

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Facultad de Artes

Licenciatura en Danza



**La enseñanza de la danza en niños
con ceguera congénita dentro de la etapa de desarrollo de
operaciones concretas por medio de la ideokinesis**

Tesis para obtener el grado de Licenciatura en Danza

Que presenta

Liliana Castillo Sánchez

Director de tesis:

Mtra. Karla Figueroa Guzmán

Asesor de tesis:

Lic. Edgar Elpidio Madrid Gutiérrez

H. Puebla de Z., a 24 de febrero de 2020

Aprobación de tesis

Tema tesis:

**La enseñanza de la danza en niños con ceguera congénita
dentro de la etapa de desarrollo de operaciones concretas
por medio de la ideokinesis**

Presentada por:

Liliana Castillo Sánchez

En cumplimiento de los requisitos para obtener el título de

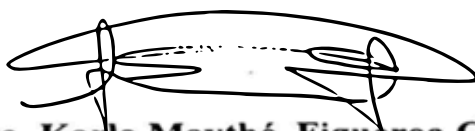
Licenciado en Danza

Fue aprobada el 24 de febrero de 2020.

**La enseñanza de la danza en niños con ceguera
congénita dentro de la etapa de desarrollo de operaciones
concretas por medio de la ideokinesis**

Tesis para obtener el grado de:
Licenciado en Danza

Mtro. Alberto Mendiola Olazagasti
Director de la Facultad de Artes



Mtra. Karla Maythé Figueroa Guzmán
Director de tesis



Lic. Edgar Elpidio Madrid Gutiérrez
Asesor de tesis



Dra. Jaesy Alheli Corona Zapata
Lector de tesis

Puebla, Puebla. 24 de febrero de 2020.

Agradecimientos

Al Instituto de Rehabilitación para Ciegos Leyer's de Puebla A.C y al Instituto Educativo para personas con ceguera y Debilidad Visual A.C Investigación y docencia en educación especial A.C. por abrir sus puertas al proyecto, así mismo a los participantes y sus padres por la confianza.

A Enrique Galan por permitirme experimentar la educación para ciegos.

A la guía de mi director de tesis la Mtra. Karla Figueroa Guzmán.

Al compromiso de mis profesores de ballet Edgar Madrid y Baruch Espinos.

A mis padres con amor y respeto.

Gracias infinitas a Miguel A. Castillo por motivarme siempre.

A Moisés Villa por tomar mi mano en el camino.

Resumen

La *Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud*, versión niños y jóvenes (CIF-NJ) publicado por la Organización Mundial de la Salud (OMS) establece que las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tienen deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. La OMS define a la discapacidad como un término general que abarca las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación, por lo cual, es importante que este sector de la comunidad tenga acceso a una actividad que le otorgue autonomía, promueva su desarrollo y que lo invite a sentirse parte de su entorno.

Instruir en la danza clásica a niños con discapacidad visual por medio de una propuesta de enseñanza que involucre la formación de imágenes durante el movimiento, podría ayudar a continuar el desarrollo de los mismos de una manera homogénea, así como optimizar procesos para resolver dificultades inherentes a su limitación.

Según el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (1990) los niños con discapacidad tienen menos probabilidades de ir a la escuela, y más de abandonarla antes de completar un ciclo completo de educación, lo cual los puede colocar en otras situaciones de desventaja social y económica, como aislamiento, abandono, abuso y pobreza, lo que puede impedir la participación plena en la sociedad.

Abstract

The International Classification of Functioning, Disability and Health, Children and Youth

Version (CIF-NJ) published by the World Health Organization (WHO) states that individuals with disabilities include those who have long-term physical, mental, intellectual, or sensory impairments that by interacting with various barriers stop their full and effective participation in society on an equal footing with others. The WHO defines disability as a general term covering deficiencies, activity constraints and participation restrictions, so it is important that this sector of the community has access to activities that gives their autonomy, promotes their development, and invites them to feel part of their environment.

Instruct children with visual impairments in classical dance through a teaching proposal involving imaging during the development of the movement could help to continue their development in a homogeneous way, as well as optimizing processes to solve difficulties inherent in their disability.

According to the United Nations Children's Fund (UNICEF), children with disabilities are less likely to go to school and more of abandoning it before completing a full cycle of education, which can place them in other socially disadvantaged economic and social situations such as isolation, neglect, abuse and poverty, which can prevent full participation in society.

ÍNDICE

Capítulo 1	8
1.1 Introducción	8
1.2 Problema	8
1.4 Importancia	11
1.5 Hipótesis	12
1.6 Objetivos de Investigación	12
1.7 Propuesta metodológica	13
Capítulo 2. Los niños con ceguera congénita y la danza	14
2.1 Ceguera	14
2.1.1 Cómo se percibe a un ciego	18
2. 2. 1 Características del niño con ceguera	20
2.2.2 Aprendizaje del niño con ceguera	21
2.2.3 Limitaciones del ciego	23
2.3 La danza	27
2.3.1 Beneficios de la danza para los niños con discapacidad visual	28
2.4 Herramientas para la enseñanza del movimiento	30
2.4.1 Manipulación física	31
2.4.2 Palpación de un modelo	32
2.4.3 Ideokinesis	33
2.4.4 Voz	34
Capítulo 3. Metodología de la Investigación	35
3.1 Descripción del grupo de estudio	36
3.2 Descripción de la propuesta	39
Capítulo 4. Resultados	43
4.1 Grupo A	43
4.2 Grupo B	44
Reflexión y conclusiones	50
Referencias bibliográficas	52
Anexos	58

Capítulo 1

1.1 Introducción

Fraiberg (1977) destaca dentro de sus estudios que el niño con ceguera congénita tiene tanto potencial físico como sus compañeros videntes, pero por varias razones a veces carecen de oportunidades para alcanzar dicha potencia. La investigación en la materia es carente y las oportunidades de ellos para desarrollar habilidades que les facilite florecer profesionalmente en el campo de la danza son limitadas, en esta primera parte nos enfocaremos en la danza como herramienta para fortalecer habilidades que tienen que ver con la automovilidad, desplazamiento en el espacio y la amplificación del esquema corporal entendido como la imagen del propio cuerpo.

1.2 Problema

La Organización Mundial de la Salud (OMS) estima que a nivel mundial, aproximadamente 1300 millones de personas viven con alguna forma de deficiencia visual. Según datos del Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática del año 2010 indican que del total de la población nacional 1 292 201 personas cuentan con limitaciones visuales, esto es el 27.2 % de los habitantes. Los niños con ceguera congénita presentan retrasos en su desarrollo motor causado por la falta de movimiento y déficit sensorial, Ferrero, citada por Mon y Pastorino (2006) dice:

“[...] la disminución visual mengua la realización de actividades motoras. [...] el impulso motor, innato en cada individuo, conduce a estereotipias motoras, que influyen

en general negativamente en la predisposición a la actividad y dificultad a los contactos interpersonales”.

No se tiene la cifra de personas con ceguera congénita actualizada, debido a que hasta el día de hoy, no se ha llevado a cabo el censo poblacional. Cabe mencionar que durante la investigación documental y de campo se encontraron pocos referentes de trabajo de danza en niños con ceguera, incluso cuando se realizaron los cuestionarios en las Asociaciones las personas con las que se tuvo contacto tenían nula información acerca del tema.

1.3 Justificación del problema

Otras áreas, como la educación física, han reconocido a la danza como una actividad beneficiosa para los niños con discapacidades, muestra de ello se encuentra en un artículo publicado por Lieberman (2006) donde infiere que la educación física que incorpora danza puede favorecer a las personas con discapacidad a desarrollar conciencia espacial, habilidades motoras y coordinación muscular.

Las sensaciones visuales, en condiciones normales, son una fuente de recolección de información del exterior, que sumado a lo percibido por las articulaciones (sensaciones cinestésicas que informan sobre la posición de cada una de las partes del cuerpo) y las sensaciones del laberinto (recopilados por la parte interna del oído advirtiendo la posición de la cabeza en cada momento) el cuerpo regula el equilibrio (Ayala y Quito, s.f). El equilibrio es importante para los seres humanos ya que interviene en la locomoción o el desplazamiento del individuo además, mediante este, se recibe información sobre la posición del cuerpo en

diferentes circunstancias (estático y dinámico). Goddar (2017) enfatiza que el equilibrio facilita la orientación y los hábitos posturales, la capacidad del cuerpo para funcionar con gravedad o reconocer su lugar en el espacio. Distintos autores destacan las atribuciones de la danza para el equilibrio, por ejemplo Massó (2012) argumenta que en la danza se trabaja, por un lado, equilibrando las fuerzas musculares que participan en el control de las posturas, pero que además se trabaja dicho control a nivel neurológico; en algunas etapas del desarrollo o maduración del individuo puede existir cierta dificultad para adquirir este control neuromuscular.

Massó destaca algunos de los beneficios de la danza, en este sentido, al mencionar que:

“Es evidente la repercusión que tiene el trabajo físico de la danza en el aparato locomotor [...] ayuda a tonificar los músculos del pie [...]. El esfuerzo de control postural que se realiza en el aprendizaje de la danza supone un entrenamiento y una mejora del sistema del equilibrio”.

Por otra parte, aún en condiciones normales, Todd dice ... *“No somos conscientes de la mayoría de los pequeños movimientos involucrados en la postura y la locomoción”* (Todd, 1937, pag)... Menciona dentro de esa premisa que un gran número de movimientos resultantes de sensaciones exteroceptivas y propioceptivas (del medio exterior y el medio interno) se tornan automáticas, pero que alguna vez debieron ser conscientes, como cuando aprendimos a caminar, a usar una herramienta especial o cuando se adquirió una habilidad motora, por lo que considera importante la consciencia corporal durante el proceso de aprendizaje de nuevos

movimientos. Sweigard (1974) sostiene que una forma de adquirir esta conciencia corporal es mediante la imaginación simultánea de los movimientos durante la ejecución, lo que además refuerza la imagen interna del cuerpo. En las personas ciegas generalmente se retarda la toma de conciencia del propio cuerpo por la ausencia de información visual exterior lo que origina dificultades con la lateralidad, predominio funcional de un lado del cuerpo (por ejemplo: apoyar más una pierna que otra) y desajustes corporales, las personas ciegas adoptan ciertas posturas, las cuales les llegan a producir malformaciones, como pueden ser en muchos casos de columna (Ayala y Quito, s.f).

1.4 Importancia

El desarrollo de los niños es similar pero también es único en cada caso, sin embargo la discapacidad visual impone altas diferencias. Los ciegos congénitos presentan esta cualidad desde el momento de su nacimiento o en el período prenatal. Investigadores como Lowenfeld y Leonhard coinciden en resaltar el riesgo y la vulnerabilidad que presenta el desarrollo del niño ciego, estos autores observan limitaciones en las siguientes situaciones: cantidad y calidad de experiencias que la persona pueda realizar, capacidad de conocer el espacio que lo rodea así como moverse libremente, así como en las relaciones con su entorno.

Feldenkrais (1972) menciona tres niveles de desarrollo por los que pasan algunas de nuestras actividades, siendo: la primera natural, la segunda individual (forma propia), finalmente, el método y la profesión. La última fase (método y profesión) sólo es concedida a pocas acciones comunes, por lo que el mismo autor sostiene que:

“Nos permite hallar formas de conducta y acción que concuerdan con nuestras necesidades personales e interiores y que no podríamos encontrar naturalmente debido a que las circunstancias e influencias externas nos han llevado por otras direcciones donde es imposible progresar de forma continuada. El estudio sistemático y la conciencia deben proporcionar a cada hombre los medios necesarios para indagar en todos los campos de acción [...]” (Feldenkrais, 1972)

Por ello y resaltando la particularidad del desarrollo de los niños con ceguera congénita, la instrucción de la danza a los niños con déficit visual en éste trabajo se propone generar acciones por medio de la danza clásica que puedan fortalecer habilidades que atenúen las limitaciones que Lowenfiel y Leonhard observan.

1.5 Hipótesis

La enseñanza de danza clásica podría estimular distintas habilidades motrices en niños con ceguera congénita en la etapa de desarrollo de operaciones concretas (7 a 12 años), por medio de una propuesta que, a través de la imaginación del movimiento (ideokinesis) facilite la percepción de su cuerpo.

1.6 Objetivos de Investigación

General

Realizar una propuesta de consciencia corporal a través de la danza clásica en niños con ceguera congénita, dentro de la etapa de desarrollo de operaciones concretas, que estará

diseñada para que alcancen independencia en los movimientos, seguridad en el espacio en que se desenvuelven y una percepción más amplia de su cuerpo.

Específicos

- Ampliar el conocimiento del esquema corporal
- Generar confianza para un mejor desplazamiento por el espacio
- Fomentar la automotivación por el movimiento
- Acercar a los niños con ceguera a la danza clásica.

1.7 Propuesta metodológica

En este trabajo se sentarán las características generales del desarrollo de los niños con ceguera congénita. Así mismo se mostrarán las cualidades de la danza en los ámbitos que interesan al desarrollo de la presente investigación. Con base a los datos recopilados en el marco teórico, se desarrollará una propuesta de clase de ballet inicial basada en la técnica rusa (Vaganova), elaborando una serie de ejercicios que favorezcan la adquisición de habilidades motrices en los sujetos.

La clase se diseñará para sujetos con características semejantes que coincidan con la etapa de desarrollo de operaciones concretas definida por Piaget. Los avances en los niños se medirán mediante el seguimiento de una bitácora diaria para poder conocer de esta manera que ejercicios ayudan al trabajo con ideokinesis. De este modo se formará una propuesta de clase con ejercicios que impacten positivamente en el desarrollo de habilidades motrices en niños con ceguera congénita.

Capítulo 2. Los niños con ceguera congénita y la danza

2.1 Ceguera

La masa contenida por nuestro cráneo forma parte de un sistema que lo excede: el sistema nervioso central (encéfalo y médula espinal) más el sistema nervioso periférico (nervios craneales y raquídeos). Al sistema nervioso central Odessky (2010) lo denomina la parte neurovegetativa al manifestar que su principal función es mantener la vida, es decir que, controlan el ritmo cardíaco, la respiración, la contracción de la pupila, entre otras acciones.

El cerebro junto con el tronco cerebral y el cerebelo son los que constituyen el encéfalo (Raspall, 2018). Lo que habla de una cantidad extraordinaria de neuronas que lo componen y que además se comunican entre ellas. Una parte maravillosa del desarrollo del ser humano es la conexión interneuronal, esto quiere decir, según Goddard (2017), que las neuronas en el recién nacido tienen una flexibilidad de función que a lo largo del desarrollo y mediante la experiencia establecen relaciones con el cerebro. La neurona es una unidad celular funcional del sistema nervioso. Martin (2013) explica que las neuronas adquieren distintas formas y tamaños, sin embargo conservan las características esenciales en su estructura para comunicar de manera rápida y precisa a corta o larga distancia con otras células ya sean musculares, glandulares o nerviosas.

El cerebro está dividido en dos hemisferios, derecho e izquierdo, cada uno de ellos está a su vez dividido en cuatro lóbulos: frontal, temporal, parietal y occipital. Siendo el lóbulo

frontal el encargado del área motora. La superficie de los hemisferios está cubierta por la corteza cerebral con distintas áreas funcionales: la motora (el lóbulo frontal), la sensitiva (en lóbulo parietal), la auditiva (en lóbulo temporal) y la visual (en lóbulo occipital) (Raspall, 2018).

La información que llega del mundo exterior es filtrada por los órganos de los sentidos, en el caso de la vista, todos los detalles observados por ambos ojos -que viajan por un canal llamado vía óptica- se integran por un proceso de varias fases (que tiene lugar en el área ya mencionada) a lo que se agrega información contenida en otras zonas del cerebro para dar como resultado una imagen tridimensional con un sentido o significado (Raspall, 2018). Wiechers (2014) explica que la interpretación de los potenciales eléctricos provenientes de los cambios químicos en que se convierte la luz al ser enfocada por la retina y el cristalino -partes del ojo sensibles a la luz y que forman parte del sistema óptico del mismo- se lleva a cabo por el sistema nervioso central. Con todo lo anterior se puede deducir que el resultado final de la vista no radica únicamente en los ojos si no que, es la sumatoria de la actividad de todo el cerebro.

Al nacer el humano, la visión progresa rápidamente gracias a la comunicación entre retina, vía óptica y corteza cerebral. Si las conexiones intercelulares no actúan como puente de transmisión puede no producirse un desarrollo normal.

“[...]de un inadecuado desarrollo por una parte y por otro de procesos patológicos que afecten a los ojos, a sus elementos de protección o a las vías de conexión con el

cerebro y los centros corticales, se derivan las situaciones de pérdida de función visual que nos sitúen en los ámbitos de ceguera o de la deficiencia visual” (Checa, Robles, Andrade, Nuñez y Arandiga, 1999).

La deficiencia visual puede aparecer por distintos motivos, en función de la parte del proceso u órgano de la visión que se ve afectado, aunque normalmente, las más frecuentes son las que afectan al globo ocular (Ayala y Quito, 2012).

Según datos de la OMS para el año 2010 se estimaba 1.4 millones de niños ciegos en el mundo. Subraya que entre los menores, las causas de la visión deficiente varían considerablemente de un país a otro. Por ejemplo, en los países de ingresos bajos, las cataratas congénitas son una de las causas principales, mientras que, en los países de ingresos altos, se destaca la retinopatía del prematuro. Teniendo en cuenta lo anterior y agregando la carencia de vitamina A se enlista las causas principales de ceguera en el mundo. Aproximadamente la mitad de todas las cegueras infantiles se pueden evitar o tratar.

En el manual de *Aspectos evolutivos y educativos de la deficiencia visual* publicado por la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE) se menciona que oftalmológicamente la ceguera se interpreta como ausencia total de visión, incluida la percepción de luz. También indica que la determinación de la función visual de los ojos se da mediante la evaluación de la Agudeza Visual (AV) (nitidez de la visión), el Campo Visual (CV) (vista periférica), visión cromática (colores) y sentido luminoso; ya que su conjunción con los dos ojos crea la función de visión binocular, es decir que la información proveniente

de los dos ojos se integra en una sola imagen. Sin embargo, sólo la evaluación de las dos primeras (AV y CV) es tomada clínicamente para la detección de problemas visuales.

La medición de la AV es posible con la utilización de escalas de optotipos (tablas que llevan impresas letras, números o figuras y que se catalogan en décimos de visión) que se construyen ordenando test de distintos tamaños teniendo en cuenta la distancia a la que serán observados por la persona evaluada. El mínimo percibido por el paciente determinará la AV que será representada en notación decimal (10/10, 1/10, etc). Por su parte el CV se mide tomando en cuenta la extensión periférica de la vista y el campo central de la visión, que normalmente se realiza de manera computarizada.

Teniendo en cuenta lo anterior el manual citado clasifica la deficiencia visual de las siguientes maneras:

- Visión normal: cuando la AV del mejor de los ojos es superior o igual a 0.8 y el CV es normal.
- Visión casi normal: si la AV del mejor ojo está comprendida entre 0.7 y 0.5, siendo normal el CV.
- Visión subnormal: la AV está comprendida entre 0.4 y 0.3 o el CV está limitado a 40°.
- Baja visión: AV entre 0.25 y 0.12 o el CV disminuido hasta 20°.
- Ceguera legal: si la AV es igual o inferior a 0.1 o el CV está reducido a 10° o menos.

En la práctica para el último grupo de personas se distingue un rango de diferentes grados de afección funcional visual que irán del rango 0.1 a 0 (deterioro visual, deterioro visual casi total, deterioro total y amaurosis).

Entonces, el grado de déficit visual es distinto según la afección en uno o ambos ojos. Es importante detectar la razón y el momento de vida en que la anomalía visual se presenta ya que esto determinará si es congénita o adquirida; o bien, si tiene orígenes hereditarios o infecciosos. Para este trabajo nos centraremos en las personas que son ciegas de nacimiento.

2.1.1 Cómo se percibe a un ciego

Vigotsky (2001) identifica la evolución de la visión dominante en la historia sobre la percepción misma del ciego. Este autor se basa en la siguiente idea: la ceguera no es sólo la falta de la vista sino que además provoca gran reorganización de todas las fuerzas del organismo y la personalidad. Esta es una percepción concebida en tres etapas, la primera, mística (Antigüedad, Edad Media y gran parte de la Historia Moderna), se tenía al ciego evaluado como triste, infeliz o miedoso, sin embargo, al mismo tiempo se le tenía respeto por la creencia de que el estado de ceguera lo premiaba con una visión espiritual. La segunda etapa, biológica, precientífica e ingenua (Ilustración), durante esta nueva comprensión de la ceguera se inició la educación incorporando a los ciegos a la vida social que abrió su acceso a la cultura. No obstante circundaba la teoría de “sustitución de órganos de sentidos” que sostenía que el ciego había sido dotado de un “sexto sentido”, a pesar de esta teoría calificada como ingenua por el autor, la concepción biológica trajo grandes avances con la incorporación de nuevas fuerzas a las personas con ceguera, una de ellas fue el Braille: la posibilidad de

escribir y leer. La última etapa es la científica o socio psicológica (naciente de las reflexiones que sugiere la psicología social de la personalidad de Adler y que Vigotsky expone en ese escrito). Con la teoría de la “psicología social de la personalidad” de Adler, sostiene que lo más característico de la personalidad de las personas con defectos (incluido el ciego) es que el conflicto originado por la falta o deficiencia del órgano puede convertirse en una capacidad: de la debilidad, la fuerza. Lo anterior podría ser la compensación de la que se intuía en el período pasado. En el caso específico del ciego consiste en la contradicción entre su incapacidad relativa en el aspecto espacial con la posibilidad de mantener, mediante el lenguaje, una relación total, además adecuada con los videntes para lograr una comprensión mutua.

2.2 Características del niño

Piaget (1964) propone que el desarrollo mental del niño se da progresivamente, es decir, mediante una adquisición gradual y constante. Dicho de otra manera, subiendo escalones, cada vez a uno con un equilibrio superior, Piaget nombra características de cada uno de estos escalones a los que llamó estadios.

Para los 7 años, que indica la edad aproximada para el fin de esta etapa anterior y el comienzo de la siguiente: las operaciones concretas (Piaget, 1964), el niño ya no confunde el punto de vista propio con el de los otros, esto se evidencia gracias al lenguaje, lo cual les permite discutir en un ámbito social (con otros, justificando su propia lógica) pero además, esta discusión se puede interiorizar. Esta acción individual de discusión interna es el comienzo de la reflexión. Durante y apartir de esta edad (7-12 años) que corresponden a su

escolarización, el niño empieza a utilizar las operaciones mentales y la lógica para reflexionar sobre los hechos y los objetos de su ambiente.

Durante esta etapa, según Piaget se muestran varios logros. Uno de ellos se observa en su pensamiento, el cual muestra menor rigidez y mayor flexibilidad. El niño entiende que las operaciones pueden invertirse o negarse mentalmente.

2. 2. 1 Características del niño con ceguera

La guía para *Deficiencias visuales y psicomotricidad: teoría y práctica* publicada por ONCE afirma que los niños con visión integran sus diferentes experiencias a una edad más temprana que los niños ciegos. No obstante, éstos pueden lograr una evolución muy similar a la de los videntes cuando llegan a comprender el ambiente que les rodea, la noción de objeto y la de persona, aunque tarden más tiempo y les resulte más difícil.

Las estimulaciones auditivas y visuales son específicas y directas. En el caso del sonido, los bebés ciegos responden a él al mismo tiempo que los videntes, sin embargo el reto es más grande ya que para alcanzar un objeto con sonido por la estimulación que le provoca a distancia tiene que atravesar el vacío. Este miedo a caer retrasa significativamente su movilidad, sumado a la pobre estimulación o sobreprotección que suelen recibir del entorno.

Los niños ciegos, por el hecho de no ver, carecen de ciertos recursos para establecer conductas de identificación, comunicación y de apego que están presentes en los videntes,

fundamentalmente, la mirada como medio de interacción con los adultos, como vía de comunicación con la madre (sensación de reconocimiento por parte de ella), además de la sonrisa como respuesta del lactante ante el rostro humano. Pueden utilizar otros recursos para conseguir vínculos sociales, Fernández (1998) recomienda fomentar y desarrollar los siguientes medios: la sonrisa, ante las personas y objetos familiares que les agradan; el silencio, como respuesta al igual que la sonrisa o conducta de atención y escucha; la expresividad de las manos; el movimiento; y por supuesto, el lenguaje, es desde los primeros meses de vida, clave para obtener tanto información como el contacto necesarios con el entorno inmediato, especialmente para los objetos o situaciones con los que no tiene alcance.

Psicólogos como Fraiberg (1982), citado por Arnaiz (s.f) en la guía ya mencionada, han observado que el niño con déficit visual presenta un retraso en la adquisición de algunas conductas, tales como la formación del esquema corporal (entendido como la imagen que se tiene del propio cuerpo) y el desarrollo psicomotor. Palazesi citado por Arnaiz (s.f) menciona que otras capacidades que van de la mano con estas conductas son: percepción del espacio y relaciones espaciales (arriba-abajo, dentro-fuera, reversibilidad de desplazamientos y su representación), las conductas simbólicas (juego, imitación, representación), el conocimiento de los objetos y sus características de agrupación (formas, tamaños, sonidos, propiedades físico-matemáticas simples como ordenar, clasificar, operar sobre ellos) y en las sensaciones relativas al propio cuerpo. De la misma manera, la falta de imitación visual limitará las experiencias obtenidas a lo largo de su primer año de vida y como consecuencia hará difícil los aprendizajes durante las siguientes etapas, si no se atiende de manera adecuada.

2.2.2 Aprendizaje del niño con ceguera

El movimiento existe desde el principio de la vida (Goddard, 2017). Los movimientos del recién nacido responderán a los estímulos que reciben del medio externo, mediante las acciones repetidas fortalecerá las conexiones neuronales entre el cerebro y el cuerpo. De esa manera también se relacionan con los demás y tienen la experiencia de lo que los rodea.

El tipo de estimulación a la que se exponga el bebé y el niño pequeño puede repercutir tanto en su estilo de aprendizaje futuro como en su desarrollo perceptivo-cognitivo (Checa, et al 1999). El proceso de aprendizaje del niño, según este autor, pasa por los siguientes pasos: recepción de estímulos mediante los sistemas sensoriales, discriminación de las distintas experiencias de los sentidos, almacenamiento y evocación de recuerdos de sensaciones y discriminaciones, percepción que implica tanto la diferenciación como la especificación de la entrada sensorial en información codificada utilizable, y por último, la calidad perceptiva avanza según evoluciona el aprendizaje, que como consecuencia tiene lugar una elaboración constante de lo percibido.

Los niños con deficiencia visual necesitan todo su cuerpo activo en búsqueda de información del exterior, así como de ellos mismos. El sistema cinestésico táctil junto con el auditivo jugarán un papel compensatorio a la reducción visual que presentan y por lo tanto como medios fundamentales de aprendizaje.

El manual de *Aspectos evolutivos y educativos de la deficiencia visual* publicado por ONCE cita a Barraga (1983) quien presenta una secuencia de aprendizaje de sonidos que en

contraste con el proceso citado anteriormente tiene mayor peso en niños con ceguera, funciona de la siguiente manera: comienza por la atención y conciencia de los sonidos, esto se refleja con el aumento de acciones corporales cuando el sonido es estimulante; respuesta a sonidos específicos, alrededor de los cuatro meses de edad comienza la coordinación oído-mano; discriminación y el reconocimiento de los sonidos; reconocimiento de palabras y la interpretación del habla; escucha selectiva a las instrucciones verbales; por último, el procesamiento para la escucha auditiva con fines de aprendizaje.

Esta característica del niño sin visión es crucial para la enseñanza del movimiento *“La percepción auditiva adquiere un gran protagonismo en el movimiento, la orientación y el desplazamiento independiente”* (Checa, et al, 1999).

Este mismo autor señala la importancia del uso claro de nuestras palabras, al mencionar que:

“Aprender lo que está haciendo el cuerpo se relaciona con la imagen corporal y con la organización de movimientos propositivos bajo dirección de otra persona. Es preciso que los adultos expliquen los movimientos y las acciones para garantizar que las palabras del niño son apropiadas a la acción.”
(Checa, et al 1999, p74).

2.2.3 Limitaciones del ciego

Checa et al (1999) mencionan que mediante el uso del sistema visual se obtienen, en un periodo de tiempo más breve, una cantidad de información del mundo exterior mayor que mediante ningún otro órgano sensorial aislado. Nombra como sentido primario a la visión dado que otorga la posibilidad de extender al ser humano más allá de su cuerpo; es la mediadora de otras impresiones sensoriales; actúa como estabilizador entre la persona y el mundo externo. En el caso de los niños ciegos esta información está limitada a ser percibida de manera parcial gracias a ciertas adaptaciones.

Sobre la misma línea (Arnaiz, s. f) hace hincapié en que la vista tiene como uno de sus objetivos primordiales ayudar a la integración de las diferentes modalidades sensoriales, además de comprender las variadas informaciones que recibimos de los sentidos. Según esta idea, un niño con visión normal puede mirar sus manos mientras las manipula para así descubrir los sonidos que puede emitir al mismo tiempo que siente todas las texturas y formas. Contrariamente el niño con discapacidad visual no cuenta con una adaptación que unifique todos estas sensaciones, al mismo tiempo que, le permita relacionarlas entre sí. Los motivos que aplazan el desarrollo perceptivo del niño ciego mientras crece, según la misma autora, pueden ser: el retraso en los movimientos de dirección, orientación hacia los objetos y para iniciar el movimiento por sí mismos; especial preferencia por ocupar el tiempo en movimientos estimulantes en lugar de explorar el espacio; también se distingue un uso menos eficaz del resto de los sentidos por la falta de integración sensorial antes indicada.

Arnaiz (s.f) toma a la vista como recurso para concebir la idea de unidad del propio cuerpo, además de apoyar la sensación de cada parte del mismo como parte del yo, por lo que afirma que “el niño ciego tiene que encontrar un acceso a la autorepresentación sin utilizar el único órgano sensorial que está especialmente adaptado para realizar la síntesis de todas las percepciones y de los datos del yo”. Esta misma autora define al esquema corporal de la siguiente manera:

“El esquema corporal es el resultado complejo de la actividad cinética, siendo la síntesis de todos los mensajes, de todos los estímulos y de todas las acciones que permiten al niño diferenciarse del mundo exterior y construir su yo como sujeto de su propia existencia. Tiene su origen en la experiencia de ser manipulado, en las sensaciones cinestésicas, táctiles y visuales que se desprenden de las diversas actividades de exploración del mundo exterior por parte del niño.”

Lieberman et al (2002) menciona que debido a la falta de estimulación visual tanto a la carencia experimental de los primeros movimientos, los niños con déficit visual tienden a desarrollar patrones de movimiento ineficientes que por lo regular los hace gastar energía innecesaria en actividades de la vida diaria, así como en los deportes. Por último estas formas particulares de accionar los distingue inmediatamente de los demás niños, por lo que limita su aceptación social.

Buell (1986), citado por Lieberman en su estudio *Perceived barriers to including students with visual impairment* publicado en *Kinesiology, Sport Studies and Physical*

Education Faculty Publications, se basa en la idea de que los padres y maestros sobreprotegen a estos niños en actividades físicas, lo que desencadena que ellos se sientan restringidos en determinados contextos. En este artículo Lieberman expone que la actitud, la apatía del maestro y las bajas expectativas sobre el niño con ceguera, representan otra gran barrera para su desarrollo dentro de la educación física.

La actividad corporal pone a las personas en contacto con su entorno, lo que infiere que en el movimiento influyen las capacidades de cada persona, las condiciones del espacio y el conocimiento que se tiene del mismo. En este caso, el ciego presenta inhibiciones para moverse que funcionan como protección, esta es una de las razones por las que que se desarrollan lentamente en el ámbito motor si no son estimulados precozmente a diferencia de un niño en condiciones normales. Según Arnaiz (s.f) una de las conductas del desarrollo psicomotor en la que el niño ciego suele presentar mayor retraso es en la adquisición de la postura y la movilidad, especialmente cuando la posición y los movimientos tiene que iniciarlos por él mismo. De esta manera, la visión estimula la movilidad y otros tipos de conductas motoras autoiniciadas.

Fraiberg (1966) citado por Arnaiz (s.f) menciona que un problema derivado del déficit visual se materializa ante la dificultad para desarrollar el esquema corporal y los conceptos espaciales, los cuales son de vital importancia para determinar la posición relativa entre el cuerpo y los objetos. A lo que Arnaiz (s.f) agrega que la falta de retroalimentación visual afecta al equilibrio, a la coordinación motora y proporciona menos posibilidades de imitación.

Cratty y Sams (1968), citados por esta misma autora, afirman que la solución a muchos de estos retrasos hay que buscarla en el origen del conocimiento y del desarrollo de la imagen corporal, concepto que asimilan al de esquema corporal.

Checa et al (1999) dicen que los niños en edad escolar que no recibieron una estimulación adecuada pueden mostrar características peculiares, tales como: no lograr discriminaciones matizadas ni estrategias de búsqueda o exploración de objetos; sus dedos y manos hipotónicas, presentan movimientos o posturas estereotipadas reflejo de la ausencia de significados basados en la experiencia; su expresividad facial, en ausencia de aprendizajes imitativos está muy reducido o muestra un amplio repertorio de movimientos parásitos; su eje corporal muestra una falta de alineación entre los planos de la cabeza y el tronco; su marcha insuficientemente coordinada, pierde el balanceo natural necesario para mantener el equilibrio con un paso inseguro, longitud irregular, acompañado de blindismos.

Lieberman et al (2019) defienden que los niños con discapacidad visual tienen el potencial de realizar actividades de la misma manera o mejor que sus compañeros normovidentes si son proveídos con las mismas oportunidades de desarrollo. Es por ello que la danza, como principal elemento considerado en este trabajo de investigación puede desarrollar la construcción de los movimientos en el espacio como una actividad provechosa para personas con discapacidad visual.

2.3 La danza

La danza, puede ser definida como “una coordinación estética de movimientos corporales” (Vilar, 2011). Este autor explica que el hombre coordina otros movimientos con el cuerpo de manera utilitaria y que usa en determinados trabajos, según este autor lo que los diferencia de la danza sería lo siguiente:

“Es en la danza [...] donde aparecen los elementos plásticos inherentes a los grandes gestos o a las principales posturas corporales y se los combina en una composición coherente y dinámica [...] la armonía -entendida en cualquier sentido- hace de la danza una obra categóricamente artística.” (Vilar. 2011).

Vilar (2011) designa a la danza como una creación que refleja el placer de la belleza cuyo ejecutante es sumergido para mostrar emociones como lo son el amor, la alegría, el dolor, la angustia, entre otros. Señala que en sus orígenes, el canto y la danza se impulsaron por los mismas causas: en elogio a los dioses, por lo que hay cánticos, además de danzas de epinicio y de lamentación, de júbilo amoroso y de la desolación de la muerte. Menciona además que “a través de las épocas, los estilos han cambiado de acuerdo con la evolución de las sociedades que los producen y en las que se reflejan, pero en todas las danzas el principio estético es el mismo”.

Como se hizo mención antes la danza, ha tenido orígenes remotos por lo que ha pertenecido a los pueblos, templos, las religiones y sólo últimamente al escenario (Haskell, 1958). A lo largo de la historia, la danza no solo ha adquirido distintos estilos, también las

motivaciones han variado desde resistir a la ira de algún dios hasta organizarse para el entretenimiento de un público, incluso la espontaneidad o la complejidad, por mencionar algunas.

Una danza perteneciente al escenario y además, altamente compleja en sus formas, es el ballet “[...], la danza es prehistórica. La historia del ballet es solo un fragmento de la historia de la danza” (Haskell, 1958).

“La historia del ballet consiste en períodos de grandes descubrimientos y desarrollo en la técnica, y pausas durante las cuales alguna mente genial metodiza dichos conocimientos y demuestra su verdadera aplicación como forma artística” (Haskell, 1958). Siendo así que escuelas de distintas nacionalidades adoptaron su propio método.

2.3.1 Beneficios de la danza para los niños con discapacidad visual

Al finalizar un programa de ballet para niños y jóvenes con discapacidad visual en The National Dance Institute in New York (NDI) en conjunto con Lighthouse Guild International, el cual consistió en una lección semanal de 45 minutos, se aplicó un cuestionario a los padres sobre los cambios que sus hijos tuvieron como resultado del programa. Tales encuestas reflejan que los niños mejoraron su postura, coordinación y equilibrio. Incluso el incremento de actividad física hizo que bajaran de peso y se sintieran más cómodos con su propio cuerpo. Al mismo tiempo, por la parte emocional, el programa de danza los hizo sentir más confidentes y motivados para probar deportes, o bien para desarrollarse en otras oportunidades tanto académicas, sociales o simplemente actividades extracurriculares.

Ya se ha hablado en párrafos anteriores sobre la importancia del equilibrio. Pereira (1990) citada por Arnaiz (s.f) considera que “[...] en el caso de los niños ciegos el desarrollo psicomotor y el equilibrio están directamente relacionados con la capacidad de orientación espacial y con el conocimiento del propio cuerpo [...]”. Por lo que considera básicos algunos aspectos para el desarrollo del mismo, de los cuales, para los fines de este trabajo tomaremos a consideración los siguientes:

- La adquisición de los conceptos espaciales, el conocimiento de la situación, la relación entre las distintas partes del cuerpo y la forma en que estos conceptos pueden traducirse externamente.
- El conocimiento del centro de gravedad del cuerpo, de la base de apoyo, de los patrones de movimiento y de lo que los rodea.
- La habilidad para distribuir uniformemente el peso del cuerpo en el movimiento.
- Y la importancia dada por la familia y los maestros a los aprendizajes motores.

Es indispensable destacar la participación que tienen los sistemas vestibular, visual y táctil en el desarrollo del equilibrio. Este mismo autor añade que:

“[...] la distorsión que presentan en sus sistemas vestibulares, hace que no posean un buen equilibrio ni un conocimiento apropiado de los conceptos de verticalidad. Como consecuencia de ello, la alineación segmentaria de su cuerpo no es la adecuada y no controlan eficazmente sus habilidades motoras primarias”.

La guía didáctica para la inclusión y educación inicial y básica *“Discapacidad visual”* publicada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) menciona que es importante que un niño con discapacidad visual cuente con un esquema corporal muy bien identificado, la lateralidad interioriza (izquierda y derecha) y conceptos espaciales (arriba, abajo y dentro fuera) ya que ayudan significativamente a la enseñanza de las matemáticas y el sistema de escritura Braille.

2.4 Herramientas para la enseñanza del movimiento

Lieberman (1996) citado por O’Connell et al (2006) menciona que los modelos táctiles como: la manipulación durante la actividad; así como la demostración, son técnicas que pueden usarse con niños con deficiencia visual para enseñar habilidades motoras. Según O’Connell (2000) las técnicas mencionadas son importantes dado que mediante ellas los niños con ceguera pueden adquirir una imagen mental con base al modelo.

Bandura (1997) sostiene que la forma más efectiva de transmitir información acerca de habilidades es a través del modelaje. De acuerdo con él, una habilidad motora puede ser aprendida mediante una demostración pictórica y física, así como de una explicación verbal que menciona exactamente cómo realizar la actividad. De esta manera destaca una vez más la

habilidad verbal del profesor por lo que se agregara dentro de este capítulo como una herramienta.

Algunos ejemplos de profesionales de la danza en contacto con personas ciegas y que además utilizan alguna de estas técnicas es el caso de Alvin Aley, durante su interacción con Very Special Arts, quien destaca la importancia del aprovechamiento del tacto durante las sesiones. El mismo caso con Martha Graham, la cual guía a Helen Keller para tocar los instrumentos con la intención de que sienta las vibraciones que provocan el sonido, pero además la invita a tocar a los bailarines, todo esto durante un ensayo documentado en Helen Keller visits Martha Graham's Dance Studio.

Para este trabajo se pondrá en uso la imaginación del movimiento como herramienta para la enseñanza. Distintos autores han estudiado la utilización de técnicas con base en la imaginación. Zijdewind, et al (2003) describe al proceso de imaginar mientras se realiza una acción de la siguiente manera: “[...] son un proceso activo durante el cual la representación de una acción específica es reproducida internamente dentro de la memoria de trabajo sin ninguna reproducción motora”. Así, este desarrollo puede ser funcional con base a la argumentación, del mismo autor, al señalar que técnicas análogas han demostrado mejorar la acción motora y la fuerza muscular.

2.4.1 Manipulación física

Incluye la ejecución de acciones por medio del manejo del cuerpo del alumno por el instructor (Lieberman, 2005), lo cual, según Coward (1996) le permite sentir al alumno con discapacidad visual el movimiento de la nueva habilidad.

O'Connell et al (2006) sugiere que la decisión de usar una guía mediante la manipulación se tome en consideración del nivel de su ejecución, visión y necesidad individual; ya que antes de recurrir a ella se puede comenzar utilizando otros métodos menos invasivos, como es la colocación de alguna seña táctil sobre su cuerpo que le ayude a recordar cómo y por donde realizar el movimiento. Si en caso se decide tomar la decisión de utilizar la manipulación del cuerpo, entonces es preferible siempre notificar al estudiante que será tocado.

Éste autor además advierte de que una enseñanza basada solamente en la instrucción seguida de una corrección únicamente verbal puede desencadenar frustración tanto en el alumno como en el instructor, pero especialmente sentimientos de una pobre eficiencia en el alumno. En contraste, esta técnica favorece la concientización de la manera correcta de realizar la actividad, así como el entendimiento de la misma.

Para la utilización de esta herramienta destaca que cada vez que se toca a un estudiante puede ser malinterpretado o malentendido, por lo que recomienda llevar bitácoras del progreso del estudiante de la mano del plan de trabajo de cada alumno, con el fin de identificar las situaciones en las que el estudiante se beneficia de esta manera y clarificar las oportunidades.

Un último factor a considerar es que algunos alumnos pueden ser hipersensibles al tacto, razón por la que podrían no responder de manera positiva a este método y sea preferible la utilización de la palpación sobre un modelo.

2.4.2 Palpación de un modelo

Lieberman (1996) define a esta herramienta como el análisis de la actividad mediante el tacto del alumno directamente sobre un objeto o el cuerpo de un modelo que la ejecute, que puede ser el mismo maestro, pero no necesariamente. Mientras que Feltz (1991) explica que el modelaje es un proceso mediante el que se motiva a realizar una actividad propuesta al mismo tiempo que mejora la comprensión de la misma.

O'Connell menciona que puede priorizarse esta herramienta si el alumno se frustra rápidamente; el tiempo es limitado; o el movimiento es complicado de ejecutar, ya que en esos casos ayudaría a clarificar los mecanismos de una manera más completa que solo la explicación verbal, o en su caso la explicación junto con la manipulación. El mismo autor señala importante que cuando el alumno quiera tocar al maestro, éste debería notificarlo antes y mencionar también cuál es su objetivo. Al igual que la manipulación, podría ser malinterpretada, por lo que también recomienda llevar una bitácora junto con el plan de trabajo.

2.4.3 Ideokinesis

Islas (2001) cita a Ramiro Guerra, quien dentro de su lista de principios generales para las clases de danza menciona que obligar a pensar, a imaginar y a establecer una disciplina de pensamiento paralela al movimiento, resulta básico. Sweigard (1974) en su libro *Human movement potential its ideokinetic facilitation* subraya que retar la imaginación de los estudiantes es el ingrediente crucial en una enseñanza exitosa.

Acerca de la imaginación en las personas ciegas de nacimiento es importante mencionar lo siguiente:

“Si hablamos de las imágenes en los niños ciegos, es evidente que no podrán representarse una imagen visual semejante a la de los videntes porque no tienen la experiencia sensorial del estímulo visual u objeto que la produjo, de modo que no ven muchos de los elementos del objeto. Para ellos las imágenes sensoriales más relevantes serán las táctiles y las cinestésicas.” (Fernández, 1996)

2.4.4 Voz

Berta Braslavsky (s.f) citada por Fabiana Mon y Norma Pastorino (2006) menciona que *“la fuerza motriz fundamental de la compensación de la ceguera para aproximarse a la experiencia social de los videntes es el lenguaje para el que no tiene límites naturales”*.

Partiendo de esta idea, se considera la importancia del uso adecuado y detallado de la palabra con ellos.

Los niños con ceguera necesitan más indicaciones así como más tiempo para practicar con el fin de entender el nuevo movimiento. De la misma manera Lieberman et al (2014) señala que parte de la dificultad que experimentan estos niños a la hora de aprender habilidades motoras reside en el pobre manejo del vocabulario involucrado, por lo que sugiere tomarse tiempo para construir conocimientos que sirvan de base para aprender de manera más efectiva.

Islas (2001) cita a Ramiro Guerra, quien habla de los principios generales en las clases de danza diciendo que la voz puede ser utilizada como una prolongación del movimiento para subrayar el mismo durante su ejecución.

Capítulo 3. Metodología de la Investigación

En este trabajo se han sentado las características generales del desarrollo de los niños con ceguera congénita que para los objetivos establecidos son importantes. Así mismo se mostraron las cualidades de la danza en los ámbitos que interesan al desarrollo de la presente investigación. Con base a los datos recopilados durante el capítulo 2, se desarrolló una propuesta de clase de ballet inicial basada en la técnica rusa (Vaganova), elaborando una serie de ejercicios que favorezcan la adquisición de habilidades motrices en los sujetos.

La propuesta resultante fue aplicada durante el periodo febrero-junio del año 2019 a sujetos dentro de la etapa de desarrollo de operaciones concretas definida por Piaget, aunque todas las pruebas fueron aplicadas con niños del estado de Puebla, como se menciona en el capítulo anterior y como lo establecen varios autores especialistas en el área, las deficiencias físicas que padecen son iguales para todos los niños con esta discapacidad, por lo que la prueba es aplicable a cualquier niño que comprenda la etapa ya mencionada y presente ceguera congénita

Al comenzar el curso se aplicó un cuestionario a los padres con el fin de obtener datos sobre del desarrollo del sujeto en términos académicos, artísticos, deportivos y sociales. Este cuestionario también contó con un apartado para conocer las actividades que realiza de manera autónoma y otra para recoger información acerca de su experiencia sensorial.

Al finalizar el periodo destinado a la experimentación de la propuesta con los sujetos, se aplicaron encuestas a los padres acerca de los cambios observados y el acercamiento de sus

hijos a la disciplina. Parte de esta encuesta también fue aplicada a los niños con el fin de conocer el posible contraste en los resultados. Como complemento se realizó una entrevista a dos personas con ceguera congénita en edad adulta.

3.1 Descripción del grupo de estudio

El presente trabajo se aplicó con diez sujetos, dentro de la etapa de operaciones concretas definida por Piaget, todos los participantes nacieron con ceguera y no presentaron diagnóstico de discapacidades combinadas hasta el día de comienzo de las clases. Éstos, eran alumnos de dos instituciones para discapacitados visuales, la primera de ellas, el Instituto de Rehabilitación para ciegos Leyer's de Puebla ubicada en el interior de la ciudad de Puebla, mientras que la otra, el Instituto Educativo para personas con Ceguera y Debilidad Visual. Investigación y docencia en educación especial A.C en el municipio de San Pedro Cholula.

Todos los padres de los menores estuvieron enterados y de acuerdo con la intervención a realizar con sus hijos y con los fines académicos que perseguía este estudio. Es importante mencionar que ambas instituciones se mostraron interesadas por las actividades ofreciendo un espacio y horario para ser realizadas. Así mismo, siempre se mostraron abiertas al diálogo con los padres. Dichas instancias ofrecen atención tanto para personas discapacitadas como para los familiares.

Aunque se obtuvieron permisos de los padres para utilizar los nombres de los niños, por cuestiones éticas y de protección de datos en la presente investigación se nombrarán como sujetos. El sujeto 1 (S1) es miembro de la institución que se encuentra en San Pedro Cholula

que de ahora en adelante se le denominará grupo A. Mientras que los sujetos 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 y 10 son miembros de la institución en la ciudad de Puebla y formarán parte del grupo B.

El grupo A trabajó en sesiones particulares de 30 minutos, dos veces a la semana. Las sesiones se desarrollaron en las instalaciones del Instituto Educativo para personas con Ceguera y Debilidad Visual. Investigación y docencia en educación especial A.C ubicado en San Pedro Cholula, Puebla.

Las características del espacio utilizado fueron las siguientes: salón ubicado en el segundo piso con dimensiones aproximadas de 7 m. x 4 m. con piso de azulejo cubierto en su mayoría con tapetes de foami. Dado que, el espacio originalmente está propuesto para atender a los niños de maternal, el espacio cuenta con materiales para estimulación temprana (objetos con textura, sonido, formas, entre otros)

Las características principales del sujeto para esta investigación son las siguientes:

Sujeto	Edad	Género	Experiencia previa en danza	Experiencia previa en deportes	Experiencia previa en actividades artísticas
1	10 años	Femenino	-	-	-

Tabla No. 1 Características S1, diseño propio

El grupo B trabajó en las instalaciones del Instituto de Rehabilitación para Ciegos Leyer's de Puebla A.C. Ubicado en la ciudad de Puebla.

El grupo B trabajó inicialmente con sesiones de 1 hora una vez a la semana. Después del primer mes de trabajo, a petición de los tutores de los sujetos se cambió el día y en consecuencia del tiempo libre entre las demás actividades con las que contaba la institución para los niños, la duración de las sesiones se vió reducida a 40 min. La institución en ambas ocasiones designó tres espacios para la actividad sometidos a disponibilidad según la demanda de las demás clases impartidas durante la jornada de la escuela.

Uno de los salones contaba con dimensiones aproximadas de 4 m. x 4 m. con piso de azulejo y mobiliario de computación mudable. La superficie del segundo espacio medía aproximadamente 4 m. x 8 m. con piso de azulejo y mobiliario de oficina trasladable. Por último, la tercer área estaba compuesta por piso de azulejo libre de objetos, con una extensión cercana a 7 m. x 5 m., este lugar se encontraba a la entrada del edificio por lo que una de las líneas que lo delimitaban correspondía al portón.

En el caso de grupo B cada uno de los sitios disponibles eran acondicionados previo a la clase cubriendo el piso con tapetes de foami.

Las características principales de los sujetos para esta investigación son las siguientes:

Sujeto	Edad	Género	Experiencia previa en danza	Experiencia previa en deportes	Experiencia previa en actividades artísticas
2	9 años	Femenino	-	-	Dibujo
3	12 años	Femenino	-	Taekwondo	Música
4	8 años	Femenino	-	Goalball	-
5	9 años	Femenino	-	-	-
6	7 años	Femenino	-	-	-
7	12 años	Femenino	-	-	-
8	10 años	Masculino	-	Goalball	-
9	12 años	Femenino	-	-	-
10	12 años	Femenino	-	-	-

Tabla No. 2 Características S 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 y 10. Diseño propio

3.2 Descripción de la propuesta

Vaganova (1969), como es conocida la escuela Rusa de ballet, y en cuya estructura se basa esta propuesta, no ofrece una clase rígida para la construcción de las sesiones, pone en incapié que esa debe ser una facultad proveniente de la experiencia y sensibilidad del maestro, además de que debe ser individualizada para cada grupo. Así mismo describe una progresión de los pasos que deben ser enseñados según la dificultad de los mismos y las habilidades que fomenta en los alumnos.

Los ejercicios elaborados para las sesiones de clase se dividieron en tres, que corresponden a los siguientes objetivos:

- Ampliar el esquema corporal
- Mejorar su desplazamiento por el espacio
- Fomentar la automotivación por el movimiento

Las etapas de la propuesta son las siguientes:

- Calentamiento
- Esquema corporal
- Desplazamiento por el espacio
- Motivación por el movimiento

Los ejercicios correspondientes a cada una de las etapas ya mencionadas, al igual que el método Vaganova, van en orden de evolución en la aprehensión de las habilidades, dicha progresión da origen al nombre de cada uno. El plan de clase de esta propuesta, contiene los siguientes elementos:

- Herramienta para su abordaje (voz , manipulación, palpación de modelo, y sus combinaciones)
- Descripción de la actividad.
- Sugerencia musical.

- Modalidad (individual, grupo o parejas)

Los ejercicios correspondientes al calentamiento se centraron en la diferenciación y descubrimiento de las partes del cuerpo así como la lubricación de las articulaciones. Cada secuencia de movimientos se hacía en una dirección específica (arriba, abajo, derecha, izquierda) o bien siguiendo un dibujo en el espacio (círculo, líneas verticales y horizontales, entre otros) lo que además reforzaba su consciencia al intentar mover cada segmento de su cuerpo de manera aislada. Por su parte, los ejercicios correspondientes a esquema corporal están centrados en la incorporación de los movimientos aislados a una postura más compleja. Las actividades de esta etapa incluyen mantener posiciones, así como, estiramientos en situaciones dinámicas y estáticas.

Las actividades involucradas en la etapa de desplazamiento por el espacio están centralizadas en el reconocimiento de los apoyos plantares en posición estática y durante la marcha, así como traslado por el espacio dibujando figuras y tomando distintas direcciones. Durante esta fase también se hace hincapié en la reversibilidad de los movimientos y el equilibrio.

Por último, los ejercicios correspondientes a motivación por el movimiento están enfocados a estimular su participación en grupo, la imitación de sonidos con gestos corporales.

La manera de trabajar los ejercicios de las etapas sigue los siguientes pasos:

1. Primero los sujetos deben entender los conceptos necesarios (dinámica, orden de los movimientos, entre otros) de manera táctil para facilitar una imagen cinestésica de las acciones que debían realizar y las sensaciones que estas producen

2. Segundo, los niños realizan la actividad mientras el docente interviene a cada uno (facilitando un modelo para palpar, una explicación más detallada o bien, guiando su cuerpo).

El aprovechamiento durante la ejecución de los ejercicios será documentada en una bitácora diaria como la siguiente:

Sesión no.				
Etapa	Ejercicio	Estrategia	No. de Sujetos	Observaciones
Calentamiento				
Esquema corporal				
Desplazamiento por el espacio				
Motivación por el movimiento				

Tabla No. 3 Bitácora de sesiones, diseño propio

Capítulo 4. Resultados

La concretización tanto del grupo A y B se realizó de manera ágil por parte de las instituciones prestadoras de las instalaciones, programando un horario dentro de las actividades para los alumnos y solo fue cancelado de manera institucional por motivo de suspensión oficial, ceremonias, o eventos extraordinarios dentro del marco de las celebraciones.

4.1 Grupo A

Como se mencionó en el capítulo anterior, el grupo A estaba conformado por únicamente el sujeto no. 1 quién acumulo un número total de 21 sesiones. Es importante aclarar que no todas las sesiones tuvieron la misma duración (30 min.), debido a la demanda de otras actividades institucionales, por lo que no fue posible trabajar todas las etapas en cada sesión de manera separada. En la siguiente tabla (No. 4) titulada aprovechamiento de etapas grupo A, se muestra la cantidad de veces que el sujeto realizó los ejercicios correspondientes a cada una de las fases.

Sujeto	1
Etapas	Número de actividades realizadas
Calentamiento	16

Esquema corporal	20
Desplazamiento por el espacio	6
Motivación por el movimiento	12

Tabla No. 4 Aprovechamiento de etapas grupo A, diseño propio.

4.2 Grupo B

En el caso del grupo B, la respuesta al curso no fue tan rápida por parte de los alumnos y sus familias, siendo la primera asistencia registrada semanas después de la fecha de inicio acordada con la institución, por lo tanto las actividades dieron inicio en el mes de marzo. El periodo de trabajo originalmente planteado entre los meses de febrero a junio, se compensó después del receso de verano (julio-agosto), en el mes que transcurrió entre septiembre y octubre. Cabe mencionar que bajo las circunstancias dadas, este grupo acumuló un total de 16 sesiones.

Es importante señalar que todos los sujetos de este grupo se integraron en fechas distintas y que su asistencia no era constante ni tampoco iba a la par entre ellos. Por esta razón se muestra en la tabla 5 (Aprovechamiento de etapas grupo B) que aunque algunos sujetos coinciden en el aprovechamiento de ejercicios de una etapa, en las subsecuentes difieren los resultados. Al igual que en el grupo A, no todas las sesiones tuvieron la misma duración (inicialmente 1 hora y después 40 min.) por razones institucionales, ésta fue una de las causas

por las que no fue posible realizar los ejercicios planeados para cada una de las etapas durante todas las sesiones.

Este grupo presentó bajas y altas durante el transcurso de las clases, es decir que algunos alumnos se insertaron en el intermedio del periodo comprendido y algunos desertaron. El caso más notable fue el sujeto 5, ya que durante el proyecto se le realizaron pruebas que arrojaron que este presentaba limitaciones combinadas por lo que fue dirigido a otra área y por lo tanto abandonó las sesiones.

Sujeto	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Etapas	Número de actividades realizadas								
Calentamiento	6	8	7	7	7	2	2	4	2
E s q u e m a corporal	7	8	8	8	7	3	3	4	2
Desplazamiento por el espacio	5	5	5	4	1	1	1	4	2
Motivación por el movimiento	5	6	5	7	7	3	3	4	2

Tabla No. 5 Aprovechamiento de etapas grupo B, diseño propio

Generales

En la tabla número 6 se muestra el contraste del grupo A y B en relación con la cantidad de veces que realizaron ejercicios correspondientes a cada una de las etapas.

Sujeto	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Etapas	Número de actividades realizadas									
Calentamiento	16	6	8	7	7	7	2	2	4	2
E s q u e m a corporal	20	7	8	8	8	7	3	3	4	2
Desplazamiento por el espacio	6	5	5	5	4	1	1	1	4	2
Motivación por el movimiento	12	5	6	5	7	7	3	3	4	2

Tabla No. 6 Aprovechamiento de etapas ambos grupos, diseño propio

Durante el transcurso de las intervenciones, el registro en la bitácora de avances y la herramienta utilizada en cada sujeto permitió conocer mejor al mismo, así como diseñar procesos que ayudaron a optimizar la enseñanza del movimiento para los participantes.

A continuación se muestra en la tabla no. 7 (herramientas destacadas por sujetos de ambos grupos) las herramientas que mejor se combinaron con la imaginación del movimiento en cada caso.

V: Verbal

V-M: Verbal y Manipulación

V-P: Verbal y Palpación de modelo

Sujeto		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Etapa	Herramientas utilizadas										
Calentamiento	V-M	V- M	V - M	V	-	V- M	V V- M	V- M	V- M	V- M	V - M
E s q u e m a corporal	V-P V-M	V- M	V - P	V - M V	-	V- M	V- P V- M	V- M	V- M	V- M P	V - M
Desplazamiento por el espacio	V-P	V- M V- P	V - M	V	-	V- P	V- P P	V- P	V- P	V- P	V - P

Motivación por el movimiento	V	V	V	V	-	V	V	V	V	V
------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Tabla No. 7 Herramientas destacadas por sujetos en ambos grupos, diseño propio

Al finalizar las sesiones se realizó una encuesta a los sujetos, documentada en audio debido a sus características, para conocer las opiniones de ellos con respecto a las clases que recibieron. En dichas encuestas todos los sujetos expresaron conocer mejor su cuerpo, en relación con el nombre de sus partes y los límites de ellas. También manifestaron sentirse motivados para probar más actividades físicas y una mejora en su capacidad para imaginar.

Con respecto a la disciplina, el 90% de los sujetos confirmó afinidad con la clase, interés por continuar asistiendo a las mismas así como sentirse motivados por dedicarse a una actividad relacionada con la danza cuando sea mayor.

En las encuestas finales aplicadas a los padres se hizo notar que sus hijos mostraron cambios favorables en coordinación y una postura más recta, así como tener mayor seguridad al caminar. De igual manera coincidieron que se vieron afectadas positivamente la iniciativa por realizar actividades físicas, el conocimiento de su cuerpo y el desarrollo de su imaginación. Así mismo manifestaron que consideran la aprehensión de una imagen interna del propio cuerpo (ubicación e identificación de sus partes), una lateralidad interiorizada (derecha-izquierda), así como conceptos espaciales (arriba, abajo y dentro fuera) aprendizajes importantes y de gran apoyo para un mayor aprovechamiento durante el estudio de matemáticas así como del Braille, y a la danza como una herramienta apropiada para el desarrollo de los mismos. A continuación se exponen algunos de los comentarios emitidos por

los padres, en los cuales nombran según su criterio, la parte de las sesiones que fue de mayor utilidad para su hijo.

Padre	Comentario
S1	Estiramiento de espalda
S2	La postura
S4	Cuando se sientan en el tapete checan la postura de los niños, ven lateralidad y ubicación.

Tabla No. 8 Comentarios de padres, diseño propio

Dentro de las encuestas se preguntaba a los padres y los sujetos si habían sido excluidos de alguna actividad física o artística, como respuesta se obtuvo que uno de los sujetos no participa en la clase de educación física de su escuela, debido a, falta de capacitación del profesor a cargo, mientras que otro de ellos no se le permite la intervención cuando se trabaja con pelotas dentro de la misma. Por lo antes expuesto, han tenido poco acercamiento a la actividad física y a los beneficios que ésta proporciona. Solamente uno de los sujetos había mostrado interés previo en tomar clases de ballet pero no se le permitió en ese momento integrarse en un grupo de estudiantes normoventes, por lo que no tomó el curso.

Reflexión y conclusiones

A lo largo del curso los sujetos mostraron avances en la conciencia y adquisición de una postura más erguida; el conocimiento de las partes de su cuerpo, reconociendo, su nombre, límites y rangos articulares; mayor confianza y destreza al realizar los ejercicios que involucran desplazamiento y equilibrio. Por otra parte reconozco que la enseñanza a personas con ceguera demanda una alta atención visual por parte del docente a cargo, con esto me refiero a una mirada que cuide los movimientos del alumno evitando posibles vicios, o bien, dar cuenta que el ejercicio no ha sido entendido en la dirección correcta, lo cual puede indicar que necesita una herramienta distinta o una combinación diferente de estrategias; una dicción clara con volumen adecuado tanto al número de personas como al espacio, dado que las personas con ceguera suelen ser sensibles a los sonidos es importante hablar siempre lo más preciso posible y hacer una distinción obvia cuando se dirige a un solo sujeto para evitar confusiones en un grupo; por último, el docente enfocado en destrezas motrices debe tener las sensaciones corporales claras del movimiento que involucra, siendo así posible explicarlas de manera verbal relacionando los conceptos básicos necesarios para su ejecución, primero con una percepción alcanzable a las manos de los alumnos.

Las entrevistas mencionadas en el capítulo anterior realizadas a personas en edad adulta con ceguera congénita (respondiendo al cuestionario inicial incluido en los anexos con el nombre de Datos generales), mostraron en ambos casos una sobreprotección por parte de la familia, que aunque no era el propósito de ella, funcionó como una limitación sobre la exploración del movimiento, la conciencia corporal y la automotivación por moverse. Con base a los resultados de dichas entrevistas y a mi experiencia durante este trabajo, recomiendo

el acercamiento de la danza a niños con limitación visual como una oportunidad no solo para alcanzar tanto habilidades motrices, conceptos espaciales, una lateralidad interiorizada así como una imagen interna del cuerpo, funcionales para desenvolverse en la vida diaria y como base para el aprendizaje de otros conocimientos académicos, deportivos, entre otros, sino también como vivencia kinestésica de una actividad que en condiciones normales es percibida por la vista mejorando así, la cantidad y calidad de experiencias que la persona puede realizar ahora y en el futuro.

Este tipo de investigación permite al docente de danza ampliar el campo de trabajo, experiencia y formación en otros ámbitos, debido a que se pensaría que una persona ciega, no puede realizar ciertas acciones por causa de su condición. Sin embargo y de acuerdo a los grupos de estudio con los que se aplicó, los tiempos y los sujetos participantes, los resultados podrían ser susceptibles al manejo de variables.

Como conclusión la hipótesis planteada inicialmente y de acuerdo a la investigación documental, entrevistas previas y resultados de la intervención con los pequeños, la hipótesis que generó el presente trabajo se acepta como verdadera, al alcanzar satisfactoriamente todos los objetivos planteados.

Referencias bibliográficas

ARNAIZ, P. (s.f). Deficiencias visuales y psicomotricidad. Teoría y práctica. Madrid:

Organización Nacional de Ciegos Españoles.

DEL TORO, G. (2015). Pedagogía y discapacidad. Puentes para un Educación Especial.

Argentina: Lugar Editorial.

FELDENKRAIS, M. (1985). *Awareness through movement. Version en español:*

Autoconciencia por el movimiento. Ejercicios fáciles para mejorar tu postura, visión, imaginación y desarrollo personal. Traducción Luis Justo. España: Paidós. (Trabajo original publicado en 1972)

FERNÁNDEZ, E. (1998). La creatividad en el desarrollo de los niños ciegos. [Tesis de Master

en Creatividad]. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de

Compostela, Chile.

GODDARD, S. (2017). El niño bien equilibrado. Claves del desarrollo neurológico para un

buen aprendizaje. Segunda Edición. Traducción Aurora Alfonso Amigo. Barcelona:

Ing Edicions. (Trabajo original publicado en 2004).

HASKELL, A. (1958). BALLETS. Versión en español: Anatomía del ballet. Una guía sobre el Ballet clásico y moderno al alcance de todos. Segunda Edición. Traducción Berta Taracena. México: Novaro. (Trabajo original publicado en 1938).

GUIMEA, C. (1994). Los niños con discapacidades visuales en la escuela. Revista electrónica CL&E. No. 22 pp. 15-22. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2941286> Consultado el 15 de marzo de 2019

HYVÁRINEN, S. L. (1988). La visión normal y anormal en los niños. Madrid: ONCE.

INEGI. (2010). Censo de Población y Vivienda. Recuperado de: <http://www.beta.inegi.org.mx/temas/discapacidad/>. Consultado el 28 de abril de 2019.

INEGI. (2004). Características de las personas con discapacidad visual. Recuperado de: <http://www.beta.inegi.org.mx/app/biblioteca/ficha.html?upc=702825010047> . Consultado el 28 de abril de 2019

ISLAS, H. (2001). De la historia al cuerpo y del cuerpo a la danza. Elementos metodológicos para la investigación histórica de la danza. México: CONACULTA

LIEBERMAN, L. - HAEGELE, J. - COLUMNA, L. - CONROY, P. (2014). *How students with visual impairments can learn components of the Expanded Core Curriculum*

Through Physical Education. Journal of visual impairment & blindness. Mayo-junio, pp. 239-248. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/273568822>.

Consultado el 12 de abril de 2019.

LIEBERMAN, J. - HOUSTON-WILSON, C. - KOZUB, F. (2002). *Perceived Barriers to Including Students with Visual Impairments in General Physical Education*.

Kinesiology, Sport Studies and Physical Education Faculty Publications. Revista

Electrónica No. 21, pp 364-377. Recuperado de: <https://>

digitalcommons.brockport.edu/pes_facpub/21 Consultado el 14 de abril de 2019.

LIEBERMAN, J. - LEPORE, M. -LEPORE-STEVENSON, M. -BALL, L. (2019). *Physical Education for Children with Visual Impairment or Blindness*. *Journal of Physical*

Education, Recreation & Dance. Recuperado de: <https://doi.org/>

[10.1080/07303084.2018.1535340](https://doi.org/10.1080/07303084.2018.1535340). Consultado el 14 de abril de 2019.

OYARZABAL, C. (2011). *Ciegos. El maravilloso mundo de la percepción*. Psicoanálisis

Neurociencias Filosofía. Buenos Aires: Lugar Editorial.

OYARZABAL, C. (2004). *Tercer el destino: Psicoanálisis. Educación especial*. Buenos

Aires: Letra viva.

PIAGET, J. (2018). *Six études de psychologie*. Versión en español: Seis estudios de psicología. (Juan Manuel Rendón Trad.). Buenos Aires: Siglo XXI Editores. (Trabajo original publicado en 1964).

MARTIN, J. (2013). Neuroanatomía texto y atlas. (Cuarta edición). País: MCGRAW-HILL INTERAMERICANA EDITORES, S. A. de C. V.

MASSÓ, N. (2012). El cuerpo en la danza. Postura, movimiento y patología. Barcelona: Paidotribo.

MON, F - PASTORINO, N. (Comps.). (2006). Discapacidad visual. Aporte interdisciplinario para el trabajo con la ceguera y la baja visión. Buenos Aires: Ediciones novedades educativas

O'CONNELL, M.- LIEBERMAN, L. - PETERSEN, S. (2006, agosto). *The use of Tactile modeling and Physical guidance as Instructioned strategies in Physical activity for children who are blind*. *Journal of Visual Impairment and Blindness*. Recuperado de: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0145482X0610000804>. Consultado el 22 de abril de 2019.

ODESSKY, A. (2010). Eutonía y estrés. Argentina: Lugar Editorial.

OMS. (2013). El desarrollo del niño en la primera infancia y la discapacidad: un documento de debate. UNICEF. Recuperado de <https://apps.who.int/iris/handle/10665/78590>.

Consultado el 18 de abril de 2019.

PRÓ, A. (2012). Anatomía clínica. Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana.

QUIROGA, L. (2018). Entrevista clínica y psicometría. México: Gedisa Editorial.

RASPALL, L. (2018). Neurociencias para educadores. Mucho más que cerebros...¡personas!. (Tercera reimpresión). Argentina: Ediciones Homo Sapiens.

ROSA, A (1981). Imágenes mentales y desarrollo cognitivo en ciegos totales de nacimiento. Estudios de psicología pp. 24-66. Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02109395.1980.10821241>. Consultado el 20 de abril de 2019.

SEHAM-YEO. (2015). *Extending Our Vision: Access to Inclusive Dance Education for People with Visual Impairment*. *Journal of Dance Education*. Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15290824.2015.1059940>. Consultado el 4 de abril de 2019.

SWEIGARD, L. (1974). *Human movement potential. Its Ideokinetic Facilitation*. USA: Allegro editions.

TODD, M. (1937). *The thinking body. A study of the Balancing Forces of Dynamic Man*. New York: Paul B. Hoeber, Inc.

VAGANOVA, A. (1969). Versión en inglés: Basic principles of classical ballet. Traducido por Anatole Chujoy. Estados Unidos: Dover publications.

VIGOTSKY, L. (2015). *Voobrazhenie i vorchestvo v detskon vozrast*. Versión en español: La imaginación y el arte en la infancia. Ensayo psicológico. Traducido por David A. Rincón Pérez. Décima edición. México: Ediciones Coyoacán. (Trabajo original publicado en 1930).

VILAR, J. (2011). Viaje a través de la historia de la danza. Estados Unidos de América: Palibrio.

WIECHERS, E. (2014). Oftalmología en la práctica de la medicina general. McGraw Hill Education.

ZIJDEWIND, I.-TOERING, S.- BESSEM, B.- VAN DER LAAN, O. - DIERCKS, R. (2003). *Effects of imagery motor training on torque production of ankle plantar flexor muscles*. Revista Muscle and nerve, volume 28. Recuperado de: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/mus.10406>. Consultado el 5 de mayo de 2019.

Anexos

Mecokinesis como propuesta de enseñanza de la danza en niños con ceguera congénita

Liliana Castillo Sánchez

Datos generales

Nombre del niño:

Edad:

Ocupación:

Nivel escolar:

Lugar de origen:

Lugar de residencia:

Diagnostico médico:

Tipo de escuela a la que asiste:

Clases extracurriculares a las que asiste actualmente:

Pasatiempos:

Sobre los padres y el entorno

Madre

Ocupación de la madre:

Escolaridad:

Estado civil:

Lugar de origen:

Lugar de residencia:

Padre

Ocupación del padre:

Escolaridad:

Datos generales sobre los sujetos página 1, diseño propio.

Ideokinesis como propuesta de enseñanza de la danza en niños con ceguera congénita

Liliana Castillo Sánchez

Estado civil:

Lugar de origen:

Lugar de residencia:

Hermanos

Número de hermanos:

Escolaridad:

Estado civil:

Familia

Discapacidades en la familia:

Enfermedades hereditarias:

Entorno

Número de personas con las que vive:

Número de personas con las que comparte habitación:

Tiempo aproximado que dedican a realización de tareas escolares:

Como han cursado la discapacidad de su familiar:

Actividades de recreación familiar:

Actividades sociales del niño:

Tareas del niño dentro de casa:

Material que suele escuchar (televisión, radio, cine, audio-libros, etc):

Sobre el desarrollo del niño

Edad aproximada a que se sentó solo de forma continua:

Edad a la que comenzó a gatear:

Datos generales sobre los sujetos página 2, diseño propio.

Edad a la que comenzó a dar pasos:

Edad a la que comenzó a caminar de manera autónoma:

Edad aproximada a la que comenzó a hablar:

Sobre su autonomía

De las siguientes actividades cuales realiza de manera autónoma:

- Ducha
- Vestirse
- Elegir ropa
- Amarrar zapatos
- Abrochar zapatos
- Lavar manos
- Lavar objetos (trastes, ropa, etc)
- Desplazarse por espacios conocidos
- Explorar espacios nuevos
- Buscar objetos
- Ir al baño
- Arreglo personal
- Alistar mochila
- Ordenar objetos personales

De las siguientes actividades cuales realiza por motivación propia:

- Jugar
- Proponer juegos con otras personas
- Estudiar
- Hacer tareas escolares
- Hacer ejercicio
- Caminar
- Correr
- Preparación de alimentos
- Comer

Datos generales sobre los sujetos página 3, diseño propio.

Información sensorial

Con cuáles de los siguientes opciones ha tenido contacto:

- Chiclé
- Plastilina
- Pegamento líquido
- Pegamento de barra
- Papel periódico
- Papel celofán
- Papel china
- Servilletas de papel
- Cortinas
- Persianas
- Mascadas
- Árboles
- Flores
- Pasto
- Estambre
- Hilo
- Tejidos
- Harina
- Semillas
- Mantequilla
- Chorro de agua
- Arena
- Canicas
- Unicel
- Madera
- Alfombra
- Fomi
- Espinas
- Mascotas
- Plumas
- Peluches
- Espuma
- Gel para cabello
- Fuego
- Granizo
- Nieve

Datos generales sobre los sujetos página 4, diseño propio.

Mecánica como propuesta de enseñanza de la danza en niños con ceguera congénita

Liliana Castillo Sánchez

- Lluvia
- Algodón
- Mar
- Bosque

Cuales de los siguientes sabores ha probado:

- Ácido
- Dulce
- Picante
- Salado
- Amargo

Cuales son sus alimentos preferidos:

Habilidades sociales

Como ha cursado emocionalmente su discapacidad:

Cómo se relaciona con los demás niños:

Cuales son sus juegos preferidos (en grupo o individuales):

Datos generales sobre los sujetos página 5, diseño propio.

Ideokinesis como propuesta de enseñanza de la danza en niños con ceguera congénita

Liliana Castillo Sánchez

Contesta brevemente las siguientes preguntas.

1.- ¿Identificas algún cambio en el aspecto físico (postural, manera de caminar) o bien, emocional (relacionándose con los demás niños) de tu hijo?

2.- ¿Puedes nombrar un parte de la clase que, según tu criterio, sea especialmente útil para tu hijo?

3.- ¿Sabes cuál es la parte favorita de la clase de tu hijo?

4.- ¿Qué crees que tu hijo necesita de una clase de ballet?

Contesta si o no a las siguientes preguntas

5. ¿Consideras que tu hijo adquirió un mayor conocimiento de su cuerpo?
SI NO

6. ¿Consideras que tu hijo fortaleció su imaginación?
SI NO

7. ¿Consideras que la iniciativa de tu hijo para realizar actividades físicas se vio afectada de manera positiva?
SI NO

Antecedentes con la disciplina

8. ¿Tu hijo había tomado clases de ballet antes?
SI NO

9. ¿Conoces otras instituciones que ofrezcan clases de ballet para ciegos?
SI NO ¿Cuál? _____

10. ¿Tu hijo había sido excluido de actividades físicas por su discapacidad?
SI NO

Ideokinesis como propuesta de enseñanza de la danza en niños con ceguera congénita

Liliana Castillo Sánchez

Nombre del alumno: _____

Contesta brevemente las siguientes preguntas.

1. ¿A qué edad tu hijo(a) comenzó a utilizar el sistema de escritura Braille? Si no lo ha realizado aún explica la razón.
2. En caso de existir ¿Cuáles son las dificultades por las que ha atravesado durante el aprendizaje de la escritura Braille?
3. ¿A qué edad comenzó a utilizar bastón para su desplazamiento? Si o lo ha realizado aún explica razón.
4. ¿Ha presentado dificultades durante la utilización del bastón?
5. ¿Se le ha complicado el aprendizaje de matemáticas?
6. ¿Tu hijo asiste a la clase de educación física en la escuela? Si la respuesta es negativa explica la razón.

Contesta si o no a las siguientes preguntas

7. ¿Una imagen interna del propio cuerpo (ubicación e identificación de sus partes), una lateralidad interiorizada (derecha-izquierda) así como conceptos espaciales (arriba, abajo y dentro fuera) podrían ayudar a tu hijo en un aprovechamiento mayor durante el estudio de las matemáticas y el Braille?
sí no
8. ¿El aprendizaje de la imagen interna del propio cuerpo (ubicación e identificación de sus partes), una lateralidad interiorizada (derecha-izquierda) así como conceptos espaciales (arriba, abajo y dentro fuera) se podrían mejorar con una clase de danza?
sí no

Comentarios _____

Imágenes de algunas sesiones



Grupo A



Sujeto 6



Grupo B