

# Universidad Nacional Autónoma de México

## Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón.



" Campus Aragón "

" PROPUESTA DE UN PROGRAMA PARA ESTIMULAR LA HABILIDAD  
VISOMOTORA EN EL DEFICIENTE MENTAL MEDIO A TRAVÉS DE  
LAS ARTES PLÁSTICAS. "

**TRABAJO DE TESIS**  
PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA  
**PRESENTAN:**  
ANA SOFÍA GARCÍA AMÉZQUITA  
JULIA HILDA GARCÍA TÉLLEZ.

ASESOR DE TESIS : LIC. MÓNICA MORALES BARRERA

MEXICO

1998

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

269100



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

A DIOS: Por darme la Vida y guiar mis pasos.

A MIS PADRES: Por sus desvelos, preocupaciones y apoyo incondicional, que siempre me han brindado y me animaron para concluir todo lo que empiezo.

A MIS ABUELOS: Por darme su cariño y ser uno de mis motivos para titularme.

A MIS HERMANOS: Por su interés.

A MIS FAMILIARES: Que se alegran por mis triunfos

A MIS AMIGOS Y CONOCIDOS: En especial a T. Silvia Miranda G. que siempre me ha brindado muestras de afecto y a Lizbeth por su cooperación en la elaboración de este -- trabajo.

Por último a mi compañera de Tesis por su  
Paciencia y Dedicación

Por siempre Julia Hilda.

A DIOS: Por no dejarme en ningún momento sola, dándome siempre el conocimiento de su existencia y lo importante que era obtener mi título.

A MIS PADRES: Porque la semilla que sembraron en mí, comienza a darme frutos.

A MIS HERMANOS: Por su entusiasmo ante mis logros.

A MIS TIOS: Loli y Rubén, por su insistencia y deseos de apoyarme en lo necesario.

A MIS PRIMOS: Angélica, y Miguel, por su paciencia y ayuda.

A MI PEQUEÑA: Sofía Nadege, como principal motivación, para superarme siempre a Ser mejor.

Y finalmente a ti Julia Hilda; por esos ratos de "polémica" que me hicieron aprender tanto de tí como persona.

Los Ama:

Ana Sofía

A LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO.

Por proporcionarnos una preparación con los elementos necesarios para comprometernos a dar un verdadero servicio, de lo cual esperamos obtener enormes satisfacciones, de acuerdo a la leyenda.

"Por mi raza hablará el espíritu".

**A NUESTRA ASESORA.**

LIC. MONICA MORALES BARRERA.

Por su profesionalismo y entrega,  
contribuyendo a exigirnos dar lo  
mejor de nosotras en este trabajo.

Con admiración y respeto:

Julia Hilda y Ana Sofía

## CAPITULADO

### INTRODUCCIÓN

#### 1. Retraso mental

- 1.1. Antecedentes históricos
- 1.2. Servicios que ofrece U.S.A.E.R., el C.A.M. y CONFE a sujetos con discapacidad intelectual.
- 1.3. Definición
- 1.4. Clasificación.
- 1.5. Etiología
  - 1.5.1. Causas de acción directa
  - 1.5.2. Causas de acción por mecanismos de orden cronológico
- 1.6. Percepción
  - 1.6.1. Dificultades que presenta el sujeto en esta área
- 1.7. Psicomotricidad
  - 1.7.1 Dificultades que presenta el sujeto en esta área

#### 2. Propuesta del programa

- 2.1. Lineamientos generales
- 2.2. Técnicas de las artes plásticas
  - 2.2.1. Modelado
  - 2.2.2. Tallado
  - 2.2.3. Acuarela
  - 2.2.4. Óleo

#### 3. Estudio de caso

- 3.4. Historia clínica
- 3.5. Aplicación de la propuesta
  - 3.2.1. Cronograma de actividades de la técnica del modelado
  - 3.2.2. Cronograma de actividades de la técnica del tallado
  - 3.2.3. Cronograma de actividades de la técnica de pintura de acuarela
  - 3.2.4. Cronograma de actividades de la técnica de pintura al óleo
- 3.3. Reporte de avances en la coordinación visomotora

### CONCLUSIONES

### BIBLIOGRAFÍA



FALTA PAGINA

No. 1

## INTRODUCCION

Este trabajo fue motivado con el deseo de contribuir a desarrollar la habilidad visomotora en sujetos con discapacidad intelectual, para tal fin nos apoyamos en las técnicas de las artes plásticas, ya que el trabajo continuo con éstas llega a desarrollar habilidades como la atención, memoria visual, etcétera en sujetos sin ninguna discapacidad.

Además intentamos resaltar el valor terapéutico que poseen las actividades y técnicas de las artes plásticas con la finalidad de proponer una alternativa creativa y divertida para la atención de personas con discapacidad intelectual que requieran de un programa intermitente.

El presente estudio es el producto de una investigación, la elaboración, desarrollo y resultado de nuestra propuesta aplicada por lo que éste se compone de tres capítulos, divididos de tal forma que proporcionan una concepción clara del tema a tratar.

El capítulo I tiene como objeto dar una panorámica general acerca de los antecedentes de los servicios que se ofrecen en México con la finalidad de saber si existen programas que desarrollen la habilidad visomotora, también se proporciona una variedad de conceptos y clasificaciones que se tienen o se han tenido de la discapacidad intelectual, proporcionando una panorámica del concepto de percepción de acuerdo a la teoría de gestalt, así como de psicomotricidad, plasmando los fundamentos teóricos que se requieran para su entendimiento, y se hace mención de algunas problemáticas que afectan la visomotricidad.

En el capítulo II se describe la propuesta del programa, donde primero abordamos los lineamientos generales de ésta, mencionando la importancia de la habilidad visomotora para adquirir cualquier aprendizaje. También se da a conocer el concepto de arte que retomamos donde se destaca que se logra sensibilizar a la persona cuando ésta realiza una obra. Aquí la función del arte es básicamente instrumental, pues no persigue un desarrollo estético en los trabajos (como el artista) sino el desarrollo de conductas y habilidades que le permitan a la persona facilitar la adquisición de otros conocimientos, confirmando que éstas son un buen apoyo psicopedagógico que fortalece el proceso enseñanza-aprendizaje, ya que normalmente son consideradas como una actividad extracurricular pues los sujetos la aplican sólo en su tiempo libre.

En el capítulo III se utilizó la historia clínica dando una panorámica general sobre la persona a la cual fue aplicada la propuesta. Además se mencionan los avances obtenidos en cada una de las técnicas, así como el tiempo que duró su aplicación, concluyendo en forma general que esta propuesta proporciona una alternativa eficaz, agradable y espontánea de mover sus manos en coordinación con los ojos estimulando así la habilidad visomotora.

Esto no hubiera sido posible sin los antecedentes que ambas poseemos del trabajo de las artes plásticas y las bondades de sus técnicas lo cual facilitó la elaboración de la propuesta.

## 1. RETRASO MENTAL

### 1.1. Antecedentes históricos

La existencia de los sujetos con retraso mental ha provocado que algunos estudiosos se interesen por saber cuáles son las causas que la originan, las características físicas y orgánicas que presentan, así como las personas que se han dedicado a elaborar programas asistenciales y educativos.

¿Pero en qué año surge este interés? Este interés surge desde que el hombre ha tratado de explicar los fenómenos que lo rodean; pero hasta el año de 1800, es cuando el Dr. Jean Marc Itard, quien se dedicaba al estudio de la otorrinolaringología, decide abandonarlo para aplicar un tratamiento sistemático moral y educativo que él mismo diseña, a un niño diagnosticado por el psiquiatra Pinel como deficiente mental profundo (conocido como el niño salvaje de Aveyron), y de esta manera se convierte en el primer practicante de la educación nueva, ya que su trabajo constituye uno de los primeros ensayos racionales en educación especial e incluso de la pedagogía experimental.

En 1837 Edouard Seguin publica el primer tratado sobre deficiencia: "La instrucción fisiológica y moral de los idiotas", y demostró la posibilidad de entrenar a los retrasados mentales hasta límites inimaginables en esa época, además recomendaba que la instrucción fuera individualizada así como aplicar un tratamiento psicomotor.

En 1859 Charles Darwin publica su obra "El origen de las especies", en el cual menciona que los individuos pertenecientes a una misma especie animal, comparten entre sí semejanzas básicas que permiten determinar su pertenencia a alguna especie, además que entre ellos surgen diferencias individuales y de

estas diferencias depende el grado de adaptación al medio, y esta adaptación posibilita su supervivencia, operando así una selección natural.

En 1869 Sir. Francis Galton aplicó la teoría de la evolución a los seres humanos partiendo de la premisa de que existían diferencias entre ellos. De esta manera los conceptos biológicos que Darwin manejó se transforman en nociones ideológicas cuando se trasladan a las áreas de psicología y sociología; en este proyecto concluye Galton que la fertilidad de los incapaces representaba una amenaza, ya que transmitirían sus caracteres deficitarios a sus descendientes y propuso la ciencia de la eugenesia humana, la cual tenía como finalidad realizar una selección racional, por medio de los tests mentales, es decir, se llevaría a cabo un proceso de selección, el cual establecería una jerarquía en función al rendimiento de la inteligencia de los individuos, además propuso controlar su mentalidad por medio de la esterilización y alejarlos de la sociedad.

En el mismo año Bouneville propone una clasificación clínica tras descubrir una entidad etiológica: la esclerosis tuberosa.

Y para finalizar el siglo XIX se crean escuelas e instituciones para el retrasado mental con un enfoque progresista y renovador, por ejemplo el que dirige Pestalozzi en Suiza.

En el primer tercio del presente siglo, la deficiencia mental se toma incurable, y los centros que se habían creado se convierten en asilos; ya que son considerados lugares de custodia y aislamiento para proteger a sus moradores.

En México se le da otro enfoque, pues el Dr. José de Jesús González crea en 1914 en la Ciudad de León Guanajuato la escuela para deficientes mentales y es considerado el precursor de la educación especial; además en el periodo que comprende de 1919 a 1927, surgen grupos de capacitación y experimentación

pedagógica para la atención del retraso mental en la Universidad Nacional Autónoma de México (U.N.A.M).

En 1950 se enfocaron las investigaciones a los factores etiológicos con vista a su posible prevención, como los estudios epidemiológicos que mostraron que la deficiencia mental afectaba a tres de cada cien personas de la población de los Estados Unidos Americanos; y esta elevada prevalencia motivó a las organizaciones sociales formadas por padres de los retrasados que consiguieran que la educación pública incluyera a los deficientes mentales cuyo C.I. estuviera entre 30 y 50.

También se establece que la inteligencia es el resultado de la integración entre la herencia y el ambiente, gracias a las aportaciones de Piaget.

En los años 70's se realizan estudios para la prevención, los cuidados e integración social del deficiente mental dentro de instituciones médicas, de salud mental, escolar y familiar; y destaca la definición que realiza Grossman en 1973: "...El retraso mental se refiere a un funcionamiento intelectual general significativamente inferior a la media que existe concurrentemente con déficits en conducta adaptativa, y que se manifiesta durante el periodo de desarrollo."<sup>1</sup> Su importancia reside en que toma en cuenta el aspecto clínico, la adaptación social y el ambiente que rodea al deficiente mental.

Con ello las expectativas se hacen más realistas y por lo tanto el resultado de las investigaciones realizadas en los programas puestos en marcha también.

Un ejemplo de esto es la creación en México de la Dirección General de Educación Especial (D.G.E.E.), representando un cambio de actitud del Estado hacia la atención de este tipo de educandos (deficientes mentales), así como

<sup>1</sup> Verdugo Alonso, Miguel Angel. Personas con discapacidad en la perspectiva del siglo XXI. Editorial Siglo XXI. México, 1997. Pág. 8.

débiles visuales o ciegos, menores infractores, sujetos con problemas de aprendizaje y neuromotores.

En los años ochenta, destaca la revisión que realiza la O.N.U. a la definición de Grossman, y promulga los derechos fundamentales de los individuos con retraso mental e insiste en su no etiquetación y declara a 1981 como "Año Internacional de los Impedidos", con el propósito de llamar la atención respecto a sus necesidades, y a las situaciones en las que se encontraban.

Posteriormente es declarado el decenio comprendido entre 1983 a 1992 a su favor, tales medidas propiciaron la aplicación de diversos programas para la integración de las personas con discapacidad física o intelectual.

En 1992 la Asociación Americana sobre Retraso Mental (AAMR) presenta una concepción multidimensional.

A partir de este nuevo enfoque, en 1993 y en materia legislativa en México se realiza una revisión y modificación del artículo 3º de la Constitución mexicana, así como del artículo 41 de la Ley General de Educación, con el propósito de redefinir el ámbito de acción y participación de las personas con discapacidad (debilidad visual o ceguera, debilidad auditiva o sordomudos, problemas neuromotores, problemas de aprendizaje, discapacidad intelectual y problemas de conducta) que requieren de la educación especial pero con la finalidad de integrarlos en la educación básica regular, y que sean económicamente productivos para sí mismos y la sociedad.

También se aprecia que la concepción de deficiencia mental ha cambiado frecuentemente, de una concepción orgánica o biológica, se pasó a una concepción psicométrica, que empleó el término de "retraso mental" el cual era

utilizado arbitrariamente debido a que etiquetaba a las personas de acuerdo a su C.I.

Con lo anterior se percibe que los programas aplicados a personas con retraso mental han cambiado, de programas asistenciales a programas de prevención y rehabilitación, actualmente se habla de programas que favorezcan la integración del individuo, los cuales se enfocarán a las necesidades de la persona para lograr su integración.



1.2. Servicios que ofrecen U.S.A.E.R., el C.A.M. y CONFE a sujetos con discapacidad intelectual.

El Sistema Educativo Nacional realiza estrategias micro y macroestructurales para que todas las personas con alguna discapacidad, puedan hacer uso y tengan acceso a todos los recursos que existen para la población educativa regular. Además el programa de integración lucha por la aceptación de la diversidad de individuos en la sociedad (familia, educación, derecho a la salud, al trabajo y a la vivienda).

La reorientación de los servicios de educación especial condujo a que éstos se proporcionen en dos modalidades de atención: La primera consistió en las Unidades de Grupos Integrados que actualmente se transformaron en Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (U.S.A.E.R.), constituyendo instancias técnico-operativas y administrativas en la educación especial, siendo su lugar de desempeño las escuelas regulares, donde se acondicionará un "aula de apoyo", para ser sede de los recursos humanos, materiales, teóricos y metodológicos, abriendo un espacio para la atención de alumnos con necesidades educativas especiales.

La segunda modalidad son las escuelas de educación especial que ahora se convierten en Centros de Atención Múltiple (C.A.M.), atendiendo desde la intervención temprana hasta la capacitación socio-laboral a los alumnos con diferentes tipos de discapacidad, dando también apoyo psicopedagógico articulados con la educación regular. Su lugar de desempeño son las instalaciones que anteriormente eran conocidas como Escuelas de Educación Especial, Centros de Intervención Temprana o Centros de Capacitación de Educación Especial.

Lo anterior se ejemplifica en el siguiente cuadro:

Reorientación operativa de los servicios de Educación Especial	
Esquema anterior	Esquema actual
Centros de orientación, evaluación y canalización.	Unidad de orientación al público.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unidad de Grupos Integrados A y B</li> <li>• Centros de orientación para la integración educativa</li> <li>• Centro Psicopedagógico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unidad de atención a capacidades sobresalientes</li> <li>• Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (U.S.A.E.R.)</li> </ul>
Centro de intervención temprana Centro de capacitación de Educación Especial Escuela de Educación Especial	Centros de Atención Múltiple (C.A.M.)

Creemos importante mencionar que ahora los programas que se emplean se enfocarán a desarrollar las habilidades adaptativas de los individuos con discapacidad intelectual; por ejemplo, adecuar su conducta a las normas sociales y de trabajo. En las actividades académicas sólo enseñarle aquellas que sean funcionales para él; es decir, que tengan una aplicación práctica y directa en la vida diaria, alcanzando las habilidades necesarias para poseer un trabajo en la comunidad.

En cuanto a instituciones privadas localizamos la Confederación Mexicana de Organizaciones en favor de la persona con discapacidad intelectual, que tiene el propósito de informar e impartir pláticas de sensibilización a los padres de familia, profesionistas, etc., en el mismo plantel o en otras instituciones donde sean invitados.

Cuentan con trabajadoras sociales, quienes canalizan al sujeto con el neurólogo, el doctor, el pedagogo o el psicólogo, de acuerdo a sus necesidades

para proporcionar un programa de atención individualizada o para que puedan ingresar a residencia hogar José Barroso Chávez o a la fundación Florentina González Ciprés. También de acuerdo a sus aptitudes se les manda a diferentes talleres como al de costura, panadería, cocina o al de invernadero, dentro del mismo centro.

Antes de 1979, en México no se contaba con un centro de atención de esta magnitud y pensando en las personas que vienen de los estados de la República más distantes del Distrito Federal o en aquellos impedidos de venir a consultar por cualquier otra circunstancia, se ha puesto en marcha la creación de la red nacional de centros de información CONFE, que presta el servicio de consulta en sala, por teléfono, correo, fax y correo electrónico. Este servicio se da por temas, áreas, etc. Y existe el préstamo interbibliotecario con universidades, Secretaria de Salud y UNESCO/SEP.

En la primera institución no se da una atención en el área visomotora, en la segunda a pesar de que se aplica un programa de este tipo, no se le da la importancia debida, mientras que en CONFE se aplica un programa de acuerdo a las necesidades del sujeto.

### 1.3. Definición

Para el desarrollo de este tema presentamos la definición de Grossman que fue revisada por la Asociación sobre personas con Deficiencia Mental (A.A.M.D.) en 1983: "... El retraso mental se refiere a un funcionamiento intelectual general significativamente inferior a la media que resulta o va asociada con déficits concurrentes en la conducta adaptativa, y que se manifiesta durante el periodo de desarrollo"<sup>2</sup>.

Como se puede observar todo el peso cae sobre el coeficiente intelectual (C.I.) del sujeto; también se maneja el concepto de conducta adaptativa el cual fue usado por los especialistas, pero sin saber a qué áreas darles prioridad; ocasionando un diagnóstico deficiente.

De esta definición se desprendieron las características con relación al grado de severidad; es decir, a la lesión cerebral generalizada que el sujeto presentara. En este caso los tests psicométricos fueron empleados para clasificar el retraso mental con los grados de: **leve** con un C.I. de 85 a 69, siendo el desarrollo del sujeto lento y con posibilidades limitadas en lo referente a la educación académica tradicional, teniendo que recibir el estímulo necesario para lograr bastarse por sí mismo en la edad adulta; **moderado** con un C.I. de 68 a 51, donde las personas aprenden a cuidar de sí mismas y satisfacer sus necesidades personales, pudiendo realizar trabajos productivos en el hogar o ingresar a la fuerza laboral bajo condiciones especiales, y como adultos vivir una vida independiente pero con supervisión; **severo** con un C.I. de 50 a 20, presentándose retraso en el desarrollo del movimiento y lenguaje, aprendiendo el sujeto a cuidar de sí mismo, adquiriendo destrezas básicas que le ayudarán a adaptarse a la sociedad y siendo su productividad económica limitada; y por último el grado **profundo**, con un C.I. de 20 a 0, requiriendo cuidados y atención

---

<sup>2</sup> Op cit. Pág. 8.

constantes para sobrevivir, su coordinación motriz y el desarrollo de los sentidos son muy pobres y sufriendo a menudo impedimentos físicos.

Como consecuencia de lo anterior se etiquetó al individuo y no hubo una clasificación del problema, ocasionando que en 1992 la Asociación Americana sobre Retraso Mental (A.A.M.R.), publicara por primera vez esta otra definición proporcionada por Luckasson: "...El retraso mental hace referencia a limitaciones substanciales en el funcionamiento actual. Se caracteriza por un funcionamiento intelectual significativamente inferior a la media, que generalmente coexiste junto a limitaciones en dos o más de las siguientes áreas de habilidades de adaptación: comunicación, autocuidado, vida en el hogar, habilidades sociales, utilización de la comunidad, autodirección, salud y seguridad, habilidades académicas funcionales, tiempo libre y trabajo. El retraso mental se ha de manifestar antes de los 18 años de edad".<sup>3</sup>

Esta definición sugiere que el retraso mental no se considere un rasgo absoluto entre la persona con un funcionamiento intelectual limitado y el entorno, pues su discapacidad intelectual, no será algo que limite sus posibilidades, sino que propiciará que los demás le den la oportunidad de adaptación y manejo del medio ambiente integrándose a su comunidad.

---

<sup>3</sup> Op cit. Pág. 11.

#### 1.4. Clasificación

Lo esencial va a ser evaluar multidimensionalmente al individuo en áreas cognoscitiva, socioafectiva y el funcionamiento sensomotor que presente; así como los factores que faciliten u obstaculicen el progreso de las áreas antes mencionadas; dicho de otra forma, la evaluación se centrará en el niño, el ambiente y la interrelación que existe entre ellos, con la finalidad de determinar los tratamientos y servicios que el sujeto necesita para su integración. Por ello es que no se clasificará al sujeto en virtud a su C.I. sino que se propone un sistema de clasificación basado en la intensidad de los apoyos que requiera la persona con retraso mental.

Como consecuencia de lo anterior, la A.A.M.R. presenta esta nueva clasificación:

**Intermitente:** Apoyo "cuando sea necesario"; la persona no siempre necesita (los) apoyo (s), o requiere apoyo de corta duración durante momentos de transición en el ciclo vital. Por ejemplo en la pérdida de trabajo o agudización de una crisis médica, los apoyos pueden ser de alta o baja densidad.

**Limitado:** Apoyos intensivos caracterizados por su consistencia temporal, por tiempo limitado pero no intermitente. Puede requerir un menor número de profesionales y menos costos que otros niveles de apoyo más intensivos. Por ejemplo, un entrenamiento laboral por tiempo limitado o apoyos transitorios durante el periodo de transición de la escuela a la vida adulta.

**Extenso:** Apoyo caracterizado por una aplicación regular y sin limitación temporal.

**Generalizado:** Apoyo caracterizado por su constancia, elevada intensidad, proporcionada en distintos entornos con posibilidad de sustentar la vida. Esos apoyos suelen requerir mas personal y mayor instrucción que los apoyos extensivos a los de tiempo limitado.

¿Pero qué entendemos por apoyos? El autor Miguel Angel Verdugo los define como: "... todos aquellos recursos y estrategias que promueven los intereses y las "causas" de individuos con o sin discapacidades que les capacitan para acceder a recursos, información y relaciones en entornos de trabajo y de la vida integrados, y que incrementan su interdependencia/independencia, productividad, integración en la comunidad y satisfacción".<sup>4</sup> Es decir, son todos aquellos recursos tanto materiales como humanos que le presentamos al sujeto con discapacidad intelectual para incrementar su independencia y la interacción con otros. Pero también estos apoyos se refieren a programas que variarán en su duración e intensidad en función de la persona, su situación y necesidades, ya que abarcarán todos los aspectos del hombre para la integración a su medio.

---

<sup>4</sup> Op cit. Pág. 19.

## 1.5. Etiología

Para desarrollar este tema nos hemos apoyado en un enfoque médico, en el Dr. Guillermo Coronado de origen mexicano, quien fue presidente de la Sociedad Mexicana sobre Deficiencia Mental, consejero de la International Association for the Scientific Study of Mental Deficiency (I.A.S.S.M.D.), médico especialista del Instituto Médico Pedagógico, profesor de la Escuela Normal de Especialización y Laureado por el gobierno de México con la medalla al mérito docente maestro Ignacio M. Altamirano.

Este enfoque nos ayudará a entender las causas que originan la discapacidad intelectual.

El Dr. Coronado destaca lo siguiente:

### 1.5.1. Causas de acción directa

- Con un origen hereditario (alteraciones en el orden de los genes).
- Factores de orden traumático físico o psicológico, donde la madre recibe un trauma tan intenso que le ocasiona trastornos psicosomáticos como presión arterial alta o baja y en tal caso daña al cerebro del feto.
- Factores ambientales, donde tienen gran influencia:
  - \* Los patrones de cultura familiar; variando de acuerdo a la clase de hogar debido a los valores morales y sociales que maneje, a los hábitos de higiene y salud que acostumbre, así como los estímulos que utilice la familia para relacionarse con el niño, creándole intereses para superarse.
  - \* Los factores sociales; que se refieren a la raza, grupos étnicos, tradiciones, costumbres, sexo, privación emocional y la educación. Esta puede ser deficiente porque no desarrolla adecuadamente las capacidades del niño.



\* Los factores económicos; que se refieren a la facilidad que tiene la familia para proporcionar a cada uno de los miembros de ésta, sobre todo a la futura madre, la atención médica necesaria, medicinas, tratamientos, así como una dieta balanceada, porque la privación de uno o varios de estos aspectos puede provocar una deficiencia mental.

#### 1.5.2. Causas de acción por mecanismos de orden cronológico.

- Preconcepcionales; que se deben a trastornos metabólicos en las proteínas, glucósidos y lípidos de la madre que inciden en el feto.
- Concepcionales; donde cualquier alteración en el sistema genital del hombre o la mujer pueden modificar la constitución bioquímica de los gametos y hasta los procesos de la fusión del material genético durante la meiosis.
- Posconcepcionales; las cuales se subdividen en tres fases:
  - \* Fase prenatal; donde aparecen las alteraciones causadas por infecciones o parásitos durante los tres primeros meses de embarazo; los daños tóxicos, ocasionados por el consumo o administración de químicos dañinos; los ocasionados por acción traumática refiriéndose a golpes en el útero; y el problema de incompatibilidad sanguínea que puede provocar la lesión cerebral.
  - \* Fase perinatal; aquí adquiere un papel fundamental el traumatismo obstétrico, donde el conjunto de circunstancias adversas que se presentan en el momento del nacimiento producen lesiones encefálicas; como ejemplo está la hipoxia, la hemorragia intracraneana, que pueden combinarse para generar destrucciones neuronales.
  - \* Fase posnatal; pudiéndose presentar en la primera y segunda infancia (desde el nacimiento hasta los siete años de edad) y consistiendo en infecciones, traumatismos o causas ambientales.

Es importante tomar en cuenta todos los factores, tanto de acción directa como las causas de acción por mecanismo de orden cronológico, para ayudar al sujeto; ignorarlos limitaría nuestros medios para implementar cualquier tratamiento.

## 1.6. Percepción

En 1912 surge en Alemania un informe de psicología, que publicaba la Universidad de Frankfurt sobre algunos estudios experimentales del movimiento aparente; el autor era Max Wertheimer (1880-1943), quien a partir de sus experiencias de viajar en tren, observó que los objetos que se percibían a través de la ventana, parecían moverse y tener diferentes tamaños, induciendo en él, un gran interés por investigar estos fenómenos; fue así como desarrolló las ideas de Von Ehrenfels. Una de ellas es la existencia de cualidades de la experiencia (Gestaltqualitäten o cualidades de la forma); éstas no se explican mediante las propiedades de las sensaciones generalmente admitidas, por ejemplo; una melodía puede ser ejecutada en claves diferentes, con instrumentos de distinto timbre, con diferente intensidad de sonido y continuar siendo, sin embargo, la misma melodía, claramente reconocible a través de todo cambio, la melodía es pues "transportable"; de igual manera las líneas que conforman un triángulo, pueden variar de color y de tamaño, sin embargo la figura continúa.

Todo lo anterior queda enriquecido con los estudios de los colaboradores de Wertheimer; uno fue Kurt Koffka (1887-1941), quien ejerció un efecto importante sobre la teoría estadounidense del aprendizaje por medio del ensayo y error (conductismo), afirmando que la conducta no es solo una combinación de reflejos originales o condicionados, sino que estas unidades se establecen por la observación gradual, criticando también la forma en que Thorndike concebía el aprendizaje por analogía.

Siempre orientó sus esfuerzos hacia los problemas relativos a la percepción visual del movimiento; aplicó también los principios de la psicología de la Gestalt a los problemas del desarrollo psíquico.

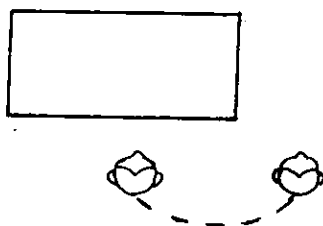
El otro colaborador fue Wolfgang Köhler, conocido en Norteamérica por sus estudios realizados en las Islas Canarias con chimpancés, de lo cual concluyó que todo aprendizaje era una reorganización perceptual, pues estos animales frente a un aprendizaje latente, elaboraban el esbozo del conflicto, este

esbozo, estando en comunicación con la actividad presente se regulaba mas o menos según fuera su percepción del mundo conflictivo.

La Gestalt formuló mas de cien leyes; sin embargo, las tres siguientes son las mas importantes:

Ley del destino común. Afirma que "...en cualquier configuración, los contornos que se mueven juntos en una trayectoria común, se ven como los bordes de un único objeto en movimiento..."

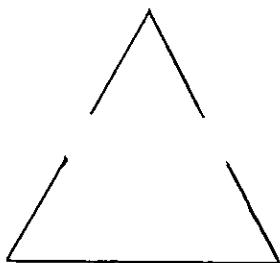
Ejemplo:



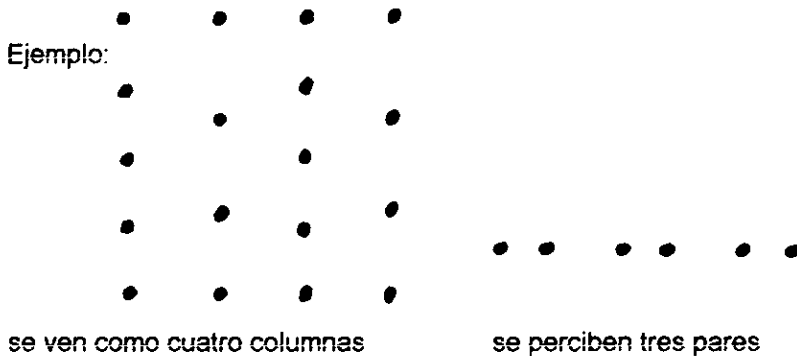
Cuando el observador se mueve, su visión de los contornos cambia. A medida que se mueve a la derecha, los contornos se mueven hacia la izquierda (ésta ley no es válida cuando el observador y el objeto están estáticos).

Ley de la buena continuación. Afirma que "...los contornos de una configuración visual que puedan ser descritos por la misma ecuación en un sistema de coordenadas se verán como contornos de un único objeto..."

Ejemplo; en la siguiente figura no se podrá percibir un triángulo a menos que se le coloque un lápiz en los espacios abiertos:



**Ley de la proximidad.** Afirma que "...cualquier configuración que contenga mas de dos contornos, los contornos que estén más próximos que el promedio, se verán como contornos de una sola unidad..."



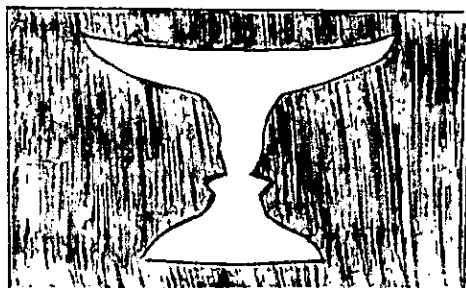
Los psicólogos de la Gestalt argumentaron que estas tres leyes no podrían ser aprendidas, pues se encontraban insertas en la estructura del sistema nervioso del niño, no obstante Brunswik en 1956, arguyó que estas leyes podían ser aprendidas por ensayo y error durante la primera infancia.

Esta escuela define a la percepción como: "... un todo unificado, y no una integración de actividades separadas".<sup>5</sup> Por tanto, es el resultado de una organización que tiene lugar bajo las condiciones de estimulación adecuadas, es decir, las sensaciones simples que se integran a imágenes o ideas producidas por las experiencias pasadas. Dentro de ellas está la forma que es fundamental (una vez que aparece tiende a persistir) ya que existe un paralelismo o isomorfismo entre ellas. Así pues, la forma de algo que se percibe no se puede explicar agregando o combinando los elementos previos, porque ambas aparecen al mismo tiempo en un campo, el cual esta lleno de influencias interactuantes que conservan un equilibrio manteniendo una totalidad o configuración; ¿a que se refiere con totalidad?. Al campo de percepción, el cual es irreductible a los

<sup>5</sup> Heidbreder, Edna. Psicología del siglo XX. Edit. Paidós, 1976, pág. 246

elementos que lo componen y es regido por leyes propias de organización y equilibrio.

Vemos así que la relación causal entre lo que el sujeto percibe en el ambiente, influye en su conducta: por ejemplo la imagen que se muestra a continuación, puede percibirse de dos formas:



Alguien puede "observar" una copa o bien dos perfiles, dependiendo de los modelos que conforman el campo visual y el estímulo que llame la atención del individuo; Pero esto no podrá ocurrir si el sujeto presenta problemas en su percepción visual (no distingue ni comprende las imágenes), por lo tanto no podrá reproducirlas gráficamente, es decir, el niño requiere de una serie de precisiones de tipo biológico, pero también una profundización de las vivencias individuales y de las reacciones del contorno. En este aspecto la teoría de la Gestalt nos dice que estudia la conducta en su relación causal con el campo psicofísico, y a esto se le conoce como estudio molar (totalidades grandes y organizadas). La conducta molar tiene lugar en un ambiente geográfico visto por el organismo, es decir, todos los hechos mas significativos, aparecen en una cantidad de contextos, incluso los colores de los objetos cotidianos, la secuencia de los actos habituales que dependen de la estructura espacial o temporal de la cual forman parte las leyes y conceptos de la configuración.

Lo anterior se puede entender de la siguiente manera: cuando las experiencias de la naturaleza mas subjetivas, se agregan a este ambiente conductual, tenemos el equivalente de la experiencia directa, sin embargo hay

factores inconscientes que complementan el campo psicofísico; la conducta que resulta de esta organización es básica y dinámica de la conciencia, es la misma que tiene relación con la forma y esta a su vez con la memoria y sobre todo con el aprendizaje del individuo.

Con el resultado del trabajo de Köhler con chimpancés se pone de manifiesto que el aprendizaje incluye un considerable volumen de actividades dirigidas a un fin.

El principal factor de la teoría del aprendizaje es el insight, ya que no puede hacerse ningún silogismo si no se tiene la convicción íntima de que la relación entre sus términos no es justa. Entra en juego la percepción del campo visual y su gradual reestructuración para lograr un equilibrio.

El aprendizaje tendrá lugar, cuando exista una tensión o desequilibrio de fuerzas en el campo psicológico, donde el proceso de aprendizaje eliminará esta tensión.

Con lo anterior nos surge una pregunta, ¿qué relación existe entre la percepción y el desarrollo de la habilidad visomotora? y para contestarla diremos que la percepción es la forma de captar la realidad, de extraer la información de nuestro mundo a través de vivencias, estímulos y resolución de problemas prácticos; de esta manera, el hombre pasa de la percepción involuntaria a la percepción dirigida. No solamente mira sino que observa; no solamente oye sino que escucha, y a veces, además de mirar y escuchar observa detalladamente y atiende con cuidado, es decir, el sujeto puede identificar y descubrir el significado de un objeto e interpretarlo.

La habilidad visomotora requerirá de un acto motor y de una percepción visual en relación ojo-mano, ojo-pié y ojo-cuerpo que le servirá al sujeto para adquirir conocimientos desde los mas sencillos hasta los mas difíciles.

#### 1.6.1 Dificultades que presenta el sujeto en esta área

En esta parte de nuestro trabajo, nos basaremos en las aportaciones de Anne Margaret Johnson, que estudió en la Universidad de British Columbia, en

1957, recibiendo el título de trabajo social, trabajó como profesora y asistente voluntaria en un programa de cuidados domésticos para deficientes mentales preescolares, quien en su libro: "La educación del niño deficiente mental", dice que éste: "...tiene dificultades para interpretar adecuadamente las experiencias sensoriales; aunque sea físicamente capaz de percibir las cosas, si padece una lesión en el área cerebral que interpreta el sonido, podrá escucharlo pero será incapaz de comprender su significado o de asociarlo con otras sensaciones",<sup>6</sup> Por tanto, un niño con discapacidad intelectual con una visión normal no podrá reconocer e interpretar las sensaciones visuales a causa de la lesión cerebral en el área relacionada con esa función, pero con un adecuado programa de percepción será capaz de comprender los estímulos y distinguirlos.

El psicólogo alemán Luria, menciona que otras anomalías de la percepción son las agnosias, definiéndolas como: "...un estado en el cual los estímulos ordinarios no evocan las respuestas de reconocimiento comunes".<sup>7</sup> Es decir, los estímulos que deberían parecerle al sujeto como familiares no producen esa respuesta.

Consideramos éstas como una incapacidad física, pero que le permite al sujeto ser estimulado y adquirir la habilidad carente, aunque su desarrollo no sea total.

Luria hace referencia a las siguientes agnosias:

**Agnosias auditivas:** problemas en la comprensión de conceptos que se le mencionen al sujeto, siendo incapaz de mantener una conversación, así como no poder percibir los tonos de las notas musicales, o la intensidad de los sonidos.

**Agnosias táctiles:** es la incapacidad para reconocer un estímulo por su forma, su textura o temperatura mediante la información ordinaria.

<sup>6</sup> Johnson, Margaret.. La Educación del niño deficiente mental. Edit. CINCEL -Kapelusz. 1978, Madrid, pág. 163.

<sup>7</sup> Luria, Alexander. Sensación y percepción. Editorial Fontanella. Barcelona, 1978, pág. 511.



**Agnosias de las partes del cuerpo:** es la incapacidad de nombrar, señalar o mover alguna parte de su cuerpo, como los dedos de su propia mano o los dedos de otros.

**Agnosias espaciales:** en éstas, el sujeto es incapaz de indicar cual es su derecha, izquierda, arriba, abajo, atrás y al frente; presentando fallas en su memoria para relacionar estas dificultades; y dificultad para interpretar y utilizar planos.

**Agnosia temporal:** los pacientes no pueden juzgar el paso del tiempo o seguir un ritmo, ni tampoco pueden comportarse de acuerdo a un horario. Además no distinguen entre pasado, presente o futuro de las acciones, así como no interpretar la marcha del reloj.

**Agnosias visuales:** es una incapacidad para responder a los estímulos visuales mediante el reconocimiento de los objetos. Por ejemplo si al sujeto con retraso mental que requiera de un apoyo limitado se le presentaran láminas con tres diferentes figuras geométricas (círculo, triángulo y cuadrado), no será capaz de reconocerlas ni de darles un significado, lo mismo ocurrirá con el color, el movimiento y la profundidad de diversos objetos.

En el retraso mental se presentan la mayoría o todas las agnosias en mayor o menor grado; es importante señalar que nuestro programa estará enfocado a contrarrestar las deficiencias que se presentan en la agnosia visual.

## 1.7. Psicomotricidad

En esta parte de nuestro trabajo nos hemos basado en Arnold Gesell, célebre pediatra norteamericano que se destaca por sus estudios en neurología y desarrollo infantil, fundamentando estos estudios en observaciones de grupos control y grupos variables con niños normales y anormales.

Él afirma que: "...al adquirir y mecanizar las habilidades posturales se permite una mayor libertad para la adaptación a nuevas situaciones, y sirven como preparación para adquirir y desarrollar habilidades superiores".<sup>8</sup>

En éstas se encuentran:

La organización de los movimientos en función de la postura, pudiendo ser estática o dinámica, porque mediante éstas, el niño alcanzará una seguridad y estabilidad de sus movimientos.

**La postura erguida:** que no se puede dar sin una buena organización neuromotriz, que va de la cabeza a los pies.

**La marcha y la carrera:** estas dependen de las adecuaciones corporales apropiadas en respuesta a los estímulos visuales y a los propioceptivos provenientes de músculos, tendones y articulaciones.

**Presión y manipulación:** dice que la percepción de profundidad es el resultado de la integración gradual de los estímulos visuales y propioceptivos a través del proceso de prueba y error.

---

<sup>8</sup> Gesell, Arnold. El niño de 1 a 5 años. Guías para el estudio del niño preescolar. Editorial Paidós. Barcelona, 1940. Pág. 404.

**Lateralidad y direccionalidad:** resalta que éstas no podrían presentarse en el niño sin una coordinación de ojos, y manos, que van desarrollándose gradualmente y con cierta predominancia.

Creemos necesario que para el desarrollo de las tres últimas funciones, se requiere una adecuada habilidad visomotora: ojo-mano, ojo-pié y ojo-cuerpo.

Respecto a lo anterior, la Profra. de educación física Anita Harrow, quien ha elaborado un programa y los modelos para que el cuerpo opere al máximo nivel, resalta que el componente ojo-visión, ayuda al individuo a establecer una relación espacial entre él y el objeto fijado visualmente; agrega que los mecanismos posturales del componente visual ayudan a que el individuo pueda determinar la relación y la distancia de su cuerpo con el objeto que ve; además la posición y el movimiento de piernas y brazos constituyen un mecanismo que va a ayudar al sujeto a vincular su imagen corporal con el medio.

#### 1.7.1. Dificultades que presenta el sujeto en esta área

Aquí pueden presentarse varios tipos de apraxias; ¿pero que son las apraxias? Para contestar nos apoyaremos en el neurólogo Aldo E. Imbriano que menciona que son alteraciones del movimiento que "...consisten en la imposibilidad parcial o total de ejecutar una orden de movimiento sencillo o complejo aprendido durante la vida en forma automática".<sup>9</sup> Es decir, es la alteración del movimiento voluntario que trastorna el comportamiento motor simbólico o expresivo del sujeto.

A este respecto Gesell explica que los sujetos con discapacidad intelectual presentan una incoordinación motriz manifestada en movimientos involuntarios, de alguna parte o de todo el cuerpo, pudiendo ser lentos, toscos tortuosos y

<sup>9</sup> Imbriano, Aldo E. Lóbulo prefrontal y comportamiento humano. (Disaxiopraxico vocacional). Editorial Jims. Barcelona, España, 1983. Pág. 266.

retorcidos (parecidos a los tics nerviosos), además de un desorden que se refleja en posturas como sentado, parado, en cunclillas, sentado en el piso, con piernas estiradas o recogidas, en flor de loto; presentando también problemas en cuanto a la marcha y carrera, pues a veces no siguen una dirección y se deslizan por todo el espacio. En cualquier movimiento padecen agotamiento y eso propicia una falta de atención, ligada a una falta de éxito, amortiguando así su iniciativa. Además tienen dificultad al masticar, ya que degluten los alimentos, refiriéndose a que no poseen los movimientos musculares adecuados de la cara, de mandíbula o lengua; en la respiración, los movimientos de los pulmones son desarmonizados; en el lenguaje, se les dificulta la emisión de los fonemas y por lo tanto la articulación de las palabras.

Tampoco su lateralidad se manifiesta, pues no discriminan entre derecha e izquierda, incluso, aunque predomine el movimiento de algún miembro sobre el otro, este se realizará con torpeza. En cuanto a la ejecución oculo-manual, existe la incapacidad de mover los dedos de la mano adecuadamente para recortar, coger el lápiz, un pincel, seguir líneas punteadas, curvas, en zig-zag, poder realizar movimientos de pinza, pegar, rasgar, bolear, retorcer, doblar papel, manipular masillas de diferentes materiales.

## 2. PROPUESTA DEL PROGRAMA

### 2.1. Lineamientos generales

Nuestro programa tiene la finalidad de proporcionar a los maestros, padres de familia y personas interesadas en la educación especial, tareas que faciliten las acciones para apoyar a los individuos con discapacidad intelectual en el desarrollo de la habilidad visomotora.

El presente se basará en cuatro técnicas de las artes plásticas entendiendo, al arte como una expresión vital de un individuo en la sociedad o de una época que se vive, es además una necesidad ya que en ella se expresan las emociones, sentimientos y valores como la estética y la belleza.

Lo anterior queda enriquecido con las aportaciones del investigador Víctor Reyes, autor del libro "Pedagogía del dibujo", quien describe a las artes plásticas como: "... el conjunto de actividades de carácter gráfico y plástico que se realizan",<sup>10</sup> él afirma que "el niño que utiliza el color, el barro y las demás herramientas, expresa mejor sus pensamientos como resultado de su creatividad; además el arte sensibiliza al niño ya que si trabaja con gusto, el trabajo plástico despierta en él un interés de expresar lo que piensa, siente, o percibe de su ambiente".

La profesora de psicomotricidad del profesorado de educación diferenciada de la Universidad del Salvador de Buenos Aires, Dalila Molina de Costellat, menciona que este desarrollo se da a partir de la estimulación de la memoria motora (es la base de la mecanización de los movimientos del sujeto), o de la gimnasia digital hasta llegar a los diez años de edad en niños normales, ya











---











<sup>10</sup> Reyes, Víctor M. Pedagogía del dibujo Teoría y práctica en la escuela primaria. Editorial Porrúa. México, 1962. Pág. 21.

que aquí queda adquirida la madurez práxica y sólo resta desarrollarla con el ejercicio.

¿Pero este desarrollo cómo se da?, en los estudios realizados por Rhoda Kellogg, observó que los niños de dos años de edad hacían garabatos sin necesidad de fijar la vista, estos garabatos tenían veinte trazos en común y los denominó garabatos básicos que se van perfeccionando de acuerdo al desarrollo psicomotriz del niño.

Los trazos se muestran en el siguiente cuadro:

Garabato 1		Punto
Garabato 2		Línea vertical sencilla
Garabato 3		Línea horizontal sencilla
Garabato 4		Línea diagonal sencilla
Garabato 5		Línea curva sencilla
Garabato 6		Línea vertical múltiple
Garabato 7		Línea horizontal múltiple
Garabato 8		Línea diagonal múltiple
Garabato 9		Línea curva múltiple
Garabato 10		Línea errante abierta

Garabato 11		Línea errante envolvente
Garabato 12		Línea en zig-zag u ondulatoria
Garabato 13		Línea con una sola preserilla
Garabato 14		Línea con varias preserillas
Garabato 15		Línea espiral
Garabato 16		Círculo superpuesto en líneas múltiples
Garabato 17		Círculo con una circunferencia de líneas múltiples.
Garabato 18		Línea circular extendida
Garabato 19		Círculo cortado
Garabato 20		Círculo imperfecto

Agrega Kellogg que: "...cuando se hace bajo el control de la vista, producen una inmensa gama de efectos visuales, pero todo dibujo, patrón, forma, diseño, símbolo pictórico o lingüístico, puede reducirse a garabatos componentes, es decir, a sus elementos lineales básicos".<sup>11</sup>

Un ejemplo son los ejercicios caligráficos que sirven para desarrollar la escritura de las letras, la escritura de los símbolos matemáticos como los números o las figuras geométricas.

Ella menciona que la dirección puede ser vertical, horizontal, diagonal, circular, alterno y por último el punto. Su importancia reside en que constituyen los cimientos del arte, ya que pueden aparecer de forma nítida en pinturas con el dedo y en trabajos con el papel y lápiz, gubias con madera, pincéles en lienzo, es decir, estos movimientos muestran variaciones en la tensión muscular que no requieren del control visual, sin embargo, el resultado de los movimientos provocan la estimulación y la satisfacción del niño cuando éste los observa lo impulsá a combinar los trazos.

Este trabajo se basará en los siguientes objetivos:

- Capacitar a la persona con deficiencia mental con las técnicas que utiliza el modelado, tallado, acuarela y óleo para la representación gráfica de las cosas, del hombre y de la naturaleza a través de la expresión artística.
- Desarrollar en el deficiente mental la habilidad visomotora.
- Capacitar a la persona con deficiencia mental para distinguir la forma y tamaño de las cosas.

---

<sup>11</sup> Kellogg, Rhoda. Análisis de la expresión plástica del preescolar. Ed. CINCEL Kapellusz. Madrid, 1979. Pág. 29.



- Capacitar al deficiente mental para distinguir los colores y sus diferentes tonalidades.
- Proporcionar un medio para que la persona con discapacidad intelectual se integre al sistema productivo.

La propuesta se llevará a cabo, durante cuatro meses; y en tres sesiones por semana, con duración de una hora cada una. En la cual la primera media hora se realizará una enseñanza dirigida y en la segunda media hora, se propiciará su libre expresión y creatividad con actividades que él mismo elija.

Cada actividad quedará registrada en un cronograma de actividades (ver anexo 1).

## 2.2. Técnicas de las Artes plásticas

### 2.2.1. Modelado

Iniciaremos el programa con la técnica del modelado que consiste en una actividad que se realiza con material plástico como la plastilina y el migajón, y su finalidad es integrar una forma de carácter tridimensional y/o composición que la imaginación conciba.

La importancia de la utilización de esta técnica consiste en la ejercitación de los dedos, manos, antebrazos y brazos, necesarios para el desarrollo de la habilidad visomotora, contribuyendo al desarrollo integral del sujeto, pues el ejercicio táctil que conlleva, tiende a desenvolver y a coordinar las facultades intelectuales con las sensaciones manuales. Alguien que palpa con los dedos una forma que modela en volumen, adquiere intuitivamente el conocimiento de esta, la que reproducirá mejor gráficamente en la primera oportunidad, observándose una coordinación entre modelado y representación gráfica; además esto hace que el sujeto adquiera hábitos artísticos tendientes a una exteriorización de sus sentimientos y manifestar su aptitud creadora.

Consideramos necesario que primero se le ponga a modelar aquellas formas que por sus características se adapten mejor a la interpretación de la tercera dimensión; ejemplo, la figura humana, animales, frutas, figuras geométricas, flores. Con esto pretendemos capacitarlo para modelar cualquier forma, desde luego, dentro de sus limitaciones, porque no le exigiremos un acopio de detalles, sino las características de las formas que él perciba.

A continuación mostramos las actividades a realizar dentro de esta técnica, sus objetivos, el material y algunas observaciones para su realización.

TÉCNICA	OBJETIVO	ACTIVIDADES	MATERIAL	OBSERVACIONES
<b>Modelado</b>	Realizar ejercicios previos para fortalecer los músculos de la Mano.	<p>1. Se colocará la plastilina en la mano derecha, haciendo presión sobre ella, abriendo y cerrando la mano.</p> <p>2. Se colocará la plastilina en la mano izquierda haciendo presión sobre ella, abriendo y cerrando la mano.</p> <p>3. Pellizcar la plastilina utilizando la mano derecha con los dedos de la siguiente manera:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>pulgar - índice</li> <li>pulgar - cordial</li> <li>pulgar - anular</li> <li>pulgar - meñique</li> <li>pulgar - índice y cordial</li> <li>pulgar - cordial y anular</li> <li>pulgar - anular y meñique</li> <li>índice - pulgar</li> <li>cordial - pulgar</li> <li>anular - pulgar</li> <li>meñique - pulgar</li> <li>mano izquierda:</li> <li>pulgar - índice</li> <li>pulgar - cordial</li> <li>pulgar - anular</li> <li>pulgar - meñique</li> <li>pulgar - índice y cordial</li> <li>pulgar - cordial y anular</li> <li>pulgar - anular y meñique</li> <li>índice - pulgar</li> <li>cordial - pulgar</li> <li>anular - pulgar</li> <li>meñique - pulgar</li> <li>mano izquierda:</li> <li>pulgar - índice</li> <li>pulgar - cordial</li> <li>pulgar - anular</li> <li>pulgar - meñique</li> <li>pulgar - índice y cordial</li> <li>pulgar - cordial y anular</li> <li>pulgar - anular y meñique</li> <li>índice - pulgar</li> <li>cordial - pulgar</li> <li>anular - pulgar</li> <li>meñique - pulgar</li> </ul>	Plastilina	<p>Se concluirá esta actividad hasta que la plastilina adquiera una textura suave.</p> <p>Estas actividades se realizarán antes de trabajar con el migajón.</p>
	Ejercitar los dedos de las manos.			
	Estimular la habilidad visual distinguiendo la forma.	<p>4. Se le mostrará un cubo y se le pedirá que haga uno con la plastilina.</p> <p>5. Se le mostrará una esfera y se le pedirá que la haga.</p>		
	Estimular la percepción visual distinguiendo el tamaño.	<p>6. Se le pedirá que reproduzca un cubo mas grande que el modelo.</p> <p>7. Se le pedirá que reproduzca un cubo mas</p>		

<p>Recordará y aprenderá a hacer la pasta de migajón.</p>	<p>Chico que el modelo. 8. Se le pedirá que reproduzca una esfera mas grande que el modelo. 9. se le pedirá que reproduzca una esfera mas chica que el modelo. 10. Se le pedirá que reproduzca un prisma triangular mas chico que el modelo. 11. Se le pedirá que reproduzca un triángulo mas grande que modelo. 12. Cortará la onjila de pan, el resto del pan lo contará en pedazos lo mas chicos que pueda, exprimirá el limón y depositará el jugo en un vaso chico lo anterior lo depositará en un recipiente de plástico agregándole dos cucharadas de crema grasosa , y comenzará a amasarlo hasta lograr una pasta suave, posteriormente agregará pintura de óleo del color que desee o necesite revolviendo la pasta. 13. Se le pedirá que molde un oso utilizando la pasta de migajón. 14. Elaborará una figura humana observando un modelo primero, lo hará con plastilina, posteriormente elaborará la misma figura utilizando la pasta de migajón pero sin observar algún modelo. 15. Moldeará hojas muy pequeñas, hará pequeñas bolitas ,las comprimirá y se le indicará como hacer la forma de las hojas las líneas de las hojas las hará con las uñas de los dedos. 16. Moldeará una manzana observando un modelo, posterior mente la hará sin observar ningún modelo ,formará primero un bolita con la pasta y le irá dando la forma mas gordita arriba y ligeramente angosta abajo posteriormente pegará dos hojas, que hizo en la actividad 13 en la parte de arriba. 17. Moldeará una guayaba ,observando un modelo, posteriormente la hará sin ver ningún modelo. Formará primero una bolita y</p>	<p>Un paquete de pan blanco grande Medio litro de resistol blanco Jugo de limón 2 cucharadas soperas de crema grasosa Un tubo de pintura de óleo</p>	
<p>Trabajará la precisión de la forma y tamaño. Estimular la habilidad Visual y manual. Ejercitará los músculos de los dedos y manos.</p>		<p>Pasta de migajón blanca y verde plastilina.</p> <p>Pasta de migajón roja, verde y amarilla Resistol transparente Plumón punto fino negro Plumón punto fino café</p>	

	<p>Realizar movimientos de presión contra la masa. Desarrollar mayor</p>	<p>le irá dando la forma mas gordita arriba y ligeramente angosta abajo dejándole una pequeña protuberancia finalmente le pintará algunos puntos de color café.</p> <p>18. Moldeará una sandía observando un modelo, posteriormente lo hará sin observar ningún modelo. Primero formará con la pasta color rojo de migajón un óvalo (alargado y angosto) posteriormente cubrirá la mitad de ese óvalo con una capa de migajón color verde, luego se pintarán manchas negras a la superficie roja.</p> <p>19. Moldeará una piña observando un modelo, posteriormente la realizará sin ver el modelo; primero hará una pelotita y luego le dará la forma adecuada, después hará la corona de la piña moldeándolo en forma de huevo cortándola alrededor en "v" y al secarse se pegará a la primera pieza.</p> <p>20. Moldeará una caña con los dedos cordial, índice y pulgar, primero tomará un poco de la pasta de migajón y realizará movimientos con los dedos de adentro hacia afuera, alargando la pasta y dándole la forma de un cilindro.</p> <p>21. Moldeará un plátano, realizando las mismas actividades anteriores, dándole una forma curva y mas angosta en los extremos después se le pintarán líneas café.</p> <p>22. Moldeará un mango observando un modelo y luego lo hará sin él, a partir de una bolita le dará la forma adecuada mas gruesa en medio y abajo y ligeramente mas delgada en la parte superior.</p> <p>23. Moldeará un chile, le dará la forma de un óvalo, pero un extremo será mas angosto.</p> <p>24. Moldeará un aguacate primero hará una bolita y posteriormente le dará la forma.</p> <p>25. Se pondrá laca plástica a las frutas y se realizará un frutero.</p> <p>26. Elaborará una flor (que tenga una apariencia de alcatraz), primero cortará el</p>	<p>Colitas de chile verde</p> <p>Laca plástica</p> <p>Pasta de migajón Tijeras</p>	
--	--	---	--	--

	<p>precisión en cuanto a forma y tamaño. Ejercitar la atención visual. Controlar la tensión y fuerza manual. Manipular el material que se le proporciona adecuadamente.</p>	<p>alambre aproximadamente 15 cm. después tomará un poco de pasta y la ensartará en el alambre, posteriormente tomará otro poco de pasta dándole la forma de una falda y el extremo mas angosto lo unirá con el alambre que tiene la bolita, para finalizar con el floratape y se irá cubriendo el alambre y se cortará éste, hasta que quede cubierto todo. 27. Se rociará con la laca plástica y se hará un arreglo floral distribuyendo las flores adecuadamente y adornándola con naturaleza muerta. 28. Hará un cilindro y lo incrustará en el alambre. Utilizando un molde para grabar y cortar varias hojas que irá uniendo intercaladamente formando un botón para una rosa de 4 o 6 pétalos, posteriormente se tomara el floratape y se colocará en el alambre hasta cubrirlo completamente y se cortará. 29. Se aplicará laca plástica a las flores realizadas y finalmente se hará un arreglo floral con ellas, colocándolas de la siguiente forma: las más grandes en medio y las restantes alrededor, completando con naturaleza muerta.</p>	<p>Pinzas para cortar alambre Un rollo de alambre del número 24 Cortador y grabador de hojas Un rollo de floratape verde Canasta de mimbre chica</p>	
--	---	---	--	--

### 2.1.2 Tallado

Esta técnica utiliza instrumentos como las gubias (ver anexo 2), las cuales requieren de destreza y precisión. El procedimiento es la acción directa del instrumento de grabado sobre una superficie de madera, mármol, hielo, etc., es decir, debe hacerse un dibujo inicial sobre la superficie de la plancha y conforme se talla, va dando lugar a la figura que se estampó. Aquí, una mano es utilizada para sostener la gubia y la otra para golpear ésta, poniendo en juego la percepción visual y habilitando la motricidad de las manos.

¿Esta técnica en qué otros aspectos beneficia al sujeto? Que en ella se consolida la interiorización del esquema corporal, permitiéndole ser más analítico; a pesar de que parta del todo debe tallar lo que perciba, y sus sensaciones se estimulan a partir de esto.

El espacio aquí juega un papel, importante ya que se encuentra delimitado por el material sobre el cual se realiza el tallado, percatándose el sujeto de que todo su entorno tiene límites y debe respetarlos; además en esto puede plasmar lo que percibe dándole un valor.

En los siguientes cuadros mostraremos las actividades a realizar en esta técnica, sus objetivos, el material requerido y las observaciones para su realización.

TÉCNICA	OBJETIVO	ACTIVIDADES	MATERIAL	OBSERVACIONES
Tallado	<p>Desarrollar la coordinación visomotora mediante el calcado.</p> <p>Ejercitar la atención visual con el calcado.</p> <p>Ejercitar la precisión mediante el empleo y manejo de una gubia y mazo de madera.</p> <p>Ejercitar la precisión mediante el lijado.</p> <p>Ejercitar la percepción visual mediante tallar con estopa.</p>	<p>30. Ella elegirá entre vanos, un dibujo que desee calcar, tendrá que seguir la siguiente secuencia: pasará el lápiz sobre el dibujo donde previamente se colocará un papel calca sobre una hoja blanca.</p> <p>31. Se le pedirá que calque un dibujo de figuras geométricas (círculo, cuadrado, triángulo rectángulo), sobre la madera, colocando el filo de la gubia sobre la madera y golpeando con el mazo el otro extremo de la gubia; levantando la madera que queda fuera de las figuras geométricas utilizando la gubia con forma de cuchara y el mazo.</p> <p>32. Lijará toda la madera para retirar astillas.</p> <p>33. Tallará el trabajo con estopa para conseguir brillantez y se barnizará.</p> <p>34. Hará el calcado de la figura humana, entonces se le irá quitando la madera que esté fuera del esquema corporal con la ayuda de la gubia.</p> <p>35. Se le pedirá que redondee con la ayuda de la lija las siguientes partes: la pierna, el pie, el tórax y el brazo izquierdo; Hará lo mismo con el lado derecho, marcando los dedos de la mano con una gubia plana.</p> <p>36. Se lijará por último la cabeza, cuello y hombros.</p> <p>37. Se le pedirá que talie con estopa el trabajo y por último se barnizará.</p>	<p>Papel calca Láminas con dibujos Gubia Un pedazo de madera de cedro de 22 X 20 cm. (Para las figuras geométricas). Lijas delgadas y gruesas. Una brocha no. 7 Laca para madera Mazo de madera Un pedazo de madera de cedro de 40 X 25 cm. (Para la figura humana).</p>	<p>Esta actividad se trabajará siempre bajo la supervisión del instructor para evitar accidentes.</p> <p>El instructor indicará como redondear las orillas del esquema corporal, luego el sujeto lo hará solo.</p>



### 2.1.2 Acuarela

Esta técnica consiste en una pintura que procede en coloración de manchas planas, usando colores molidos con agua de goma u otro material aglutinante, formando una pasta un poco espesa que es diluida con agua, y sirviéndose de pinceles de pelo suave se colorea la superficie del papel, cartón o tela (ver anexo 3). Entre más aguados se usen estos colores, más transparencia adquieren las coloraciones. Se mezclan las tintas para obtener otros colores.

Es una técnica espontánea y directa que requiere rapidez, en la que previamente se ejecuta un dibujo a lápiz, pluma, o pincel con una tinta negra, al que después se le añade color para diferenciar sus partes.

Aquí, el desarrollo de la visomotricidad será más preciso ya que no podrá cambiar lo estampado, existirá una asociación de la vista con los movimientos de la mano y un análisis de lo trazado con lo que percibe y quiso representar.

También conceptualizará y discriminará entre líneas, figuras, formas, tamaños y colores manipulándolos con más libertad de acuerdo a su percepción, permitiendo desarrollar e incrementar su creatividad.

Esta técnica deja al sujeto expresar sus experiencias, sentimientos, emociones, ilustrándolos en una superficie; obteniendo seguridad cuando le da determinado significado a su obra y ésta sirve como un vínculo de comunicación.

En los siguientes cuadros describiremos las actividades a realizar dentro de esta técnica, sus objetivos, el material que se requiere y las observaciones en su realización.

TÉCNICA	OBJETIVO	ACTIVIDADES	MATERIAL	OBSERVACIONES
Acuarela	<p>Obtener firmeza y precisión en el trazo con pincel.</p> <p>Reafirmar la discriminación de diferentes formas. Respetar el contorno de la figura al colorearla.</p> <p>Reafirmar las nociones grande-pequeño.</p> <p>Lograr determinadas formas con el uso de las yemas de los dedos al pintar.</p> <p>Lograr determinadas formas con el uso de papel arrugado al pintar.</p>	<p>38. Seguir con el pincel (empapado de pintura), unas líneas rectas marcadas previamente a lápiz a lo ancho de la hoja. Seguir con el pincel (empapado de pintura) líneas rectas marcadas previamente a lápiz, a lo largo de la hoja. Seguir con el pincel líneas onduladas marcadas previamente con lápiz a lo ancho de la hoja. Seguir con el pincel líneas onduladas marcadas a lo largo de la hoja. Seguir con el pincel (empapado de pintura) unas líneas quebradas marcadas a lo ancho de la hoja. Seguir con el pincel unas líneas quebradas marcadas a lo largo de la hoja. 39. Colorear las superficies de círculos, triángulos y cuadrados. Seguir con el pincel el contorno de figuras geométricas: círculos y triángulos. Seguir con el pincel el contorno de diferentes figuras geométricas variando el trazo de angosto y ancho. Pintar las figuras de dos manzanas, primero una grande y después la chica. 40. Pintar con las yemas de los dedos varios dibujos preparatorios. 41. Con las yemas de los dedos dibujar sobre el papel, un paisaje sencillo: un sol, el mar y un barquito. 42. Realizar varios ensayos previos de dibujos sencillos con papel arrugado. 43. Con los papeles arrugados se toma un poco de pintura, se oprimen al papel ilustración formando flores (tallo, pétalos y hojitas), en un florentino. 44. Realizar varios dibujos preparatorios a partir de pintar la mitad de una hoja de papel dándole la forma de una mariposa (la mitad solamente) y al doblar la hoja quedará plasmada completándose la forma de ésta.</p>	<p>Hojas de papel rugoso Pinturas de agua Pincel de cerdas suaves no. 3 y 00. Pocillo con agua para enjuagar pinceles</p> <p>Pinturas de agua Pinturas de agua Un octavo de papel ilustración.</p> <p>Pinturas de agua Trozos de papel bond Un octavo de papel ilustración. Pinturas de agua Hojas de papel bond rugoso</p>	<p>Es importante señalar que no se puede pasar a las siguientes actividades, si no se han cubierto los objetivos anteriores.</p> <p>Los colores utilizados en estas actividades, pueden ser sugeridos por el instructor o por el sujeto a quien se aplican.</p> <p>Es necesario realizar varios ensayos previos a estas actividades.</p>

	<p>Percibir y discriminar en una imagen la figura y fondo. Mezclar dos colores primarios.</p>	<p>45. Realizar de una forma adecuada la pintura de una manposa como la actividad anterior. 46. Realizar varias pinturas preparatorias de figuras sobrepuestas, mezclando colores en las partes sobrepuestas. 47. Realizar la pintura de una cafetera y una taza sobrepuestas coloreando las partes que se sobreponeen.</p>	<p>Pinturas de agua Hojas de papel bond Pinturas de agua Un octavo de papel ilustración. Pincel de cerdas suaves del no. 00.</p>	
--	---	---	--	--

### 2.1.3 Oleo

Se conoce con este nombre a la pintura preparada con aceite y que en el comercio se encuentra preparada en tubos y en botes. Los colores en tubos son más finos y espesos y sirven para la pintura artística.

En la actualidad el artista aplica la pintura y pinta dibujando al mismo tiempo, y al igual que en la acuarela, procede en una coloración de manchas planas.

En cuanto al desarrollo visomotor, esta técnica le servirá al sujeto para desarrollar la facultad de observar la proporción, el ritmo, el color, la textura, las formas de objetos, personas y animales; además le permite manifestar casi fielmente lo que imagine, también comprenderá y percibirá las tres dimensiones del espacio ( largo, ancho y espesor).

Otros beneficios de la aplicación de esta técnica es la libre expresión, entendiéndola como algo espontaneo, que cultiva el sentido natural del sujeto, pudiendo mezclar libremente los colores, desarrollándose un equilibrio tanto de la forma como del color.

Aquí se incrementará aún más el sentimiento estético de la persona, haciendo evolucionar su expresión gráfica.

En seguida mostramos las actividades que realizaremos en esta técnica, sus objetivos, los materiales necesarios y unas observaciones para su ejecución.

<p>Técnica <b>Óleo</b></p>	<p>objetivo Reafirmación de precisión y firmeza al pintar. Reafirmación de discriminación de formas.</p>	<p>actividades 48. Con lápiz se realizará un bosquejo sencillo (frutero y diversas frutas), sobre el cartón con tela y se pintará con pinturas de aceite acorde a los colores reales de las frutas; coloreando las frutas pequeñas primero con el pincel más delgado no. 00, y las de mayor proporción con el pincel no. 3, cualquiera de éstos puede servir para los contornos y detalles, posteriormente se pintará el fondo con un pincel de cerdas duras del no. 2 o 10, dependiendo las necesidades; al final, sólo se pintan los detalles.</p>	<p>material Cartón con tela (un trozo de 40 x 30 cm.) Pinturas de óleo de diferentes colores. Pinceles de cerdas suaves del no. 00 y 3. Pinceles de cerdas duras del no. 2 y 10. Disolvente Laca plástica</p>	<p>observaciones Cada vez que se trabaje con un color diferente, es necesario limpiar el pincel con un poco de disolvente en un recipiente hasta retirar toda la pintura, después se limpia con un papel, luego se enjuaga bien y se seca con otro papel.  Es necesario supervisar todo el tiempo estas actividades para verificar un adecuado trabajo, a menos que el sujeto que las realiza adquiere ya suficiente habilidad como para dejarlo trabajar más libremente.</p>
--------------------------------	--	--	---	---

### 3. ESTUDIO DE CASO

#### 3.1 Historia clínica

La historia clínica fue utilizada por nosotros como herramienta de investigación en el caso de la niña Lizbeth Miriam de 11 años 4 meses de edad, que se encuentra recursando el quinto año de educación primaria.

Lizbeth llega a nosotros con un diagnóstico de deficiencia mental realizado por el Instituto Mexicano del Seguro Social (I.M.S.S.) con fecha de 25 de junio de 1990, indicando que es portadora de "una deficiencia mental leve secundaria a hipoxia neonatal y un trastorno específico del desarrollo en el área de lenguaje" (ver anexo 4); y otro realizado por un psicólogo, el cual diagnosticó un retraso visomotor de 4 años (ver anexo 5). Durante el año de 1990 asistió a terapia de lenguaje y psicomotricidad, el cual abandonó por estar lejos de su casa, informó la madre; en el año de 1996 asistió con otro especialista realizando tareas de regularización.

La niña fue canalizada hacia nosotras porque su maestro de grupo observaba serias dificultades en el aprendizaje y socialización de su alumna. Él manifestó que por su preparación como maestro normalista no sería capaz de dar los medios necesarios para que la niña saliera adelante, pidiendo así, la cooperación de un profesional de la psicopedagogía.

En la primera entrevista la madre acudió con su hija, observamos que la niña se comportaba muy tímida, pues todo el tiempo permaneció sentada con la cabeza inclinada, no se comunicó con nosotras fácilmente, ya que su mamá le indicó que contestara el saludo y no hizo más comentarios. Se mostró excesivamente apática, pues no tuvo interés por indagar el lugar al cual asistió;

siendo que la madre se comportó sociable, amistosa y animada de participar en la conversación; cooperando para hablar de su hija.

Lizbeth es hija única de un primer matrimonio, ya que se divorciaron por tener fuertes discusiones, porque el padre de la niña no trabajaba y vivían con la madre de él, quien era muy entrometida y solapaba a su hijo.

Actualmente, la progenitora de Lizbeth es empleada de una papelería que se localiza en el centro de la ciudad y su padrastro es ayudante en general sin contar con un trabajo-fijo.

Respecto al nacimiento de Lizbeth, la señora menciona que el parto fue normal y que se le aplicó una anestesia por vía intravenosa provocándole la pérdida del conocimiento segundos después de "dar a luz", en ese lapso de tiempo escuchó vagamente que los médicos decían que la niña no lloraba, que estaba "moradita" y comenzaba a convulsionar, incluso recuerda que le dieron una nalgadita pero no lloró, sólo suspiró quejándose, y que cuando despertó, los doctores le comunicaron que la niña estaba bien y que durante el parto no hubo ningún problema.

La señora se refiere a la higiene personal de la menor, diciendo que: "la obligo a bañarse, lavarse los dientes y como tiene cabello largo, no se lo cepilla hasta que yo lo hago ", por nuestra parte, pudimos percibir que la niña olía a orines.

En las tareas domésticas dice la madre: "ella no me ayuda con nada", indicando que tuvo la necesidad de trabajar y dejar a su hija desde los dos meses de edad bajo el cuidado de sus hermanas. A los siete años de edad de Lizbeth, se cambiaron de domicilio y desde entonces la niña se queda sola ocho horas diarias, excepto los domingos.

Expresa su preocupación con respecto a las quejas recibidas porque la niña golpea a sus compañeros, no importándole si son mayores o menores que ella, ni el sexo de estos; esta conducta sólo la presenta en la escuela, agregando que a veces la reprende por no hacer la tarea.

Manifestó su inquietud porque su hija termine: "aunque sea la primaria, porque no tiene cabeza para continuar otros estudios, pero si termina la secundaria que mejor", además dice que habló con su jefe y le dijo que ahí podría entrar a trabajar su hija sabiendo sumar y restar perfectamente.



## 3.2. Aplicación de la propuesta

3.2.1. CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES					
TÉCNICA: MODELADO					
AÑO	MES	SEMANA	DÍAS DE TRABAJO	HORAS DE TRAB.	ACTIVIDAD
1997	SEPTIEMBRE	1ª	1, 3, 5	3	1, 2 3, 4
		2ª	8, 10, 12	3	4, 5, 6, 7
		3ª	15, 17, 18, 20	6	8, 9, 10, 11
		4ª	22, 24, 25, 27	6	12
		5ª	29	2	13
	OCTUBRE	5ª	1, 2, 4	8	14, 15
		6ª	6, 8, 9, 11	8	12, 16, 17
		7ª	13, 15, 17, 18	8	12, 18, 19
		8ª	20, 22, 23, 25	8	20, 21, 22
		9ª	27, 29, 30	6	23, 24, 25
	NOVIEMBRE	9ª	1	2	25
		10ª	3, 5, 6, 8	8	12, 26, 27
		11ª	10, 12, 13, 15	8	12, 28, 29

3.2.2. CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES					
TÉCNICA: TALLADO					
AÑO	MES	SEMANA	DÍAS DE TRABAJO	HORAS DE TRAB.	ACTIVIDAD
1997	NOVIEMBRE	12ª	17, 19, 20, 22	8	30, 31
		13ª	24, 26, 27, 29	8	31
	DICIEMBRE	14ª	1, 3, 4, 6	8	31
		15ª	8, 10, 11, 13	8	32
		16ª	15, 17, 19, 20	10	32
		17ª	22, 23, 26, 27	10	32, 33
		18ª	29, 30	5	34
		19ª	5, 7, 8, 10	10	34, 35
1998	ENERO	18ª	2, 3	5	34
		19ª	5, 7, 8, 10	10	34, 35
		20ª	12, 14, 15, 17	10	35
		21ª	19, 21, 22, 24	10	35
		22ª	26, 28, 29, 31	10	36
		23ª	2, 4, 5, 7	10	36
	FEBRERO	23ª	2, 4, 5, 7	10	36
		24ª	9, 11, 12, 14	10	36, 37

<b>3.2.3. CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES</b>					
<b>TÉCNICA: ACUARELA</b>					
<b>AÑO</b>	<b>MES</b>	<b>SEMANA</b>	<b>DÍAS DE TRABAJO</b>	<b>HORAS DE TRAB.</b>	<b>ACTIVIDAD</b>
1998	FEBRERO	25ª	16, 18, 19, 21	10	38, 39, 40
		26ª	23, 25, 26, 28	10	41, 42
	MARZO	27ª	2, 4, 5, 7	10	43
		28ª	9, 11, 12, 14	10	44
		29ª	16, 18, 19, 21	10	45
		30ª	23, 25, 26, 28	10	46
		31ª	30	2.5	46
	ABRIL	31ª	1, 2, 4	7.5	46, 47

<b>3.2.4. CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES</b>					
<b>TÉCNICA: ÓLEO</b>					
<b>AÑO</b>	<b>MES</b>	<b>SEMANA</b>	<b>DÍAS DE TRABAJO</b>	<b>HORAS DE TRAB.</b>	<b>ACTIVIDAD</b>
1998	ABRIL	32 <sup>a</sup>	13, 15, 16, 18	10	48
		33 <sup>a</sup>	20, 22, 23, 25	10	48
	MARZO	34 <sup>a</sup>	27, 28, 29	6	48

- Remitirse a las páginas 33 - 36 sobre las actividades de modelado, a la páginas 38 sobre las actividades de tallado, a las páginas 40 y 41 sobre acuarela y de óleo a la página 43.

### 3.3 REPORTE DE AVANCES EN LA COORDINACIÓN VISOMOTORA

Durante la realización de este trabajo encontramos las siguientes deficiencias en Lizbeth; en la técnica de modelado observamos mucha torpeza y rigidez en los dedos al realizar el pellizcado. también le era difícil mantener la atención visual en el objeto que manipulaba; al realizar algunas figuras geométricas, la figura humana y un animal "oso" (ver anexo 6, 7, 8), al principio estas figuras tenían una desproporción en cuanto a la forma, al trabajar con el migajón estas dificultades ya habían disminuido. A continuación se realizaron frutillas, al principio se notó algo de dificultad al moldear las tres primeras figuras: manzana, plátano y mango (ver anexo 9), pero posteriormente notamos enorme mejoría en su realización, pintando hasta sus detalles con mayor precisión (ver anexo 9a y 9b), finalizando con la elaboración de un frutero.

Para concluir esta técnica se le enseñó a Lizbeth a hacer dos tipos de flores, en la primera no se utilizó ningún molde y observamos dificultad en la manipulación de la masa y al hacer la forma de la flor, conforme se practicaba iba adquiriendo mas habilidad para hacerlas ( ver anexo 10) y en la segunda flor los pétalos eran cortados por un molde el cual ella manipulaba perfectamente (ver anexo 11), al ir formando la flor observamos que su percepción había mejorado ya que sin indicársele les hizo unos dobleces a los lados del pétalo mostrando así su iniciativa (anexo 12); además le colocó más acertadamente los sépalos y también notamos que se agilizó el movimiento de pinza, el cual fue necesario para colocar el floratape en el alambre que serviría de tallo (anexo 13), finalizando con la elaboración de un florerito.

Las actividades antes mencionadas fueron repetidas varias veces y como consecuencia la torpeza y rigidez disminuyeron permitiéndole manipular la masa con cierta facilidad lo cual nos permitió avanzar en el programa.

En cuanto a la técnica del tallado, al comenzar con el calcado, primero se vieron algunas dificultades en la precisión del seguimiento de línea; pero al pasar el calcado a la madera se notó mayor precisión, para la talla en ésta solo se utilizó una gubia y un mazo de madera (ver anexo 14).

En esta actividad observamos que aún le era difícil mantener la atención visual ocasionando que se machucara varias veces los dedos de las manos. En el primer trabajo donde esculpieron figuras geométricas observamos que presentaba una conducta de fijación, ya que continuaba levantando el fondo de la madera de un solo lado y varias veces fue necesario emparejarlo e indicarle que observara determinado detalle del modelo calcado, ya que no le daba la forma adecuada debido a su percepción ocasionando que los movimientos de la mano no fueran dirigidos correctamente, esto se puede ver claramente en el círculo ya que fue la primer figura que talló (ver anexo 15), las dos figuras restantes fueron realizadas con un poco más de precisión; además ya no se lastimaba tan frecuentemente como al principio.

La niña lijó este trabajo para darle una mejor presentación, pero continuaba con la conducta de fijación de lijarlo en un mismo lugar aunque ya no fuera necesario y aunque la lija ya estuviera muy gastada sin hacer caso de las indicaciones que le hacíamos. Finalmente se le pidió que lo barnizara (anexo 16).

En el segundo trabajo se calcó sobre la madera una figura humana notándose cierta facilidad para esto, pero al tallarla la deformó un poco ya que le costó mayor trabajo resaltar los detalles, como por ejemplo la cabeza, las manos, el cuello, los pies, la cintura y un poco los hombros, ocurriendo lo mismo al lijarla (anexo 17). Pero lo que llamó más nuestra atención fue que al indicarle que estaba deformando la mano izquierda de la figura, se le hizo mención de la importancia de usar la vista, se le pidió que observara los detalles de las cosas que en ese momento había en el ambiente, su ropa, cuerpo y finalmente sus

manos, humedeciéndosele los ojos, percatándose en ese momento de que tenía ojos y conciéntizándolo sobre su función e inmediatamente los coordinó con sus demás sentidos, observándose una mejor manipulación de las herramientas en cuanto a la fuerza que ejerciera y el cuidado que debía tener, manifestando mayor atención a lo que hacía.

Posteriormente se le pidió que le sacara brillo a la figura tallándola con estopa (anexo 18) y finalmente lo barnizó (anexo 19).

Respecto a la técnica de la acuarela en los primeros trabajos que fueron trazados de líneas con pincel, se observó poca dificultad en cuanto a la firmeza y precisión (ver anexos 20, 20a, 20b, 20c, 20d y 20e), posteriormente al colorear superficies, se notó una mínima dificultad (ver anexos 21 y 21a) para respetar el contorno de la figura (anexos 22, 22a, 22b).

En cuanto a pintar con las yemas de los dedos, las pinturas preparatorias fueron realizadas con dificultad (ver anexos 23 y 23a), porque las proporciones de las formas y tamaños de los trazos, no eran adecuados, por ello se le indicó finalmente como saldría mejor, poniéndolo ella a la práctica obteniendo después mejores resultados (ver anexo 24).

Al usar papel corrugado para pintar, notamos problemas en la manera de corrugar el papel, se le indicó varias veces como hacerlo y se practicó hasta que lo logró. Posteriormente se le indicó como realizar la pintura con papel, los primeros ensayos fueron realizados bajo un esbozo que nosotras previamente realizamos (anexo 25), posteriormente ella sola los hizo sin necesidad del esbozo (ver anexo 25a).

En cuanto a pintar la mitad de un objeto para que se traspasara pintándose la otra mitad de la hoja, era necesario la rapidez de las manos ya que la pintura se secaba pronto, al principio hubo dificultad pues sus movimientos

eran lentos, por lo que la forma no lograba pasar completa (anexo 26), pero después de varios intentos, adquirió mayor agilidad (ver anexo 26a).

Respecto a dos dibujos sobrepuestos, ya había disminuido bastante la perseverancia que presentaba por realizar la misma actividad en un solo lugar y se observó total respeto del contorno, habiendo una mejor precisión, atención visual y coordinación visomotora en su realización (anexos 27 y 27a).

En la técnica de pintura en óleo se hizo un esbozo previo, pero la niña colaboró más para elegir los colores de las frutas, el frutero y el fondo. Le agradó mucho trabajar con esta técnica ya que nos indicó que: "la pintura de óleo es muy suave y me gusta trabajar más con ésta" (ver anexos 28, 28a, 28b, 28c, 28d).

Cabe mencionar que nos encontramos con dificultades, pues la niña aprendía cada actividad muy lentamente y presentaba un enorme desgano, pereza, malos hábitos de trabajo, hacía las cosas sucias, desordenadamente y sin cuidado, irresponsabilidad de los padres al no darle un verdadero apoyo a la niña pues a veces le exigen y cuando la ven llorar por un regaño o la exigencia demandada por ellos, inmediatamente la consienten permitiéndole hacer su voluntad.

Intentó comportarse así en las primeras sesiones pero no se le permitió, ya que se le exigió limpieza, puntualidad, tratando de fomentar en ella buenos hábitos de trabajo, a través de una constante presión, por medio de algunos regaños, juegos y premios. observando grandes logros al final, disminuyendo su conducta de perseverancia, logrando que respetara los contorno de las figuras, mayor firmeza en el trazo y como consecuencia desarrollando la habilidad visomotora.



En el aspecto académico mejoró su letra en cuanto a la forma, tamaño y uniformidad, la escritura de números, trazos de figuras geométricas, iluminado de diferentes figuras y formas y ahora distingue más fácilmente un mapa de América de uno de Europa; también se logró un incremento de su creatividad y seguridad ya que participó en concurso de dibujo en su escuela, donde el profesor del grupo tenía que elegir el mejor dibujo siendo ella la ganadora; cuando esto ocurrió ella nos lo comentó con mucha alegría.

Lo anterior no lo hubiéramos logrado si no se hubiera hecho una pequeña modificación en la propuesta del programa, pues fue planeada para 4 meses de trabajo, en tres sesiones de una hora a la semana y se modificó a ocho meses de trabajo, en cuatro sesiones a la semana de dos horas y dos horas y media. Las técnicas de modelado y tallado fueron dirigidas en su mayoría, pero las técnicas de acuarela y óleo fueron más creativas por parte de la niña.

Sugerimos para esta niña un programa integrado para que no se pierda lo logrado por ella y concluya la educación primaria.

## CONCLUSIONES

Se realizó una propuesta psicopedagógica a partir de nuestra experiencia y formación en las artes, en talleres de música, danza, dibujo y artes plásticas la cual obtuvimos antes de ingresar a la licenciatura de pedagogía.

En este trabajo se buscó organizar y establecer un seguimiento de actividades que respondieran a las necesidades visomotora de la persona con cierta discapacidad intelectual, utilizando las bondades de las artes plásticas como instrumento de trabajo porque las actividades que conllevan se pueden adaptar a las necesidades y posibilidades físicas e intelectuales del individuo, y éstas son capaces de desarrollar la habilidad visomotora, la memoria, la orientación espacial, la orientación temporal, memoria visual, discriminación de colores, formas, tamaños y texturas. También le brinda a la persona con discapacidad intelectual un espacio de expresión de su realidad y sentimientos, al no reprimirlo le proporciona libertad y seguridad siendo una alternativa eficaz, creativa, espontánea, divertida y estimulante.

La eficacia de este trabajo queda demostrada con los resultados que se obtuvieron al aplicar esta propuesta a la pequeña Lizbeth Miriam quien ha sido diagnosticada con una "deficiencia mental leve secundaria" (ver anexo 4); actualmente esta cursando el 5º año de educación primaria, a quien aplicamos el test gúestáltico visomotor Bender al inicio de la propuesta (ver anexos 29 y 29 a), resultando un retraso visomotor de 3 9/12.

Al final de la propuesta se aplicó nuevamente el test (ver anexos 30 y 30 a), encontrando un retraso visomotor de 1 año, lo cual se demuestra a continuación.

## Comparación de resultados

Al principio	Al final
<p>La hoja de trabajo fue utilizada verticalmente, sin una adecuada distribución de las figuras.</p> <p>Los trazos realizados denotan debilidad e inseguridad.</p>	<p>La hoja de trabajo fue utilizada horizontalmente con una mejor distribución y mayor espacio entre las figuras.</p> <p>Los trazos realizados denotan mayor firmeza y seguridad, cabe destacar que la pequeña escribió su nombre logrando centrarlo al final de la hoja.</p>
<p style="text-align: center;">Figura A</p> <p>El cuadro es sensiblemente mas grande que el círculo, y el ángulo superior del rombo esta sensiblemente deformado, además el círculo se asemeja a un óvalo.</p>	<p style="text-align: center;">Figura A</p> <p>Se observa mayor proporción de las figuras, el círculo tiene una mejor forma hay una adecuada proporción entre círculo y rombo.</p>
<p style="text-align: center;">Figura 1</p> <p>Los puntos son pequeños círculos rellenos, y no hay una correcta alineación entre ellos.</p>	<p style="text-align: center;">Figura 1</p> <p>Los puntos son perfectos y mejor alineados.</p>
<p style="text-align: center;">Figura 2</p> <p>Las dos primeras columnas no se alinean con las siguientes y además están levemente inclinados hacia la izquierda.</p> <p>Los círculos son de diferente tamaño y algunos no están cerrados.</p>	<p style="text-align: center;">Figura 2</p> <p>Todas las columnas están alineadas, aunque el último círculo está fuera de su columna. La forma de los círculos es mas pareja.</p>
<p style="text-align: center;">Figura 3</p> <p>Los puntos son pequeños círculos</p>	<p style="text-align: center;">Figura 3</p> <p>Los puntos ya están bien realizadas.</p>

<p>rellenados y algunos puntos están sobrepuestos.</p> <p>La forma no es muy acorde al modelo presentado.</p>	<p>La figura se asemeja mas al modelo.</p>
<p>Figura 4</p> <p>La curva se asemeja mas a un pico.</p>	<p>Figura 4</p> <p>La curva tiene una forma mas adecuada, aunque es un poco mas grande de lo que se requiere.</p>
<p>Figura 5</p> <p>Hay puntos y círculos rellenos y la línea que sale de esta figura esta demasiado pegada a la figura 2.</p>	<p>Figura 5</p> <p>Los puntos son perfectos aunque está inclinada ligeramente hacia la derecha.</p> <p>La figura no se intersecta con ninguna otra, presentando el suficiente espacio.</p>
<p>Figura 6</p> <p>La figura se intersecta dos veces en una misma curva, algunas curvas parecen picos.</p>	<p>Figura 6</p> <p>Existe una mejor intersección entre las curvas, aunque prolongó una de ellas.</p>
<p>Figura 7</p> <p>La figura izquierda es un pentágono, y no hay una adecuada interacción con la otra.</p> <p>La figura de la derecha es mas larga que la primera y esta desproporcionada en sus lados.</p>	<p>Figura 7</p> <p>La figura de la derecha es un pentágono, pero hay mejor proporción entre el tamaño de ambas figuras, habiendo una adecuada intersección y una mejor proporción de los lados de cada figura.</p>
<p>Figura 8</p> <p>Falta un ángulo en el hexágono, desfigurándose su forma.</p>	<p>Figura 8</p> <p>El hexágono muestra todos sus ángulos, aunque el rombo tiene un ángulo ligeramente abierto.</p>

Nota: para indagar lo resultados remitirse a los anexos 2 y 3.

Podemos decir que este programa sirvió a Lizbeth Miriam para desarrollar su habilidad visomotora.

Los resultados obtenidos nos hicieron dudar con referencia al diagnóstico que traía la niña; el cual se le dió a la madre años atrás. Teníamos la idea de que si existía una deficiencia mental, también existía una lesión cerebral y por lo tanto no habrían mayores avances, esto nos llevó a consultar algunos neurólogos, los cuales coincidieron de que si existe una lesión cerebral, no necesariamente debe existir una deficiencia mental y si existe una deficiencia mental, no necesariamente debe existir una lesión cerebral; es decir, si un electroencefalograma es normal no se puede diagnosticar que el sujeto padezca alguna discapacidad pero tampoco que no la tenga, ya que el electroencefalograma diagnostica la actividad o funcionamiento de ambos hemisferios del cerebro y solo se puede hablar de una lesión cerebral si la actividad de alguno de estos hemisferios es menor o mayor que el otro y para regular este funcionamiento se proporciona medicamentos tomando en cuenta los resultados de otro exámenes.

Por lo tanto para diagnosticar un caso de discapacidad intelectual se debe tomar en cuenta las siguientes áreas:

- \* Funcionamiento intelectual
- \* Habilidades adaptativas
- \* Habilidades inherentes al individuo (consideraciones lógico emocionales, físicas, de salud y etiológicas).
- \* Funcionamiento en un contexto social (consideraciones ambientales) y esto permitirá al especialista elegir los tipos de programas que requiera el sujeto para su desarrollo y dependiendo de ésto se realizará el diagnóstico.

Es importante aclarar que un mal diagnóstico podría afectar a la persona considerablemente y una forma es la etiquetación, provocando en los padres o

tutores una idea errónea a tal grado que ellos son los que marginan a las personas, al no ofrecerles suficientes alternativas o las que requiera para desarrollar sus habilidades.

A los psicopedagogos queremos sugerirles que no solo debemos tomar en cuenta un diagnóstico realizado por un solo especialista, debe participar en ello un equipo multidisciplinario (médico, neurólogo, psicólogo, psicopedagogo, terapeuta físico y de lenguaje) quienes evaluarán las habilidades o capacidades que les competan de acuerdo a las áreas antes mencionadas, para valorarlo en forma integral.

Así el individuo con discapacidad intelectual se verá beneficiado cuando se le estimule para formar nuevas metas y las vaya alcanzando, descubriendo así sus potencialidades; por lo tanto, el psicopedagogo tiene los medios para dirigir el trabajo multidisciplinario hacia actividades que propicien un mayor aprovechamiento en el proceso de aprendizaje del sujeto.

Deberá formularse la siguiente pregunta ¿de qué es capaz la persona que tengo enfrente?

Al contestarla se dará la oportunidad de descubrir nuevas alternativas para la atención a sujetos con problemas que alteren su aprendizaje; así intervendrá en una terapia acorde a las necesidades de la persona, en conjunto al resto del equipo.

Podemos decir que este programa puede desarrollar la habilidad visomotora (perteneciente a la psicomotricidad, que trata la relación entre los movimientos y las facultades mentales), considerando que es importante porque la coordinación que se da en un movimiento manual o corporal responde a un estímulo visual, el cual posee varias etapas de desarrollo, contribuyendo a ello esta propuesta.

Esperamos sea útil para la atención de individuos con problemas en esta área y se retome como una alternativa psicopedagógica.

## BIBLIOGRAFÍA

- 1.- Alarcón, G. Alfonso. Colección de estudios acerca de las enfermedades de los niños. Ed. Imprenta Gallardo; México, D.F. Pág.250.
- 2.- Alonso, Fernández Francisco. Fundamentos de la psiquiatría actual. Ed. Paz Montalvo. pág. 780 .
- 3.- Appley M. H. Psicología de la educación. Ed. Trillas; México, 1971 Pág. 907.
- 4.- Arnheim, Rudolf. Arte y percepción visual. Ed. Alianza; Buenos Aires 1976. Pág. 410.
- 5.- Aubin, Henri. El dibujo del niño inadaptado. Ed. Laia; Barcelona 1980. Pág. 405.
- 6.- Ballus, C. Roberto. Teoría de la educación. Ed. Trillas; México 1973 Pág. 570.
- 7.- Battegay, Raymond. Et al. Diccionario de psiquiatría. Ed. Heder. Barcelona, 1980.
- 8.- Bender Laurretta. Test gestáltico visomotor (B.G.) usos y aplicaciones clínicos. Ed. Paidós. México, 1987, 260 pp.
- 9.- Benós, Jean. Educación psicomotriz en la infancia inadaptada. Ed. Médica panorámica. Buenos Aires, 1971, 159 pp.

- 10.- Bobes, García Julio. Et al. Salud mental: Psicopatología. Ed. Síntesis. Madrid, 1994. Pág. 294.
- 11.- Bower, Tom R.G. El desarrollo del niño pequeño. Ed. Madrid. 1972, 295 pp.
- 12.-Braunstein, Nestor A. Psicología, ideología y ciencia. Edit. Siglo XXI, México, 1982, pág. 419.
- 13.- Clot, René-Jean. La educación artística. Ed. Planeta; Barcelona 1975. Pág. 124.
- 14.- Colección Cómo hacer tallado en madera. Ed. Kapelusz. Buenos Aires, 1972.
- 15.- Colín, Saxto. Curso de arte. Ed. H. Blume. Madrid, 1982. Pág. 223.
- 16.- Compendio de Declaraciones sobre los Derechos de las personas impedidas. Naciones Unidas. 1971- 1975.
- 17.- Coronado, Guillermo. Tratado sobre clínica de la deficiencia mental. Ed. Continental. México, 1978, 351 pp.
- 18.- Coronado, Guillermo. Cerebro, Daño cerebral y deficiencia mental. Ed. Continental. México, 1975, 420 pp.
- 19.- Coronado, Guillermo. La educación y la familia del deficiente mental. Ed. Continental. México, 1981, 154 pp.
- 20.- Costellat, Dalila Molina de. Psicomotricidad I. la coordinación visomotora y manual de niño infradotado. Ed. Lozada. Buenos Aires, 1969, 172 pp.



21.- Costellat, Dalila Molina de. Psicomotricidad II. El niño deficiente mental y psicomotor. La educación psicomotriz en función del esquema corporal de 3 a 6 años de edad motriz. Ed. Lozada. Buenos Aires, 1975, 333 pp.

22.- Costellat, Dalila Molina de. Psicomotricidad III. La importancia de la acción en los primeros años de desarrollo. Actividades prácticas para niños de 3 a 4 años. Ed. Lozada. Buenos Aires, 1976, 102 pp.

23.- Cratty, Brayant J. Motricidad y psiquismo en la educación y el deporte. Ed. Miñon. México, 1974. Pág. 175.

24.- Crespi, Irene. Et al. Léxico técnico de las artes plásticas. Ed. AUDEBA (Universidad de Buenos Aires) Buenos Aires, 1995. Pág. 80.

25.- Cruickshank, Whiliam M. El niño con daño cerebral en la Escuela en el hogar y en la comunidad. Ed. Trillas, 1971, pág. 326.

26.- Chanteau, Jean. Los grandes pedagogos. Ed. Fondo de Cultura Económica. México, 1974, 340 pp.

27.-Declaración de Salamanca, de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales. D.G.E.E. de la S.E.P. México, 1992.

28.- Enciclopedia Escolar de las Artes Plásticas. Expresión plástica 1 y 2. Tomo I. Ed. Santillana. México, 1985.

29.- Esteve, Botey Francisco. Historia del grabado. Ed. Labor. S.A. Barcelona, 1935, pág. 352.

30.- Fraisse, Paul. Et al. Tratado de la psicología experimental. Ed. Paidós. Buenos Aires 1900, pág. 138.

31.-Fernández Muñiz, Bertha. Sistematización de la enseñanza. CISE UNAM, México, 1980, pág. 579.

32.- Galindo, Edgar. Retardo en el desarrollo teoría y práctica. Ed. Trillas; México 1980, 614 pp.

33.- Gessell, Arnold. El niño de 1 a 5 años guías para el estudio del niño preescolar. Ed. Paidós. Barcelona México 1940, pág. 404.

34.- Gessell, Arnold. El adolescente de 10 a 16 años. Ed. Paidós; Barcelona México 1971, pág. 540.

35.- González Mas, Rafael. Adiestramiento y maduración mental. Ed. Científico-México. Barcelona, 1978. Pág. 614

36.- Guajardo Ramos, Elíseo. Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular. Cuadernos de integración educativa No. 4. Julio 1994. S.E.P.

37.- Guía Curricular Preescolar y Primaria. S.E.P. Publicación realizada por la D.G.E.E. de la S.E.P. México, diciembre 1984.

38.- Harrow, J. Anita. Taxonomía del dominio psicomotor. Ed. Ateneo; Buenos Aires 1978, 119 pp.

39.-Heidbreder, Edna. Psicología del Siglo XX. Edit. Paidós, 1976, pág. 246.

- 40.- Imbriano, Aldo E. Lóbulo prefrontal y comportamiento humano. (Bíoaxiopraxico volicional). Editorial Jims. Barcelona, España, 1983, 523 pp.
- 41.- Johnson, Margaret Ane. La educación del niño deficiente mental. Ed. CINCEL Kapelusz. Madrid, 1978, pág. 163.
- 42.- Kellogg, Rhoda. Análisis de la expresión plástica del preescolar. Ed. CINCEL Kapellusz. Madrid, 1979, pág. 29.
- 43.- La educación especial en México/ 8 (Historia de la educación en México). D.G.E.E. México, febrero de 1981.
- 44.- López Seara, Andrés. Técnicas de la talla en madera. Ed. Síntes. Barcelona, 1975, pág. 216.
- 45.- Los derechos humanos de los discapacitados. Comisión Nacional de Derechos Humanos, folleto No. 20. 1991.
- 46.- Lowenfeld, Víctor. Desarrollo de la capacidad creadora, Segunda parte. Ed. Kapelusz. Buenos Aires, 1961, 380 pp.
- 47.- Luria Alexander Romanovich. Sensación y percepción. Editorial Fontanella. Barcelona, 1978, 136 pp.
- 48.- Luria Alexander Romanovich. Las funciones corticales superiores del hombre. Editorial Fontanella. Barcelona, 1986. Pág. 691.
- 49.- Piaget Jean y Barbel Inhelder. Psicología del niño. Ed. Morata. Madrid, 1984, 172 pp.

50.- Proyecto General para la Educación Especial en México. Noviembre 1994.  
S.E.P. Ed. D.G.E.E.

51.- Reyes, Víctor M. Pedagogía del dibujo. Teoría y práctica en la escuela primaria. Editorial Porrúa. México, 1962, 396 pp.

52.- Valenzuela, Rogelio H. Et al. Manual de pediatría. Nueva editorial Interamericana. México, 1985, 846 pp.

53.- Verdugo Alonso, Miguel Angel. Personas con discapacidad en la perspectiva. Editorial Siglo XXI. México, 1997. 120 pp.

54.- Yamel, Kuri Padua. Talleres de pintura. Presentado por el Instituto Gibrán Jalil. Gibrán.

# ANEXOS

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES					
TÉCNICA					
AÑO	MES	SEMANA	DÍAS DE TRABAJO	HORAS DE TRAB.	ACTIVIDAD
1997	SEPTIEMBRE				
	OCTUBRE				
	NOVIEMBRE				
	DICIEMBRE				

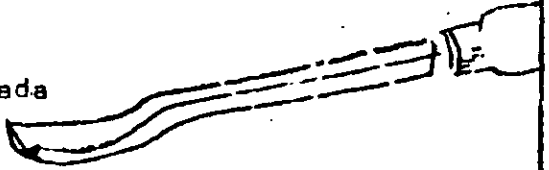
Anexo 1

1- Gubia profunda



2- t spatula

3- Gubia acodada



4- Gubia acodada hueca

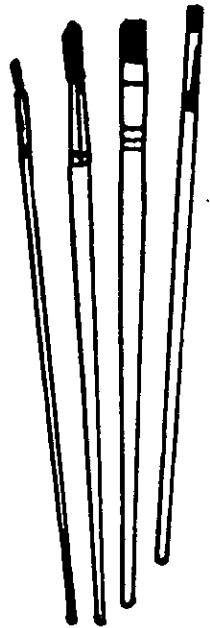


5- Gubia acodada



6- macerol





Anexo 3





# Grupo Diex

Educación Preescolar Bilingüe  
de Alto Rendimiento  
y Psicoterapia Infantil y Familiar

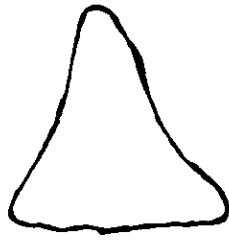
## RESULTADOS DE EVALUACION PSICOLOGICA

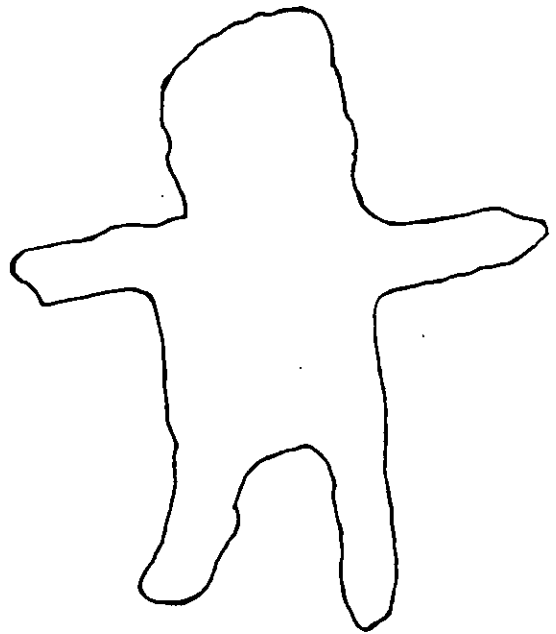
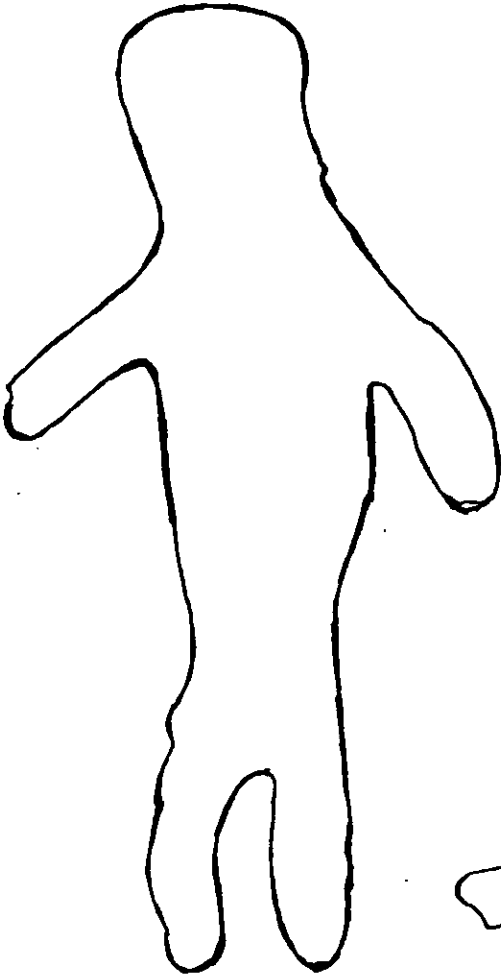
NOMBRE: LIZBETH MIRIAM ORTEGA GARCIA  
ESCUELA: COLEGIO JUAREZ.

### WISC

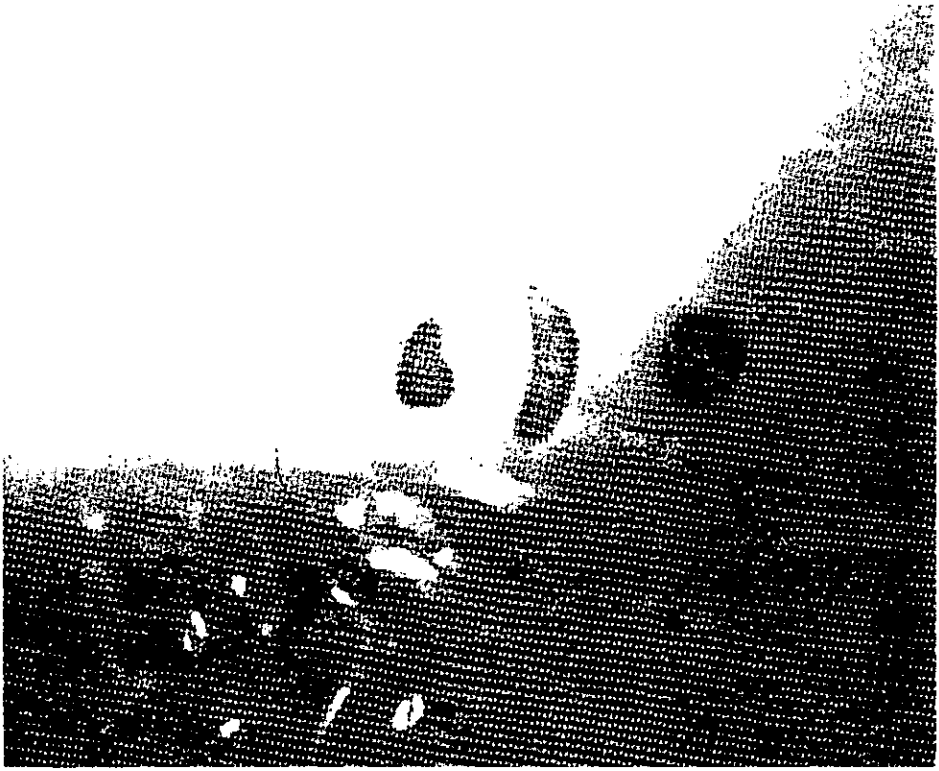
Memoria a largo plazo	4
Capacidad de juicio	5.6
Concentración	7.10
Nivel de pensamiento	4
Dotación Natural	8.2
Memoria a corto plazo	7.6
Percepción	5.2
Secuenciación	5.2
Cap. Analítico Sintética	4.3
Organización en forma anticipada	8.00
Edad Promedio para la escala verbal	6.00
Edad Promedio para la escala de ejecución	5.05
Edad escalar promedio	8.00
Edad Cronológica	10.00
Bender	7.00
Goodenough	8.03
Boder	8.06
TOTAL	7.09

EVALUO: JUAN RAMON GERMAN ESPINAL  
PSICOLOGO



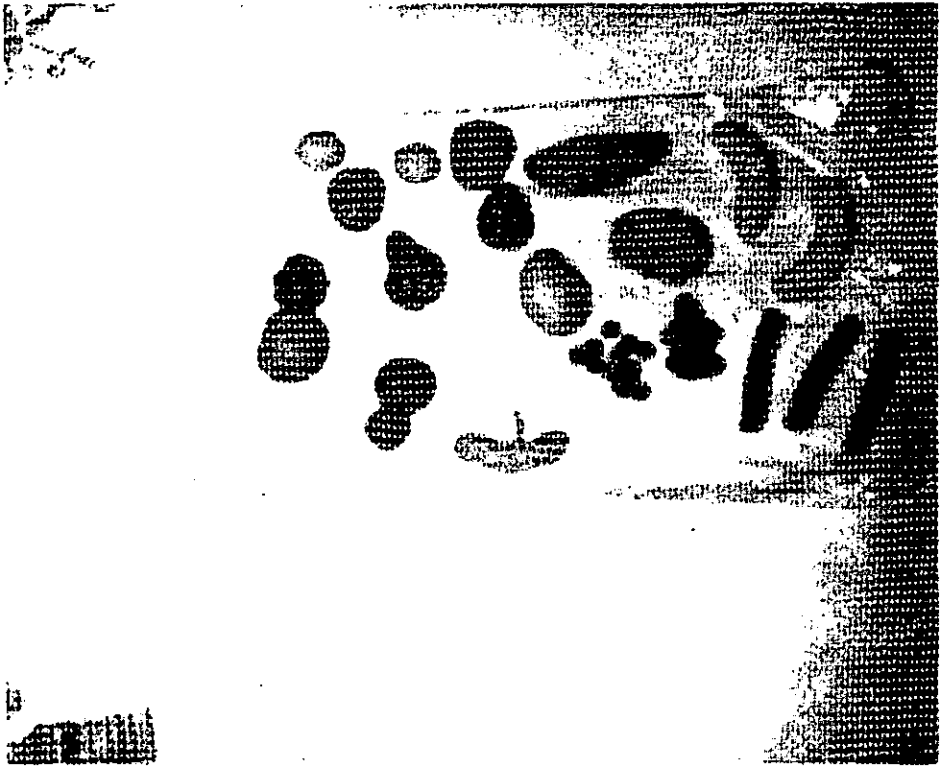






Anexo 9

**ESTA TESIS NO DEBE  
CALIR DE LA BIBLIOTECA**

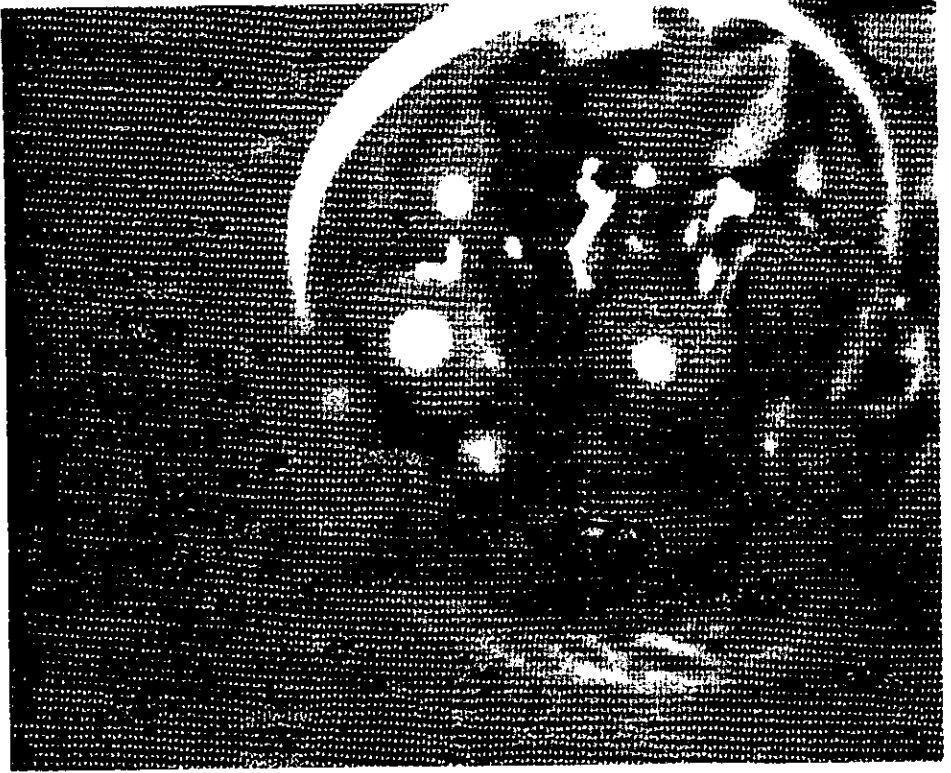


Anexo 9a



Anexo 96





Anexo 10



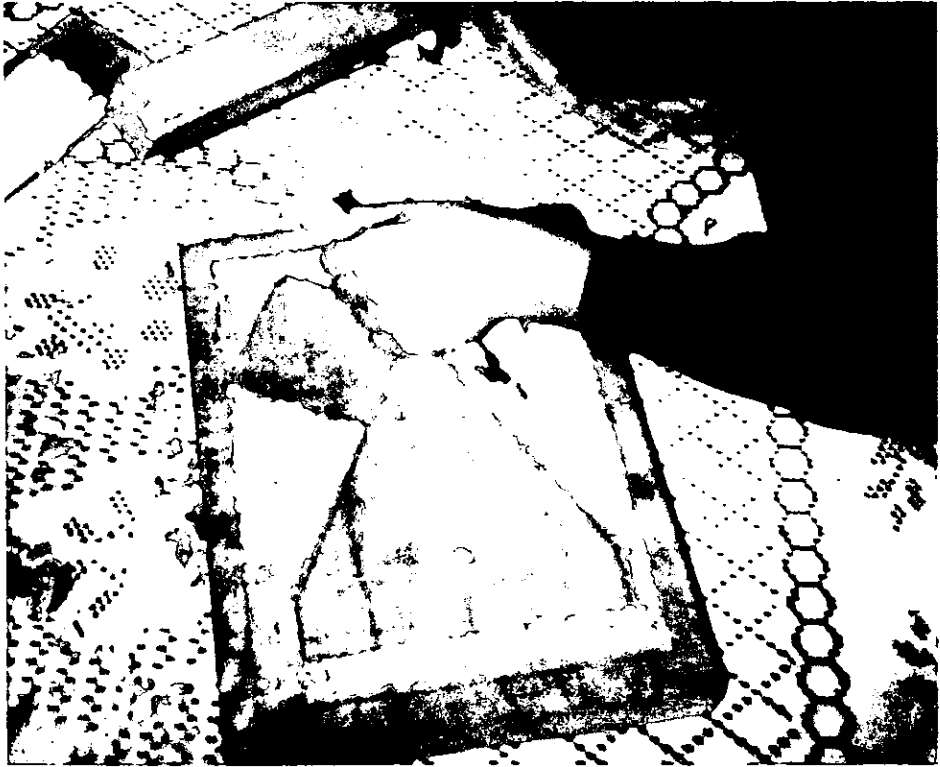
Anexo 11



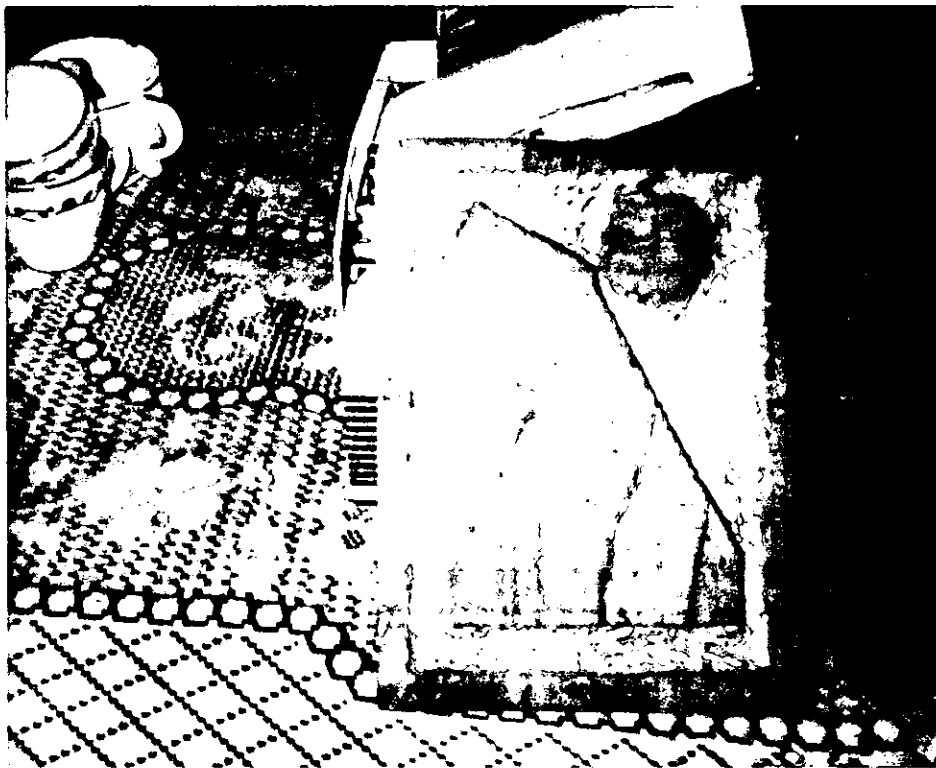
Anexo 12



Anexo 13



Anexo 14



Anexo 15

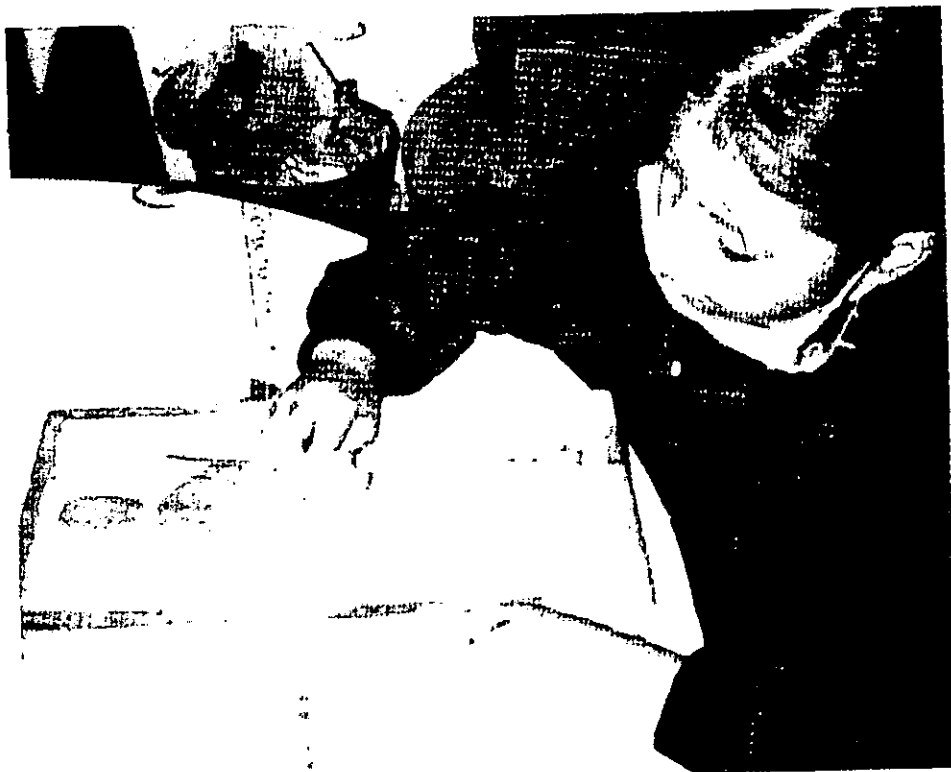


Anexo 16

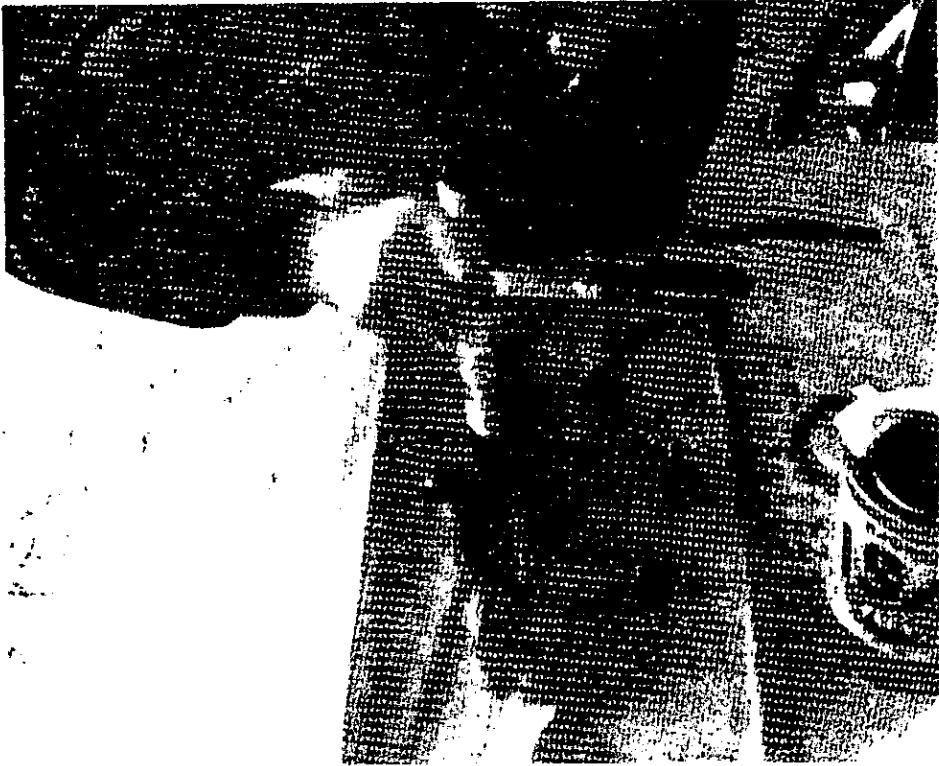


Anexo 17





Anexo 18



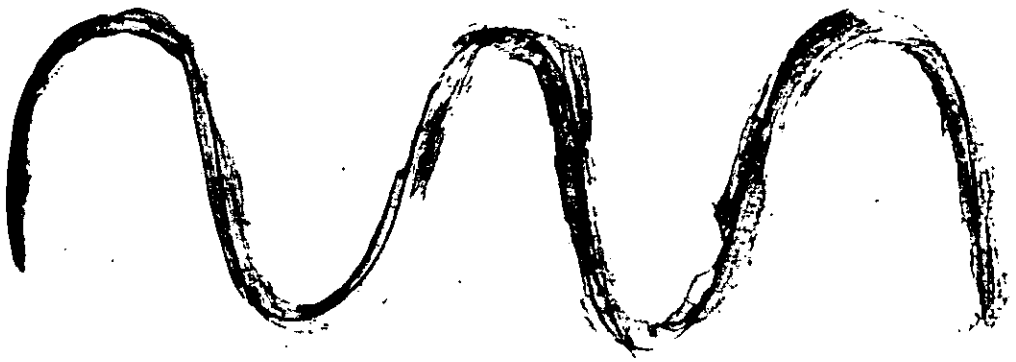
Anexo 19



Anexo 20



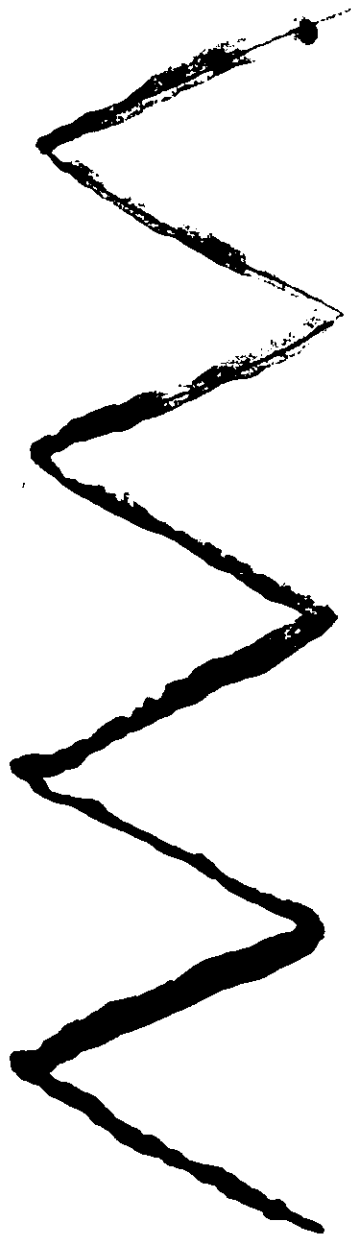
Anexo 20 a



Anexo 20 b



Area 26c

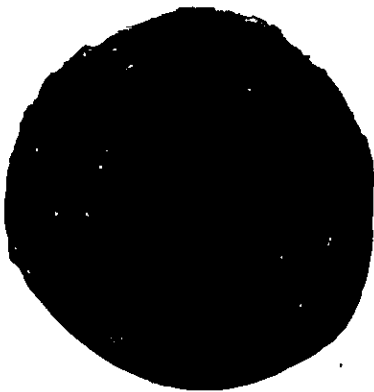
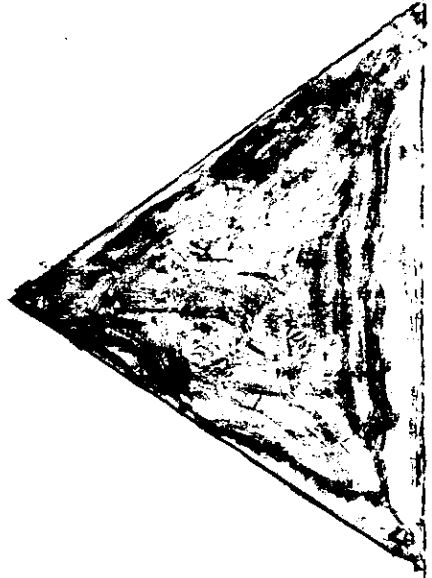
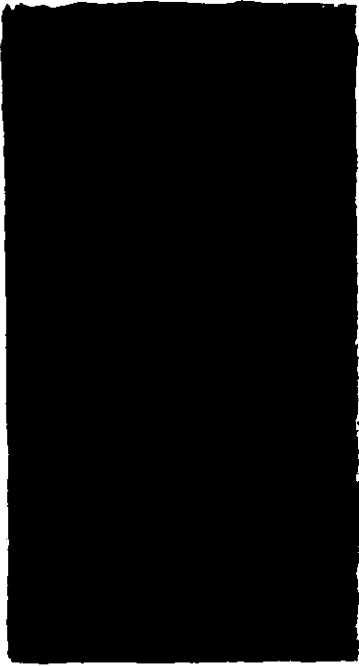


Arco 20d

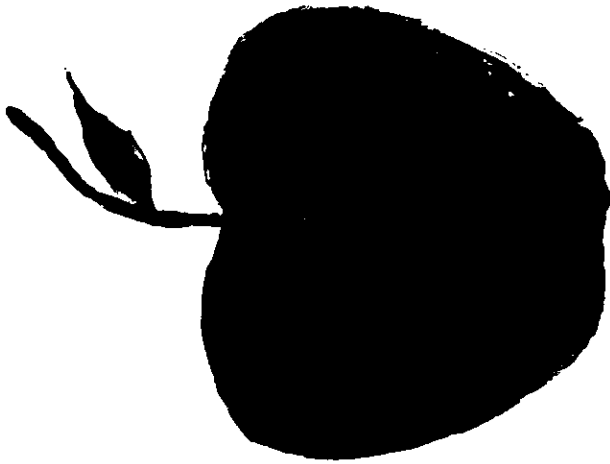
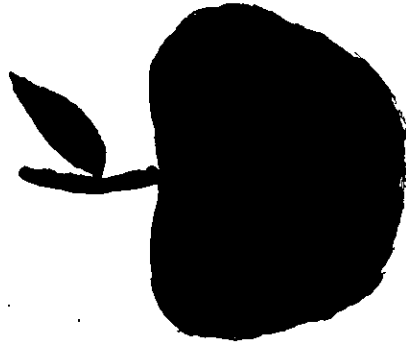


Anexo 20 e





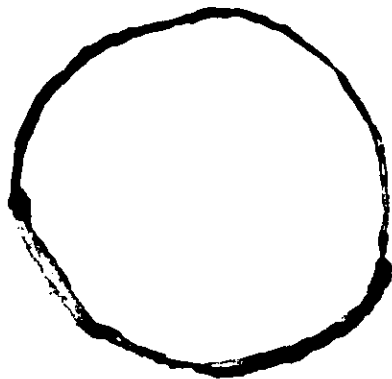
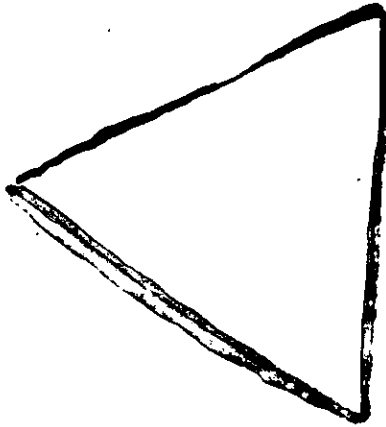
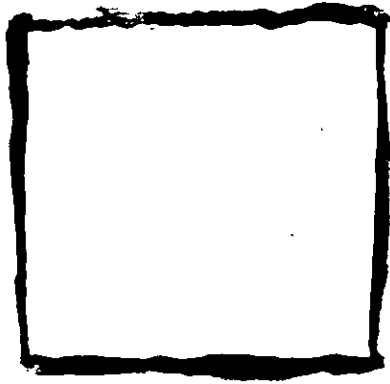
Anexo 21



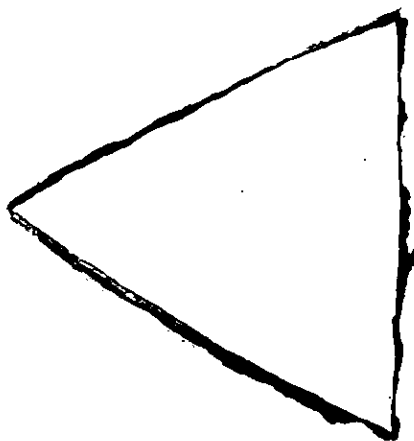
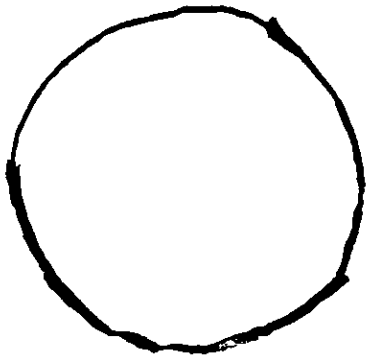
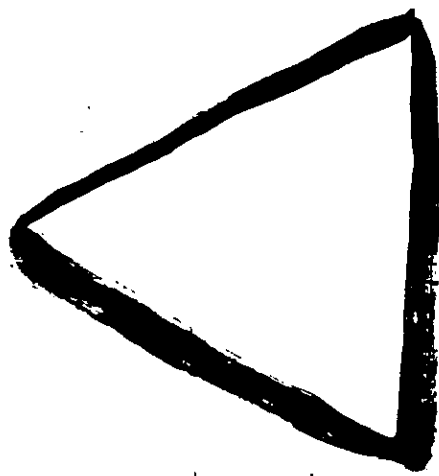
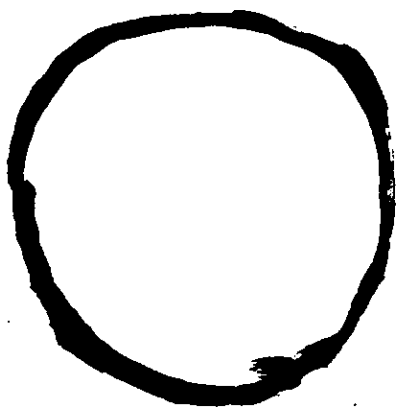
Anexo 21 a



Anexo 22



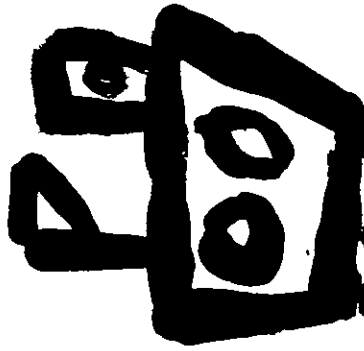
Anero 22a



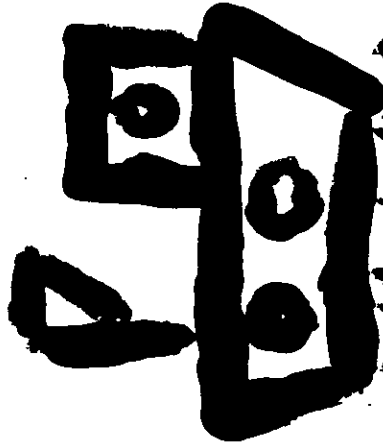
Anexo 22 b



Anexo 23

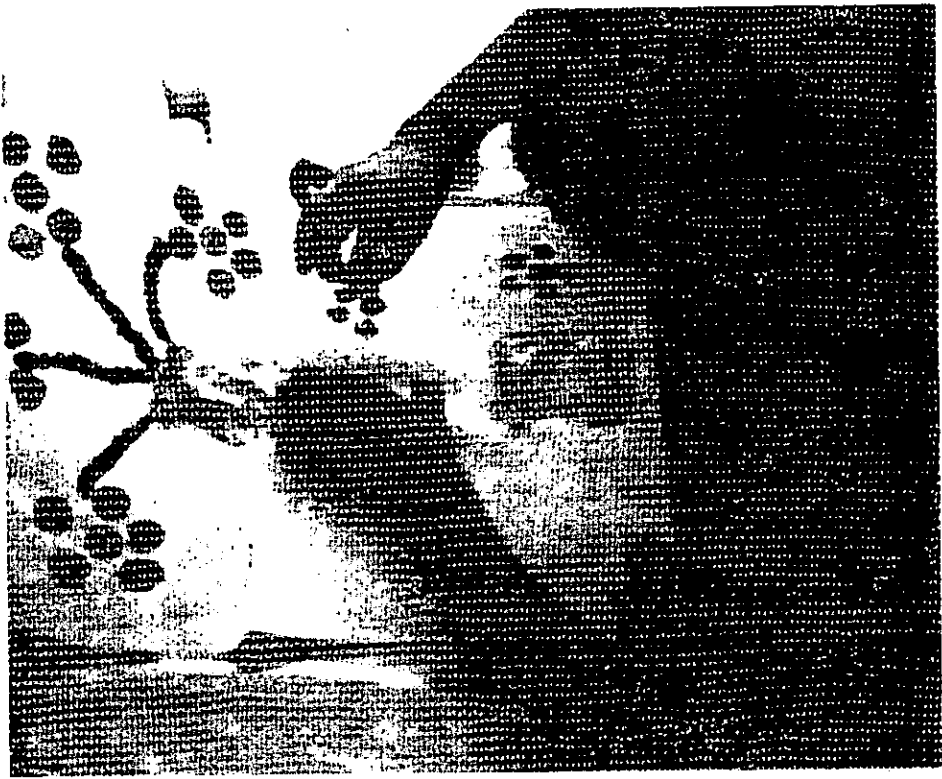


Aneko 23a

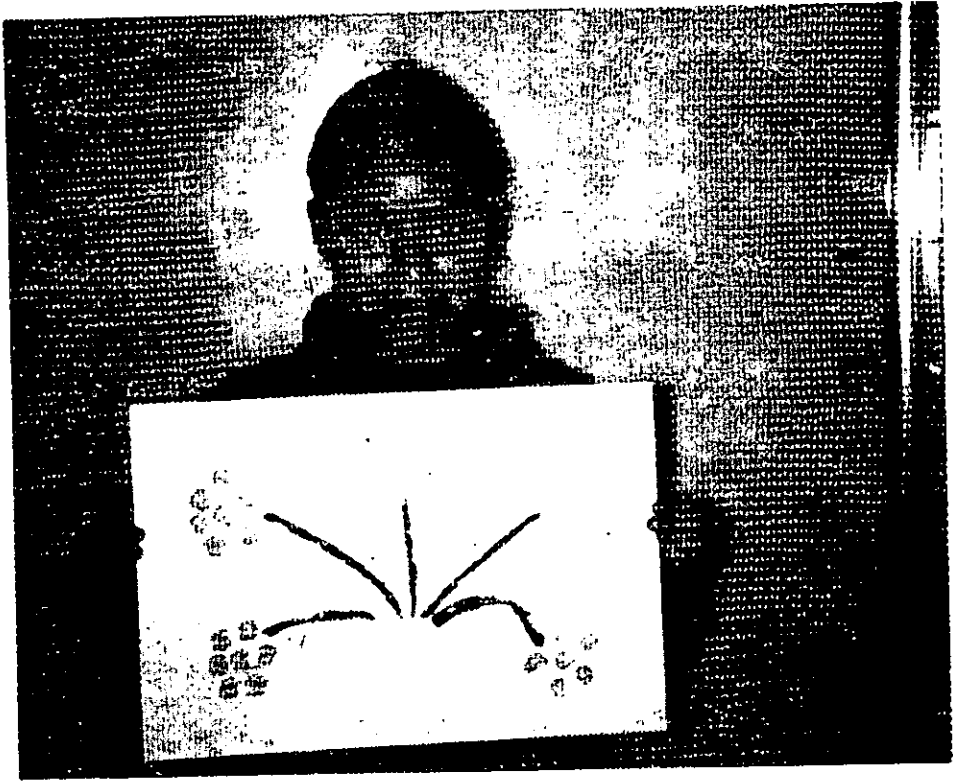


Anexo 24





Anexo 25



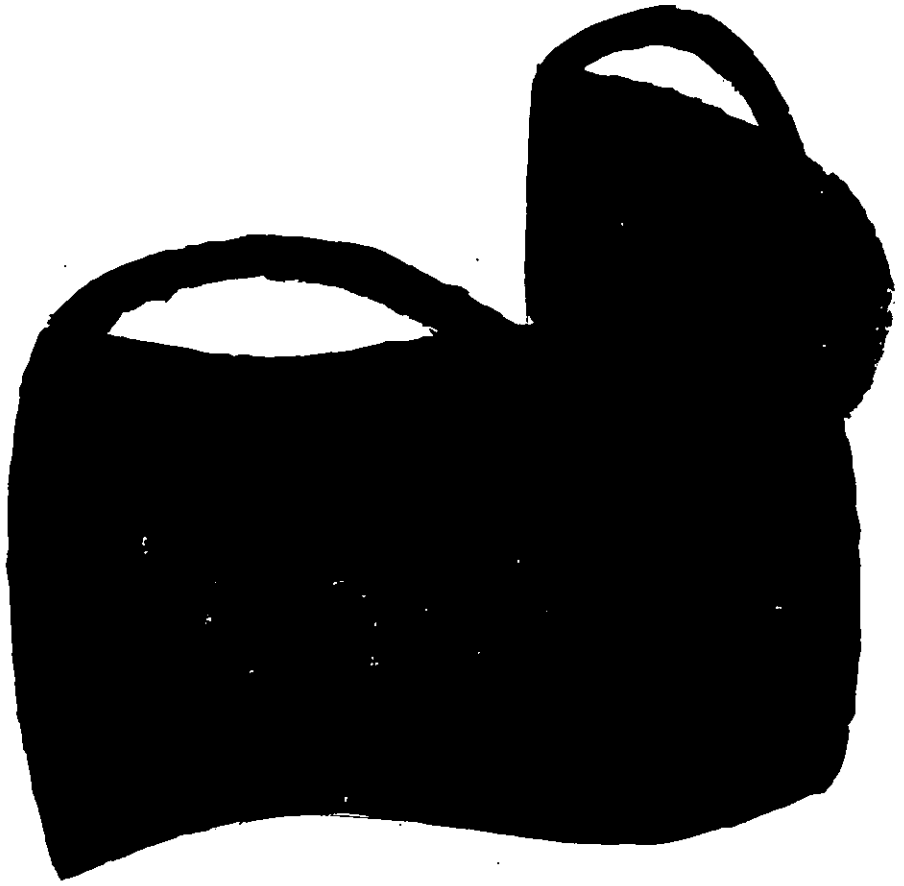
Anexo 25 a



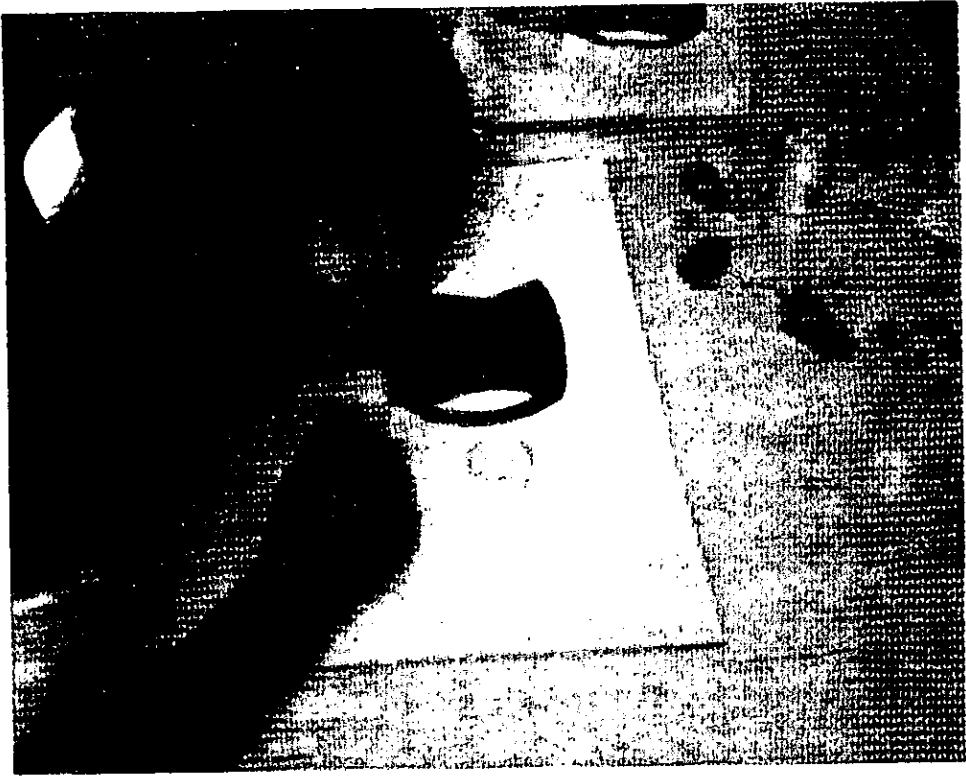
Anexo 26



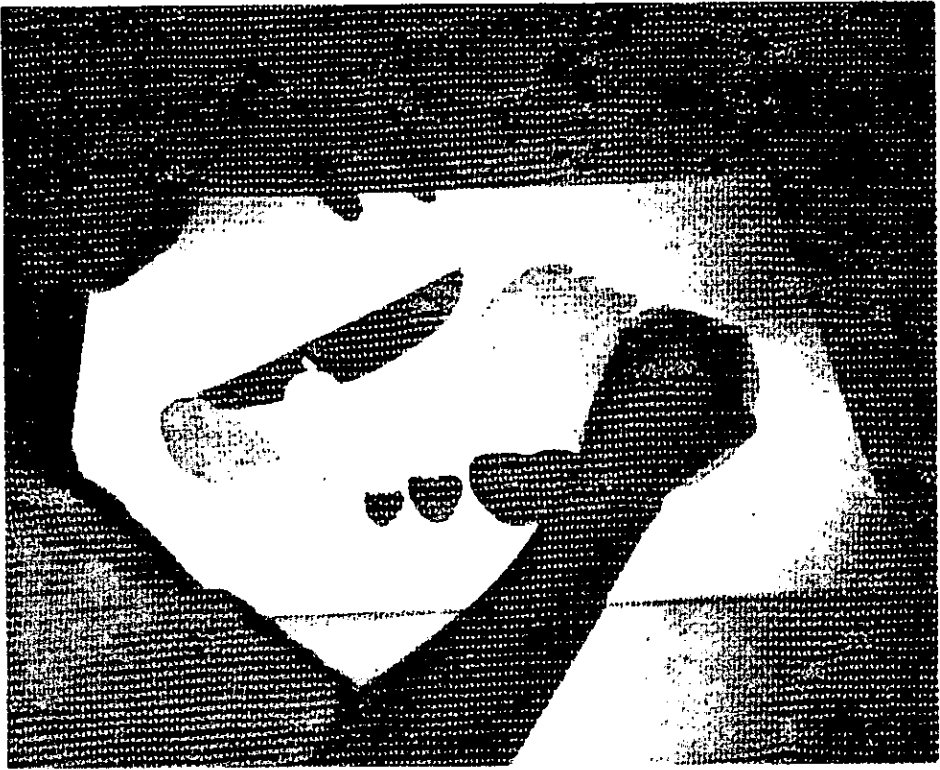
Anexo 26a



Anexo 27



Anexo 27 a



Anexo 28

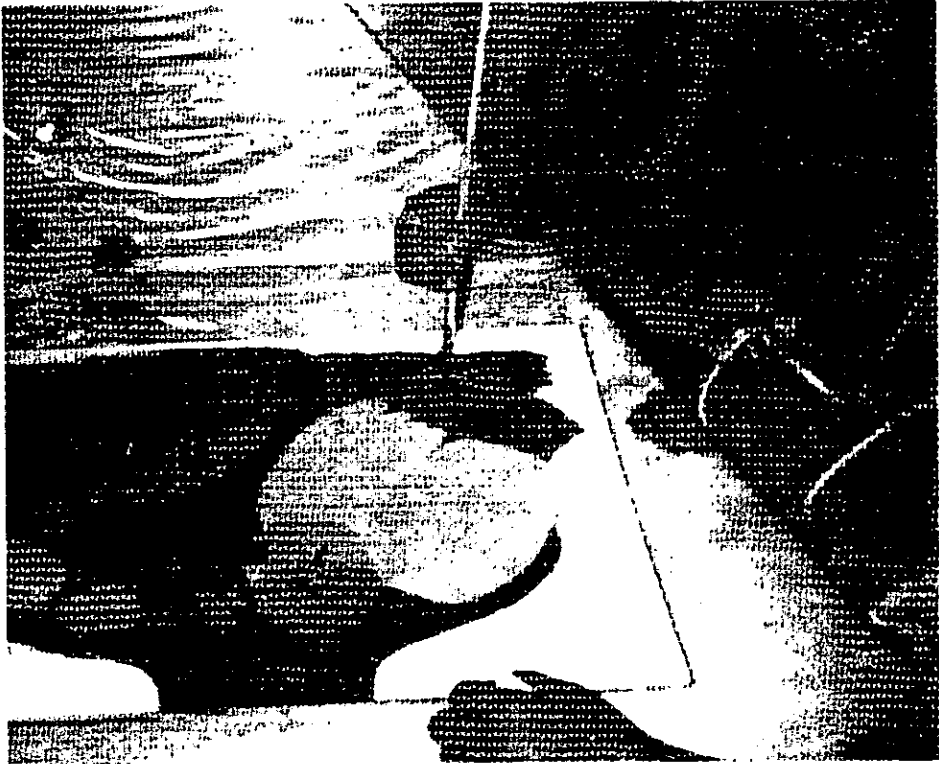


Anexo 28 a





Anexo 28 b



Anexo 28 c



Anexo 28 d

P R O T O C O L O

NOMBRE: Lizbeth Miriam García EDAD: 11<sup>3</sup>/2 SEXO Femenino

FECHA DE APLICACION: AÑO 97 MES 09 DIA 01  
 FECHA DE NACIMIENTO: AÑO 86 MES 05 DIA 17

EDAD EXACTA: AÑOS <u>11</u> MESES <u>3</u> DIAS <u>14</u>		
FIGURA	PUNTOS	I T E M
A	1	Distorsión de la forma
1	0	
2	0	
3	0	
4	0	
5	0	
6	1	Interracción
7	1	Interracción distorsión de la forma
8	1	Distorsión de la forma
TOTAL	5	

E C : once años tres meses

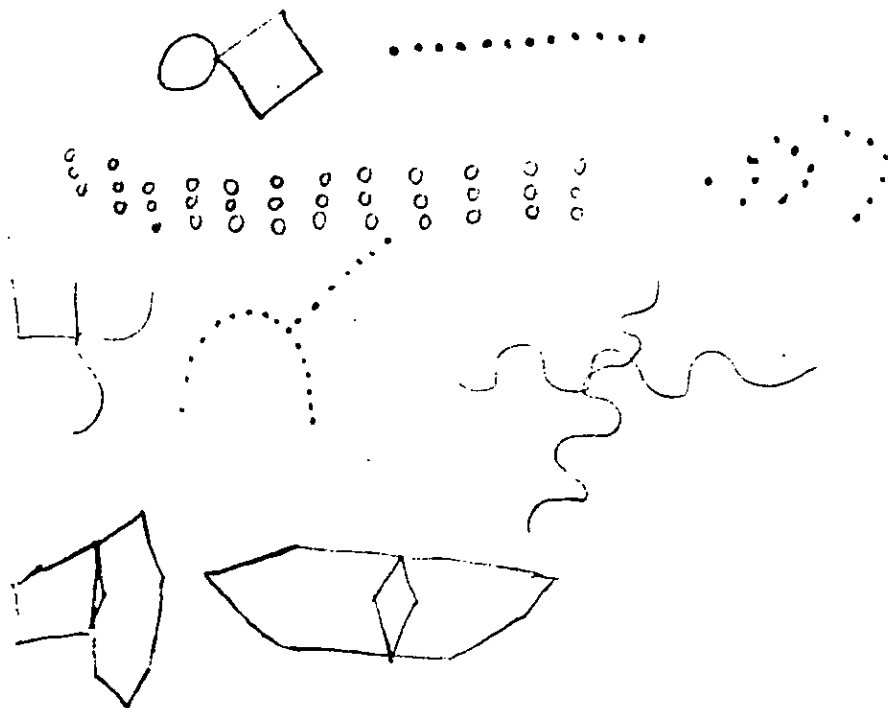
E M V : siete años seis meses a siete años once meses

INTERPRETACION: retardo visomotor de tres años 9 meses.

EXAMINADOR(ES): \_\_\_\_\_

Lizbeth Miriam

20-Set-97



Anexo 29 a

P R O T O C O L O

NOMBRE: Lizbeth Miriam Garcia EDAD: 11 / SEXO Femenino

FECHA DE APLICACION: AÑO 98 MES 04 DIA 24  
 FECHA DE NACIMIENTO: AÑO 86 MES 05 DIA 17

EDAD EXACTA: AÑOS <u>11</u> MESES <u>11</u> DIAS <u>7</u>		
FIGURA	PUNTOS	I T E M
1	0	
2	0	
3	0	
4	0	
5	0	
6	0	
7	1	Distorsion de la forma
8	0	
TOTAL	1	

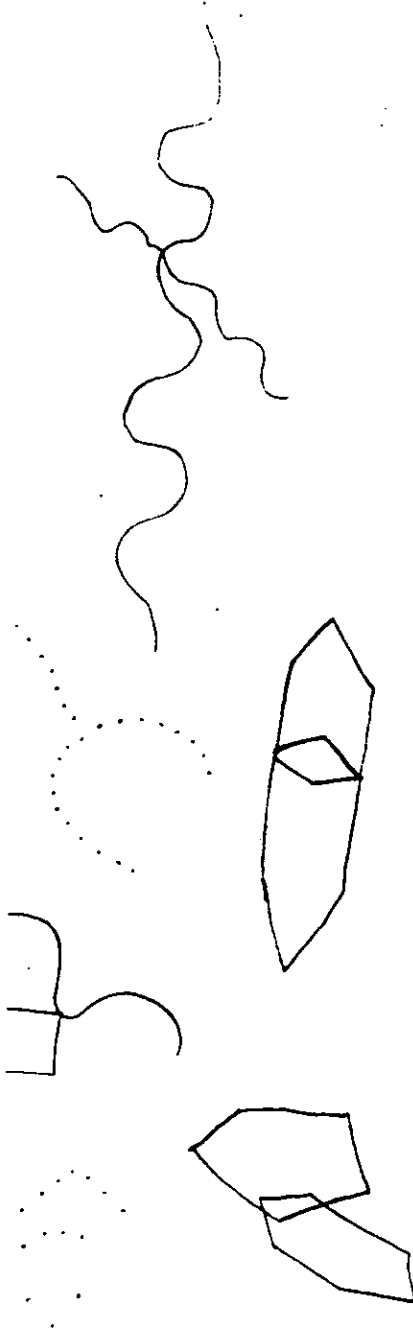
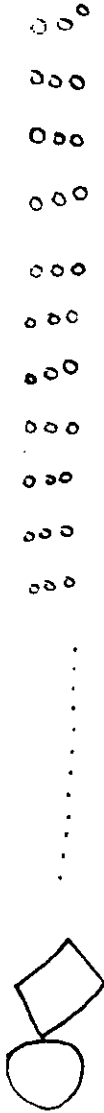
E C : Once años once meses

E M V : Diez años once mese

INTERPRETACION: Retrazo visomotor de un año

EXAMINADOR(ES): \_\_\_\_\_

24-04-98



6'10"

Lizbeth mitiam ortega Garcia

Anexo 30 a