la mitad tenían relación con la *utilización de los mismos por su uso*, o con juegos muy asociados a los elementos (uso de aros como volantes o uso de telas como lonas o mantas etc.). En varios momentos se pudo observar en relación a la dinámica, cómo los niños iniciaban un juego de autos de forma grupal, desplazándose, corriendo por el patio, siguiendo la misma dirección, emitiendo sonidos de motores, siendo algunos los perseguidos y otros los perseguidores. Este juego no se acordaba de manera explícita, pero a través de un líder espontáneo que lo iniciaba y de la imitación del resto de los niños, se sostenía como dinámica grupal, brindando la posibilidad incluir y determinar los roles de los niños.

Observación inicial del subgrupo B:

Este subgrupo se caracterizaba por ser dependiente o inhibido, ellos necesitaban de la propuesta del coordinador para el acercamiento y la interacción con los objetos. Por ejemplo una vez presentadas las cajas u objetos, se requería de la intervención de las coordinadoras buscando a aquellos que permanecían en sus lugares pasivamente y acompañándolos hasta los objetos, o bien se les presentaban algunos objetos dándoselos en la mano, tratando de que eligieran alguno, con el fin de por establecer algún tipo de contacto e intercambio.

A otros niños con un poco más de apertura, se les proponía trabajar en parejas con otros compañeros, observándose muy buena respuesta. También había niños que tenían dificultades para integrarse al grupo en general. Ante la propuesta se mostraban indiferentes hacia los objetos con resistencia prefiriendo aislarse del grupo u observar la dinámica de lejos.

El juego que se observaba en este subgrupo era rígido y monótono, en donde se realizaba una acción pero sin un fin en sí mismo, eran acciones que no formaban parte de una trama lúdica. Si bien el elemento ayudaba a sostener un juego, también se hacía necesario la intervención de las coordinadoras para generar otro uso del objeto explorándolo. De esta manera, se observaba que los objetos favorecían la interrelación entre los niños. Ejemplos de estos casos podrían ser los niños que tomaban las palitas de la playa y las movían sin un sentido, repitiendo la acción a otros objetos como globos, telas, aros, etc. Es por ello que se requería de la intervención de las coordinadoras para poder aportar una trama argumental al juego e iniciarlo y sostenerlo, se propuso jugar a hacer como si juntaran arena y la pusieran en un balde, construir torres, tortas o castillos con la arena, o hacer un pozo en la playa, etc. En esta primera evaluación el poder utilizar objetos para jugar estaba muy sostenido por las coordinadoras o en algunos casos por los mismos compañeros.

Observación final de los subgrupos A y B:

En esta instancia, en comparación con la primera, en los dos subgrupos, hubo un mayor *acercamiento a los objetos y uso simbólico de los mismos*. En relación a la posibilidad de los niños de *acercarse y relacionarse con los objetos* se pudo observar que en este segundo momento, podían escuchar las consignas antes de interactuar con las cajas, logrando un mayor control al acercarse a los objetos, también al esperar su turno y elegir y tomar según su elección. Se observó la posibilidad de la mayoría de los niños de armar juegos con los objetos, podían promover juegos grupales en los que participaran todos, juegos en ronda como “la bomba está por estallar”, “las papas queman”, nombrar animales en cada pase de pelota, etc.

En relación al juego se comenzó a vislumbrar en la mayoría un inicio en el juego simbólico, algunos imitando, otros sostenido por elementos como por ejemplo capas, espadas, parches etc. Algunos niños requerían del acompañamiento de las coordinadores, de forma tal que lograban corporizar personajes e involucrase más en las historias, y en otros niños se pudo observar juegos de imitación o cómo participaban de las historias utilizando disfraces y diversos accesorios. A lo largo del taller, los objetos fueron de gran importancia ya que eran facilitadores en la construcción de escenas en las que los niños expresaban su subjetividad.

Se observó que progresivamente los niños se fueron animando a desafíos mayores, como elegir elementos menos estructurados, como papel, telas, cartones, para realizar otras producciones creadas por ellos mismos, o bien, sobre la base de una consigna dada por las coordinadoras poder realizar modificaciones, sugerencias de forma grupal e individual.

ANÁLISIS DE LAS HABILIDADES MOTRICES DE LA COORDINACIÓN VISOMANUAL:

Este análisis se realiza dejando afuera el grupo de niños que logran las habilidades en su máxima posibilidad en la pre prueba.

Tabla 31: Comparación de los resultados de la post prueba de la **Habilidad motriz de recorte con tijera**, en relación a la pre prueba, según sexo, en niños entre 7 y 15 años con retraso mental que concurren al Instituto psicopedagógico Soles. Mar del Plata. Agosto –Noviembre 2012.

Recorte con tijera				
Niños	Mantienen		Mejoran	
	Nº	%	Nº	%
	3	14	5	23
	6	26	8	37
Total	9	40	13	60

Fuente: elaboración propia

Tabla 32: Conocimiento de la cantidad de niños que mejoraron, según los estadios ganados en la habilidad de **Recorte con Tijera**, en niños entre 7 y 15 años con retraso mental que concurren al Instituto psicopedagógico Soles. Mar del Plata. Agosto –Noviembre 2012.

Mejoran habilidad de recorte con tijera		
Estadios que ganan	Niños	%
1 Estadio	11	84,61
2 estadios	1	7,69
3 estadios	1	7,69

Fuente: elaboración propia

Las pruebas correspondientes a la habilidad de **recorte con tijera**, de un total de 22 niños evaluados, un 40 % (9 niños) no presentaron modificaciones en la post prueba y 13 niños (60%) mejoraron ganando estadios. En cuanto a estos últimos un 84,61% (11 niños), avanzaron un estadio, dos y tres estadios lo hicieron un 7,69% cada uno (1 niño).

Tabla 33: Comparación de los resultados de la post prueba de la habilidad motriz de **Contorneado y Coloreado**, en niños entre 7 y 15 años con retraso mental que concurren al Instituto psicopedagógico Soles. Mar del Plata. Agosto –Noviembre 2012.

Niños	Mantienen		Mejoran	
	Nº	%	Nº	%
	3	14	4	18
	11	50	4	18
Total	14	64	8	36

Fuente: elaboración propia

Tabla 34: Conocimiento de la cantidad de niños que mejoraron, según los estadios ganados en la habilidad motriz de **Contorneado y Coloreado**, en niños entre 7 y 15 años con retraso mental que concurren al Instituto psicopedagógico Soles. Mar del Plata. Agosto –Noviembre 2012.

Estadios que ganan	Niños	%
1 Estadio	5	62,5
3estadios	2	25
4 estadios	1	12,5

Fuente: elaboración propia

Las pruebas correspondientes a la habilidad de **contorneado y coloreado**, mostraron que más de la mitad, el 64% del total de los niños, no presentaron modificaciones en la post prueba, y del 36 % de los que si lo hicieron, el mayor porcentaje (62.5% de total de los niños que avanzaron) se concentró en los que ganaron un estadio, siendo un 25% para los que avanzaron 3 estadios y un 12.5% para los que avanzaron 4 estadios.

Tabla 35: Comparación de los resultados de la post prueba de la habilidad motriz de **Picado con punzón**, en niños entre 7 y 15 años con retraso mental que concurren al Instituto psicopedagógico Soles. Mar del Plata. Agosto –Noviembre 2012.

Picado con Punzón				
Niños	Mantienen		Mejoran	
	Nº	%	Nº	%
	7	35	3	15
	5	25	5	25
Total	12	60	8	40

Fuente: elaboración propia

Tabla 36: Conocimiento de la cantidad de niños que mejoraron, según los estadios ganados en la habilidad motriz **Picado con punzón**, en niños entre 7 y 15 años con retraso mental que concurren al Instituto psicopedagógico Soles. Mar del Plata. Agosto –Noviembre 2012.

Mejoran habilidad con el punzón		
Estadios que ganan	Niños	%
1 Estadio	8	100

Fuente: elaboración propia

Las pruebas correspondientes a la habilidad de **Picado con Punzón**, de un total de 25 niños evaluados un 60% no presentaron modificaciones en la post prueba y el 40% de los niños que mejoraron, ganaron en su totalidad un estadio.

Tabla 37: Comparación de los resultados de la post prueba de la habilidad motriz de **Modelado**, en niños entre 7 y 15 años con retraso mental que concurren al Instituto psicopedagógico Soles. Mar del Plata. Agosto –Noviembre 2012.

Modelado				
Niños	Mantienen		Mejoran	
	Nº	%	Nº	%
	-	0	6	35
	5	30	6	35
Total	5	30	12	70

Fuente: elaboración propia

Tabla 38: Conocimiento de la cantidad de niños que mejoraron su rendimiento, según estadios ganados en la habilidad motriz **modelado**, en niños entre 7 y 15 años con retraso mental que concurren al Instituto psicopedagógico Soles. Mar del Plata. Agosto –Noviembre 2012.

Mejoran habilidad de Modelado		
Estadios que ganan	Niños	%
1 Estadio	9	75
2 estadios	2	16,66
3 estadios	1	8,33

Fuente: elaboración propia

Las pruebas correspondientes a la habilidad de **Modelado**, mostraron que el mayor porcentaje de niños (70%) lograron mejorar el dominio de la habilidad, concentrándose el 75% de los mismos en el avance de un estadio, el 16,66% en el avance de 2 estadios y solo el 8,33% para los que ganaron 3 estadios.

Tabla 39: Comparación de los resultados de la post prueba de la habilidad motriz necesaria para el **uso de herramientas en el modelado**, en niños entre 7 y 15 años con retraso mental que concurren al Instituto psicopedagógico Soles. Mar del Plata. Agosto –Noviembre 2012.

Niños	Mantienen		Mejoran	
	Nº	%	Nº	%
	-	0	4	29
	6	42	4	29
Total	6	42	8	58

Fuente: elaboración propia

Tabla 40: Conocimiento de la cantidad de niños que mejoraron su rendimiento, según los estadios ganados en la habilidad motriz de **uso de herramientas en el modelado**, en niños entre 7 y 15 años con retraso mental que concurren al Instituto psicopedagógico Soles. Mar del Plata. Agosto –Noviembre 2012.

Estadios que ganan	Niños	%
1 Estadio	1	12,5
2 estadios	5	62,5
3 estadios	2	25

Fuente: elaboración propia

Las pruebas correspondientes a las habilidades para el **uso de herramientas en el modelado**, mostraron que de un total de 25 niños evaluados el 32% logro mejorar la habilidad ganando estadios. El mayor porcentaje (62,5%) se concentró en los niños que avanzaron 2 estadios, siguiendo con el 25% de aquellos que avanzaron 3 estadios y con el 12,5% de los que lo hicieron con un estadio.

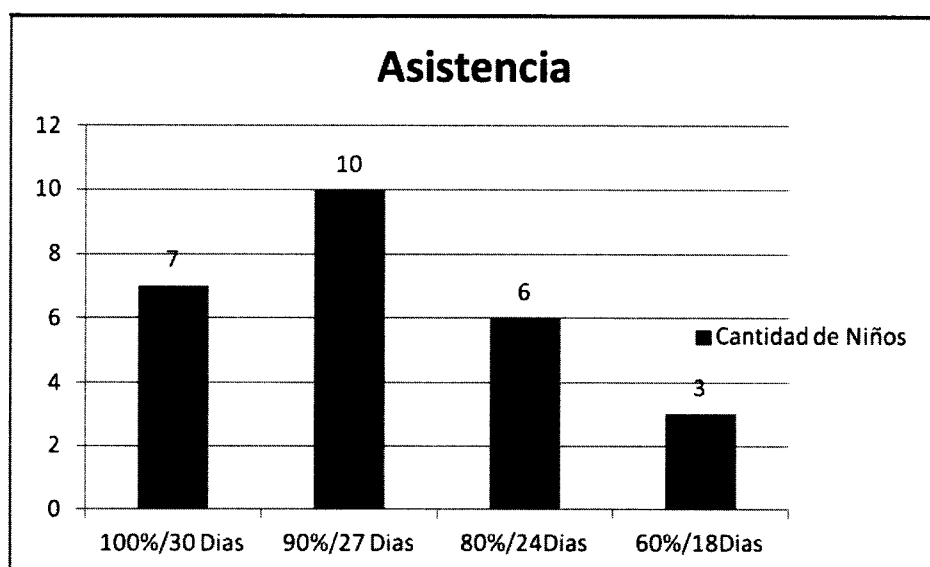
ANÁLISIS DE LA RELACIÓN ENTRE LA PARTICIPACIÓN EN EL TEP Y LA COORDIANCIÓN VISOMANUAL

Tabla 41: Conocimiento de la asistencia de los niños entre 7 y 15 años con retraso mental que concurren al Taller de Estimulación Psicomotriz en el Instituto Psicopedagógico Soles. Mar del Plata. Noviembre 2012.

Asistencia	Niños	
	cantidad de Niños	%
100%/30 Días	7	28%
90%/27 Días	10	40%
80%/24Días	6	24%
60%/18Días	3	12%

Fuente: elaboración propia

GRAFICO 3: Conocimiento de la asistencia de los niños entre 7 y 15 años con retraso mental que concurren al Taller de Estimulación Psicomotriz en el Instituto Psicopedagógico Soles. Mar del Plata. Noviembre 2012.



Fuente: elaboración propia

Tabla 42: Relación entre los resultados de la pre y post prueba del Examen Psicomotor de Pick y Vayer, en el área de **Coordinación Visomanual** y la Asistencia al Taller de Estimulación Psicomotriz, en niños entre 7 y 15 años con retraso mental que concurren al Instituto psicopedagógico Soles. Mar del Plata. Agosto –Noviembre 2012.

Niños	Coordinación Visomanual			
	Mejoran		Mantienen	
Asistencia al TEP	Nº	%	Nº	%
100%/30 Dias	7	28%		
90%/27 Dias	10	40%		
80%/24Dias	2	8%	4	16%
60%/18Dias			2	8%
Total	19	76%	6	24%

Fuente: elaboración propia

Tabla 43: Relación entre desempeño en **coordinación Visomanual** y avance en **Habilidad de Picado con Punzón**, en niños entre 7 y 15 años con retraso mental que concurren al Instituto psicopedagógico Soles. Mar del Plata. Agosto –Noviembre 2012.

Niños		
	Mejoran	
Coordinación Visomanual	Nº	%
Mantinen	1	13
Mejoran	7	87
Total	8	100

Fuente: elaboración propia

Tabla 44: Relación entre desempeño en **coordinación Visomanual** y avance en **Habilidad de Recortado con tijera**, en niños entre 7 y 15 años con retraso mental que concurren al Instituto psicopedagógico Soles. Mar del Plata. Agosto –Noviembre 2012.

Niños		
Coordinación Visomanual	Mejoran	
	Nº	%
Mantinen	3	23
Mejoran	10	77
Total	13	100

Fuente: elaboración propia

Tabla 45: Relación entre desempeño en **coordinación Visomanual** y avance en **Habilidad de Contorneado y Coloreado**, en niños entre 7 y 15 años con retraso mental que concurren al Instituto psicopedagógico Soles. Mar del Plata. Agosto – Noviembre 2012.

Niños		
Coordinación Visomanual	Mejoran	
	Nº	%
Mantinen	1	13
Mejoran	7	87
Total	8	100

Fuente: elaboración propia

Tabla 46: Relación entre desempeño en **coordinación Visomanual** y avance en **Habilidad de Modelado**, en niños entre 7 y 15 años con retraso mental que concurren al Instituto psicopedagógico Soles. Mar del Plata. Agosto –Noviembre 2012.

Niños	Modelado	
Coordinación Visomanual	Mejoran	
	Nº	%
Mantinen	1	8
Mejoran	11	92
Total	12	100

Fuente: elaboración propia

Tabla 47: Relación entre desempeño en **coordinación Visomanual** y avance en **Habilidad de con herramientas**, en niños entre 7 y 15 años con retraso mental que concurren al Instituto psicopedagógico Soles. Mar del Plata. Agosto –Noviembre 2012.

Niños	Mejoran	
Coordinación Visomanual	Nº	%
	Mantinen	1
Mejoran	7	87
Total	8	100

Fuente: elaboración propia

Tabla 48: Relación entre desempeño en **coordinación Visomanual** y avance en el área de la **Coordinación dinámica general**, en niños entre 7 y 15 años con retraso mental que concurren al Instituto psicopedagógico Soles. Mar del Plata. Agosto – Noviembre 2012.

Niños	Mejoran	
Coordinación Visomanual	Nº	%
	Mantinen	3
Mejoran	14	83
Total	17	100

Fuente: elaboración propia

Tabla 49: Relación entre desempeño en **coordinación Visomanual** y avance en el área de **Equilibrio**, en niños entre 7 y 15 años con retraso mental que concurren al Instituto psicopedagógico Soles. Mar del Plata. Agosto –Noviembre 2012.

Niños		
Coordinación Visomanual	Mejoran	
	Nº	%
Mantinen	5	26
Mejoran	14	74
Total	19	100

Fuente: elaboración propia

Tabla 50: Relación entre desempeño en **coordinación Visomanual** y avance en el área de **Control del propio cuerpo**, en niños entre 7 y 15 años con retraso mental que concurren al Instituto psicopedagógico Soles. Mar del Plata. Agosto –Noviembre 2012.

Niños		
Coordinación Visomanual	Mejoran	
	Nº	%
Mantinen	2	25
Mejoran	6	75
Total	8	100

Fuente: elaboración propia

Tabla 51: Relación entre desempeño en **coordinación Visomanual** y avance en el área de **Organización del espacio**, en niños entre 7 y 15 años con retraso mental que concurren al Instituto psicopedagógico Soles. Mar del Plata. Agosto –Noviembre 2012.

Niños		
Coordinación Visomanual	Mejoran	
	Nº	%
Mantinen	1	10
Mejoran	9	90
Total	10	100

Fuente: elaboración propia

Tabla 52: Relación entre desempeño en **coordinación Visomanual** y avance del **Parámetro Movimiento adecuado**, en niños entre 7 y 15 años con retraso mental que concurren al Instituto psicopedagógico Soles. Mar del Plata. Agosto –Noviembre 2012.

Niños		
Coordinación Visomanual	Mejoran	
	Nº	%
Mantinen	1	11
Mejoran	8	89
Total	9	100

Fuente: elaboración propia

Tabla 53: Relación entre desempeño en **coordinación Visomanual** y avance del **Parámetro Relación con los objetos (utilización por su uso)**, en niños entre 7 y 15 años con retraso mental que concurren al Instituto psicopedagógico Soles. Mar del Plata. Agosto –Noviembre 2012.

Niños		
Coordinación General	Mejoran	
	Nº	%
Mantienen	6	36
Mejoran	11	64
Total	17	100

Fuente: elaboración propia

Tabla 54: Relación entre desempeño en **coordinación Visomanual** y avance en el área del **Parámetro Relación con los objetos (utilización por su uso)**, en niños entre 7 y 15 años con retraso mental que concurren al Instituto psicopedagógico Soles. Mar del Plata. Agosto –Noviembre 2012.

Niños	Mejoran	
	Nº	%
Coordinación Visomanual		
Mantienen	8	42
Mejoran	11	38
Total	19	100

Fuente: elaboración propia

En el presente análisis lo que consideramos es como se relacionó nuestra variable de estudio con algunos de los indicadores de la participación en el TEP, dada su relevancia para la presente investigación.

A partir del análisis de los datos se deduce que:

- El 68% de los alumnos que concurrieron al 90-100% de los encuentros mejoraron su desempeño en las pruebas de coordinación visomanual.
- El 8% de los alumnos que concurrieron al 80% de los encuentros, también mejoraron su desempeño en el área.

En cuanto al cruzamiento de nuestra variable de estudio se observa que aquellos niños que mejoraron en la Coordinación Visomanual, el 92 % incrementó su rendimiento en la Habilidad de Modelado siendo ésta en la que mejor desempeño se obtuvo, mientras que en las habilidades de Picado con punzón, Contorneado y Coloreado y Modelado con herramientas también se obtuvo un valor significativo siendo el 87% el grupo de niños que mejoraron. Finalmente en la habilidad de Recortado

con tijera el 77% obtuvo un mejor rendimiento siendo el porcentaje menor. Se destaca que el 70% de los niños mejoró en Coordinación Visomanual y en las habilidades motrices, lo que indica un valor alto y significativo de mejora en el rendimiento.

La selección de áreas correspondientes al Examen Psicomotor de Pick y Vayer, se debe a que son muy importantes en la relación con la Coordinación Visomanual. En función de esto se observa un rendimiento positivo en general, en todas las áreas seleccionadas, siendo el área de Organización del Espacio la que refleja un mayor incremento en las pruebas, correspondiendo un 90 % del total de los niños que mejoraron su desempeño. En cuanto al área de Coordinación dinámica General, el 83% de los niños lograron incrementar sus resultados en la post prueba, finalmente en las áreas de Equilibrio y Control de Propio Cuerpo, se observó que un 74% y 75% respectivamente mejoraron su desempeño.

Finalmente, nos referimos al cruzamiento de nuestra variable de estudio con algunos parámetros psicomotores, los cuales fueron seleccionados por su especificidad y estrecha relación con la coordinación visomanual. Se pudo observar en la relación entre la Coordinación Visomanual y el Movimiento, que el 89% alcanzó en la post prueba movimientos adecuados, lo cual implica un significativo valor. Por otro lado, en la Relación de los niños con los Objetos utilizándolos por su uso, se observó que el 38% mejoró su desempeño. En cuanto a éste último parámetro y su relación con la Coordinación dinámica General, se pudo observar que la mayoría de los niños, un 64%, alcanzó un mejor desempeño.

CONCLUSIÓN

En el comienzo de esta investigación nos planteamos el siguiente Objetivo general: Determinar en qué medida un Taller de Estimulación Psicomotriz implementado desde Terapia Ocupacional favorece el desarrollo de la Coordinación Visomanual en niños con retraso mental leve y moderado entre 7 y 15 años de edad que concurren al Instituto Psicopedagógico Soles de la ciudad de Mar del Plata en el periodo que abarca los meses de julio a octubre del año 2012.

A través de los datos recabados por intermedio del Test estandarizado de Picq y Vayer y las fichas de registro de observación, una correspondiente a las habilidades motrices y la otra a los Parámetros Psicomotores del taller de Estimulación Psicomotriz, pudimos concluir lo siguiente:

El Taller de Estimulación Psicomotriz implementado desde Terapia Ocupacional favorece el desarrollo de la Coordinación Visomanual en niños con retraso mental leve y moderado entre 7 y 15 años de edad que concurren al Instituto Psicopedagógico Soles de la ciudad de Mar del Plata en el periodo que abarca los meses de julio a octubre del año 2012.

Por lo expuesto anteriormente consideramos importante hacer hincapié en el rol del Terapeuta Ocupacional en escuela especial para favorecer el desarrollo psicomotor de los niños, específicamente de la Coordinación Visomanual.

Destacamos el desafío que significó incorporar el encuadre de la Clínica Psicomotriz como modalidad de abordaje ya que en nuestro rastreo bibliográfico encontramos la aplicación de este marco teórico en intervenciones individuales, y no en el espacio grupal como lo fue en nuestra tesis, por lo cual nos cuestionamos acerca de los límites de una primera incursión en este campo.

En relación a esto, es importante agregar que en nuestra formación de grado y dentro de la cursada de materias no se desarrolló esta corriente de pensamiento, sino que fue dentro del espacio de nuestras prácticas clínicas

que nos introdujimos en ésta. Este marco teórico nos pareció innovador en cuanto a poder implementar un encuadre analítico respetando nuestro rol como Terapistas Ocupacionales. Es decir llevar una intervención terapéutica analítica desde nuestra especificidad, la actividad, a un espacio educativo como lo es la Escuela Especial, intentando realizar un aporte al rol de Terapia Ocupacional, en el campo educativo. Dado lo expuesto, proponemos que este marco de referencia sea incorporado, para enriquecer la formación de grado del terapeuta ocupacional ya que la educación especial brinda un campo muy amplio de inserción laboral.

Fue significativo conocer las características generales de los niños con retraso mental leve y moderado y el paradigma actual acerca del concepto de discapacidad, para poder formular estrategias de intervención dirigidas a modificar y a mejorar sus posibilidades de aprendizaje e interacción con el entorno, lo cual necesariamente repercutirá en favorecer las condiciones para una inclusión social.

En relación a nuestra variable de estudio, la Coordinación Visomanual, y las habilidades motrices seleccionadas, podemos concluir que la mayoría de los niños lograron mejorar su desempeño en la post prueba y un porcentaje de ellos mantuvo sus resultados. Se observó que si bien hubo avances en las pruebas, el perfil de su desarrollo se mantuvo heterogéneo presentando una acentuada diferencia en las edades madurativas con relación a su edad cronológica. Esta característica es coherente con otras conclusiones de autores que estudiaron el tema y que son parte del marco teórico de nuestra tesis.

Es importante destacar, que estos resultados son aproximaciones de una investigación de tipo pre experimental, con lo cual no podemos inferir que los logros alcanzados se adjudican exclusivamente a la participación en nuestro taller de estimulación psicomotriz, sino que existen una gran variedad de factores que pudieren intervenir en el mismo. Estos podrían ser la concurrencia simultanea de los niños, a tratamientos particulares fuera de la institución escolar, posibles situaciones emocionales y familiares que hayan afectado el comportamiento general del niño en el periodo que duró el taller, la confianza en el vínculo que se generó con nosotras las coordinadoras, entre otros.

En función de lo anteriormente mencionado, proponemos ahondar en estos aspectos en futuras investigaciones haciendo hincapié en los siguientes puntos:

- Indagar en los aspectos evaluativos de las habilidades motrices no evaluadas.
- Enfatizar como es el desarrollo de la coordinación visomanual en niños y jóvenes con Retraso Mental en relación al marco que propone la Clínica psicomotriz.
- En cuanto al Abordaje psicomotriz desde Terapia Ocupacional nos parece apropiado seguir indagando en los aspectos más específicos y definidos con respecto al rol y su lugar de aplicación.

A modo de cierre esperamos con esta investigación haber contribuido a un nuevo tipo de abordaje desde Terapia Ocupacional y que esto sea el comienzo de futuras investigaciones.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- Alonso Miguel Ángel: "La nueva concepción sobre retraso mental de AAMR". Educación Especial. UNESCO. Editorial Sígueme. España. Año 1992.
- Bottini, Pablo (compilador): "Psicomotricidad: prácticas y conceptos". Editorial Miño y Dávila editores. Bs As. 2000
- Calmels, Daniel: "Cuerpo y Saber". D & B Editores, 2ª edición, 1998.
- Colegio de Terapeutas Ocupacionales de Navarra: Terapia Ocupacional en Educación. España, 2006 http://www.terapiaocupacional.com/articulos/Educacion_Terapia_ocupacional_Navarra_06.pdf
- Costallat: "Psicomotricidad. La coordinación visomotora y dinámica manual del niño infradotado". Ed. Losada S.A. Bs. As. 1969
- Costallat: "Psicomotricidad. Educación gestual. La importancia de la acción en los primeros años del desarrollo." Actividades práctica para niños de tres y cuatro años Editorial Losada. Año 1976
- Costallat: "Psicomotricidad. El niño deficiente mental y psicomotor". Ed. Losada S.A. Bs. As. 1977.
- Costallat: "Psicomotricidad. La entidad psicomotriz". Ed. Losada. Bs. As 1984
- Chokler, Mirtha: "Los organizadores del desarrollo psicomotor. Del mecanicismo a la psicomotricidad operativa". Edición cinco. 1988
- Dirección General de Cultura y Educación. Dirección de Educación Especial. Dispositivo 15 anexo I Plata, 2003 "Misión, Función y Roles de los integrantes del Equipo Transdisciplinario en el Marco del Nuevo Paradigma de la Educación Especial". Disponible en [:http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacionespecial/default.cfm](http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacionespecial/default.cfm)
- Dirección General de Cultura y Educación. Dirección de Educación Especial. Anexo Resolución N°4418/11 "Propuesta curricular para la Iniciación a la Formación Laboral en Educación Especial - Nivel Primario". La Plata, 2011. Disponible en http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacionespecial/normativa/res4418_11.pdf
- Frostig Marianne: "Figuras y formas: guía para el maestro". Ed. Panamericana, 2006

- González; Cuberes, M; “El taller de los talleres”, Editorial Ángel Estrada y CIA. S.A. Buenos Aires 1991.
- Jerusalinsky y colaboradores: “El psicoanálisis en problemas del desarrollo infantil”. Editorial Nueva Visión. Buenos Aires. 2000
- Kurtz, Lisa A.: “Cómo desarrollar la psicomotricidad de los niños”. Ed. Paidós. España, 2011
- Levin, Esteban: “La clínica psicomotriz. El cuerpo en lenguaje”. Ed. Nueva Visión. Bs.As. 1991
- Levin, Esteban: “La función del hijo. Espejos y laberintos de la infancia”. Editorial: Nueva Visión. Bs As. 2000
- Levin, Esteban: “La infancia en escena. Constitución del sujeto y desarrollo psicomotor”. Ed. Nueva Visión. Buenos Aires. 2002
- Mannoni, M: “El niño retardado y su madre”. Paidos, Buenos Aires. 1964
- Picq, L y Vayer, P: “Educación psicomotriz y retraso mental”. Editorial científico-medica. España.1969
- Rhoda P. Erhardt: “Developmental Visual Dysfunction: Models for Assessment and Management” FAOTA. 1982
- Tesis de Grado para Licenciatura en Terapia Ocupacional: “Actividades Corporales Expresivas en Retraso Mental Severo”. Autoras: Hojsgaard, Cintia Andrea; Otero, Sandra Lucia. Mar Del Plata, Mayo de 2006. Argentina
- *VERTEX Rev. Arg. de Psiquiat.* 2001, Vol. XII
- Willard & Spackman. Terapia Ocupacional. Editorial Médica Panamericana, 2011 .11a edición.

Anexos

Anexo 1

REGISTROS DE DATOS

- 1) Fichas de recolección de datos del examen psicomotor de Pick y Vayer.
- 2) Fichas de observación de los parámetros psicomotores
- 3) Fichas de observación de las Habilidades Motrices

Fichas de recolección de datos del examen psicomotor de Pick y Vayer.

Examen psicomotor

Hoja de prueba

NombreEdad

.....Fecha:.....

1-Coordinación viso-manual:

2 años	2 años.6 meses	3 años	0 años	5 años
--------	----------------	--------	--------	--------

2-Coordinación dinámica de las manos:

6 años	7 años	8 años	9 años	10 años	11 años
--------	--------	--------	--------	---------	---------

3-Coordinación dinámica general:

2 años	2 años 6	3 años	4 años	5 años	6 años	7 años	8 años	9 años	10 años	11 años
--------	----------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	---------	---------

4-Equilibrio:

2 años	2 años 6	3 años	4 años	5 años	6 años	7 años	8 años	9 años	10 años	11 años
--------	----------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	---------	---------

5- control del propio cuerpo:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20

6—Rapidez

Mano D.	Mano l.	Observaciones	Incoordinación	Escrupulosidad
			Impulsividad	Ansiedad

7-Organización perceptiva:

2 años	2 años.6 meses	3 años	años	5 años
--------	----------------	--------	------	--------

8- Organización del espacio:

6 años	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7 años	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8 años	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9 años	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10 años	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11 años	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

9- Estructuración espacio temporal

Repetición de Estructuras Temporales	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Simbolización de estructuras Espaciales	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Con, Sin Explicaciones			Dirección			repetición			
Simbolización de estructuras Temporales	1	2	3	4	5					
	1	2	3	4	5					

10- Lateralidad:

Prefer. De manos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Prefer. De Ojos				2			3			
Prefer. De Pies	1					2				

Fichas de observación de los parámetros psicomotores

ALUMNO/A..... FECHA...../...../.....					
PRE PRUEBA /POST PRUEBA (TACHAR LO QUE NO CORRESPONDA) EVALUADOR.....					
		Si	No	OBSERVACION	
Participantes del Taller de Estimulación Psicomotriz	Movimiento	Desplazamiento	Adecuados		
			Disarmonicos		
			Impulsivos		
			Sincinecias		
		Expresion de emociones	Tristeza		
			Alegria		
			Aburrimiento		
			Enojo		
	Tiempo	Respeto encuadre			
		Adminis-tración			
		Ritmo			
	Espacio	Construye espacios personales			
		Construye espacios compartidos			
		Reconoce diferentes lugares en el Espacio			
	Relacion con los objetos	Acerca-miento			
		Distancia			
		Utilizacion por su uso			
		Uso Simbolico			
	Relacion con los otros	Pares	Proximidad		
			Distancia		
			Ausencia		
			Intercambio		
		Coordinadores	Proximidad		
			Distancia		
			Ausencia		
			Intercambio		

Fichas de observación de las Habilidades Motrices

Nombre..... Edad..... Fechas.....

Ficha de observación Nº 1

Recortado con tijera:

Actividad	Organización del Gesto		Prensión		Funcionalidad de la prensión		Toma objeto por su función		Lateralidad	Fatiga		Mano Asistente				Descrip. de la actitud postural
	Logra	No Logra	Adec.	Inadec.	Logra	No Logra	si	no		si	no	Sostiene con Firmeza		Adecua al movim. de la tijera		
												si	No	Si	No	
Espontáneo																
Corte recto																
Corte curvo																
Corte figura simple																
Corte figura compleja																

Observaciones:

Requiere modelos para comprender la consigna:

Predisposición a la actividad:

Ritmo: Incoordinación.....Escrupulosidad.....Impulsividad..... Ansiedad.....

1) Recortado con tijera

- Espontáneo: corta espontáneamente una hoja blanca A4 con la tijera.

- Líneas rectas: se ofrece al niño una hoja de papel blanco de 15 cm por 10cm en la cual se han dibujado 3 líneas rectas de 8 cm de largo con una pequeña marca que indique su terminación. El niño debe recortar sobre la línea recortada sin sobrepasar la marca final.

- Líneas curvas: se ofrece al niño una hoja de papel blanco de 15 cm por 10cm en la cual se han dibujado 3 líneas en forma de "S" con una pequeña marca que indique su terminación. El niño debe recortar sobre la línea marcada sin sobrepasar la marca final.

- Figuras simples: Se le ofrece al niño dos hojas de papel de 10 cm por 10cm que tienen dibujado un cuadrado dibujado de 6cm por 6cm y en la otra un círculo de 8 cm de diámetro. El niño debe recortarlas respetando su forma.

- Figuras Complejas: Se le ofrece al niño tres figuras en orden de complejidad creciente. Primero en un papel de 12cm por 8 cm se presenta dibujado un jarrón de 8cm por 4cm, Segundo un papel de 10cm por 10cm conteniendo la imagen de una flor con líneas curvas acentuadas, y en tercer lugar una hoja de 13cm por 13cm con la silueta de un gallo dibujadas.

Observar en cada corte: El tipo de prensión, funcionalidad de la prensión, utilización del objeto por su función, postura general.

Recortado con tijera:	Espontáneo	<i>Logra</i>
		<i>No logra</i>
	Corte recto	<i>Logra</i>
		<i>No logra</i>
	Corte curvo	<i>Logra</i>
		<i>No logra</i>
	Corte figura simple	<i>Logra</i>
		<i>No logra</i>
	Corte figura compleja	<i>Logra</i>
		<i>No logra</i>

Ficha de observación Nº 2

Contorneado y coloreado

Observaciones:

Actividad	Organización del Gesto		Toma objeto por su función		Lateralidad	Fatiga		Mano Dominante						Mano Asistente		Descrip. de la actitud postural			
								Prensión del lápiz		Trazo			Respeta contornos		Sostiene con Firmeza		Adecuación al movi. del contorneado		
	Logra	No Logra	si	no		si	no	Adec.	Inadec.	Lábil	Normal	Fuerte	Si	No	si		No	Si	No
Copia de dibujo rectilíneo																			
Contorneado interno de círculo																			
Contorneado externo de círculo																			
Coloreado del círculo																			
Coloreado int. Y ext. de figuras de contornos irregulares																			

Requiere modelos para comprender la consigna:

Predisposición a la actividad:

Ritmo: Incoordinación.....Escrupulosidad.....Impulsividad..... Ansiedad.....

2) Contorneado y coloreado:

- Uso de la regla: marcar línea recta en lápiz negro, con la regla un una hoja lisa.

- Copia de dibujo rectilíneo: Ofrecer al niño un modelo a copiar.

- Contorneado interno y externo de un círculo con patrón libre. Se le ofrece al niño un Cartón de 10cm por 10cm en el que se ha excavado un círculo de 6 cm de diámetro. Este patrón servirá para el contorneado interno. Un círculo de la misma medida que servirá para el contorneado externo.

- Coloreado del círculo: Colorear el círculo contorneado anteriormente

- Contorneado externo e interno y coloreado de una misma forma de contornos irregulares: Se le ofrece al niño un patrón de cartón constituido por una silueta con excavado interno.

✓ Observar: organización del gesto:

En la mano dominante: prensión del lápiz, respeta los contornos.

En mano asistente: sostiene con firmeza el patrón.

Contorneado y coloreado	Copia de dibujo rectilíneo	<i>Logra</i>
		<i>No logra</i>
	Contorneado interno de circulo	<i>Logra</i>
		<i>No logra</i>
	Contorneado externo de circulo	<i>Logra</i>
		<i>No logra</i>
	Coloreado del circulo	<i>Logra</i>
		<i>No logra</i>
	Coloreado int. Y ext. de figuras de contornos irregulares	<i>Logra</i>
		<i>No logra</i>

Registro de observación N° 3

Picado con Punzón

Actividad	Organización del Gesto		Funcionalidad de la prensión		Toma objeto por su función		Lateralidad	Fatiga		Mano Dominante						Mano Asistente		Descrip. de la actitud postural		
	Logra	No Logra	Logra	No logra	si	no		si	no	prensión del Punzón		picado			Respe ta contornos		Sostie ne con Firme za			
										Adec.	Inadec.	Suave	normal	Fuerte	Si	No	si		No	Si
Perforado espontáneo																				
Perforado sobre línea recta																				
Picado de silueta y sacado																				

Observaciones:

Requiere modelos para comprender la consigna:

Predisposición a la actividad:

Ritmo: Incoordinación.....Escrupulosidad.....Impulsividad..... Ansiedad.....

3) Picado con punzón:

- Picado espontáneo sin demarcación de límites: tamaño hoja 15cm por 13cm.

- Picado sobre línea recta: vertical de 10cm de largo.

- Picado de una silueta y sacado: hoja de 10cm por 10cm con el dibujo a picar y luego sacar.

✓ observar ídem recortado con tijera

<i>Picado con Punzón</i>	Perforado espontáneo	<i>Logra</i>
		<i>No logra</i>
	Perforado sobre línea recta	<i>Logra</i>
		<i>No logra</i>
	Picado de silueta y sacado	<i>Logra</i>
		<i>No logra</i>

Registro de observación N° 4

Modelado

Actividad	Organización del Gesto		Respuesta al tacto		Lateralidad	Fatiga		Descrip. de la actitud postural
	Logra	No Logra	Tolera	No tolera		si	no	
Espontáneo								
Bolita								
Cilindro								
Combinación de formas s/ demostración								
Combinación de formas c/ demostración								
Uso de palo de amasar								
Uso de cortante								
Uso de cuchillo								

Observaciones:

Requiere modelos para comprender la consigna:

Predisposición a la actividad:

Ritmo: Incoordinación.....Escrupulosidad.....Impulsividad..... Ansiedad.....

Respuesta al tacto:

4) Modelado:

-Espontáneo: se ofrece plastilina para que ejecute movimientos digito palmares.

-Bolilla: El niño realiza con la plastilina bolillas de distintos tamaños

-cilindros o choricitos: El niño realiza con la plastilina cilindros de distintos tamaños.

- Combinación de las formas anteriores en relación a una figura específica. En este ítem se tiene en cuenta si requiere o no de demostración para poder combinar las formas anteriores y crear una nueva.

- Uso de palo de amasar; Uso de cuchillo, Uso de cortante: en estos ítems se tiene en cuenta si conoce el uso de estos elementos, la predominancia de las manos, si realiza trabajo bimanual.

✓ Observar respuesta al tacto

Modelado	Espontáneo	<i>Logra</i>
		<i>No logra</i>
	Bolita	<i>Logra</i>
		<i>No logra</i>
	Cilindro	<i>Logra</i>
		<i>No logra</i>
	Combinación de formas s/ demostración	<i>Logra</i>
		<i>No logra</i>
	Combinación de formas c/ demostración	<i>Logra</i>
		<i>No logra</i>
	Uso de palo de amasar	<i>Logra</i>
		<i>No logra</i>
	Uso de cortante	<i>Logra</i>

Materiales para la evaluación

- 12 cubos de 2.5 de lado
- 1 aguja ojal de 1 cm
- 2 cordones de 45 cm
- 1 lápiz
- Fotocopia de laberintos medidas 4.5 por 7 (2 juegos x chico).
- Papel de seda cuadrados de 5x5
- Pelota de 6 cm de diámetro
- Cartulina 25x 25
- Banco de 15 cm de altura
- Cuerda /bufanda
- Elástico
- Caja de fósforos
- Silla
- Cronometro
- Hoja cuadriculada 25x18 cuadrada de 1 x1cm
- Tablero con figuras
- Palillos de 5 cm y 6 cm
- Figuras de cartulina de 2 rectángulo 14 por 10 un se corta
- 3 pelotas roja azul verde
- Figuras
- Fichas
- Cartón 15x25 cm con agujero central de 0.5 cm de diámetro
- Rollo de servilleta

Anexo 2

MATRICES DE DATOS

- 1) Asistencia al TEP
- 2) Resultados de perfil psicomotor de Pick y Vayer pre y post prueba
- 3) Parámetros de estimulación psicomotriz
- 4) Habilidades motrices

Matriz 1: Conocimiento de la asistencia de los niños entre 7 y 15 años con retraso mental que concurren al Taller de Estimulación Psicomotriz en el Instituto Psicopedagógico Soles, valorado después de la implementación del mismo. Mar del Plata. Noviembre 2012.

Alumnos	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9	10	11	12	13	14	15	16º	17º	18º	19º	20º	21º	22º	23º	24º	25º	26º	27º	28º	29º	30º	Total	
1 Niño	P	P		P	P	P	P	P	P	P		P	P	P		P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	27	
2 Niño	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	30
3 Niño	P		P	P	P	P	P	P		P	P	P		P	P	P		P	P	P	P	P	P	P		P	P		P		24	
4 Niño	P	P	P	P	P		P	P	P	P	P	P	P		P	P	P	P	P	P	P	P		P	P	P	P	P	P	P	P	24
5 Niño	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P		P	P	P		P	P	P	P	P		P	P	P	P	P	P	P	P	P	24
6 Niño	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	24
7 Niño	P	P	P		P	P	P		P	P	P	P	P		P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	24
6 Niño	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	24
9 Niño	P	P	P			P	P	P		P		P		P	P	P	P	P	P		P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	24
6 Niño	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	24
6 Niño	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	24
12 Niño	P	P	P	P	P		P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P		P	P	P	24
13 Niño	P	P	P	P	P	P	P		P	P	P		P	P		P	P		P	P	P	P	P	P	P	P	P				P	24
14 Niño	P	P	P	P	P	P		P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P		P	P	P	P		24
15 Niño	P	P	P	P	P	P	P	P		P	P	P	P	P	P		P	P	P	P	P	P	P	P	P		P	P	P	P	P	24
16 Niño	P		P	P			P	P	P			P	P			P	P	P		P	P			P	P					P	P	24
17 Niño	P	P	P	P	P			P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P			P	P	P	P	P	P	P	24
18 Niño		P		P			P	P		P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P		P	P	P	P	P	P	24
6 Niño	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	24
20 Niño	P	P		P	P	P	P	P	P	P	P		P	P	P	P	P	P		P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	24
6 Niño	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	24
22 Niño	P	P	P		P	P	P	P	P	P		P	P	P		P	P	P		P	P	P		P	P	P	P		P	P	P	24
23 Niño	P		P	P	P	P	P	P	P	P	P		P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P		P	P	P	P	P	24
24 Niño	P	P		P	P	P		P	P	P	P	P	P		P	P	P	P	P		P	P	P	P	P		P	P		P	P	24
25 Niño		P		P	P		P	P	P		P	P			P		P		P	P	P	P						P		P	P	18

Fuente: elaboración propia

Matriz 2: Comparación de los resultados de las pre prueba y post prueba del Examen Psicomotor de Pick y Vayer, en niños entre 7 y 15 años con retraso mental que concurren al Instituto psicopedagógico Soles. Mar del Plata. Agosto –Noviembre 2012.

Examen Psicomotor Pick y Vayer (Pre y Post Prueba)																								
Niños	MEMORIA		MEMORIA		MEMORIA		EQUILIBRIO		MEMORIA		RAPIDEZ		MEMORIA		ESTRUCTURA ESPACIO TIEMPO		LATERALIDAD		PARATONIA					
	Pre.P	Post.P	Pre.P	Post.P	Pre.P	Post.P	Pre.P	Post.P	Pre.P	Post.P	Pre.P	Post.P	Pre.P	Post.P	Pre.P	Post.P	Pre.P	Post.P	Pre.P	Post.P				
1	Niños			10a	11a	10a	11a	10a	11a	6a	6a	6a	7a			9a	11a	6 1/2a	11a	Indef	Indef	3	3	
2	Niños			8a	9a	4a	5a	4a	5a	3a	4a			4a	4a					Indef	Indef	3	3+	
3	Niños			7a	9a	8 1/2a	10a	9a	9a	6a	6a		6a		5a		6a	6a	7 1/2a	Indef	Indef	3	3	
4	Niños			9a	9a	9a	10a	8a	9a	6a	6a	6 1/2a	7a		5a		6a	5 1/2a	6 1/2a	Indef	Indef	3	3	
5	Niños			7a	9a	6a	10a	7a	9a	6a	6a			4a		5a	6a	6a	Indef	Indef	3	3		
6	Niños			10a	11a	8a	10a	9a	11a	6a	6a	8 1/2a	8 1/2a			6a	9a	9 1/2a	11a	Indef	Indef	3	1	
7	Niños			10a	11a	10a	10a	9a	11a	6a	6a		8 1/2a			8a	10a	7 1/2a	9a	Indef	Indef	3	1	
8	Niños			7a	9a	3a	4a	3a	5a	4 1/2a	5a			3a	4a					Indef	Indef	3	3+	
9	Niños	3a	3a			3a	3a	4a	4a	3a	6a				4a		5a			Indef	Indef	3	3	
10	Niños	2 1/2a	3a			4a	5a	6a	6a	6a	6a		6a			6a	8a			Indef	Indef	3	3+	
11	Niños			9a	11a	10a	10a	9a	11a	4 1/2a	6a	6a	9a			7a	10 1/2a	6 1/2a	6 1/2a	Indef	Indef	3	3	
12	Niños			9a	11a	10a	11a	9a	10a	6a	6a	8 1/2a	9a		4a		6a	10a	10	Indef	Indef	3	3	
13	Niños	5a			11a	5a	10a	6a	10a	3 1/2a	4 1/2a			4a	4a					Indef	Indef	3	3	
14	Niños			7a	9a	3a	5a	3a	4a	3a	4 1/2a				4a		6a			Indef	Indef	3	4	
15	Niños			10a	11a	9a	11a	8a	8a	6a	6a	7 1/2a	7 1/2a		4a		6a	6 1/2a	6 1/2a	Indef	Indef	3	3	
16	Niños			9a	11a	10a	10a	9a	9a	6a	6a	7a	8a		4a		5a	8a	9a	Indef	Indef	3	3	
17	Niños			9a	11a	3a	3a	6a	8a	3a	4	7 1/2a	9a			10a	10a		11a	Indef	Indef	3		
18	Niños			9a	11a	6a	7a	4a	6a	6a	6a		6 1/2a	5a	5a				6 1/2a	7 1/2a	Indef	Indef	3	3
19	Niños			10a	10a	3a	3a	4a	6a	4a	6					6a	6a			Indef	Indef	4		
20	Niños			8a	11a	6a	8a	5a	5a	6a	6a					8a	8a	5a	7 1/2a	Indef	Indef	3	3	
21	Niños	3a	3a			3a	3a	4a	6a	5a	5a			4a	4a					Indef	Indef	4	4	
22	Niños	3a	3a			6a	7a	5a	6a	4a	4a					8a	10a			Indef	Indef	3		
23	Niños	4a			9a	10a	10a	9a	11a	6a	6a	9a	9a			10a	10a		7a	Indef	Indef	3	3	
24	Niños	3a	4a			8a	10a	6a	10a	3a 1/2	3 1/2a				4a	4a				Indef	Indef	3	3	
25	Niños	4a	4a			4a	5a	4a	5a	4a	4				4a	4a				Indef	Indef	3	3	

Fuente: elaboración propia


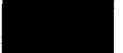
Matriz 4: Conocimiento de los **Parámetros de la Estimulación Psicomotriz** en niños entre 7 y 15 años con retraso mental que concurren al Taller de Estimulación Psicomotriz en el Instituto Psicopedagógico Soles, **valorado después de la implementación del mismo.** Mar del Plata. Noviembre 2012.

Nº	Movimiento																Tiempo								Espacio					Relacion con los objetos																					
	Desplazamiento								Expresion de emociones								Respeto encuadre	Adminis-tración	Ritmo	Construye espacios personales	Construye espacios compartidos	Reconoce diferentes lugares en el espacio	Acerca-miento	Distancia	Utilizacion por su uso	Uso Simbolico	Pares				Coordinadores																				
	Adecuados	disarmónicos	Impulsivos	Sincinecias	Tristeza	Alegría	Aburrimiento	Enojo																					Proximidad	Distancia	Ausencia	Intercambio	Proximidad	Distancia	Ausencia	Intercambio															
	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N																			
1	Niños	x		x	x	x		x	x	x		x	x	x		x	x	x		x	x	x		x	x	x		x	x	x		x	x	x																	
2	Niños		x	x		x		x	x		x	x		x	x		x	x		x	x		x	x		x	x		x	x		x	x		x	x															
3	Niños	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x															
4	Niños		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x														
5	Niños		x		x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x														
6	Niños	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x													
7	Niños	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x													
8	Niños		x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x												
9	Niños		x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x												
10	Niños		x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x											
11	Niños		x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x											
12	Niños	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x											
13	Niños		x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x										
14	Niños		x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x										
15	Niños	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x									
16	Niños		x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x									
17	Niños		x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x								
18	Niños	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x								
19	Niños		x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x							
20	Niños	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x						
21	Niños	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x					
22	Niños		x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x				
23	Niños		x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		
24	Niños	x		x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
25	Niños	x		x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x

Fuente: elaboración propia

Matriz 5: HABILIDADES DE LA COORDINACIÓN PSICOMOTRIZ:

Referencias para la lectura de las tablas

Color	Concepto
	Los niños que en la pre prueba lograron alcanzar el máximo de los estadios en la determinada habilidad
Celeste	Los niños que no presentaron modificaciones en la pos prueba en relación a la pre prueba.
	Los estadios que los niños ganados entre la pre y la post prueba.

Cuadro A: Conocimiento de la cantidad de niños que mejoraron su rendimiento según los estadios ganados en la habilidad de **Recorte con tijera**, en niños entre 7 y 15 años con retraso mental que concurren al Instituto psicopedagógico Soles. Mar del Plata. Agosto –Noviembre 2012.

Habilidades de la coordinación psicomotriz		RECORTADO CON TIJERA																			
		Espontaneo				Corte recto				Corte curvo				Corte Fig. Simple				Corte Fig.Comple.			
		Pre		post		Pre		post		Pre		post		Pre		post		Pre		post	
Nº DE NIÑOS	L	NL	L	NL	L	NL	L	NL	L	NL	L	NL	L	NL	L	NL	L	NL	L	NL	
1	Niños		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x
2	Niños																				
3	Niños	x		x		x		x		x		x		x		x		x		x	
4	Niños	x		x						x		x		x		x		x		x	
5	Niños	x		x						x		x		x		x		x		x	
6	Niños	x		x										x		x		x		x	
7	Niños	x		x		x		x						x		x		x		x	
8	Niños																				
9	Niños	x		x		x		x		x		x		x		x		x		x	
10	Niños	x		x		x		x		x		x		x		x		x		x	
11	Niños	x		x						x		x		x		x		x		x	
12	Niños	x		x						x		x		x		x		x		x	
13	Niños	x		x		x		x		x		x		x		x		x		x	
14	Niños																				
15	Niños	x		x						x		x		x		x		x		x	
16	Niños	x		x		x		x		x		x		x		x		x		x	
17	Niños	x		x		x		x		x		x		x		x		x		x	
18	Niños	x		x						x		x		x		x		x		x	
19	Niños	x		x		x		x		x		x		x		x		x		x	
20	Niños	x		x		x		x		x		x		x		x		x		x	
21	Niños		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x
22	Niños		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x
23	Niños	x		x														x		x	
24	Niños	x		x		x		x		x		x		x		x		x		x	
25	Niños	x		x		x		x		x		x		x		x		x		x	

Fuente: elaboración propia

Cuadro B: Conocimiento de la cantidad de niños que mejoraron su rendimiento según los estadios ganados en la habilidad de **Contorneado y Coloreado**, en niños entre 7 y 15 años con retraso mental que concurren al Instituto psicopedagógico Soles. Mar del Plata. Agosto –Noviembre 2012.

Habilidades de la coordinación psicomotriz		Contorneado y coloreado															
		Contorneado interno de circulo				Contorneado externo de circulo				Coloreado de Circulo				Coloreado int. Ext. De fig. de contornos irregulares			
		Pre		post		Pre		post		Pre		post		Pre		post	
Nº		L	NL	L	NL	L	NL	L	NL	L	NL	L	NL	L	NL	L	NL
1	Niños		x		x		x		x		x		x		x		x
2	Niños	x		x		x		x		x		x		x		x	
3	Niños		x		x		x		x		x		x		x		x
4	Niños	x		x		x		x		x		x		x		x	
5	Niños	x		x		x		x		x		x		x		x	
6	Niños	x		x		x		x		x		x		x		x	
7	Niños						x		x		x		x		x		x
8	Niños																
9	Niños																
10	Niños		x		x		x		x		x		x		x		x
11	Niños		x		x		x		x		x		x		x		x
12	Niños														x		x
13	Niños	x		x		x		x		x		x		x		x	
14	Niños	x		x													
15	Niños						x		x		x		x		x		x
16	Niños						x		x		x		x		x		x
17	Niños	x		x		x		x		x		x		x		x	
18	Niños		x		x		x		x		x		x		x		x
19	Niños																
20	Niños						x		x		x		x		x		x
21	Niños		x		x		x		x		x		x		x		x
22	Niños																
23	Niños	x		x		x		x		x		x		x		x	
24	Niños		x		x		x		x		x		x		x		x
25	Niños	x		x		x		x		x		x		x		x	

Fuente: elaboración propia

Cuadro C: Conocimiento de la cantidad de niños que mejoraron su rendimiento según los estadios ganados en la habilidad de **Picado con Punzón**, en niños entre 7 y 15 años con retraso mental que concurren al Instituto psicopedagógico Soles. Mar del Plata. Agosto –Noviembre 2012.

Habilidades de la coordinación psicomotriz		Picado con Punzón											
		Perforado espontaneo				Perforado sobre línea recta				Picado de silueta y sacado			
		Pre		post		Pre		post		Pre		post	
		L	NL	L	NL	L	NL	L	NL	L	NL	L	NL
N°													
1	Niños	x		x			x		x		x		x
2	Niños	x		x				x		x		x	
3	Niños	x		x		x		x			x		x
4	Niños	x		x		x		x					
5	Niños	x		x							x		x
6	Niños	x		x				x		x			
7	Niños	x		x		x		x					
8	Niños	x		x				x					
9	Niños	x		x									
10	Niños	x		x							x		x
11	Niños	x		x									
12	Niños	x		x		x		x			x	x	
13	Niños	x		x		x		x			x		x
14	Niños	x		x									
15	Niños	x		x							x		x
16	Niños	x		x		x		x			x		x
17	Niños	x		x				x		x		x	
18	Niños	x		x									
19	Niños	x		x									
20	Niños	x		x		x		x					
21	Niños	x		x									
22	Niños	x		x									
23	Niños	x		x							x	x	
24	Niños	x		x									
25	Niños	x		x			x		x				

Fuente: elaboración propia

Cuadro D: Conocimiento de la cantidad de niños que mejoraron su rendimiento según los estadios ganados en la habilidad de **Modelado**, en niños entre 7 y 15 años con retraso mental que concurren al Instituto psicopedagógico Soles. Mar del Plata. Agosto – Noviembre 2012.

Habilidades de la coordinación psicomotriz		Espontaneo				Bolita				Cilindro				Combinacion de formas sin demostracion				
		Pre		post		Pre		post		Pre		post		Pre		post		
		L	NL	L	NL	L	NL	L	NL	L	NL	L	NL	L	NL	L	NL	
1	Niños	x		x			x		x		x		x			x		x
2	Niños	x		x			x		x		x		x			x		x
3	Niños	x		x			x		x						x			x
4	Niños	x		x			x		x		x		x			x		x
5	Niños	x		x			x		x		x		x					
6	Niños	x		x			x		x		x		x					
7	Niños	x		x			x		x		x		x					
8	Niños	x		x			x		x		x		x					
9	Niños	x		x			x		x		x		x					
10	Niños	x		x			x		x						x			x
11	Niños	x		x			x		x									
12	Niños	x		x			x		x									
13	Niños	x		x			x		x									
14	Niños	x		x			x		x		x		x					
15	Niños	x		x			x		x		x		x					
16	Niños	x		x			x		x		x		x					
17	Niños	x		x			x		x									
18	Niños	x		x			x		x		x		x					
19	Niños	x		x			x		x									
20	Niños	x		x			x		x									
21	Niños	x		x			x		x									
22	Niños	x		x			x		x									
23	Niños	x		x			x		x						x			x
24	Niños	x		x			x		x		x		x					
25	Niños	x		x			x		x		x		x					

Fuente: elaboración propia

Cuadro E: Conocimiento de la cantidad de niños que mejoraron su rendimiento según los estadios ganados en la habilidad motriz de **uso de herramientas en el modelado**, en niños entre 7 y 15 años con retraso mental que concurren al Instituto psicopedagógico Soles. Mar del Plata. Agosto –Noviembre 2012.

Habilidades de la coordinación psicomotriz		Habilidades de la coordinación psicomotriz											
		uso del palo de Amasar				uso del cuchillo				Uso de cortante			
		Pre		post		Pre		post		Pre		post	
Nº		L	NL	L	NL	L	NL	L	NL	L	NL	L	NL
1	Niños	X		X			X	X			X		X
2	Niños	X		X		X		X		X		X	
3	Niños	X		X		X	X			X		X	
4	Niños		X		X	X	X			X		X	
5	Niños	X		X		X	X			X		X	
6	Niños	X		X		X	X			X		X	
7	Niños	X		X		X	X			X		X	
8	Niños	X		X		X	X			X		X	
9	Niños	X		X		X	X			X		X	
10	Niños	X		X		X	X			X		X	
11	Niños	X		X		X	X			X		X	
12	Niños		X	X		X	X			X		X	
13	Niños		X	X		X	X			X		X	
14	Niños	X		X		X	X			X		X	
15	Niños		X	X		X	X			X		X	
16	Niños		X	X		X	X			X		X	
17	Niños	X		X		X	X			X		X	
18	Niños	X		X		X	X			X		X	
19	Niños	X		X		X	X			X		X	
20	Niños		X	X		X	X			X		X	
21	Niños	X		X		X	X			X		X	
22	Niños		X	X		X	X			X		X	
23	Niños		X	X		X	X			X		X	
24	Niños	X		X		X	X			X		X	
25	Niños	X		X		X	X			X		X	

Fuente: elaboración propia

Anexo 3

CARTAS

- 1) Carta de permiso a la institución
- 2) Consentimiento informado de la población de estudio.

Mar del Plata, 22 de junio de 2012

Sra. Directora
Claudia Rodríguez
Instituto Psicopedagógico Soles
S / D

De nuestra consideración:

Nos dirigimos a usted, con el propósito de requerir su autorización para la realización de un trabajo de investigación en la Institución Psicopedagógica Soles. El mismo consiste en: La implementación de un Taller de Estimulación Psicomotriz, en niños con retraso mental leve y moderado, para favorecer el desarrollo de la coordinación visomotora.

El presente requerimiento surge como necesidad, ante la realización de la Tesis de Grado de nuestra autoría, requisito indispensable para acceder a la Licenciatura en Terapia Ocupacional.

Conociendo las características de los niños concurrentes a dicha Institución y la problemática que presentan con respecto al desarrollo de la coordinación visomotora, dado que quienes escribimos, Sidoni Julieta desempeña el rol docente del área Técnico Específica de C.e.FI Superior, y en el período de agosto del 2007 a diciembre del 2010 docente del área de Introducción a los Trayectos Pre Profesionales; y Durán Karina ha realizado la Práctica Clínica III de la carrera de Lic. en Terapia Ocupacional en dicha Institución. Siendo estas experiencias muy enriquecedoras, estimamos importante abordar el problema que presentan los niños.

Por esta razón, nos dirigimos a Ud. a fin de solicitarle autorización para contar con los integrantes de la Institución que Ud. dirige y así poder realizar nuestro estudio. La posibilidad de contar con dicha autorización sería de valiosísima importancia para nosotras.

Desde ya garantizamos el anonimato y la confidencialidad de los datos, al mismo tiempo que si fuera factible la realización de este estudio, no interferir con las actividades escolares, comprometiéndonos a asistir en las fechas y horarios que Ud. determine. A su vez, nos comprometemos a realizar una devolución de los datos a la entidad.

Sin otro particular saludo a usted atte.

Karina Duran
DNI24815474

Julieta Sidoni
DNI 28608070

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN EL ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN.

Título del Estudio: La Estimulación psicomotriz desde Terapia Ocupacional y la coordinación visomotora del niño con retraso mental leve y moderado entre 7 y 15 años de edad que concurren al instituto PSICOPEDAGOGICO SOLES de la ciudad de Mar del Plata en el periodo que abarca los meses de julio a octubre del AÑO 2012 .

Investigadores: Estudiantes avanzadas de la Lic. en Terapia Ocupacional: Durán, Karina; Sidoni, Julieta.

Introducción: Somos estudiantes avanzadas de la carrera de Lic. En T.O. de la facultad de Cs. de la Salud y Servicio Social, de la Universidad Nacional de Mar del Plata, y nos encontramos llevando a cabo nuestra tesis de grado, para obtener nuestro título profesional, trabajando bajo el asesoramiento de la Lic. En T.O Jorgelina López. El objetivo de la misma consiste en determinar en que medida un taller de ESTIMULACIÓN PSICOMOTRIZ implementado desde terapia ocupacional favorece el desarrollo de la COORDINACION VISOMOTORA en NIÑOS con retraso mental leve y moderado ENTRE 7 Y 12 años de edad que concurren al INSTITUTO PSICOPEDAGOGICO SOLES de la ciudad de Mar del Plata en el periodo que abarca los meses de julio a octubre del AÑO 2012. La Coordinación visomotora es el movimiento realizado con una o ambas manos necesario para el desempeño de todas las actividades cotidianas, escolares y laborales como por ejemplo recortar con tijera, uso del lápiz, uso de diversas herramientas simples, modelado, contorneado y coloreado entre otras.

Los resultados de la presente investigación serán brindados a la institución, a los fines de

poder mejorar el desarrollo de la coordinación visomotora.

Es por esta razón que nos dirigimos a Ud. Con el fin de solicitarle su colaboración y la autorización para la participación de su hijo.

Procedimiento: Si consiento en participar sucederá lo siguiente:

Mi hijo participará de una evaluación de la Coordinación Visomotora.

Confidencialidad: Toda la información obtenida en este estudio será considerada confidencial y será usada solo a efectos de investigación. Mi identidad y la de mi hijo serán mantenidas en el anonimato.

Derecho a rehusar o abandonar: Mi colaboración y la participación de mi hijo en el estudio, es enteramente voluntaria y somos libres de rehusar a tomar parte o a abandonar en cualquier momento.

Consentimiento: consiento en que mi hijo participe en este estudio. He recibido una copia de este impreso y he tenido la oportunidad de leerlo y/o que me lo lean.

FIRMA:.....

FECHA:.....

FIRMA DEL INVESTIGADOR.....



UNIVERSIDAD NACIONAL
DE MAR DEL PLATA

.....
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD Y SERVICIO SOCIAL
DEPARTAMENTO DE TERAPIA OCUPACIONAL
D. FUNES 3350 - TEL/FAX: 0223- 4752442

Jurados Titulares: LIC. LOPEZ }

LIC. PANEBAWES A

TO ALBARTERO S

Fecha de defensa: 21-11-14 Calificación: 10 (de 10)