



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO

**COORDINACIÓN DEL PROGRAMA DE LA
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICO PARA EL
DESARROLLO DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES CORPORAL-
CINESTÉSICA Y ESPACIAL EN EL NIÑO CIEGO CONGÉNITO

**TESIS QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

PRESENTAN:

BÁRCENAS CASTILLO ANA KAREN
GARCÍA CERÓN ERNESTO

ASESORA: Mtra. María del Carmen Hernández Juárez

Agosto 2011

AGRADECIMIENTOS

En el transcurso de nuestra carrera no sólo conocimos maestros que lograran sembrar en nosotros el profesionalismo para realizar proyectos e intervenir en diferentes casos, sino también nos encontramos con nosotros mismos, con inquietudes, miedos, alegrías y superaciones personales.

Para concluir este proyecto contamos con la ayuda de diferentes personas que a lo largo del camino nos instruyeron para seguir adelante y realizar nuestra meta, es por ello que agradecemos el apoyo ilimitado que nos han brindado, mencionando algunos de ellos:

Mtra. María del Carmen H., Mtro. Nicolás Tlapachicatl C., Mtra. Yanalte Álvarez M, Mtro. Iván Escalante H., Mtra. Santa Soledad Rodríguez, Mtro. Jorge Villanueva

A “Letras Habladas”, Lic. Juventino, Lic. Jazmín, Lic. Fermín

Al Instituto Nacional para la Rehabilitación de Niños Ciegos y Débiles Visuales (INNCI), a los niños por su participación, cariño y entrega, a sus mamás por la atención e interés brindados durante el transcurso de esta intervención. Al personal académico: Mtra. Yolanda, Mtra Cristina Herrera y Mtra Margarita.

Al Dr. Giovanni M. IA Francesco por su apoyo e interés de este proyecto.

Es así que nos sentimos afortunados por haber formado este gran equipo de trabajo y no está demás, mencionar que este logro fue construido y concluido gracias a ustedes.

¡MUCHÍSIMAS GRACIAS!

Le doy gracias a mi querida profesora, Ma. Carmen por su apoyo presente en Aunque una vez me dijeron que el único fin de la tesis era titularse; para mí no solo significó eso, sino algo más, es un proyecto que marcó mi vida, y que me hizo comprender y saber de lo que puedo ser capaz y que no es tan difícil lograr los sueños si se tiene la suficiente valentía y ganas de seguir adelante.

cada momento, su alegría y enseñanzas, por ser más que una maestra para mí; a Ernesto por construir esto conmigo, por apoyarme y seguir adelante a pesar de las diversas situaciones; a mi Mami por estar conmigo, por creer en mí y por alentarme para seguir adelante, a una nueva Luz que me acompaña de ahora en adelante (JK), a Dios por permitirme llegar hasta aquí y lograr este triunfo, a mi familia en general por su apoyo, a todos aquellos que nos abrieron las puertas para llevar a cabo este proyecto, y a la UPN por darme las herramientas necesarias para formarme como psicóloga educativa y por abrirme nuevos horizontes y saber de lo que soy capaz de lograr. Gracias.

Karen Bárcenas

Es difícil poder describir lo que siento a las personas con las que me encuentro agradecido y más cuando estoy lleno de sentimientos encontrados. Estoy feliz y a la vez melancólico, tengo en mi mente los cuatro años de la licenciatura, así como recuerdos que serán imborrables en mi vida. A su vez me doy cuenta que para concluir esta meta no estuve solo y que existieron grandes seres que creyeron en mi y que algunos de ellos ofrecieron más que su amistad...

Agradezco a mis Padres su esfuerzo, cariño y apoyo que desde pequeño me han brindado, valoro los grandes sacrificios que cada día hacen, gracias por estar a mi lado en todo momento, por creer en mí. Quiero reiterarles que los quiero mucho, que son la luz de mi vida al igual que mis hermanos y que este logro también es suyo, ya que cada año que han estado presentes en mi vida me han brindado las herramientas necesarias para salir adelante, por lo cual más que agradecerles les dedico esta licenciatura.

A mis hermanos.

Víctor te quiero mucho, gracias por continuar a mi lado, gracias por fijarte objetivos y buscar concretarlos, espero que sigas con ese ímpetu que para mí siempre te ha caracterizado, continua luchando por lo que quieres, deseo que siempre creas en ti y que los obstáculos no detengan tu camino.

Karen ¡mami!, llegaste a nuestras vidas brindándonos un sentimiento inigualable, estoy orgulloso de ti, te agradezco cada detalle que has tenido conmigo y la confianza que me has brindado en el transcurso de estos años, se que al igual que mi hermano estas formándote para ser una gran profesionista que empatan con la calidad de seres humanos que son, estoy sumamente orgulloso de ti, te quiero mucho.

Gracias a la profesora Maricarmen por esas grandes lecciones de vida que me ha dado, por ser mí amiga, por creer en mí desde que Dios la puso en mi camino gracias por estar a mi lado en todo momento, por ser la excelente persona que es, por escucharme y preocuparse por mí. Me ha abierto grandes puertas, me ha demostrado que la vida continúa pese a las adversidades que se presenten. Sé

que nos seguiremos viendo y compartiremos alegrías, nuevas metas, etc. Estoy eternamente agradecido con usted y sabe que siempre contara con mi apoyo así como con mi amistad incondicional.

A mis Tías Alicia y Lourdes por creer en mí, apoyarme en todos los sentidos y estar a mi lado, así como a toda la familia que ha estado presente en mi vida y al pendiente de mis estudios.

A la familia Alcaraz Hernández por brindarme las puertas de su hogar y apoyarme logrando en mí reconsiderar estudiar esta licenciatura que ahora concluyo, este apoyo ahora se ve reflejado con la culminación de mis estudios.

A la familia Ríos Ortega por ofrecerme el sustento suficiente e incondicional y manifestarme el calor de su hogar en donde siempre fui y he sido recibido como si fuera miembro de la familia.

A mi abuelita Rita y a Eber, ya que gracias a ellos concebí nuevos sueños en donde me surgieron dudas que me llevaron a realizar este proyecto y aunque se me hayan adelantado en este camino de la vida, se que algún día nos encontraremos y estaremos juntos de nuevo y si bien se que a diario me guían en mi camino y desde el cielo me miran, se lo orgullosos que están de mi por haber concluido con esta etapa de mi vida y por lo cual también les dedico esta licenciatura.

A Karen por brindarme el apoyo necesario para concluir con este sueño que iniciamos juntos. Ahora que nuestras vidas toman rumbos diferentes, deseo que todos tus proyectos se cumplan y que logres tus metas a corto y largo plazo, gracias por ser una compañera inigualable que creyó en mí desde un inicio y me apoyo en diversas situaciones para salir adelante, te quiero mucho.

A Lalo y Juan por ser mis hermanitos y acompañarme en este largo trayecto, gracias por desvelarse conmigo, llorar, reír y estar presentes cuando más los he necesitado, son un pilar importante en mi vida y no encuentro palabras para agradecerles todo el apoyo, los quiero mucho.

Y por último y no por eso menos importante, a los seres maravillosos que me han puesto la vida en mi camino que son mis amigos, a los que han permanecido a lo largo de mi vida y a los que en esta carrera universitaria me enseñaron el valor de la amistad, con algunos de ellos trabajé, reí, conviví, y estuvimos presentes en todo momento, nos hemos visto crecer como personas y como profesionistas. Sépanse que tienen un lugar especial en mi corazón. ¡GRACIAS!

Angélica García, Antar Díaz, Arely Villarreal, Gabriel de la Cruz, Gylmar González, Jhordy Baza, Jorge Barajas, Juan Campos, Karen Bárcenas, Karina Castrejón, Karla López, Liz Ortíz, Maricarmen Garrido, Mireya Rivera, Sandra García, Tihui Herrera.

¡Con el corazón en la mano les doy mis más sinceras gracias!

Ernesto García Cerón

ÍNDICE

Resumen	1
Introducción	2
Justificación	4
Planteamiento del Problema	7
Pregunta de Investigación	8
Objetivo General	8
Capítulo 1 Integración Educativas y Necesidades Educativas Especiales	9
1.1 Definición de Integración Educativa	11
1.1.1 Principio de Normalización	13
1.1.2 Principio de Sectorización	15
1.1.3 Principio de Integración	16
1.1.4 Principio de la Individualización de la Enseñanza	17
1.1.5 Fundamentos Filosóficos de la Integración Educativa	17
1.2 Definición de Educación Especial	19
1.2.1 Misión de la Educación Especial	20
1.3 Inclusión	20
1.4 Definición de Discapacidad	21
1.5 Definición de NEE (Necesidades Educativas Especiales)	22
1.6 Servicios de Apoyo	23

1.7 Evaluación Psicopedagógica, Recursos para la Integración del Niño	25
1.8 Trabajo de Orientación y Vinculación con la Familia, Comunidad y Escuela	28
Capítulo 2 Ceguera	30
2.1 Definición de Ceguera y Tipos	30
2.2 La Ceguera y el Desarrollo del Niño	32
2.3 Orientación y Movilidad en el Niño Ciego	35
Capítulo 3 Inteligencias Múltiples y Desarrollo Cognoscitivo	39
3.1 Inteligencia en palabras de Jean Piaget.	39
3.2 Fundamentos para la Teoría de las Inteligencias Múltiples	40
3.3 La Teoría de las Inteligencias Múltiples	42
3.4 Validación de las Inteligencias Múltiples	45
3.5 Principios Básicos de la Teoría de las Inteligencias Múltiples	47
3.6 Inteligencia Espacial	48
3.7 Inteligencia Corporal-Cinestésica	52
Capítulo 4 Método	55
4.1 Planteamiento del Problema	55
4.2 Objetivo	55
4.3 Tipo de Estudio	55
4.4 Participantes	56
4.5 Escenario	56

4.6 Programa de Intervención	56
4.7 Instrumentos	58
4.8 Procedimiento	59
4.9 Resultados	61
4.9.1 Evaluación Inicial	61
4.9.2 Programa de Intervención	62
4.9.3 Evaluación Final	66
4.10 Análisis de los Resultados	67
4.11 Discusión	81
CONCLUSIONES	86
SUGERENCIAS Y LIMITACIONES	88
REFERENCIAS	91
ANEXOS	93

ÍNDICE DE TABLAS, GRÁFICAS, MATRICES Y ANEXOS

Tabla 1 Niveles de discapacidad y características educacionales	31
Tabla 2 DIEC, categorías, indicadores e ítems	58
Tabla 3 Fases del Procedimiento	59
Tabla 4 Valor de puntajes para evaluar en el instrumento DIEC	60
Tabla 5 Valor de puntajes para evaluar el desempeño de cada niño en el transcurso de las 12 sesiones del programa de intervención	69
Tabla 6 Categorías de las Inteligencias Múltiples, Espacial y Corporal-Cinestésica	82
Gráfica 1 Evaluación Inicial	61
Gráfica 2 Resultados de la sesión 2, enfocada a la Inteligencia Espacial	62
Gráfica 3 Resultados de la sesión 4, enfocada a la Inteligencia Espacial	63
Gráfica 4 Resultados de la sesión 6, enfocada a la Inteligencia Corporal-Cinestésica	63
Gráfica 5 Resultados de la sesión 8, enfocada a la Inteligencia Corporal-Cinestésica	64
Gráfica 6 Resultados de la sesión 10, enfocada a la Inteligencia Corporal-Cinestésica	64
Gráfica 7 Resultados de la sesión 11, enfocada a la Inteligencia Espacial	65

Gráfica 8 Resultados de la sesión 12, enfocada a la Inteligencia	
Corporal-Cinestésica	65
Gráfica 9 Evaluación Final	66
Gráfica 10 Comparación del Nivel de Desarrollo de la Inteligencia	
Espacial. Comparación: Evaluación Inicial y Final	67
Gráfica 11 Comparación del Nivel de Desarrollo de la Inteligencia	
Corporal-Cinestésica. Comparación: Evaluación Inicial y Final	68
MATRIZ 1 INTELIGENCIA ESPACIAL	70
MATRIZ 2 INTELIGENCIA CORPORAL-CINESTÉSICA	72
MATRIZ 3 Primer entrevista aplicada a Madres de familia	74
MATRIZ 4 Entrevista aplicada a Madres de familia y profesoras	75
MATRIZ 5 Segunda entrevista aplicada a Madres de familia y profesoras	76
ANEXO 1 DIEC Desarrollo de las Inteligencias Espacial	
y Corporal-Cinestésica	94
ANEXO 2 Programa de Intervención	106
ANEXO 3 Plantilla 1	126
ANEXO 4 Plantilla 2	130
ANEXO 5 Primer entrevista Madres de familia	136
ANEXO 6 Segunda entrevista Madres de familia y profesoras	139
ANEXO 7 Análisis de respuestas de Madres de familia,	
maestras y aplicadores	150

RESUMEN

La función primordial de este programa de intervención psicopedagógico es el de contribuir al desarrollo cognitivo del niño ciego congénito a través del diseño, aplicación y evaluación del mismo, con base en las inteligencias múltiples espacial y corporal-cinestésica. Se trabajó con 5 niños ciegos congénitos que cursaban el primer grado de primaria en un instituto de rehabilitación ubicado en la Delegación de Coyoacán.

El enfoque en cual se basa esta tesis es la Teoría de las Inteligencias Múltiples propuesta por Howard Gardner, quien menciona la presencia de 8 inteligencias en el ser humano, sin embargo solo se retomaron dos de ellas, la inteligencia Espacial y Corporal-cinestésica.

Es así como el alcance de este estudio es una intervención psicopedagógica, transformada en el desarrollo de un programa de intervención, abordado en 12 sesiones, encaminadas al desarrollo de estas Inteligencias mediante ejercicios enfocados en las mismas.

Se diseñó el instrumento “Desarrollo de las Inteligencias Espacial y Corporal-Cinestésica” (DIEC), que evaluó el nivel de desarrollo de las IM con mayor presencia en el niño, se utilizó para la evaluación inicial y final. Durante el transcurso del programa se recurrió a un registro videograbado y entrevistas hechas a madres y profesores que posteriormente se analizaron utilizando matrices de datos y triangulaciones de información.

Con base en los resultados obtenidos del análisis se concluye que el programa de intervención fue una herramienta eficaz, considerando, que independientemente de su discapacidad, con una estimulación apropiada en las diferentes habilidades motoras, a una edad temprana, su desarrollo psicomotor y espacial se verán considerablemente beneficiados.

INTRODUCCIÓN

Algunas de las tareas que tiene el psicólogo educativo, es elevar y valorar la importancia que tiene la educación en el desarrollo de las personas, de qué forma y cómo es impartida esta educación para el benéfico desarrollo de cualquier individuo.

La intención primordial de esta intervención, es contribuir al desarrollo cognitivo de niños ciegos congénitos, partiendo desde la base teórica de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner; enfocándose sólo a dos de las inteligencias propuestas por el autor: la Inteligencia Corporal-Cinestésica y la Inteligencia Espacial. Estas dos inteligencias hacen referencia a la capacidad que tiene un ser humano para ocupar su cuerpo de manera hábil en el manejo de su propio espacio, así como la capacidad de conocer y aprender por medio de las sensaciones captadas por sus sentidos (en este caso el táctil, el auditivo y el olfativo).

Faye en Martín (2004) refiere que las alteraciones y pérdida total o parcial de la capacidad visual de cualquier individuo, constituye un obstáculo para el desarrollo de la vida de estas personas. Gesell y Amatuda (2006) mencionan que, si la ceguera es originada desde el nacimiento puede distorsionar drásticamente el proceso mental del niño.

Es importante destacar la relevancia de trabajar estas inteligencias a temprana edad, ya que se considera una herramienta necesaria para el desarrollo cognitivo del niño ciego y su calidad de vida futura.

La presente intervención se conforma por distintas partes que describen el proceso del mismo. Comenzando por el planteamiento del problema haciendo referencia a la duda que se genera a partir de ésta problemática, así como la justificación donde se detalla el porqué del estudio, el análisis del mismo y el objetivo general de esta intervención.

Posteriormente se encuentra el marco teórico que está conformado por cuatro capítulos: el primero describe la Integración Educativa y las Necesidades Educativas Especiales, el segundo capítulo se refiere a la Ceguera, el tercer capítulo alude a la teoría de las Inteligencias Múltiples y el Desarrollo Cognitivo, y por último el cuarto capítulo, en el cual se detalla el método, donde se describe el tipo de estudio que se llevó a cabo, siendo una intervención psicopedagógica, ya que es una herramienta para suscitar el cambio o modificar el proceso de aprendizaje y sobre todo para beneficiar el propio desarrollo humano. Se diseñó un planteamiento de trabajo preciso y específico, con base en objetivos y actividades a realizar, promoviendo el desarrollo de las inteligencias espacial y corporal-cinestésica en el niño ciego congénito.

Por último se explica la elaboración de un instrumento con base en la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner que pretende evaluar el nivel de desarrollo inicial de la inteligencia espacial y corporal-cinestésica con mayor presencia en el niño ciego congénito, que a su vez fue validado por medio del método jueceo, el instrumento lleva por nombre DIEC (Desarrollo de la Inteligencia Espacial y Corporal-Cinestésica). El siguiente paso del instrumento en cuestión fue realizar el piloteo con niños ciegos congénitos. Se llevó a cabo el análisis de los resultados que arrojó la aplicación del instrumento de evaluación, finalmente se llevó a cabo el diseño del programa de intervención, que consta de 12 sesiones con diversas actividades relacionadas con la inteligencia espacial y la inteligencia corporal-cinestésica, de esta forma, una vez que se llevó a cabo el programa de intervención, el instrumento de evaluación fungió como evaluación final.

JUSTIFICACIÓN

Esta intervención se realizó con la finalidad de destacar la relevancia y utilidad que implican las inteligencias corporal-cinestésica y espacial en el desarrollo cognitivo de la persona con ceguera.

Cabe señalar que no se ha encontrado información en otras tesis o investigaciones sobre la importancia de la ubicación en el espacio y la utilidad del cuerpo que a su vez esté enfocado a las Inteligencias Múltiples (corporal-cinestésica y espacial) y se hayan llevado a cabo con niños ciegos; se consideró relevante trabajarlo con esta población en específico, ya que la persona al carecer del sentido de la vista, deberá desarrollar habilidades y capacidades con base en estas dos inteligencias.

Para ello Campbell, Campbell y Dickinson (2000) expresan que:

“La persona al carecer del sentido de la visión, recurre a procesos táctiles y cinestésicos para poder experimentar físicamente los contenidos de algún aprendizaje, comprenderlos e interiorizar la información. Cuando se cuenta con características cinestésicas se necesita incorporar la totalidad del cuerpo a las actividades, o tomar parte en experiencias concretas y vinculadas a la vida cotidiana” (p. 82).

Howard Gardner (2005) refiere que cada persona cuenta con ocho diferentes inteligencias o capacidades humanas, las cuales todos poseemos, sólo que algunas más desarrolladas que otras.

Es así que en la teoría de las Inteligencias Múltiples, Howard Gardner habla de ocho diferentes inteligencias o capacidades que desarrolla el ser humano:

“Escribí acerca de las “inteligencias múltiples”; “múltiples” para resaltar el número desconocido de capacidades humanas, desde la inteligencia musical hasta la inteligencia implicada en el conocimiento de uno mismo e “inteligencias” para subrayar que estas capacidades son tan fundamentales como las que tradicionalmente detecta el test de CI (Coeficiente Intelectual)” (Gardner, 2005; p. 13).

Así mismo, Gardner (1995) comenta sobre la importancia de la inteligencia corporal-cinestésica:

“El control del movimiento corporal se localiza en la corteza motora, y cada hemisferio domina o controla los movimientos corporales correspondientes al lado opuesto. La evolución de los movimientos corporales especializados es de importancia obvia para la especie, y en los humanos esta adaptación se extiende al uso de herramientas. El movimiento del cuerpo sigue un desarrollo claramente definido en los niños” (p. 36).

Se considera, que cuando la persona se encuentra limitada en su capacidad de ver, el movimiento en su cuerpo se hallaría en la misma situación; sin embargo con la estimulación adecuada de las diferentes habilidades motoras, su desarrollo psicomotor se vería beneficiado, al hacer referencia a esta inteligencia y su relación con el invidente mejoraría su coordinación de movimiento, postura, forma de caminar, siendo fundamental para su diario acontecer.

En cuanto a la inteligencia espacial, Gardner (1995) menciona en relación a las personas ciegas:

“Las personas ciegas proporcionan un ejemplo de la distinción entre la inteligencia espacial y la percepción visual. Un ciego puede reconocer formas a través de un método indirecto: pasar la mano a lo largo del objeto se traduce en longitud del tiempo de movimiento, lo que a su vez se traduce en la medida del objeto. Para el invidente, el sistema perceptivo de la modalidad táctil corre en paralelo a la modalidad visual de la persona con visión. La analogía entre el razonamiento espacial de los invidentes y el razonamiento lingüístico de las personas sordas es notable” (p. 39).

De este modo son primordiales en el desarrollo de un invidente los movimientos corporales, ya que deben tener exactitud y soltura al realizarlos, de igual manera él sentido de ubicación se vuelve indispensable para la persona, ya que al carecer del sentido de la vista deberá desarrollar estas habilidades al máximo, debido a que influyen en el desempeño de las mismas y por ende la relación que tenga con el conocimiento de su entorno.

Para ello, Lurcat (1979), hace mención acerca de la importancia de esta capacidad en el conocimiento del niño:

“El niño conoce su cuerpo a merced de sus nociones espaciales (arriba-abajo, delante-detrás, derecha-izquierda, etc.) pero a un tiempo, estas nociones espaciales son posibles gracias al conocimiento del propio cuerpo, al esquema corporal” (citado en García, 1990; p. 31).

Cabe resaltar que las sensaciones táctiles y cinestésicas son el primer contacto que el niño tiene con el mundo que lo rodea. A través del tacto, la persona ciega, manipula los objetos e identifica las características de éste, como lo son el tamaño, peso, dureza, textura, temperatura, etc.

Es por ello que en el desarrollo cognitivo, para el invidente es esencial tocar, sentir, oír, desplazarse y conocer por medio de su cuerpo el entorno en que se desenvuelve y del cual obtiene información para poder crear representaciones mentales; ya que la percepción permitirá construir el conocimiento del contexto circundante, de esta manera fue que se asoció la inteligencia corporal-cinestésica y la inteligencia espacial, para el benéfico desarrollo del invidente.

Es así como la discapacidad visual no es un impedimento para conocer el mundo que le rodea al invidente y del cual aprende continuamente. Si bien desde la postura de Hatwell en 1966:

“El niño ciego de nacimiento llega a pesar de todo, aunque tardíamente, a una organización lógica del espacio análogo a la del vidente” (citado en Gratacós Masanella, 2006; p. 73-74)

Cabe mencionar que la persona con discapacidad visual, posee en esencia las mismas herramientas cognitivas que cualquier otro sujeto, tiene un claro impedimento, el no poder ver, pues una vez integrándose a la sociedad puede aportar del mismo modo que lo puede hacer una persona que no tenga esta discapacidad.

Para finalizar, el reconocer a una persona con discapacidad como alguien que puede llegar a formar parte de un grupo “normal” de personas, implica aceptarla

en su ámbito personal e integral y con una actitud de apoyo hacia su diferencia, esto llevaría a integrarla socialmente a una comunidad en específico. En el caso de las escuelas, la integración educativa implica:

“Que los alumnos y alumnas con NEE estudien en las escuelas y aulas de educación regular con los apoyos curriculares, organizativos y materiales necesarios, de igual forma se destaca que los alumnos con discapacidad tienen derecho al currículo básico y a la satisfacción de sus necesidades básicas de aprendizaje” (SEP, 2002; p. 23).

Con base en esta cita, cabe recalcar que es de suma importancia y necesario el apoyo de las escuelas regulares, que a su vez obtendrán la responsabilidad de encargarse para satisfacer las necesidades que surgirán durante el curso escolar; en cualquier niño que presente alguna discapacidad o NEE.

Planteamiento del Problema

Para definir esta problemática, es necesario situarse en el entorno en que se puede llegar a encontrar una persona con discapacidad visual, al vivir cotidianamente su vida y enfrentar las diferentes situaciones que ocurren en ella, tales como trasladarse a varios lugares (escuela, trabajo u hogar). No sería sencillo si se crea una cierta dependencia a estar acompañado para realizar esos traslados o sencillamente moverse en un entorno cualquiera.

Lo más conveniente es que esta persona contara con las herramientas necesarias para poder llevar a cabo todos estos procesos por sí sola y para ello debe desarrollar las habilidades suficientes para realizarlo.

Desde la postura de este trabajo de intervención psicopedagógico es necesario que dichas habilidades sean adquiridas desde una edad temprana para que sea beneficiado el desarrollo personal e integral de la persona ciega. Al hablar de habilidades, se refiere a aquellos conceptos y prácticas adquiridas por la persona ciega durante su vida o en alguna etapa de ella.

Es así que esta intervención se fundamenta en la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner, en la que se menciona la presencia de ocho inteligencias diferentes y que a su vez se interrelacionan una con otra en el ser

humano, las cuales le ayudan a desarrollar ciertas habilidades y ocuparlas a beneficio propio para el desarrollo de diferentes capacidades sea cual sea el contexto en donde se desenvuelva. Si bien, es necesario especificar que sólo se tomaron dos de las ocho inteligencias propuestas por el autor: la Inteligencia Corporal-Cinestésica y la Inteligencia Espacial para evidenciar la importancia y los beneficios que aportaría el que la persona ciega las desarrolle a temprana edad y adquiera estas habilidades específicas de cada una de estas inteligencias; ya que para ellos es esencial ocupar su cuerpo de una manera óptima en el espacio en el que se encuentran.

Pregunta de Investigación

¿La aplicación de un programa de intervención psicopedagógico podrá contribuir al desarrollo de las inteligencias corporal-cinestésica y espacial del niño ciego congénito de 6 y 7 años de edad?

Objetivo General

Diseñar, desarrollar y evaluar un programa de intervención psicopedagógico, para contribuir al desarrollo de las inteligencias corporal-cinestésica y espacial del niño ciego congénito de 6 y 7 años de edad.

En el siguiente apartado se presenta el marco teórico que da inicio a este trabajo de intervención. El primer capítulo lleva por nombre Integración Educativa y Necesidades Educativas Especiales, se exponen temas referentes a la educación especial, la integración educativa y lo que implica llevarla a cabo de una manera eficiente, así como la definición de NEE y Discapacidad, para finalizar se mencionan algunos de los Servicios de Apoyo que son los encargados de brindar el soporte necesario a niños con discapacidad con o sin NEE. Para concluir se describe lo que constituye la evaluación psicopedagógica, su finalidad y los beneficios que ofrecen al ser un apoyo ante las necesidades que tengan los niños.

Capítulo 1

INTEGRACIÓN EDUCATIVA Y NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Se consideró primordial incluir un capítulo de Integración Educativa y NEE, ya que para poder favorecer la inclusión educativa, se necesita conocer el trasfondo que implica integrar a un niño.

La inclusión educativa es una opción para que el niño ciego pueda desarrollarse y desempeñarse en las tareas educativas y sociales que surgen día con día de una manera “lo más normal posible”, incluyendo el que pueda acceder con mayor libertad y facilidad a una escuela regular, además de participar en actividades académicas dentro de ella. Se puede mencionar, también, la importancia de que el niño pueda relacionarse en un entorno donde la convivencia con demás personas sea más abierta y enriquecedora, fungiendo como papel fundamental para el desarrollo, emocional y social de este.

Una de las referencias utilizadas es el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, el cual alude al Programa Nacional de Educación 2001-2006, en donde se menciona que su primer objetivo es alcanzar la justicia educativa y la equidad:

“Garantizar el derecho a la educación expresado como igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia y el logro educativo de todos los niños y jóvenes del país en la educación básica” (SEP, 2002; p. 10).

Con base en la cita anterior y los esfuerzos de las personas con discapacidad, de sus familias, los centros de apoyo, maestros y del personal de educación especial, se han promovido cambios en las actitudes sociales, en la legislación, en las oportunidades para el trabajo y principalmente en la educación. Sin embargo, estos esfuerzos no han sido suficientes para lograrlo completamente.

Si bien es cierto aún existen problemas graves por la cobertura y distribución de servicios educativos, pues se sabe que la educación es el mecanismo por

excelencia que garantiza a cualquier persona, una plena incorporación a la vida social y laboral.

Así mismo, el programa menciona, que no se justifica el reconocer que la integración educativa se considere como un acto caritativo, “Sino como un esfuerzo para generar las condiciones que permitan que los niños aprendan de acuerdo con sus potencialidades” (SEP, 2002; p. 9). No obstante es necesario apoyarse en información pertinente y objetiva que logre romper con prácticas estereotipadas, actitudes e ideas negativas hacia la integración.

Retomando el Programa Nacional de Educación 2001-2006, éste reconoce la necesidad de actuar decididamente para atender a la población con discapacidad. Especialmente llama la atención a las autoridades educativas (SEP, 2002).

Entre las afirmaciones que hacen referencia al porqué atender estas necesidades, se presentan las siguientes:

- a) Establecer un marco regulatorio, así como los mecanismos de seguimiento y evaluación, que habrá de normar los procesos de integración educativa en todas las escuelas de educación básica del país.
- b) Garantizar la disponibilidad, para los maestros de educación básica, de los recursos de actualización y apoyos necesarios para asegurar la mejor atención de los niños y jóvenes que requieren de educación especial.
- c) Establecer lineamientos para la atención a niños y jóvenes con actitudes sobresalientes.

Cabe mencionar, que estas acciones tienen como antecedente los cambios promovidos en la orientación y filosofía de los servicios de educación especial, pues radica en el cambio casi exclusivamente clínico y terapéutico, para así dar paso a una atención educativa cada vez más incluyente.

Este proceso se impulsó de manera más precisa a partir de 1993 con La Ley General de Educación. En el cual su artículo 41 señala que:

“La educación especial propiciará la integración de los alumnos con discapacidad a los planteles de educación regular mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos. Además, establece que la educación especial procurará la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, a través de programas y materiales de apoyo específicos, de aquellos alumnos con discapacidad que no se integren a las escuelas de educación regular” (SEP, 2002; p. 10).

Resumiendo a grandes rasgos, este programa incluye un balance general de la situación actual de los servicios de educación especial y del proceso de integración educativa. También establece las orientaciones centrales que habrán de continuarse para mejorar el buen funcionamiento de los mismos, tanto del que se ofrece en servicios escolarizados específicos, como el que se presta mediante los servicios de apoyo externos.

Aún dando este pequeño extracto del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, se revisarán determinados contenidos y conceptos que atañen a la Integración Educativa, así como la evolución que se ha tenido con denominar de esa manera a las Necesidades Educativas Especiales (NEE).

1.1 Definición de Integración Educativa.

La Integración Educativa significa toda una filosofía y una manera renovada de concebir a la educación, pues no sólo se trata de incluir a niños con discapacidades o “deficiencias” como comúnmente se les denomina a éstas personas, abarca desde el cambio de concepciones, actitudes, prácticas docentes, metodología, etc.

En sentido estricto, significa que todos los niños pueden acudir a la escuela regular, sean cual fueren sus condiciones y capacidades, así como disponer de los servicios requeridos que garanticen su desarrollo y aprendizaje en un futuro

próximo y gozar de las mismas oportunidades como cualquier otro niño. De esta forma la Integración Educativa se vería reflejada en un cambio sobre la concepción que se tiene de la discapacidad y la escuela.

Para ello es necesario concebir a la Integración Educativa como un proceso y no como una cuestión fácil del todo o nada. Así es como el resultado de todos estos pasos será la transformación de la escuela para que al final pueda satisfacer todas esas necesidades educativas de cada niño, tenga o no discapacidad y dificultades con su aprendizaje.

La Integración Educativa considera principalmente cuatro aspectos:

1. La posibilidad de que los niños con necesidades educativas especiales aprendan en la misma escuela y en la misma aula que los demás.
2. Ofrecer a los niños con necesidades educativas especiales todo el apoyo que requieran, lo cual implica realizar adecuaciones curriculares para que puedan ser satisfechas las necesidades específicas para cada niño.
3. Que el niño, los padres o el maestro de grupo reciban el apoyo y la orientación necesaria del personal de educación especial.
4. Que la escuela regular en su conjunto asuma el compromiso de ofrecer una respuesta adecuada a las necesidades educativas especiales de los niños (SEP, 2002; p. 37).

Por otra parte la Dirección de Educación Especial del Distrito Federal considera los siguientes niveles para la integración:

- A. Integrado en el aula con apoyo didáctico especial y con apoyo psicopedagógico en turno alterno.
- B. Integrado en el aula con apoyo didáctico especial y con reforzamiento curricular de especialistas en aulas especiales, saliendo del aula regular de manera intermitente.

C. Integrado al plantel asistiendo a aulas especiales para su educación especial y compartiendo actividades comunes y recreos.

D. Integrado al plantel por determinados ciclos escolares a) educación regular y después educación especial b) educación especial y después educación regular c) ciclos intercalados entre educación regular y educación especial (García C. I; Escalante H. I; Escandón M. M. C; Fernández T. L. G; Musti D. A y Puga V. R., 2002; p. 57).

Así mismo, es necesario detallar que dentro de la filosofía de la Integración Educativa existen cuatro principios fundamentales: principio de normalización, principio de integración, principio de sectorización y principio de individualización de la enseñanza. A continuación se detallará cada uno de ellos.

1.1.1 Principio de normalización.

Este principio fue formulado por primera vez en el año de 1959 por el danés Bank-Mikkelsen. Parte de la experiencia vivida con una persona con deficiencia mental, pues decía que era necesario, tener una vida lo más parecida posible a la del resto de ciudadanos de su comunidad, específicamente en el ritmo de vida y en las distintas áreas de la misma (vivienda, trabajo, relaciones sociales, actividades, etc.)

Posteriormente en 1969, el sueco Nirje lo define como *“hacer accesible a los deficientes mentales las pautas y condiciones de vida diarias que sean el máximo de próximas posible a las pautas y normas del cuerpo principal de la sociedad”* (SEP, 2005; p. 44).

Partiendo de lo anterior, se podría decir que la normalización es una ideología que pretende acercar los servicios y apoyos necesarios al lugar donde se encuentre la población que lo necesite.

Para poder detallar más de qué se trata este principio se citarán los siguientes teóricos:

Wolfensberg (1986, citado en SEP, 2005) reformula el principio de la normalización:

“La utilización de medios culturalmente normativos (familiares, técnicas valoradas, instrumentos, métodos) para permitir que las condiciones de vida de una persona (ingresos, vivienda, servicios de salud, etc.) sean al menos tan buenas como las de un ciudadano medio y mejorar y dar soporte en la mayor medida posible a su conducta (habilidades, competencias, etc.) apariencia (vestido, higiene, etc.) experiencias (adaptaciones, sentimientos, etc.) estatus y reputación (etiquetas, actitudes de los demás, etc.)” (p. 45).

Se puede observar que Wolfensberg se centra más en la persona, en cambio para Nirje, su concepción está enfocada al medio.

Para Nirje, la normalización significa llevar un ritmo de vida como el de la mayoría de las personas: levantarse a una hora, vestirse e ir a la escuela o al trabajo, hacer proyectos para el día, vivir en un lugar, estudiar, trabajar y divertirse (García et.al. 2002).

De igual forma, García Pastor (1993) y Pablo (1987) comentan que la normalización, implica proporcionar a las personas con discapacidad los servicios de habilitación o rehabilitación y las ayudas técnicas para que alcancen tres metas esenciales: (García et.al. 2002).

1. Una buena calidad de vida.
2. El disfrute de sus derechos humanos.
3. La oportunidad de desarrollar sus capacidades.

En los párrafos anteriores se mencionó lo que significa normalización, incluyendo las posturas de algunos otros estudiosos del tema, sin embargo es necesario también, conocer lo que no significa, esto sólo para reforzar más éste concepto.

Toledo (1986) plantea lo que no significa la normalización (García et.al. 2002; p. 48).

a) La normalización no quiere decir que un niño con discapacidad se convierta en normal, entendiendo normal como promedio.

b) La normalización no quiere decir situar sin más, a un niño en una escuela ordinaria. En realidad, la normalización presupone desarrollar un análisis detallado de sus necesidades y aportarle los servicios necesarios y adecuados para posibilitar su máxima integración.

c) La normalización no significa que los profesores especialistas en educación especial lo perciban como un riesgo a perder sus puestos de trabajo. Por el contrario, la normalización, más que una reducción de puesto de trabajo, implica un cierto aumento de éstos (por ejemplo, aulas de apoyo o recursos en las escuelas ordinarias), aunque sin olvidar que se deben utilizar recursos que ya operan en la comunidad.

d) La normalización no implica un aumento insoportable de gastos, como corre el peligro que lo perciban las administraciones.

e) La normalización no es una utopía. La trayectoria desarrollada en algunos países (Dinamarca, Suecia, Canadá, EU) muestra sus posibilidades reales, que lógicamente, no están exentos de obstáculos y dificultades.

f) La normalización no debe abandonarse ni dar marcha atrás ante algunas realidades sociales que en un momento determinado precisan de cambios importantes en sus estructuras y actitudes.

1.1.2 Principio de sectorización.

Este principio se define como el hecho de descentralizar los servicios de apoyo a las personas, puesto que todas esas necesidades tienen y deben satisfacerse en el lugar donde se encuentre y no en sitios aislados y especiales.

El punto de vista de Muntaner, Forteza y Rosselló (1996, citado en SEP, 2005) referente a este principio es:

“El principio de sectorización de servicios es la aplicación del principio normalización a la realidad geográfica donde residen las personas con discapacidades, con el objetivo de prestar servicios a quienes los necesiten y donde se necesiten: en su ambiente físico, familiar y social. Se trata de responder a las necesidades de los individuos en el entorno en que viven” (p 49).

Así es como este principio se refiere a que las personas disfruten de los servicios que ofrece su comunidad, en ese mismo ambiente y entorno, y no bajo el argumento de una mayor calidad y especificidad de las prestaciones se le aleje de su entorno o se le segregue en “instituciones especializadas”.

Ahora bien, desde la postura de Molina (1978, citado en SEP, 2005):

“La sectorización es un principio organizado que con la finalidad de descentralizar los servicios para acercarlos al sector socio-geográfico en que las personas habitan, se articula a través de la planificación de unidades de servicios pequeñas adecuadas y flexibles” (p. 49).

Este autor, recalca lo básico que conlleva el ofrecer oportunamente estos servicios de integración cerca de la comunidad donde se encuentra la persona, sin embargo cabe señalar la importancia que le da a que estos servicios se unifiquen y de que sean de calidad y flexibles a las necesidades.

1.1.3. Principio de integración.

“Integración no debe entenderse solamente como colocar a una persona en los distintos entornos sociales, sino más bien, que a pesar de que esté integrado en un lugar o ámbito (específicamente donde contribuya a su desarrollo integral), ésta debe formar parte activa en la dinámica social” (Illán y Arnaiz, 1996 citado en SEP 2005; p. 50).

A partir de esta declaración se concluye que una de las consecuencias con más impacto social del principio de normalización es la integración. Estos dos principios están sumamente relacionados entre sí. De acuerdo con lo que mencionan estos dos teóricos se puede detallar:

“Mientras que para Bank-Mikkelsen la normalización es el objetivo a conseguir y la integración el método para llegar a ella; para Wolfensberger la integración social es el resultado de la normalización” (Sanz del Río. 1995, citado en SEP, 2005; p. 50).

Es así que este principio hace necesario que haya una acomodación mutua entre los que integran y los que se integran, pues esto contribuirá a su vez a la transformación que se necesite para dar respuesta a las necesidades reales de las personas.

1.1.4. Principio de la individualización de la enseñanza.

Este principio detalla la importancia de adaptar la enseñanza a las necesidades y peculiaridades de cada alumno, mediante las adecuaciones curriculares.

Ahora bien, con este último se concluye con los cuatro principios fundamentales de la Integración Educativa.

1.1.5 Fundamentos filosóficos de la integración educativa.

La Integración Educativa es toda una filosofía acerca de cómo concebir a la educación y sobre todo una nueva forma de generar actitudes positivas, solidarias y responsables.

A continuación se detallan tres fundamentos filosóficos importantes de la Integración Educativa:

Respeto a las diferencias.

Las diferencias se deben a diversos factores, unos externos y otros propios de cada sujeto, pueden considerarse un problema que se resolvería homogeneizando a los individuos o como características que enriquecen a los grupos humanos.

Cada vez la idea hacia una sociedad más heterogénea, debe estar presente. La cual establezca la necesidad de aceptar las diferencias y de poner al alcance de cada persona los mismos beneficios y oportunidades para tener una vida normal (García et.al. 2002).

Derechos humanos e igualdad de oportunidades.

Una persona con discapacidad tiene derechos fundamentales, para ello es necesario que se le considere como persona y después como sujeto que necesita atención especial. Más que una iniciativa política, la Integración Educativa es un derecho de cada alumno con el que se busca la igualdad de oportunidades para ingresar a la escuela regular (Rioux, 1995; Roaf y Bines, 1991, citado en García et.al. 2002).

Escuela para todos.

El artículo primero de la declaración mundial sobre educación para todos, señala que cada persona debe contar con posibilidades de educación para satisfacer sus necesidades de aprendizaje.

Es así como una escuela para todos, sería aquella que: (García et.al. 2002).

- Se asegura de que todos los niños aprenderán, sin importar sus características.
- Se preocupa por el progreso individual, con un currículo flexible que responda a las diferentes necesidades de los alumnos.
- Cuenta con los servicios de apoyo necesarios.
- Reduce los procesos burocráticos.
- Favorece una formación más completa de los maestros.
- Entiende de manera diferente la organización de la enseñanza. El aprendizaje es un proceso que construye el propio alumno con su experiencia cotidiana, conjuntamente con los demás.

Para finalizar este apartado es necesario aclarar y subrayar aspectos importantes para entender bien de lo que se trata la Integración Educativa y lo que implica llevarla a cabo.

En ocasiones se considera que es suficiente con que el niño asista a una escuela de educación regular y trabaje con sus compañeros de grupo. Aunque esto es importante, no se debe perder de vista que el niño tiene necesidades específicas que deben atenderse.

Es por ello de suma importancia la participación de la familia, los padres o tutores del niño, el personal de la escuela donde asiste y no deben faltar los especialistas en educación especial, así como las autoridades responsables de la educación.

Para fortalecer el proceso de Integración Educativa, se requiere además, el apoyo permanente de los responsables, supervisores, asesores y directores de cada nivel y modalidad educativa, así como realizar un seguimiento que permita identificar oportunamente las necesidades y dificultades para ofrecer una respuesta adecuada.

La Integración Educativa es de gran beneficio para los niños y jóvenes con NEE, ya que constituye una experiencia educativa y social valiosa que les permitirá desarrollarse en mejores condiciones. Sin embargo, también es una oportunidad para la comunidad educativa de crecer como personas y de fortalecerse como equipo de trabajo, además de generar cambios en la organización de la escuela y en las prácticas del personal docente que, sin duda, impactarán favorablemente al resto de los alumnos.

Habiendo especificado esto, ahora se mencionará lo que significa y conlleva la Educación Especial, así como se detallará lo que se refiere a inclusión y para finalizar se hablará de la transición que han tenido los términos que se han ocupado para nombrar a las personas con discapacidad.

1.2 Definición de Educación Especial.

Específicamente el servicio que ofrece la educación especial se encuentra enfocada a la orientación y apoyo del funcionamiento de los servicios, a la actualización del personal especializado y por supuesto a la extensión de los servicios de apoyo a un número diferente de zonas escolares.

1.2.1. Misión de la educación especial.

La misión de los servicios de educación especial, es favorecer el acceso y permanencia en el sistema educativo de niños, niñas y jóvenes que presenten necesidades educativas especiales, otorgando prioridad a aquellos con discapacidad, proporcionando los apoyos indispensables dentro de un marco de equidad, pertinencia y calidad (SEP, 2002).

En el caso de los alumnos que no logren integrarse al sistema educativo regular, la educación especial, mediante los servicios escolarizados deberá satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje, lo que también conlleva al logro de la propia autonomía, a la convivencia social y laboral, etc. para lo cual se diseñarán y elaborarán programas y materiales de apoyo didácticos necesarios para el niño.

1.3. Inclusión.

La inclusión es un proceso que por ende debe reunir diferentes pasos para observar resultados esperados que contribuyan a la Integración Educativa en su totalidad.

Es por ello que la inclusión debe tomarse como una tarea que requiere esfuerzos y trabajo continuo, esto conlleva a la búsqueda de mejores formas de responder ante la diversidad de alumnos que deben aprender.

En pocas palabras puede llegar a significar lo siguiente; según Echeíta en el año 2006, el aprender a vivir con la diferencia y aprender cómo aprender desde la diferencia. Este proceso tiene que ver con identificar los diferentes impedimentos y la superación referente a las políticas y prácticas educativas que existen hoy en día, esto remite al trabajo que se refiere a la recopilación, ordenación y evaluación de la información que atañe a lo ya mencionado anteriormente.

De acuerdo con Echeíta (2006) la inclusión tiene que ver con:

- La presencia que se vincula en donde son educados los niños y que tan fiables son las instituciones escolares en las que son atendidos, la participación y el rendimiento de todos los alumnos.
- La participación hace referencia a la calidad de sus experiencias, mientras estén escolarizados y por lo tanto tiene que incorporar la opinión de los propios aprendices y el rendimiento.
- El rendimiento, se refiere a los resultados del aprendizaje a través del currículo y no solamente en los resultados de las pruebas o evaluaciones.

1.4 Definición de Discapacidad.

Para comenzar este apartado hablaremos de déficit. Esta palabra no define a la persona por lo que llegue a tener, se debe considerar, que es un individuo con una personalidad única, con una historia personal, con inquietudes, defectos, habilidades y todo lo que posee.

Ahora bien, un déficit en específico se refiere a una “limitación” existente en una función que esté implicada en el desarrollo de la persona, cuando hay una pérdida o anormalidad de alguna estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica. Todo déficit da lugar a una discapacidad, pero ¿realmente es una discapacidad sólo de ellos? o ¿también puede llegar a ser de nosotros?

Se debe tomar en cuenta que puede ser todavía común utilizar la palabra “discapacidad”, ésta se define como una disfunción en la capacidad de adaptación del individuo al medio que lo rodea y es aquí donde surge la siguiente pregunta: ¿la falta de adaptación es el problema? o ¿la sociedad no tiene los recursos suficientes para que se pueda cumplir esa adaptación?

Esta clasificación probablemente sea útil entre los profesionales de la salud, sin embargo, en educación no sólo resulta poco útil, sino que puede ser dañina, pues condiciona “antes de” una actitud poco favorable. En pocas palabras esto significa, lo que comúnmente se denomina “etiquetar”, que consiste en catalogar a las

personas de cierta manera, lo que puede ocasionar un insulto y sobre todo que impone limitantes a la imagen de esa persona y a su desarrollo integral.

Anteriormente era muy común que en el ámbito educativo y sobre todo en el entorno clínico se nombrara “discapacitadas” a estas personas, sin embargo, a partir de las nuevas ideas construidas desde el análisis de estas denominaciones y las actitudes, acciones e ideas que se concebían desde ésta perspectiva, ha ocurrido un cambio al respecto. A continuación se detalla ésta definición.

1.5. Definición de NEE (Necesidades Educativas Especiales).

Un sujeto con discapacidad tiene derechos fundamentales, para ello es necesario que se le considere como persona y después como sujeto que necesita atención especial. Más que una iniciativa política, la Integración Educativa es un derecho de cada alumno con el que se busca la igualdad de oportunidades para ingresar a la escuela regular (Rioux, 1995; Roaf y Bines, 1991, citado en García et.al. 2002).

Es por ello que en el ámbito educativo se ha comenzado a utilizar el concepto *Necesidades Educativas Especiales (NEE)* para referirse a los apoyos adicionales que algunos niños con o sin discapacidad necesitan para acceder al currículo.

Este concepto surgió en los años sesentas, aunque se popularizó a partir de 1978. Los alumnos presentan necesidades educativas especiales cuando en relación con sus compañeros de grupo, tienen dificultades para aprender los contenidos asignados en el currículo, requiriendo que se incorporen a su proceso educativo mayores técnicas y/o recursos para que logre los fines y objetivos educativos establecidos. López (2004) hace mención que, cuando se conceptualiza a los niños con NEE, es decir que la dificultad de aprendizaje no está en ellos, sino que tienen su origen en el medio y las relaciones interactivas que surgen en él.

Las necesidades educativas especiales son relativas, porque surgen de la dinámica que se establece entre las características personales del alumno y las respuestas que recibe de su entorno educativo (maestros, compañeros, directivos, infraestructuras, ambiente y entorno). Por esta razón, cualquier niño puede llegar a

tener necesidades educativas especiales, incluyendo a los que no tienen discapacidad (hay niños con discapacidad que asisten a clases regulares y no tienen problemas para aprender, mientras que hay niños sin discapacidad que sí lo tienen).

Por lo tanto requiere de recursos mayores o diferentes (López, 2004):

- a) Profesionales: maestro de apoyo, especialistas.
- b) Materiales: mobiliario específico, prótesis, material didáctico.
- c) Arquitectónicos: construcción de rampas y adaptación de distintos espacios escolares.
- d) Curriculares: adecuación de la forma de enseñar del profesor, de los contenidos e incluso de los propósitos del grado.

Así mismo es indispensable hacer mención acerca de cuáles son los apoyos específicos que se otorgan para satisfacer a estas necesidades que surgen en el entorno de estas personas.

1.6. Servicios de Apoyo.

Al hablar de Servicios de Apoyo se refiere a aquellos que tienen como tarea brindar la ayuda necesaria a los alumnos con necesidades educativas especiales para su completa integración a las escuelas regulares de educación inicial y básica, de las distintas modalidades.

Los principales servicios de apoyo tienen que brindar la suficiente atención a escuelas de educación inicial y básica que presenten un mayor número de alumnos con necesidades educativas especiales asociadas con alguna discapacidad. Es por ello que deben contar con un diagnóstico preciso de los alumnos que requieren el apoyo de educación especial, esto permitirá distribuir los servicios de apoyo a la población que más lo necesite. Tales servicios deben ser flexibles, con la posibilidad de adaptarse a la demanda real y necesaria de las escuelas.

Estos servicios deberán estar conformados tanto por maestros que apoyen el aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales, así como por especialistas en discapacidad para ofrecer estrategias específicas que impulsen el proceso de integración de estos alumnos.

Los principales servicios de apoyo son los siguientes (SEP, 2002):

- Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

Se propuso como instancia técnico-operativa de apoyo a la atención de los alumnos con NEE, con o sin discapacidad, integrados a las escuelas de educación básica, mediante la orientación al personal docente y a los padres de familia, hasta la asesoría general al personal docente y directivo de la escuela para elaborar proyectos escolares e institucionales.

- Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP).

Su propósito es proporcionar servicios de evaluación y diagnóstico interdisciplinario a los alumnos de los jardines de niños oficiales que presenten problemas en su adaptación al proceso educativo, así como dar atención psicopedagógica a quienes muestren dificultades en el aprendizaje, en lenguaje o en su desarrollo psicomotriz.

- Centros de Atención Múltiple (CAM).

La conversión de los Centros de Intervención Temprana, de las escuelas de educación especial y de los Centros de Capacitación de Educación Especial a Centros de Atención Múltiple, implicó cambios fundamentales.

El CAM tiene la responsabilidad de escolarizar a los alumnos con alguna discapacidad o con discapacidad múltiple que por distintas razones no logren integrarse al sistema educativo regular. Con estos alumnos se deberán poner en marcha programas específicos y utilizar estrategias y materiales adecuados a sus necesidades, con el propósito de satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje, para promover su autonomía e integración social. La atención que se

ofrezca a estos alumnos, además de promover el logro de los propósitos generales de la educación, sin perder de vista sus necesidades específicas derivadas de la discapacidad.

- Unidades de Orientación al Público (UOP).

Estas unidades son el servicio de educación especial encargado de orientar a los padres de familia, maestros y a la comunidad en general en torno al proceso de integración educativa. Surgen de la reorientación de los Centros de Orientación y Evaluación y Canalización (COEC) y de los Centros de Orientación para la Integración Educativa (COIE), cuestión que ha influido en el hecho de que en muchos casos sigan realizando las funciones de éstos centros.

A veces el personal de las UOP realiza evaluaciones psicopedagógicas de alumnos integrados en escuelas de educación regular, o bien desempeña las funciones propias de un servicio de apoyo a la educación regular atendiendo a los alumnos, maestros y a los padres en el contexto de las escuelas regulares.

El propósito de estos centros es dar información y orientación al público en general sobre las distintas discapacidades (visual, auditiva, motora, intelectual y autismo), así como de las NEE y de los servicios educativos existentes que atienden a ésta población.

Finalizando este apartado también es necesario mencionar la importancia de la realización de evaluaciones psicopedagógicas, ya que representa un valor en cuanto a saber más a detalle todas las características de la persona o niño con NEE. Así, esta herramienta se hace pertinente y eficaz a la hora de recoger los datos indispensables para la adecuada integración de los individuos.

1.7. Evaluación psicopedagógica, recursos para la integración del niño.

En el contexto de la Integración Educativa, esta evaluación debe concebirse como, un proceso que aporta información útil, principalmente para los profesores de la educación regular, ya que así ellos podrán orientar sus acciones a la satisfacción ante las necesidades educativas que tengan sus alumnos.

“La evaluación psicopedagógica constituye un procedimiento ampliamente utilizado para profundizar de manera sistemática en el conocimiento de los niños” (García C.I; Escalante H. I; Escandón M. M. C; Fernández T. L. G; Musti D. A y Luga V. R, 2000; p.88).

Es así como la finalidad de la evaluación psicopedagógica, es la de ofrecer elementos suficientes y oportunos relacionados con las capacidades, habilidades, dificultades, gustos e intereses del niño al que se evalúa, ya que partiendo de esto, se determina cuales serán las adecuaciones curriculares pertinentes a realizar.

El personal que esté encargado de realizar la evaluación psicopedagógica deberá considerar lo siguiente: (García, et.al. 2000):

- Orientar la evaluación con una perspectiva más pedagógica y no exclusivamente clínica, lo cual requiere de un trabajo estrecho entre el especialista, el maestro regular y los padres de familia en conjunto, estas figuras estarán en posibilidad de integrar información suficiente sobre el proceso de desarrollo por el que atraviesa el niño, sobre sus capacidades, su estilo y ritmo de aprendizaje, sus dificultades para apropiarse de ciertos conocimientos escolares, sus actitudes, sus intereses, su conducta, etc.
- Partir del principio de que para profundizar en el conocimiento del niño, deberán privilegiar la observación directa de su desempeño cotidiano en el aula y de otras actividades llevadas a cabo fuera de ella. De esta manera se enfatiza el carácter educativo del proceso de evaluación.
- Considerar que los puntos anteriores no implican la eliminación de los instrumentos psicométricos. Estos instrumentos pueden aportar información útil, siempre y cuando se seleccionen cuidadosamente y se realice una interpretación cualitativa de los resultados cuantitativos, en un sentido que destaque abiertamente las potencialidades y cualidades del niño, el nivel en el que puede realizar una tarea por sí mismo y lo que solamente puede hacer con ayuda de otra persona. De esta manera, el maestro regular podrá planear y desarrollar un

programa de trabajo, brindando al alumno mejores y más variadas oportunidades para acceder al aprendizaje académico y social que pretende la escuela.

- A su vez se debe tomar en cuenta que el reporte de los resultados de la evaluación será leído y comentado, dentro de los límites de confidencialidad que impone una evaluación de este tipo, no sólo por el personal de apoyo, sino también por el maestro regular y los padres de familia. Es necesario que el especialista cuide no solo del tipo de información que va a comunicar sino también la manera en la que lo hace, es decir, deberá procurar que el lenguaje empleado sea claro, preciso y objetivo, de tal forma que cualquier persona pueda entender la explicación que se ofrezca sobre la situación del niño y las pautas de trabajo pedagógico a seguir.
- Una buena comunicación entre los especialistas, el maestro de grupo y los padres es imprescindible para tener éxito con el programa de trabajo que se proponga.

Ante la realización de una evaluación psicopedagógica viene consigo un diagnóstico de lo que se obtuvo en su aplicación. Si bien es importante la evaluación eficaz y eficiente, de igual forma lo es el diagnóstico.

De acuerdo con López (2004) el diagnóstico es como un umbral al conocimiento, a la indagación, al descubrimiento y a la búsqueda permanente.

Es interesante como este autor describe lo que implica conocer el diagnóstico:

“El diagnóstico es para conocer y comprender y no para medir y por tanto, para intervenir mejor. La intervención se realiza para promover, transformar o cambiar el proceso de aprendizaje y de desarrollo de cada ser humano. El desarrollo humano no consiste solo en señalar lo que uno es ahora, sino lo que puede ser con la ayuda educativa de los demás y con la cultura” (López, 2004; p. 143).

Sencillamente al diagnóstico se le debe ver como una herramienta para aprender y en consecuencia también enseñar (este es el carácter educativo del diagnóstico). Se considera de igual forma que como todo proceso puede ser algo dinámico que busca construir un determinado conocimiento acerca de alguien, lo

que conlleva a realizar una intervención y promover el benéfico curso de su desarrollo.

Para dar fin a este apartado López (2004) nos habla de la moral y la ética del diagnóstico:

“El diagnóstico tiene su ética al describir el fenómeno y una moral al prescribir cómo se ha de salir del mismo. Es decir, que el diagnóstico así concebido tiene como finalidad conocer y comprender, encaminados a la búsqueda de estrategias para resolver las situaciones problemáticas que se presenten en el aprendizaje, no se puede limitar a la enumeración de los síntomas, que sería lo descriptivo y más superficial, sino que deben descubrir las causas que los producen, osea, elaborar las posibles explicaciones del porqué de éstos síntomas” (López, 2004;p. 141).

1.8. Trabajo de Orientación y Vinculación con la familia, comunidad y escuela.

El papel que toma la familia y el resto de la comunidad en la total integración de los niños con NEE toma una importancia sin igual, fundamentada en que éste trabajo no sólo es de los maestros y la estancia educativa donde se encuentre el niño, es un trabajo en conjunto.

Para ello es importante destacar la intervención que puede llegar a tener la escuela involucrándose en la comunidad y la familia principalmente, su trabajo se centra en la orientación adecuada y precisa acerca de las diferentes discapacidades, que son: características, tratamiento, apoyos extraescolares, apoyo a la escuela, etc.

Una forma de orientar e involucrar a la familia, sociedad y comunidad educativa es a través de la sensibilización de esta situación. Ya sea por medio de talleres o campañas que traten la temática aludida.

Aún con la ayuda de estas técnicas, se debe hacer hincapié en la participación de todas las personalidades que involucran el trabajo en conjunto ante la Integración Educativa. Cabe resaltar el trabajo que ofrecen las escuelas regulares y los especialistas de la educación especial ya que orientan al docente y a los padres,

en ocasiones pueden realizar un trabajo individual con el niño dentro o fuera del aula.

La integración de un niño con NEE a la escuela regular es muy difícil sin la participación del personal necesario, pues el alumno tendrá que ir avanzando en los distintos grados escolares.

De esta manera concluye el capítulo de Integración Educativa y las Necesidades Educativas Especiales, reafirmando que por medio de la presente intervención psicoeducativa, se contribuye a la Integración Educativa de niños con discapacidad visual y a que a su vez representa un interés para el sistema educativo en cuanto a proyectos que apoyen con herramientas específicas para compensar esta discapacidad. A continuación se dará paso al segundo capítulo que define lo que es la ceguera, principalmente se enfocará a la ceguera de tipo congénita. Es de suma importancia aclarar esto, ya que esta intervención se centra en el desarrollo de las inteligencias espacial y corporal-cinestésica en el niño ciego congénito.

Capítulo 2

CEGUERA

En este capítulo se trabajó sobre el tema de la ceguera, así como sus diferentes características. Se aborda de manera general ejemplos sobre las diferencias en un niño ciego y un niño normovisual, así como los problemas a los que se enfrenta un niño ciego al carecer de este sentido.

Las referencias que se incluyen datan en su mayoría de autores españoles ya que es donde más información sustentada se encontró, así como trabajos que se han hecho en ese mismo país y que han contribuido ampliamente sobre el tema de la ceguera y el desarrollo de un niño ciego, las habilidades que posee y que debería de poseer a una edad temprana.

2.1 Definición de ceguera y tipos.

Gesell (2006) comenta que “la ceguera es más que la mera ausencia o deterioro de un sentido simple”.

El sentido de la vista como tal es parte esencial en la vida del ser humano, cuando hay carencia de este sentido, se deben buscar alternativas oportunas para tratar de crear un desarrollo óptimo de los demás sentidos para mejorar la calidad de vida.

Faye en Martín (2004), hace referencia a que algunos autores comentan, que para definir el tramo intermedio entre la visión normal y la ausencia total o casi total de visión, se caracteriza por un sistema visual con alteraciones irreversibles y con una pérdida en la capacidad visual constituyen un obstáculo para el desarrollo de la vida de las personas.

Corn en Martín (2004), comenta que:

“La ceguera se asocia a un nivel de visión que, con corrección estándar, impide a la persona la planificación o la ejecución visual de una tarea, pero que mejora el funcionamiento mediante el uso de ayudas, ópticas o no ópticas, adaptaciones del medio o el empleo de técnicas” (p.3)

Con base en Dickman han existido controversias respecto a la concepción acerca de la visión limitada, ya que no radica en cómo llamarla o en cómo describirla, sino con qué vara se mide (Martín, 2004).

Por su parte Barraga en Martín (2004), define a la ceguera de la siguiente forma:

Ceguera: Carencia de visión o percepción de la luz, dificultad de realizar tareas.

Con base en lo que comenta Margarita Gómez Palacios (2002) en cuanto a la clasificación del tipo de ceguera dice que al momento en que se produce se pueden distinguir dos grandes categorías:

Congénita: que se nace con ella.

Adquirida: es la pérdida visual como consecuencia de alguna enfermedad o como producto de algún accidente.

Desde otra perspectiva se citan a los siguientes autores; pues ellos también definen a la ceguera desde los aspectos psicoevolutivos y educativos

Ciego total: ausencia total de la visión o simple percepción luminosa.

Ciego parcial: resto visual que permite la orientación a la luz y la percepción de masas, facilitando considerablemente el desplazamiento y la aprehensión del mundo exterior. Visión de cerca insuficiente para su utilización en la vida escolar y profesional (Bueno y Ruiz, 1994).

De acuerdo con Cartwright y Ward (1995) las principales causas de las alteraciones en el proceso visual en la población de los países desarrollados son las enfermedades infecciosas, la mala nutrición y la deficiencia de la vitamina A (citado de Gómez-Palacios, M., 2002).

Las alteraciones visuales entre adultos se deben al envejecimiento normal del ojo, que se manifiesta en la degeneración de la retina, o bien en el daño causado por la diabetes, glaucoma o catarata senil.

Las causas principales de las alteraciones en el proceso visual de los niños en edad escolar son las congénitas-hereditarias, lesiones y envenenamiento, tumores y enfermedades infecciosas, incluyendo la rubéola y el sarampión.

Tabla 1. NIVELES DE DISCAPACIDAD Y CARACTERÍSTICAS EDUCACIONALES

DISCAPACIDAD VISUAL PROFUNDA	Dificultad para realizar tareas visuales gruesas. Imposibilidad de hacer tareas que requieren visión de detalle.
DISCAPACIDAD VISUAL SEVERA	Posibilidad de realizar tareas visuales con inexactitudes, requiriendo adecuación de tiempo, ayudas y modificaciones.
DISCAPACIDAD VISUAL MODERADA	Posibilidad de realizar tareas visuales con el empleo de ayudas e iluminación adecuadas similares a las que realizan los sujetos de visión normal.

(Bueno y Ruiz, 1994, p. 40-43).

2.2 La ceguera y el desarrollo del niño.

Si la ceguera es originada en el nacimiento o en los primeros años de vida puede distorsionar drásticamente el proceso mental del niño (Gesell, 2006).

La ceguera no es un obstáculo para el desarrollo lingüístico, pero tampoco lo favorece. El niño ciego tiene capacidad para vocalizar y balbucear y lo hace

aproximadamente a la misma edad que los niños videntes; aunque llega un momento en que el niño ciego si no es debidamente estimulado, se retrasa.

Según Fraiberg en 1982, el lenguaje está ligado a su evolución a la relación con la madre, al desarrollo motor general y al de la prensión. Como la ceguera repercute sobre estos tres aspectos, afecta al lenguaje en su desarrollo evolutivo. En consecuencia, la estimulación del lenguaje en el primer año de vida debe afianzar la relación entre el niño y su madre y en todo momento debe estar con la estimulación psicomotriz y con las vivencias cotidianas del niño (citado en Martín, 2004).

La restricción y la inhibición que puede producir la ceguera sobre el desarrollo motor del niño, se hace obvia si se piensa que, si un niño no ve, no intenta coger los objetos, ni explorarlos, ni desplazarse para alcanzarlos, por consecuencia tampoco deseará nombrarlos ni pedirlos. A esta restricción de los movimientos hay que añadirle la importancia de no poder imitar los de los demás (salvo que se le enseñe).

El niño es el mediador entre la cantidad de estímulos sensoriales que proceden del medio externo y su propia conciencia, así como de su propia capacidad de selección y organización. Gran parte de esa interacción que se da entre la maduración del organismo y los efectos del medio en el niño normal es aportada por la visión.

El niño normovisual, desde sus primeros años de vida logra una serie de experiencias de un modo pasivo. Por el simple hecho de mirar, está repitiendo y verificando los conceptos, asimilando como es el mundo que lo rodea, ve a su madre cuando se le acerca, la sigue con la mirada, etc. El sentido de la vista le permite la participación en la vida social, le da la oportunidad de analizar lo que ocurre a su alrededor y le sirve de ocasión para predecir hechos posteriores. El niño ciego, por el contrario, al no disponer de este sentido, queda privado de esas experiencias, atribuyendo una grave limitación en el acceso a la información procedente del medio y puede compensar su déficit con el aporte de los demás

sistemas sensoriales. En este sentido tradicionalmente se ha entendido que la ceguera restringe el desarrollo.

Los niños al momento de nacer, sean videntes o ciegos, tienen determinadas capacidades reales para percibir los estímulos del medio, lo que implica tener los mismos deseos, reacciones y necesidades, aunque también es cierto que no existen dos niños que tengan el mismo desarrollo, ya que influyen las características personales, los estímulos ambientales y las experiencias previas.

Un factor fundamental que se crea en el recién nacido ciego, es el estado de ansiedad que se origina en la familia cuando se conoce la noticia de que su hijo presenta un déficit, lo que puede influir de forma negativa en el desarrollo y en cualquier aspecto del niño.

Las personas etiquetadas como ciegas no forman una población homogénea en habilidades, aptitudes, actitudes o talento propio para la realización de tareas, sino que cada una constituye un elemento único e irreplicable, tal y como ocurre con los videntes.

El niño ciego no es un vidente que carece de visión. Su manera de percibir el mundo que el mismo elabora no es igual a la de un niño normal privado de la vista. La diferencia radica en la organización sensorial (Mena, 1994).

Con base en lo anterior, cuando el bebé que carece de visión retiene una cantidad mínima de ésta, tiene un mejor manejo sobre su organización conductual.

Las causas principales de las alteraciones en el proceso visual del niño en edad escolar son las congénitas-hereditarias, lesiones, tumores y enfermedades infecciosas, incluyendo la rubéola y el sarampión.

Es así, cual sea la manera en que se adquirió la ceguera, la persona que tenga esta discapacidad debe aprender a desenvolverse y a construir su propia manera de conocer el mundo que lo rodea, deberá auxiliarse de sus demás sentidos para llevar a cabo un sinnúmero de percepciones, de acciones mentales, corporales y conductuales.

2.3 Orientación y movilidad en el niño ciego.

Para el niño ciego existe una cierta incapacidad para adquirir las orientaciones espaciales más primordiales, hasta que pueda utilizar su sistema muscular para resolver problemas de posición, distancia, tamaño y forma, no obstante se enfrenta a que no percibe de una forma visual su desempeño y por la misma carencia no tiene la posibilidad de imitar a otra persona como suele ser con un niño normovente.

Con base en Gesell (2006), es indispensable que los cinco sentidos trabajen en conjunto y que deben ocuparse con dos o más modalidades para la resolución de problemas, él menciona que ni siquiera el sentido del tacto opera normalmente en forma pura.

Así como el niño normovente, el niño ciego puede llegar a la valoración de la distancia y del espacio intermedio solo mediante el traslado de su cuerpo de un lado a otro. El niño comienza a adquirir el conocimiento de las cosas y objetos por medio del tacto, moviéndose en un determinado espacio e identificando la distancia, siempre y cuando se le permita interactuar con el medio, ya que si se le restringe este conocimiento, su capacidad de orientarse por el espacio quedará disminuida.

De acuerdo con Bueno (1994), el niño vidente adquiere de una forma espontánea e inconsciente la idea de espacio, de manera que es capaz de desplazarse sin ayuda. El niño ciego, por el contrario no puede adquirir de forma espontánea los conceptos espaciales, a no ser que se le hayan ofrecido las oportunidades de hacerlo mediante una adecuada estimulación desde las primeras etapas de la infancia.

Por ello, es de suma importancia para el niño ciego el desarrollo de conceptos espaciales y el conocimiento del espacio.

Se requiere un buen conocimiento del espacio (conceptos de posición, ubicación, dirección y distancia) antes de que el niño ciego pueda aprender la forma de

moverse por sí mismo, ya que tienen dificultad para adquirir conceptos sobre orientación en el espacio que son necesarios para lograr eficiencia en la motricidad de forma independiente.

Webster (1981, citado en Martín, 2004), señala que no es esperable que el niño ciego, sin los medios para organizar el espacio por sí mismo, pueda aprender acerca de éste, para ello es necesario llevar a cabo un esfuerzo con respecto a sus propias dimensiones y a las de su mundo.

Para potencializar en el niño ciego el desarrollo sobre la capacidad de organizar su espacio, es necesario realizar un programa de actividades motrices en el que se incluyan actividades y ejercicios para el desarrollo de conceptos espaciales, desde el momento de su escolarización e incluso antes. Por ello, se deberían de enseñar métodos adecuados para la adquisición de conceptos sobre el espacio, a través de programas especiales y desde edades tempranas.

Con base en estudios realizados por Stone y Church, basados en el proceso de adquisición de conceptos espaciales, relacionados con posición, ubicación, dirección y distancia, proponen cinco etapas principales en el aprendizaje de conceptos espaciales (Bueno, 1994):

I Espacio activo: las ubicaciones en las que el niño realiza de una manera más formal sus movimientos.

II Espacio corporal: la conciencia de las direcciones y distancias en relación al propio cuerpo.

III Espacio objetivo: la ubicación de los objetos en relación de unos con otros según las direcciones y distancias transferidas del espacio corporal.

IV Espacio de “mapa”: la elaboración y unificación de experiencias espaciales concretas en “mapas mentales” que dependen de algún sistema de coordenadas o direcciones cardinales que pueden aplicarse a habitaciones, ciudades, regiones, países, etc.

V Espacio abstracto: implica la habilidad para manejar conceptos espaciales y abstractos, necesarios para los problemas de mapas o de navegación.

Para una persona normovidente, es de suma importancia estar ubicado dentro de un espacio, para una persona ciega es parte esencial de su diario acontecer, ya que por lo mismo de carecer del sentido de la vista, tiene que desarrollar esta habilidad para poder ser un poco más independiente y poderse desplazar de una forma más segura y llevar una vida más confortable.

Con base en Bueno (1994), el conocimiento que precisa la relación entre visión y movimiento aún no es muy exacto. Si la visión provoca el movimiento o si el movimiento provoca a la búsqueda visual es todavía un tema especulativo. Sin embargo, hay muchas indicaciones de que el desarrollo motor se lleva a cabo más rápidamente cuando existen acciones que integren la visión y el movimiento. El hecho de poder observar los movimientos del cuerpo o los movimientos de los demás, requiere el empleo de la visión, de igual manera, observar los objetos es también un estímulo para la ejecución de movimientos corporales como el gateo, el pararse o el caminar para poder llegar al sitio que le interesa.

Debido a la relación entre visión y movimiento, los niños sin visión o con baja visión necesitan tener estímulos semejantes, ya que deben ser capaces de usar el movimiento como complemento a la información que llega sensorialmente y así poder comprender y aclarar la información que reciben del mundo que le rodea.

Para aminorar las dificultades en la ejecución motriz a través de la imitación, es importante iniciar lo antes posible la manipulación del cuerpo. Se debe comenzar pronto la estimulación motriz para que el niño pequeño perfeccione los movimientos hasta que se ejecuten de forma natural y logren ser significativos. Una vez logrado que los movimientos sean independientes, es necesario estimular todas las acciones corporales, nunca limitarlas. Se deben proporcionar oportunidades para mover el cuerpo y para explorar a fin de prevenir cualquier atraso en el aspecto motriz y de coordinación.

Cuando el niño no observa el resultado de sus movimientos se produce un atraso en la ejecución de las acciones intencionadas, el adulto debe ayudar al niño en estas acciones para que las ejecute con mayor precisión.

Con base en Bueno (1994), el movimiento permite al niño relacionarse con el espacio, las personas y los objetos, facilita la integración sensomotriz fundamental para el desarrollo perceptivo. Es una capacidad esencial mediante la cual el niño comienza a definir sus posibilidades y limitaciones con relación al espacio. A través del movimiento, el niño con poca o ninguna visión, puede ir tomando conciencia del mundo que le rodea.

La integración interna de las representaciones motrices necesitará reemplazar los estímulos externos que llegan por la visión. Cuando se logra el movimiento independiente es necesario estimular todas las acciones corporales, nunca limitarlas. Se deben proporcionar oportunidades para mover el cuerpo y para explorar, a fin de prevenir cualquier atraso en el aspecto motriz y de coordinación.

El siguiente capítulo contendrá un apartado sobre la concepción de inteligencia desde una perspectiva con base en la teoría psicogenética del conocimiento de Jean Piaget. Se analizará el tema de la Teoría de las Inteligencias Múltiples propuestas por Howard Gardner, específicamente las inteligencias corporal-cinestésica y espacial, ya que es el fundamento teórico principal de esta intervención.

Capítulo 3

INTELIGENCIAS MÚLTIPLES Y DESARROLLO COGNOSCITIVO

Tomando en cuenta que esta intervención se encuentra en relación con niños ciegos y las inteligencias múltiples espacial y corporal-cinestésica, se presentará la postura de Jean Piaget acerca de la inteligencia desde la teoría cognoscitiva, ya que desde la perspectiva de Howard Gardner fue un pilar para poder dar seguimiento a las ocho inteligencias múltiples.

En este capítulo se abordará, la teoría de las inteligencias múltiples propuestas por Howard Gardner, específicamente de las inteligencias corporal-cinestésica y espacial. Se detallará por qué Howard Gardner considera que cada ser humano posee ocho diferentes inteligencias, solo que desarrolladas de distinta manera, unas más que otras en donde depende el contexto en el que se encuentre cada sujeto.

3.1 Inteligencia en palabras de Jean Piaget.

Desde la perspectiva de Piaget la inteligencia es adaptación y al respecto explica que:

“Esta debe caracterizarse como un equilibrio entre las acciones del organismo sobre el medio y las acciones inversas. *Asimilación* puede llamarse, en el sentido más amplio del término, a la acción del organismo sobre los objetos que le rodean, en tanto que esta acción dependa de las conductas anteriores referidas a los mismos objetos o a otros análogos. En efecto, toda relación entre un ser viviente y su medio presenta ese carácter específico de que el primero, en lugar de someterse pasivamente al segundo, lo modifica imponiéndole cierta estructura propia. Así es como, fisiológicamente, el organismo absorbe sustancias y las transforma en función de la suya” (Piaget, 2003; p 18).

Partiendo de esta concepción, la asimilación mental es la incorporación de los objetos en los esquemas de la conducta.

Así mismo, recíprocamente, el medio actúa sobre el organismo, de acuerdo con el lenguaje de los biólogos, con el término de *acomodación*, entendiendo que el ser no sufre nunca invariablemente la reacción de los cuerpos que le rodean, sino que esta reacción modifica el ciclo asimilador acomodándolo a ellos.

Dicho esto, puede entonces definirse a la adaptación, como un equilibrio entre la asimilación y la acomodación, es decir, existen intercambios entre el sujeto y los objetos.

Es así que con base en lo que comenta Palacios (2002) se refuerza más la idea expuesta por Piaget:

“La inteligencia constituye el estado de equilibrio hacia el que tienden todas las adaptaciones, con los intercambios asimiladores y acomodadores entre el organismo y el medio que lo constituyen. La inteligencia es la adaptación por excelencia; toda adaptación implica una asimilación de las cosas al espíritu y a la actividad propia, y una acomodación de los esquemas asimiladores a los objetos. La inteligencia no procede por tanteos ni por una estructuración puramente endógena, sino mediante una actividad estructurante que implica formas elaboradas por el sujeto a la vez que un ajuste perpetuo de esas formas a los datos a la experiencia. La función fundamental de la inteligencia es comprender e inventar, o, dicho de otro modo, construir estructuras estructurando lo real a través de la acción de estas estructuras sobre ello. La inteligencia es una asimilación de lo dado a estructuras de transformaciones, de estructuras de acciones elementales a estructuras operatorias superiores, y estas estructuras consisten en organizar lo real en acto o en pensamiento, y no simplemente en copiarlo” (p. 70).

3.2 Fundamentos para la Teoría de las Inteligencias Múltiples.

El Dr. Howard Gardner, Co-director del “Proyecto Cero” y profesor de ciencias de la educación en la Universidad de Harvard, ha llevado a cabo investigaciones acerca del desarrollo de la capacidad cognitiva humana durante muchos años.

Dichas investigaciones lo han apartado de las teorías tradicionales respecto de la inteligencia humana (Gardner, 2005).

Las investigaciones de Gardner revelaron no sólo una familia de inteligencias humanas mucho más amplia de lo que se suponía, sino que se generó una definición pragmática renovada sobre el concepto de inteligencia. Para ello defiende la utilización del término “inteligencia” en esta teoría y destaca la naturaleza multicultural de su teoría:

- La capacidad para resolver problemas cotidianos.
- La capacidad para generar nuevos problemas para resolver.
- La capacidad de ofrecer productos u ofrecer servicios valiosos dentro del propio ámbito cultural.

Tomando las raíces biológicas de la inteligencia, se descubre que es el producto de una operación cerebral que permite la resolución de un problema.

En un sentido más amplio, significa la capacidad cerebral por lo cual se consigue asimilar la comprensión de las cosas eligiendo el mejor camino. La formación de ideas, el juicio y el razonamiento son frecuentemente señalados como actos esenciales de la inteligencia, como “facultad de comprender”. Es por tanto, un flujo cerebral el que lleva a elegir la mejor opción para solucionar una dificultad y se completa como una facultad para comprender, entre varias opciones.

Considerando la definición que da el propio Howard Gardner sobre inteligencia, se podrá identificar cuáles fueron las bases para definir este término, se cita lo siguiente:

“Yo considero una inteligencia como un *potencial biopsicológico*, es decir que todos los miembros de la especie poseen el potencial para ejercer un conjunto de facultades intelectuales de las que la especie es capaz. Así pues, cuando hablo de cualquier inteligencia de un individuo, es una forma resumida de expresar que el individuo en cuestión ha desarrollado el potencial para tratar con ciertos contenidos de su entorno. No hay nada mágico en la palabra *inteligencia*. La he escogido a propósito para entrar en discusión con los psicólogos que consideran que el razonamiento lógico o la competencia lingüística se encuentran en un plano distinto a la resolución de los problemas musicales o a las aptitudes cinético-corporales. El

hecho de colocar la lógica y el lenguaje en un pedestal refleja el esquema de valores de nuestra cultura occidental y la gran validez atribuida a los test de inteligencia clásicos” (Gardner, 2005; p. 63).

Así mismo, autoras como Prieto y Ferrándiz (2001) citan a Gardner, reforzando la idea anterior:

“Gardner la defiende como la capacidad para resolver problemas y crear productos valorados, al menos en una cultura. Propone la existencia de siete inteligencias que, más tarde, amplía a ocho. En su teoría asume una perspectiva amplia y pragmática de la inteligencia, más allá de la perspectiva restringida de la medición de un Coeficiente Intelectual (CI), desde una perspectiva multidimensional, asume que la inteligencia es funcional y que se manifiesta de diferentes maneras, que trabajan en conjunto para fines culturales o bien para la resolución de problemas en diversos contextos” (p. 30).

Gardner (2005) plantea la idea de que una inteligencia implica la habilidad necesaria para resolver problemas o para elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural o en una comunidad determinada.

Así mismo es la capacidad para resolver problemas y permite abordar una situación en la cual se persigue un objetivo, así como determinar el camino adecuado que conduce a dicho objetivo.

3.3 La Teoría de las Inteligencias Múltiples.

Weinreich-Haste citado en Armstrong (1994), comenta que muchas personas al observar la categoría de las inteligencias se preguntan por qué Howard Gardner insiste en llamarlas inteligencias y no talentos o aptitudes. En una entrevista dijo “estoy siendo un tanto provocativo intencionalmente. Si hubiera dicho que hay ocho clases de competencias, la gente hubiera bostezado y dicho “si, si”. Pero llamándolas “inteligencias” estoy diciendo que nos hemos inclinado a colocar en un pedestal una variedad llamada inteligencia y que en realidad hay una pluralidad de éstas y algunas son cosas en las que nunca hemos pensado como inteligencia de manera alguna. Esto debido a que en diversas ocasiones se tiene cierta habilidad o capacidad para desarrollar alguna actividad sin ninguna dificultad, pero

esto no significa que se pueda llegar a realizar otras diferentes en donde se incluyan conocimientos nuevos o que ha estado dependiendo el contexto en donde se encuentre.

Gardner (2005) comenta que tomó deliberadamente la decisión de escribir acerca de las “inteligencias múltiples”, “múltiples” para resaltar el número desconocido de capacidades humanas, desde la inteligencia musical hasta la inteligencia implicada en el conocimiento de uno mismo e “inteligencias” para subrayar que estas capacidades son tan fundamentales como las que tradicionalmente detecta el test de CI (Coeficiente Intelectual).

Según Prieto y Ferrándiz (2001), las semejanzas y diferencias entre la teoría de las inteligencias múltiples y las concepciones más tradicionales se pueden resumir en los siguientes puntos:

- Gardner al igual que otros psicólogos mantienen una noción pluralista de la inteligencia. Considera que esta no es fija desde el nacimiento, sino que cambia y se desarrolla cuando el individuo responde a las experiencias de su medio ambiente.
- Gardner sostiene que las inteligencias son el resultado de la interacción constante entre los factores biológicos y medio ambientales y son educables.
- Gardner entiende a diferencia de las concepciones tradicionales de la inteligencia que se mantiene y que ésta permanece siempre en todas las situaciones y que no cambia.

A continuación, se presenta una breve descripción de las ocho Inteligencias Múltiples, cabe mencionar, de nuevo, que esta intervención solo estará enfocada en dos de ellas (espacial y corporal-cinestésica) (Prieto y Ferrándiz, 2001)

- **Inteligencia lingüística.** Capacidad para usar las palabras de manera efectiva sea de manera oral o de manera escrita.

- **Inteligencia lógico-matemática.** Capacidad para usar los números de manera efectiva y razonar adecuadamente.
- **Inteligencia espacial.** Habilidad para percibir el mundo visual y de ejecutar transformaciones sobre esas percepciones. Permite al individuo percibir imágenes externas e internas, recrearlas, transformarlas o modificarlas, recorrer el espacio o hacer que los objetos lo recorran.
- **Inteligencia corporal-cinestésica.** Facilidad en el uso de las propias manos para producir o transformar cosas, permite al individuo manipular objetos y perfeccionar las habilidades físicas. Esta inteligencia incluye habilidades específicas como la coordinación, el equilibrio, la destreza, la fuerza, la flexibilidad y la velocidad.
- **Inteligencia musical.** Capacidad de percibir, discriminar, transformar y expresar las formas musicales. Esta inteligencia incluye la sensibilidad al ritmo, el tono, la melodía, el timbre o el color tonal de una pieza musical.
- **Inteligencia interpersonal.** Capacidad de percibir y establecer distinciones en los estados de ánimo, las intenciones, las motivaciones y los sentimientos de otras personas. Esto puede influir la sensibilidad a las expresiones faciales, la voz y los gestos.
- **Inteligencia intrapersonal.** Implica el conocimiento de sí mismo y la habilidad para adaptar las propias maneras de actuar a partir de ese conocimiento. Esta inteligencia incluye tener una imagen precisa de uno, tener conciencia de los estados de ánimo interiores, las intenciones, las motivaciones, los temperamentos, los deseos y la capacidad para la autodisciplina, la autocomprensión y la autoestima.
- **Inteligencia naturalista.** Consiste en observar los modelos de la naturaleza, e identificar y clasificar objetos, así como comprender los sistemas naturales y aquellos creados por el hombre.

Todos los individuos con o sin NEE (Necesidades Educativas Especiales) poseen cada una de estas capacidades en un cierto nivel, los individuos difieren en el grado de capacidad y en la naturaleza de la combinación de estas capacidades, como bien lo menciona el mismo autor, depende mucho el contexto en donde esté inmerso y la estimulación que se le dé en diversas áreas.

3.4 Validación de las Inteligencias Múltiples.

Prieto y Ferrándiz (2001), comentan que la definición de cada una de las inteligencias múltiples podría pensarse que se está hablando de aptitudes o talentos específicos y no de diferentes inteligencias. Para comprobar la existencia de las mismas, Gardner las sometió a una serie de pruebas cuyo objetivo era validarlas. Los criterios son los siguientes:

1. ***Existencia del potencial cerebral en personas con daños cerebrales.*** El trabajo de Gardner con personas que habían sufrido daños cerebrales afectando a ciertas áreas específicas del cerebro, le llevó a deducir que las lesiones cerebrales parecían haber perjudicado una inteligencia, mientras que las otras quedaban intactas. Defiende la existencia de múltiples sistemas independientes y relativamente autónomos, lo cual supone una versión más sofisticada y actualizada del modelo de aprendizaje del cerebro izquierdo y cerebro derecho.
2. ***Existencia de “sabios idiotas”, o prodigios y otros individuos excepcionales que manifiestan perfiles diferenciales y específicos de algún tipo de inteligencia.*** Gardner sugiere que ciertas personas muestran inteligencias muy superiores en una de ellas, mientras que las otras funcionan a muy bajo nivel.
3. ***Una historia característica de desarrollo junto con un conjunto definible de desempeños expertos de “estado-final”.*** Cada actividad basada en una inteligencia tiene su propia trayectoria evolutiva, lo que significa que cada actividad tiene su propio tiempo de surgir en la infancia temprana, su propia forma de alcanzar el nivel más elevado durante la vida y su propia manera de declinar.

4. **La historia evolutiva y la plausibilidad evolutiva.** Para Gardner cada una de las inteligencias cumple la condición de tener sus raíces en la evolución de los seres humanos y aún antes, en la evolución de otras especies. Así la inteligencia espacial puede verse y estudiarse en las pinturas rupestres. La musical en los instrumentos musicales primitivos.

5. **Apoyos en los hallazgos de la psicometría.** Las mediciones que se han realizado con los test psicométricos evidencian la medición de diferentes capacidades humanas. El BADyG (Batería de Aptitudes Diferencias y Generales), por ejemplo, mide el razonamiento espacial, el lógico-matemático, el verbal, etc.

6. **Apoyos procedentes de trabajos de la psicología experimental.** Gardner explica que analizando los estudios psicológicos específicos, podemos ver como las inteligencias funcionan aisladas unas de otras. Esto se corrobora cuando tratamos de enseñar a los niños a transferir lo comprendido en el área de Lengua a las Matemáticas o a otros dominios y no llegan a transferirlo.

7. **Una operación central o conjunto de operaciones identificables.** Las inteligencias requieren, al igual que cualquier programa de ordenador, un conjunto de operaciones para funcionar; es decir, cada inteligencia posee un conjunto de operaciones centrales que sirven para impulsar las distintas habilidades que corresponden a esa inteligencia.

8. **La susceptibilidad de codificación en un sistema simbólico.** Un indicador de la conducta inteligente es, la capacidad de los seres humanos para usar símbolos. Cada inteligencia posee su propio sistema simbólico o de anotación. Para la inteligencia musical existe una serie de códigos que representan las notas musicales, para la espacial, se precisa una gama de lenguajes gráficos que utilizan los arquitectos, ingenieros, diseñadores o algunos idiomas ideográficos, como el chino. Gardner sugiere que la habilidad de simbolizar es uno de los factores más importantes que separan a los humanos de la mayoría de las otras especies, señala que cada una de las ocho inteligencias en su teoría cumple con el criterio de poder ser simbolizada.

3.5 Principios básicos de la Teoría de las Inteligencias Múltiples.

Con base en Prieto y Ferrándiz (2001), además de la clasificación y de los criterios utilizados para describir cada una de las diferentes inteligencias, es interesante tener en cuenta los siguientes principios:

1. **Cada persona posee las ocho inteligencias múltiples.** La teoría de las Inteligencias Múltiples no es una teoría de tipos diseñada para determinar cuál es la inteligencia que se da en cada persona. Es una teoría del funcionamiento cognitivo, que propone que cada persona tiene capacidades diferentes en las ocho inteligencias y que cada una funciona de una manera particular en cada persona.

2. **La mayoría de las personas pueden desarrollar cada inteligencia hasta un nivel adecuado de competencia.** Esto significa, que a pesar de que un individuo pueda presentar sus deficiencias en cierta área y considerar sus problemas innatos e intratables, todos tienen virtualmente la capacidad de desarrollar las ocho inteligencias hasta un nivel alto de desempeño, siempre que reciba la estimulación, el enriquecimiento y la instrucción adecuada.

3. **Las inteligencias por lo general trabajan juntas de manera compleja.** Las inteligencias interactúan entre sí. Es raro que una inteligencia actúe de forma aislada, excepto en el caso de los “sabios idiotas” o personas con lesión cerebral. No se puede sacar las inteligencias del contexto general de las inteligencias múltiples, sólo si queremos examinar sus características esenciales y aprender a usarlas de manera efectiva. Siempre hay que recordar que hay que estudiarlas dentro de los contextos culturalmente valorados.

4. **Hay muchas maneras de ser inteligentes dentro de cada categoría.** No hay un conjunto estándar de características que una persona debe poseer para ser considerado inteligente en algún área específica. Una persona puede no ser capaz de leer y sin embargo, tener una alta capacidad lingüística, porque, pueden contar historias maravillosas y creativas o tener un amplio vocabulario oral. La Teoría de las Inteligencias Múltiples destaca la diversidad de las formas en las que

las personas muestran sus destrezas dentro de cada inteligencia, así como entre las inteligencias.

En este sentido, a continuación se detallan las dos tipos de inteligencia que se utilizaron para esta intervención: la inteligencia espacial y la inteligencia corporal-cinestésica.

3.6 Inteligencia Espacial.

Dicha inteligencia se refiere a la habilidad para percibir la manera más exacta posible el mundo visual-espacial y de ejecutar transformaciones sobre esas percepciones, así mismo permite al individuo percibir imágenes externas e internas, recrearlas, transformarlas o modificarlas, recorrer el espacio o hacer que los objetos lo recorran y producir o decodificar información gráfica.

“Está inteligencia incluye la sensibilidad al color, la línea, la forma, el espacio y las relaciones que existen entre estos elementos. Incluye la capacidad de visualizar, representar de manera gráfica ideas visuales o espaciales y de orientarse de manera adecuada en un matriz espacial” (Armstrong, 1994; p. 17).

Para clasificar la inteligencia espacial Gardner comenta: “considere algunos problemas que requieren explícitamente el poder de crear una imagen mental” (Gardner, 1999).

Esta inteligencia muestra, las capacidades para percibir con la mayor exactitud el mundo visual, para realizar transformaciones a las percepciones iniciales propias y para recrear aspectos de la experiencia visual propia, incluso en ausencia de estímulos físicos apropiados que son medios para la inteligencia espacial.

La inteligencia espacial está relacionada con la observación personal del mundo visual y ésta se desarrolla en forma directa. Por lo tanto, también se puede desarrollar en un individuo privado de estos modos de comunicación, por ejemplo un individuo ciego, que no tiene acceso directo al mundo visual. Así como se ha evitado el prefijo auditivo en la inteligencia musical y lingüística, también parece

preferible hablar de la inteligencia espacial sin relacionarla en forma confusa a ninguna modalidad sensorial en particular.

Otros aspectos en los que se apoya la inteligencia espacial, es la habilidad para percibir una forma u objeto.

De igual forma se pueden diseñar tareas semejantes táctiles, lo mismo para individuos ciegos que para personas videntes, posteriormente se detallará más éste aspecto.

Luego que a una persona se le pida que manipule una forma o un objeto determinado, podrá apreciar cómo se percibiría desde otro punto de vista, o como se vería si se le girara, es como si se entrara del todo en el aspecto espacial, pues se ha requerido una manipulación en el espacio. En éste tipo de tareas se requiere que uno “rote mentalmente” formas complejas con número arbitrario de giros y vueltas.

Es importante saber que cuando se expresa un problema en forma verbal, surge una clara opción de resolver el problema estrictamente a través del plano de palabras, sin recurrir a la creación de una imagen mental.

Uno de los autores que habló a favor de la existencia e independencia de la habilidad espacial fue Thurstone, el dividía la habilidad espacial en tres componentes: la habilidad para reconocer la identidad de un objeto cuando se ve desde ángulos distintos; la habilidad de imaginar el movimiento o desplazamiento interno entre las partes de una configuración y la habilidad para pensar en las relaciones espaciales en donde la orientación corporal del observador es parte esencial del problema (Gardner, 1999).

Es así como ya se ha revisado que la inteligencia espacial comprende una gran cantidad de capacidades relacionadas de manera informal: la habilidad para reconocer instancias del mismo elemento, la habilidad para transformar o reconocer una transformación de un elemento en otro, la capacidad de recordar la imaginación mental y luego transformarla, la habilidad para producir una

semejanza gráfica de información espacial, etc. Es concebible que estas operaciones sean independientes entre sí y que pudieran desarrollarse o fallar por separado.

Estas capacidades espaciales se pueden producir en diversidad de campos, ya que son importantes para que uno se oriente en diversas localidades que van desde cuartos hasta océanos. Son invocadas para reconocer objetos y escenas, lo mismo cuando se encuentran en sus ambientes originales que cuando se ha alterado alguna circunstancia de la presentación original.

También se emplean cuando se trabajan con descripciones gráficas, versiones bi-tridimensionales de escenas del mundo real, al igual que otros símbolos, como mapas, diagramas o formas geométricas.

Ahora, desde otra perspectiva, Jean Piaget, realizó diversos estudios sobre el desarrollo del entendimiento espacial. Al hablar del curso del entendimiento espacial, habló del entendimiento sensomotor del espacio que surge durante la infancia. Hay dos habilidades centrales: la apreciación inicial de las trayectorias observadas en los objetos y la capacidad eventual para encontrar el rumbo que uno debe seguir entre diversos sitios (Gardner, 1999).

Siguiendo con el caso de las personas ciegas, son las experiencias como la percepción de los colores las que se encuentran alejadas si es un ciego congénito, en tanto que muchas otras como la aprensión de la perspectiva, solo pueden percibirse con la mayor de las dificultades. Sin embargo, las investigaciones con ciegos han indicado que el conocimiento espacial no depende del todo del sistema visual y que incluso los ciegos pueden apreciar determinados aspectos de los cuadros.

Un destacado estudioso de esta cuestión ha sido John Kennedy de la Universidad de Toronto, él junto con sus asociados han demostrado que los sujetos ciegos (al igual que los normales que están vendados de los ojos) pueden reconocer con facilidad las formas geométricas que se presentan por medio de dibujos con líneas realzadas. El individuo ciego tiende a convertir las experiencias espaciales en

número de pasos (o movimientos de dedos) seguido por determinadas direcciones, el tamaño se descubre por métodos indirectos, como el recorrer con la mano un objeto: a mayor movimiento en el tiempo, más grande parece ser el objeto. El individuo invidente puede explotar indicios como la derechura, curvatura y prominencia de rasgos, para reconocer figuras más complejas (sombras de medidas de imaginación visual). Según Kennedy, existen un sistema de percepción, común a ambas modalidades, táctil y visual: las perspicacias entre sacadas por los individuos normales de una combinación de éstas modalidades son accesibles a los ciegos partiendo de sólo los aspectos táctiles (Gardner, 1999).

Gloria Mármol demostró que los niños ciegos también pueden mostrar figuras y apreciar imágenes de espejo:

“Sin emplear la imaginación mental, parece que los invidentes prematuros organizan los atributos de las formas táctiles en representaciones espaciales que, como las imágenes visuales, permiten dar cabida en forma simultánea a todos los atributos y son lo bastante específicos como para permitir la discriminación de imágenes de espejo” (citado en Gardner , 1999; p.230).

Quizás la descripción más impresionante de las habilidades espaciales en el ciego, proviene de estudios efectuados por Bárbara Landau y sus colegas, en la Universidad de Pennsylvania, citados en Gardner (1999), ya que, en una investigación que se llevó a cabo con un infante ciego congénito de dos años y medio, demostró que podía determinar el camino apropiado entre dos objetos después de ir hasta cada uno de ellos sólo desde una tercera ubicación. Para establecer el curso entre los objetos a lo largo de un camino que jamás había seguido, el niño tuvo que descubrir las distancias y la relación angular de los caminos familiares y luego deducir el ángulo del nuevo camino basándose en ésta información.

Es claro que su logro indica que se pueden inferir las propiedades métricas del espacio en ausencia de la información espacial (principalmente de la acción de la vista). El mismo niño visto otra vez a la edad de cuatro años pudo emplear un mapa tangible para encontrar un premio localizado en el salón. Aunque jamás

había estado antes, ante un mapa, el niño pudo comprender inmediatamente el concepto de uno, incluyendo sus símbolos arbitrarios y emplearlo para guiarse hasta el sitio deseado. Se llegó a la conclusión, de que los síntomas de representación espacial son igualmente accesibles a la experiencia visual o la táctil, y no existe por fuerza una relación privilegiada entre la entrada visual y la inteligencia espacial.

3.7 Inteligencia corporal-cinestésica.

Se refiere a la capacidad para usar todo el cuerpo y expresar ideas, sentimientos y la facilidad en el uso de las propias manos para producir o transformar cosas. Permite al individuo manipular objetos y perfeccionar las habilidades físicas.

“Esta inteligencia incluye habilidades específicas como la coordinación, el equilibrio, la destreza, la fuerza, la flexibilidad y la velocidad, así como capacidades autoperceptivas, las táctiles y la percepción de medidas y volúmenes” (Armstrong, 1994; p. 17).

Una característica de esta inteligencia es la habilidad para emplear el cuerpo en forma muy diferenciada y hábil, para propósitos expresivos al igual que orientados a metas.

A su vez se refiere a la capacidad para trabajar hábilmente con objetos, tanto con los que comprenden los movimientos motores finos, como lo son los dedos y manos, al igual que a utilizar los movimientos motores gruesos del cuerpo.

En el caso de esta inteligencia resaltan dos capacidades:

- El control de los movimientos corporales propios.
- La capacidad para manejar objetos con habilidad.

Ahora bien, algunos estudiosos del desarrollo infantil, entre ellos Jerome Bruner y Kurt Fisher, citados en Gardner (1999), han adoptado la idea de que el desarrollo de las habilidades debería concebirse en forma general, no sólo con referencia a las actividades corporales de la infancia, sino con respecto a todos los tipos de las operaciones cognitivas. Estos investigadores interpretan el desarrollo del

conocimiento como una formación de habilidades más complejas y cada vez más flexibles: los propios actos afinados se convierten en los subcomponentes o actos constituyentes de habilidades cada vez más elevadas y complejas.

Se debe saber que el dominio de funciones simbólicas como la representación (que denota una entidad, como una persona o un objeto) y la expresión (la comunicación de un estado de ánimo, como alegría o tragedia) representa en los individuos la opción de movilizar las capacidades corporales para comunicar diversos mensajes.

Cabe mencionar, que como las personas ciegas carecen de imitación hacia otras personas, por no poseer el sentido de la vista, el aprender a caminar, aprender los primeros gestos apropiados para tocar instrumentos musicales, por ejemplo, aprender a comer y bailar se logran estando el padre o la madre, posteriormente el profesor detrás del alumno llevando en forma directa mediante la presión y casi siempre con un mínimo de palabras, el gesto que debe realizarse.

“El cuerpo es la vasija del sentido del yo del individuo, de sus sentimientos y aspiraciones más personales, al igual que la entidad a la que otros responden en una manera especial debido a sus cualidades singularmente humanas. Llegan a formarse un sentido del yo que modificará en forma perpetua y que a su vez influirá en sus pensamientos y conducta a medida que responde a otros en su ambiente en términos de sus rasgos distintivos y conductas” (Gardner, 1999; p. 285).

Por ejemplo, los bailarines utilizan el cuerpo, en especial las manos para manipular, disponer y transformar los objetos en el mundo, así la inteligencia espacial, se centra en la habilidad de un individuo para transformar objetos dentro de su ambiente y para encontrar su camino en medio de un mundo de objetos en el espacio, y la inteligencia corporal-cinestésica que, al centrarse en el interior, está limitada al ejercicio del propio cuerpo y en el exterior, comprende acciones físicas sobre los objetos en el mundo.

Es así que se considera pertinente que el desarrollo de estas inteligencias en la persona ciega es fundamental e importante para su autonomía, y cabe resaltar que están íntimamente relacionadas.

En el siguiente apartado se abordará lo correspondiente al capítulo del método de esta intervención, se realiza una descripción del tipo de estudio que se consideró pertinente, una descripción del instrumento que fue diseñado, los participantes con los que se trabajó, el escenario en donde se llevó a cabo la aplicación de la evaluación inicial, una descripción del programa de intervención y la evaluación final, así como una descripción de las etapas o fases que se llevaron a cabo para realizar esta intervención.

Capítulo 4

MÉTODO

4.1 Planteamiento del problema

¿La aplicación de un programa de intervención psicopedagógico podrá contribuir al desarrollo de las inteligencias corporal-cinestésica y espacial del niño ciego congénito de 6 y 7 años de edad?

4.2 Objetivo

Diseñar, desarrollar y evaluar un programa de intervención psicopedagógico, para contribuir al desarrollo de las inteligencias corporal-cinestésica y espacial del niño ciego congénito de 6 y 7 años de edad.

4.3 Tipo de estudio.

El tipo de estudio que se llevó a cabo, es una intervención psicopedagógica. Ya que después de elaborar el diagnóstico pertinente a cada caso específico de un niño con NEE, es necesario hacer hincapié en la intervención educativa que refleja la importancia de la acción llevada a la realidad y a situaciones concretas como lo es esta intervención.

“La intervención se realiza para promover, transformar o cambiar el proceso de aprendizaje y desarrollo de cada ser humano. El desarrollo humano no consiste sólo en señalar lo que uno es ahora, sino lo que puede ser con la ayuda educativa de los demás y con la cultura” (López, 2004; p. 143).

Es importante señalar la relevancia que hace este autor en nombrar a la intervención psicopedagógica, como una herramienta para suscitar el cambio o modificar el proceso de aprendizaje y sobre todo para beneficiar el propio desarrollo humano.

4.4 Participantes.

Al inicio de esta intervención se comenzó trabajando con 7 niños ciegos congénitos de 6 y 7 años de edad, se concluyó con 5 niños únicamente, ya que se presentó ausencia durante el desarrollo del programa.

4.5 Escenario.

Escuela primaria mixta de niños ciegos (niños y niñas, con ceguera congénita y adquirida, así como con discapacidad múltiple) ubicada en la delegación Coyoacán en el D.F.

4.6 Programa de intervención

Para el diseño del programa de intervención se tomaron en cuenta cuatro puntos esenciales, a continuación se describen:

a) Concepto de la propuesta:

Esta propuesta tuvo sustento en la Teoría de las Inteligencias Múltiples, para ello se pensó cuál podría ser la más representativa en las personas con ceguera y se llegó a la conclusión que la inteligencia espacial y corporal-cinestésica, podrían ser las más relevantes debido a la carencia del sentido de la vista, ya que la primera tiene como fundamento cómo saber ocupar de manera inteligente el espacio propio y ajeno, y la segunda enfocada en saber cómo ocupar el propio cuerpo en diferentes situaciones y que estas a su vez se complementan para que la persona ciega pueda compensar mediante estas herramientas la discapacidad visual. Es así como se elaboró la propuesta de intervención en la cual mediante el diseño de un programa de intervención, se realizaron actividades que fueran un apoyo al desarrollo de estas dos inteligencias.

b) Objetivo del programa de intervención:

“Estimular el desarrollo de las inteligencias espacial y corporal-cinestésica en el niño ciego congénito de 6 y 7 años de edad, mediante actividades con base en las habilidades relacionadas a estas dos inteligencias múltiples”

c) Estructura curricular (temas de cada sesión):

Los temas que fueron abordados en cada sesión son el resultado de las categorías obtenidas de cada inteligencia, que a continuación se presentan:

INTELIGENCIA CORPORAL-CINESTÉSICA: Equilibrio, Coordinación, Fuerza y Flexibilidad

INTELIGENCIA ESPACIAL: Sensibilidad a la línea, Sensibilidad a la forma, Lateralidad y Discriminación

Con base en las categorías antes mencionadas, se diseñaron actividades que involucrarán al niño a construir o en todo caso reforzar las habilidades pertenecientes a la inteligencia espacial y corporal-cinestésica

Para cada sesión se realizó una evaluación que representó el desempeño del niño al ejecutar estas actividades, lo cual arrojaba el desarrollo que iba obteniendo conforme avanzaban las sesiones.

d) Estructura metodológica de enseñanza (cómo se impartieron las clases):

Las actividades fueron diseñadas y adecuadas a las necesidades que presentaban los niños de esta intervención, desde el material que se utilizó hasta la forma en que fueron llevadas a cabo las sesiones. Se consideró que las actividades que se ejecutaron necesitaban ser planteadas para lograr en ellos un efecto positivo al finalizar las 12 sesiones, a su vez estas actividades fueron abordadas como juego para que los niños se mostraran interesados y su participación no fuera indiferente. Así mismo, el desarrollo del programa durante las sesiones tuvo que ser en su totalidad trabajado desde la participación activa de los niños, pues fue necesario que ocuparán sentidos, tales como el auditivo, olfativo y táctil, así como todas las partes de su cuerpo: brazos y piernas, espalda, cabeza y cintura, manos, dedos, plantas de pies, etc. Aprendiendo de sus percepciones con su cuerpo, esto para que fuera más presencial y significativo, contribuyendo en el desarrollo y construcción de éstas habilidades específicas, características de las inteligencias propuestas en esta intervención.

4.7 Instrumentos.

DIEC: “Desarrollo de la inteligencia espacial y corporal-cinestésica”, se diseñó un instrumento enfocado a la evaluación del nivel de desarrollo de las Inteligencias Múltiples Corporal-Cinestésica y Espacial en los niños ciegos congénitos (*Anexo 1*).

Este instrumento está integrado de la siguiente manera:

Tabla 2. DIEC, categorías, indicadores e ítems

INTELIGENCIA CORPORAL-CINESTÉSICA	INTELIGENCIA ESPACIAL
EQUILIBRIO (4 ítems)	SENSIBILIDAD A LA LÍNEA (2 ítems)
COORDINACIÓN (2 ítems)	SENSIBILIDAD A LA FORMA (2 ítems)
FUERZA (2 ítems)	LATERALIDAD (6 ítems)
FLEXIBILIDAD (2 ítems)	DISCRIMINACIÓN (2 ítems)

En la tabla anterior se puede apreciar que se agrupó en dos categorías, una para la inteligencia corporal-cinestésica y otra para la inteligencia espacial; cada una de las categorías están integradas por cuatro indicadores y a su vez cada indicador muestra el número de ítems que se evaluaron con las actividades relacionadas a cada inteligencia.

Otro instrumento que se utilizó fue la entrevista, se realizó una serie de preguntas enfocadas a las madres de familia de los niños que participaron en esta intervención, así mismo se entrevistó a las profesoras de los niños en los diferentes grados. (*Anexo 5 y 6*).

4.8 Procedimiento.

El procedimiento de esta investigación pasó por distintas fases para su realización:

Tabla 3. Fases del Procedimiento

FASE	ACTIVIDAD
I Diseño de instrumento de evaluación (DIEC)	Se diseñó un instrumento para evaluar la inteligencia espacial y corporal-cinestésica en los niños ciegos congénitos de 6 y 7 años de edad. (Anexo 1)
II Jueceo, Pilotaje	Se llevó a cabo el jueceo con especialistas de cada materia: Metodología, Inteligencias Múltiples y Ceguera. Posteriormente se realizó el pilotaje del instrumento con tres niños ciegos congénitos de 6 años de edad, en un Instituto de niños ciegos; ubicado en la Delegación Coyoacán. Finalmente se analizaron los resultados arrojados por el Piloteo.
III Diseño de Programa de intervención psicopedagógico	Se diseñó el programa de intervención, que tiene como objetivo: <i>“Estimular el desarrollo de las inteligencias espacial y corporal-cinestésica en el niño ciego congénito de 6 y 7 años de edad, mediante actividades con base en las habilidades relacionadas a estas dos inteligencias múltiples.”</i> Consta de 12 sesiones, con duración de 1 hora aproximadamente (Anexo 2).
IV Evaluación inicial	Se llevó a cabo la evaluación inicial a los niños ciegos con el instrumento DIEC.
V Aplicación del Programa	1. Se llevó a cabo la ejecución del programa de intervención psicopedagógico con los niños ciegos. El desarrollo del programa se realizó en la escuela a la que acuden los niños ciegos.
VI Evaluación final	Una vez concluido el programa de intervención, se llevó a cabo la evaluación final a los niños ciegos con el instrumento DIEC.
VII Entrevistas	Se aplicaron entrevistas a las madres de familia y a las profesoras de cada grado correspondiente a los niños que participaron en la intervención.
VIII Integración de informe final	1. Se realizó la evaluación de los resultados de aplicación del programa psicopedagógico 2. El análisis se realizó conforme a la propuesta descrita en el siguiente apartado, considerando una evaluación cuantitativa y cualitativa 3. De acuerdo a este análisis de resultados se contrastó los aportes considerados en el marco teórico con los resultados obtenidos para redactar la discusión, las sugerencias y conclusiones de esta intervención.

Respecto a la VII fase, el análisis de los datos se llevó a cabo mediante dos formas:

La primera:

Para llevar a cabo el análisis de la información obtenido durante la aplicación del Evaluación Inicial y Final, se utilizó de apoyo la plantilla de evaluación que contiene el instrumento (DIEC); en esta plantilla se realizó el conteo total de actividades que los niños llevaron a cabo con éxito, las que llevaron parcialmente y en las que no tuvieron éxito.

Los puntajes se clasificaron de la siguiente forma:

Tabla 4. Valor de puntajes para evaluar en el instrumento DIEC

<i>SI</i>	<i>1 PUNTO</i>
<i>NO</i>	<i>0 PUNTO</i>
<i>PARCIAL</i>	<i>.5 PUNTO</i>

A partir del conteo total, se realizó una comparación entre la Evaluación Inicial y Final en cada uno de los casos.

La segunda:

Se tomaron en cuenta las evaluaciones diarias que se realizaron en cada sesión del programa de intervención para valorar el desempeño realizado por cada niño en la ejecución de las actividades. Cabe destacar que en cada una de las sesiones del programa las evaluaciones señalan la actividad que fue evaluada a partir de lo aprendido en la sesión.

Para el vaciado de la descripción de resultados de las sesiones del programa de intervención se utilizaron dos modalidades: la primera plantilla (*Anexo 3*) muestra la ejecución que cada niño llevó a cabo durante las actividades de cada sesión.

En una segunda plantilla se hace referencia al registro videograbado (*Anexo 4*), en donde no solo se detalla la ejecución de cada niño durante la actividad, sino también se describe que sucedía en el aula con los demás integrantes del grupo mientras la actividad se llevaba a cabo.

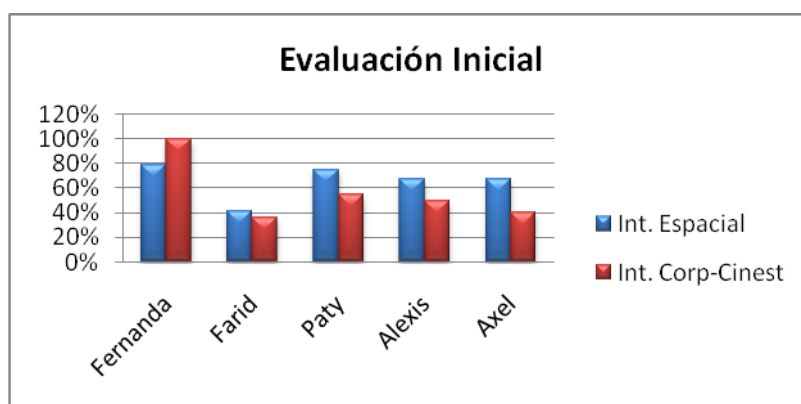
4.9 RESULTADOS

4.9.1 Evaluación Inicial

En este apartado se muestra la evaluación inicial que se realizó a los niños, para el cual se aplicó el instrumento que lleva por nombre DIEC “Desarrollo de la Inteligencia Espacial y Corporal-cinestésica,” que sirvió para valorar el nivel de desarrollo que presentaron los niños al iniciar y finalizar su participación en el programa de intervención.

A continuación, se presenta la gráfica que representa la aplicación de la evaluación inicial, en la cual se expondrá cada uno de los casos de los niños:

Gráfica 1 Evaluación Inicial



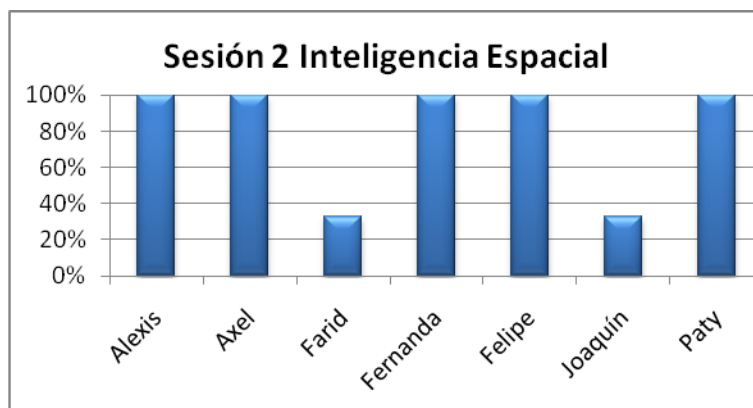
En esta gráfica se muestra en porcentaje el nivel de desarrollo alcanzado por Fernanda en la Inteligencia Espacial con un porcentaje de 79% y de la Inteligencia Corporal-Cinestésica con 100%; el nivel de desarrollo alcanzado por

Farid en la Inteligencia Espacial con un porcentaje de 41.66% y de la Inteligencia Corporal-Cinestésica de 36.36%; el desempeño que obtuvo Paty al realizar las actividades de la Inteligencia Espacial fue de 75% y en la Inteligencia Corporal-Cinestésica de 55%; el desempeño de Alexis al realizar las actividades en la Inteligencia Espacial, tuvo como resultado 67% y en la Inteligencia Corporal-Cinestésica 50%; así como el desempeño que obtuvo Axel en la Inteligencia Espacial de 67% y en la Inteligencia Corporal-Cinestésica de 40%

4.9.2 Programa de intervención.

El programa de intervención que se llevó a cabo, tuvo como finalidad estimular la inteligencia espacial y corporal-cinestésica. Al inicio de las actividades, se comenzó trabajando con un total de 7 niños y se terminó con un total de 5 niños. Con un total de 12 sesiones, se incluyó un apartado de evaluación por sesión. A continuación se presentan las gráficas de algunas sesiones, correspondientes a las dos inteligencias trabajadas en esta intervención, cabe hacer énfasis en que solamente se muestran las sesiones más significativas en donde la ejecución que realizó cada niño en las actividades se pudo apreciar un avance alto en el desempeño de las actividades.

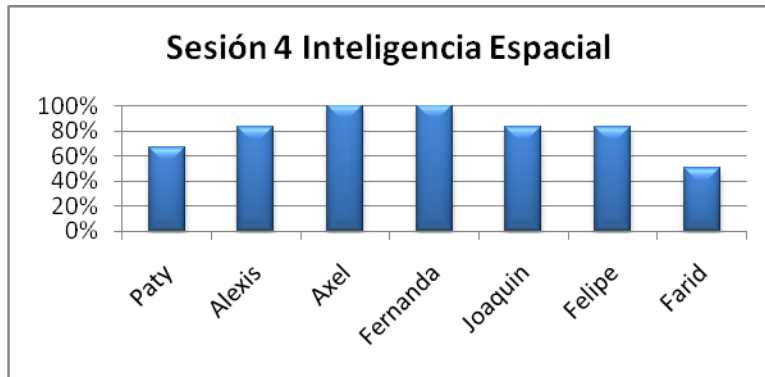
Gráfica 2. Resultados de la sesión 2, enfocada a la Inteligencia Espacial



En la gráfica 2 se muestra el alcance que tuvo cada niño que participó en esta sesión, aquí se representa el caso de Alexis, Fernanda, Felipe, Paty y Axel

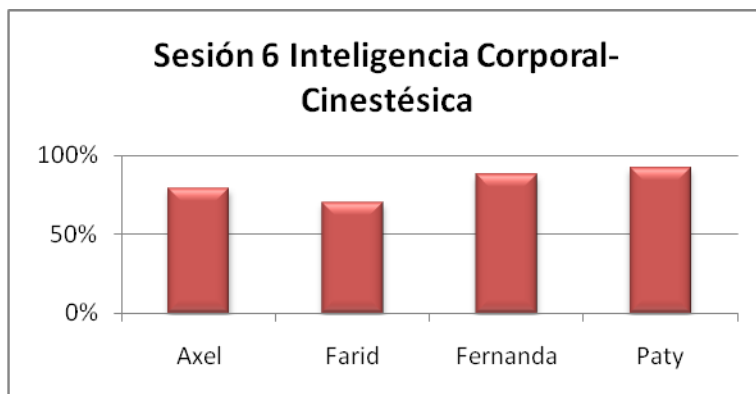
lograron 100% en la ejecución de las actividades, en el caso de Farid y Joaquín muestran un desempeño del 33% siendo los más bajos al obtener este puntaje.

Gráfica 3. Resultados de la sesión 4, enfocada a la Inteligencia Espacial



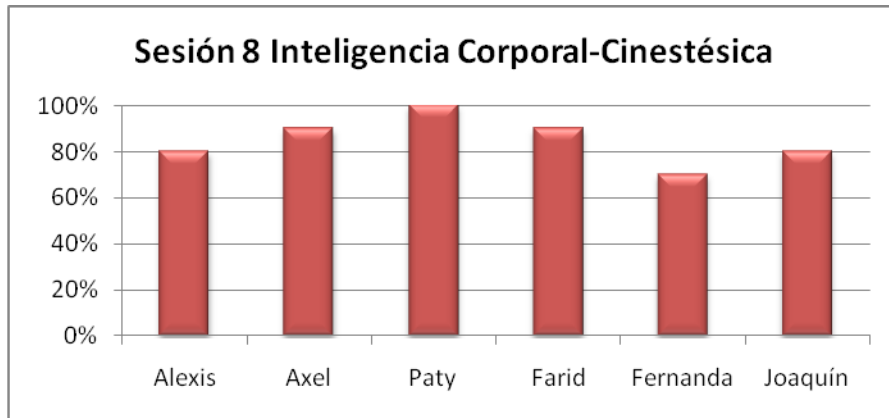
En la gráfica 3 se muestra el alcance que obtuvo cada uno de los niños durante su desempeño a la hora de realizar los ejercicios, aquí se representa el caso de Fernanda y Axel quienes lograron 100% en la ejecución de las actividades, siguiéndolos Alexis, Felipe y Joaquín quienes obtuvieron 83%, donde éste último niño tuvo un aumento considerable en el desempeño de las actividades. Paty mostró un ligero descenso al obtener 67% y por último Farid incrementó su puntaje ya que obtuvo 50%.

Gráfica 4. Resultados de la sesión 6, enfocada a la Inteligencia Corporal-Cinestésica



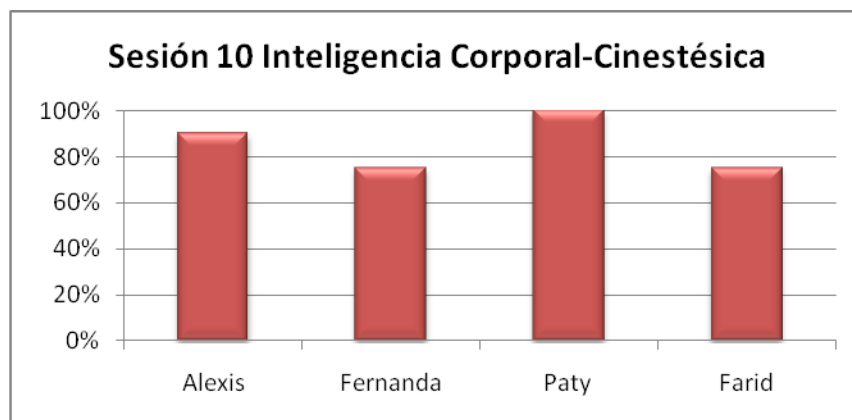
Durante esta sesión se aprecia que el desempeño de Paty fue el más alto con 92%, Fernanda la siguió con un 87.50% y Axel adquirió un 79%, y para finalizar Farid obtuvo un 70%.

Gráfica 5. Resultados de la sesión 8, enfocada a la Inteligencia Corporal-Cinestésica



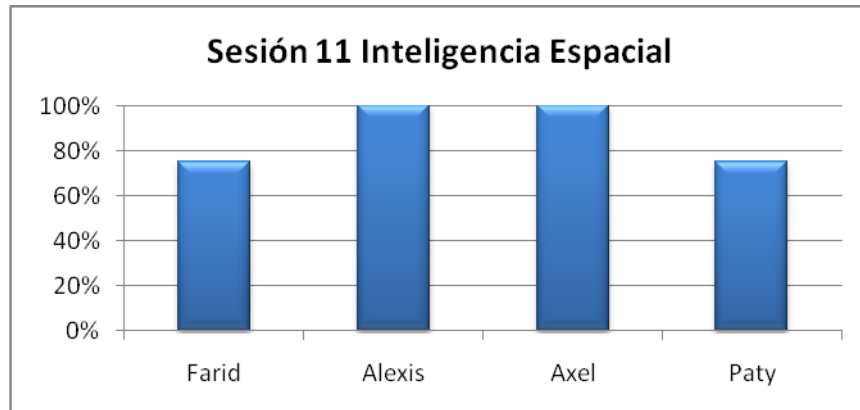
En esta sesión se nota el incremento en el desempeño de algunos de los niños que participaron durante la sesión 6, tal es el caso de Fernanda que obtuvo 70%, Axel subió a 90%, así como Paty a 100% y Farid quien obtuvo 90%; Alexis y Joaquín no participaron en la primera sesión dedicada a esta inteligencia, pero obtuvieron un puntaje de 80% respectivamente, en el desarrollo de las actividades.

Gráfica 6. Resultados de la sesión 10, enfocada a la Inteligencia Corporal-Cinestésica



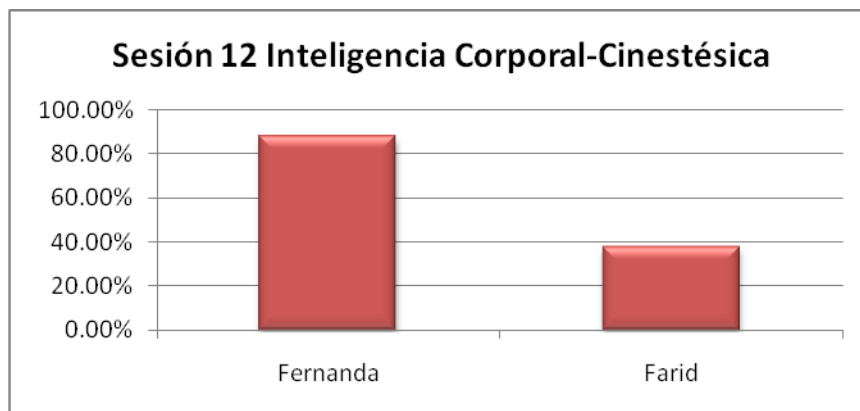
Durante esta sesión se aprecia que el desempeño de Paty fue el mismo con 100%, Fernanda obtuvo un 75%, Farid descendió a 75%, en el caso de Alexis tuvo un incremento logrando un 90%.

Gráfica 7. Resultados de la sesión 11, enfocadas a la Inteligencia Espacial



En esta sesión se muestra que Farid y Paty tuvieron un avance de 75% respectivamente, Alexis y Axel obtuvieron 100% incrementando el puntaje en su desempeño.

Gráfica 8. Resultados de la sesión 12, enfocada a la Inteligencia Corporal-Cinestésica

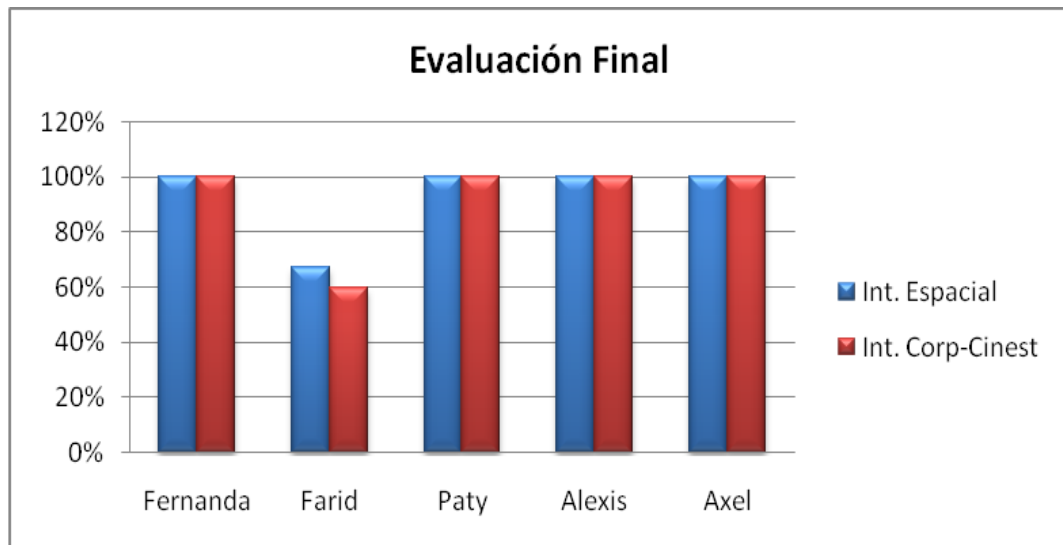


En esta sesión se concluyó el programa de intervención, sólo se contó con la participación de Fernanda quien obtuvo un incremento de 87.50%, y en el caso de Farid disminuyó su desempeño, quedando con 37.50%.

4.9.3 Evaluación Final

A continuación, se presenta la aplicación de la evaluación final, se expondrá cada uno de los resultados obtenidos de los niños, cabe mencionar que éstos resultados son posteriores al programa de intervención que se llevó a cabo y es en donde se reflejará el avance obtenido por cada niño.

Gráfica 9 Evaluación Final



En esta tabla se aprecia el resultado de la evaluación final que corresponde a Farid, obteniendo así, en la Inteligencia Espacial un 67% y en la Inteligencia Corporal-Cinestésica 70%; el resultado de la evaluación final de Fernanda, obteniendo así, en la Inteligencia Espacial un 100% y en la Inteligencia Corporal-Cinestésica 100%; el resultado de la evaluación final de Alexis, obteniendo así, en la Inteligencia Espacial un 100% y en la Inteligencia Corporal-Cinestésica 100%; el resultado de la evaluación final de Axel, obteniendo así, en la Inteligencia Espacial un 100% y en la Inteligencia Corporal-Cinestésica 100%, y finalmente el resultado de la evaluación final que corresponde a Paty, obteniendo así, en la Inteligencia Espacial un 100% y en la Inteligencia Corporal-Cinestésica 100%

4.10 Análisis de los resultados

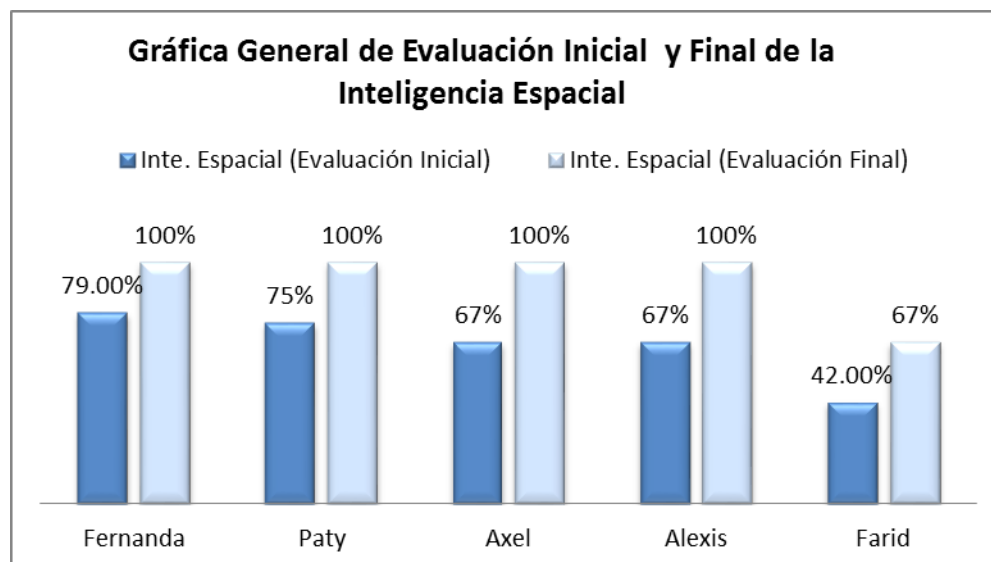
Análisis Cuantitativo (Evaluación Inicial y Final)

En este apartado se presenta un análisis comparativo de los resultados arrojados por el programa de evaluación DIEC (Desarrollo de las Inteligencias Espacial y Corporal-Cinestésica), este análisis facilitará llegar a los resultados y a las conclusiones de esta intervención, se llevó a cabo tanto en la evaluación inicial como en la evaluación final en los cinco niños ciegos congénitos de 6 y 7 años de edad cada uno. Como ya se había mencionado, este programa de intervención se enfoca a dos de las ocho Inteligencias Múltiples postuladas por Howard Gardner; la Inteligencia Espacial y la Inteligencia Corporal-Cinestésica.

Se hace referencia a un análisis cuantitativo, ya que este permite que partir de los datos obtenidos por los instrumentos se puedan manejar sistemáticamente, calculando porcentajes y representarlas mediante cantidades específicas; utilización de tablas, cuadros, o gráficas.

Gráfica 10 Comparación del Nivel de Desarrollo de la Inteligencia Espacial.

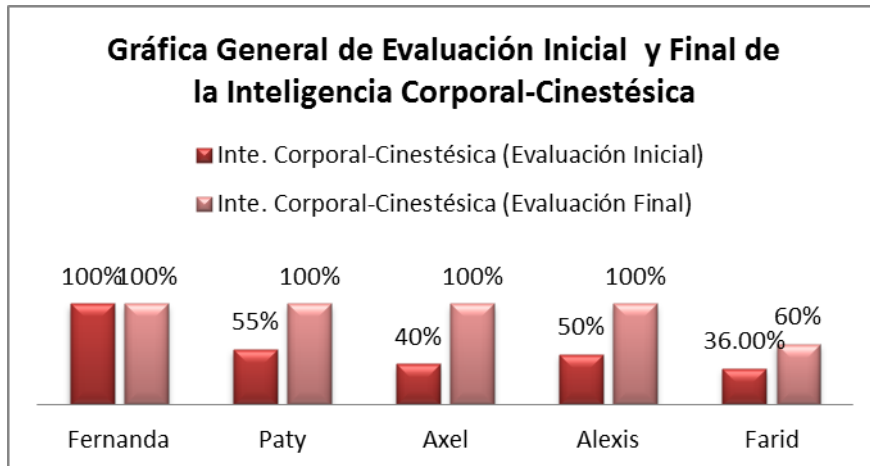
Comparación: Evaluación Inicial y Final.



En esta gráfica se muestra un acercamiento más detallado de los resultados arrojados por el instrumento de evaluación (DIEC), ya que se hace una comparación del nivel de desarrollo de cada uno de los sujetos evaluados en un primer y segundo momento. Se puede apreciar a cada uno de los participantes: Fernanda comenzó con un valor de 79% en el dominio de estas habilidades y terminó completando un 100%. Paty inició con un valor del 75% en el dominio de estas habilidades y posteriormente subió a un 100%. Axel y Alexis partieron con un valor de 67% en el dominio de las habilidades propuestas en esta inteligencia, para después desarrollarlas a un 100%. Y finalmente Farid comenzó con un valor de 42% en el dominio de esta inteligencia; posteriormente subió ligeramente el porcentaje a 67%.

A continuación se muestra el desarrollo que tuvo la Inteligencia Corporal-Cinestésica a lo largo de las sesiones.

Gráfica 11 Comparación del Nivel de Desarrollo de la Inteligencia Corporal-Cinestésica. Comparación: Evaluación Inicial y Final.



En esta gráfica se muestra un acercamiento más detallado de los resultados arrojados por el instrumento de evaluación (DIEC) en el nivel de desarrollo de la inteligencia Corporal-Cinestésica, ya que se hace una comparación del nivel de desarrollo de cada uno de los sujetos evaluados en un primer y segundo

momento. Se puede apreciar a cada uno de los participantes: Fernanda comenzó con 100% en el dominio de las habilidades referentes a esta inteligencia y terminó con el mismo valor: 100%. Paty inició con un valor del 55% en el dominio de estas habilidades y posteriormente subió a un 100%. Axel comenzó con un valor del 40% y logró alcanzar un 100% en el dominio de éstas. Alexis partió con un valor de 50% en el dominio de las habilidades propuestas en esta inteligencia, para después desarrollarlas a un 100%. Y finalmente Farid comenzó con un valor de 36% en el dominio de esta inteligencia; posteriormente subió ligeramente el porcentaje a 60%.

Matriz de análisis de datos

Se utilizó una matriz de datos para clasificar los resultados obtenidos mediante el desempeño de cada niño en el transcurso de las 12 sesiones del programa de intervención, los datos arrojados en la evaluación se clasificaron de la siguiente forma:

Tabla 5. Valor de puntajes para evaluar el desempeño de cada niño en el transcurso de las 12 sesiones del programa de intervención

<i>SI</i>	<i>1 PUNTO</i>
<i>NO</i>	<i>0 PUNTO</i>
<i>PARCIAL</i>	<i>.5 PUNTO</i>

Análisis de avances de inteligencia espacial y corporal-cinestésica.

A continuación se presenta una de las matrices de datos en la cual se detalla el control de lo que ocurrió en cada una de las sesiones. Cabe mencionar que se denominó la expresión “No asistió” para aclarar que el niño no pudo participar el día de esa sesión por cuestiones de salud u otro tipo de circunstancia. Cabe hacer énfasis, que el programa de intervención fue contemplado con el fin de llevar un

seguimiento en la aplicación y/o ejecución del mismo, con el objetivo de estimular el desarrollo de las inteligencias espacial y corporal-cinestésica en los niños. Por lo que al carecer de la participación de alguno de los niños en cualquiera de las sesiones, no fue impedimento para seguir con el curso de éste.

Se presentan dos tablas las cuales muestran los datos obtenidos en la ejecución de las actividades de cada una de las inteligencias; la primera ejemplifica el desempeño que llevó a cabo cada uno de los niños durante las actividades de la inteligencia espacial y la segunda muestra el desempeño que llevaron a cabo durante las actividades de la inteligencia corporal-cinestésica. Estos resultados fueron arrojados mediante la evaluación que se realizó durante el programa de intervención, cabe hacer énfasis en que en algunas sesiones había más de dos actividades que a su vez son las que se evaluaron para obtener estos resultados por sesión.

Matriz 1. INTELIGENCIA ESPACIAL

Niño	Resultados	Sesión. 1	Sesión. 2	Sesión. 3	Sesión. 4	Sesión. 9	Sesión. 1	TOTAL
Farid	Si		0		2		3	5
	No		1		1		1	3
	Parcial		2		0		0	2
Fernanda	Si		3		3	4		10
	No		0		0	0		0
	Parcial		0		0	0		0
Paty	Si		3	2	1	2	3	11
	No		0	0	0	0	1	1
	Parcial		0	0	2	2	0	4
Alexis	Si	4	3	2	2	4	4	19
	No	0	0	0	0	0	0	0
	Parcial	0	0	0	1	0	0	1
Axel	Si	4	3	2	3	3	4	19
	No	0	0	0	0	0	0	0
	Parcial	0	0	0	0	1	0	1

En la tabla anterior se muestra el resultado de cada niño, Farid al realizar los ejercicios, prevalecía el “no” y “parcial” en su ejecución, cabe mencionar que no asistió a tres de las seis sesiones dedicadas a la inteligencia espacial, en la sesión dos y cuatro hubo un incremento, posteriormente volvió a incrementar en la sesión once, generando así un avance que es representado por un puntaje mayor. En el caso de Fernanda, el resultado durante el programa de intervención, siempre se mantuvo alto, cabe mencionar que no asistió a tres de las seis sesiones dedicadas a la inteligencia espacial. Paty no asistió a la primera sesión, en las siguientes dos sesiones posteriores se mantuvo alta en el resultado sobre la ejecución de las actividades, en las siguientes tres sesiones obtuvo un resultado medio, ya que algunas actividades las realizó de manera parcial, así como otras no las logró concretar. Alexis desde un inicio se mantuvo alto en la ejecución de las actividades, con la excepción de una de ellas que su resultado fue parcial, en este caso Alexis sí asistió a todas las sesiones dedicadas a la inteligencia espacial. Axel se mantuvo con un resultado alto, al momento de ejecutar las actividades del programa de intervención, solamente en una actividad su resultado fue parcial, Axel asistió a todas las sesiones dedicadas a la inteligencia espacial. Cabe mencionar que las casillas en blanco refieren a que el alumno no asistió a la sesión.

Matriz 2. INTELIGENCIA CORPORAL-CINESTÉSICA

Niño	Resultado	Sesión .5	Sesión .6	Sesión .7	Sesión .8	Sesión. 10	Sesión. 12	TOTAL
Farid	Si		6	0	4		2	12
	No		1	1	0		4	6
	Parcial		5	2	1		2	10
Fernanda	Si		10	1	3	2	6	22
	No		0	1	1	0	0	2
	Parcial		2	1	1	2	2	8
Paty	Si		10	3	5	4		22
	No		0	0	0	0		0
	Parcial		2	0	0	0		2
Alexis	Si	2		3	4	3		12
	No	0		0	0	0		0
	Parcial	0		0	1	1		2
Axel	Si	1	9	0	4	4		18
	No	0	2	1	0	0		3
	Parcial	1	2	2	1	0		6

En la tabla anterior se muestra el resultado de cada niño, Farid al ejecutar las actividades de la inteligencia corporal-cinestésica, obtuvo un resultado medio, ya que los realizó parcialmente o no los realizaba, cabe mencionar que no asistió a dos de las seis sesiones. En el caso de Fernanda, el resultado durante el programa de intervención, en su mayoría se mantuvo alto; pues realizó algunos ejercicios de forma parcial y otros en su minoría no los logró realizar; cabe mencionar que no asistió a una sesión de las seis sesiones. Paty no asistió a la

primera sesión, en las cuatro sesiones posteriores los resultados se mantuvieron altos sobre la ejecución de las actividades, la última sesión no participó, ya que no asistió. Alexis desde un inicio se mantuvo alto en la ejecución de las actividades, con excepción de dos de ellas que su resultado fue parcial, Alexis no asistió a dos de las seis sesiones. Axel se mantuvo con un resultado medio al momento de ejecutar las actividades del programa de intervención, ya que realizó varios ejercicios de forma parcial y otros logró realizarlos satisfactoriamente, Axel no asistió a la última sesión de las dedicadas a la inteligencia corporal-cinestésica. Cabe mencionar que las casillas en blanco refieren a que el alumno no asistió.

Matriz de datos de las entrevistas aplicadas a madres de familia.

A continuación se presentan las respuestas de algunas madres de los niños que participaron en el programa de intervención diseñado para el desarrollo de las Inteligencias Múltiples Corporal-Cinestésica y Espacial.

La siguiente tabla corresponde a la primera entrevista (*Anexo 5*) realizada a cada una de las madres. Se llevó a cabo con la finalidad de saber datos exactos acerca de sí los niños tenían ciertas habilidades adquiridas y desarrolladas, hábitos en casa, si acudían a clases extraescolares, etc.

Observaciones: se citó en diferentes ocasiones a la mamá de Farid, pero no asistió a las citas, se le mando el primer cuestionario mediante la responsable del área técnica de la escuela, con el fin de saber algunos datos acerca del niño, pero no lo regresó, de igual forma no asistió a la última reunión con las madres de familia.

Los resultados son los siguientes:

Matriz 3. Primer entrevista aplicada a madres de familia

ÍTEM	MAMÁ PATY	MAMÁ FERNANDA	MAMÁ ALEXIS	MAMÁ AXEL
En casa promueve lateralidad	Si, colabora en quehaceres de la casa, es activa	Si, ayuda a las cosas de la casa en donde está de arriba-abajo	Si en quehaceres del hogar, y también porque juega mucho con sus primos	Muy poco, pues su mamá trabaja y no tiene tiempo, aunque le da miedo hacer cosas solo
Ejercitar los movimientos corporales a través de ejercicios en casa o fuera de ella	Si la mayor parte del tiempo	No, por falta de tiempo y espacio pues viven en departamento	Al estar con la familia: juegan, corren, practicaba natación	No ahorita no
Es pertinente trabajar el desarrollo en orientación y movilidad, así como también el área táctil.	Si es muy conveniente	Si	Si para que sean más independientes	Sí, se deben trabajar y entre más chicos mejor
Asiste a alguna clase de estimulación para el desarrollo de habilidades corporales	Clases de danza, computación, piano, música, trabajos manuales, natación y karate	No, no da tiempo	Asiste a clases de música	No asiste, no hay tiempo

A continuación se presentan algunas de las respuestas de cada madre de los niños participantes, así como de las maestras a cargo de los grados correspondientes a los participantes (*Anexo 6*), esta entrevista se realizó al finalizar el programa de intervención y fue con base en las categorías empleadas para desarrollar dicho programa de intervención.

Los resultados son los siguientes:

Matriz 4. Entrevista aplicada a madres de familia y profesoras

CATEGORIA	MAMÁ PATY	MAMÁ FERNANDA	MAMÁ ALEXIS	MAMÁ AXEL	PROFESORA LILIANA	PROFESORA YOLANDA
Lateralidad (derecho, izquierdo, delante y atrás)	Si sabe	Si sabe	Si sabe	Si sabe	No sabe	Paty y Alexis sí, pero a Axel le cuesta más trabajo
Sensibilidad a la línea (línea recta y curva)	Si, sabe las dos líneas	Si, sabe las dos líneas	No conoce ninguna de las dos	Si sabe, aunque aún confunde	No, no saben	La línea curva se ve en clase, para el círculo, yo se los menciono, pero no sé si ellos lleguen a comprender ese término.
Sensibilidad de la forma (forma cuadrada y forma redonda)	Si, sabe las dos formas	Si, sabe las dos formas	Si, sabe las dos formas	Si, sabe las dos formas	Si sabe	No lo logran hacer, Axel no sabe se confunde mucho, pero Paty y Alexis sí. Si conocen la forma redonda.
Discriminación (textura suave y rasposa)	Si sabe	Si sabe	Si sabe	Si las sabe pero aun confunde	Si sabe	Si tienen el concepto aunque a veces lo confunden

A continuación se muestra una segunda tabla en donde se muestra las respuestas de algunas madres de los niños participantes, cabe mencionar que las preguntas se refieren a cuestionar si ocurrió alguna mejora o cambio en cada una de las categorías, después de haber concluido el programa de intervención.

Matriz 5. Segunda entrevista aplicada a madres de familia y profesoras

CATEGORIA	MAMÁ PATY	MAMÁ FERNANDA	MAMÁ ALEXIS	MAMÁ AXEL	PROFESORA LILIANA	PROFESORA YOLANDA
Flexibilidad	Paty está acostumbrada a correr, da vueltas, es muy segura de sí misma	Fernanda se estiraba en su casa y trataba de estirar sus piernas y tocar la punta de sus pies	Alexis, jugaba mucho con la pelota y comentaba que en la clase jugaban con él	Axel tiene miedo al realizar algunas actividades	Si lo han hecho	Son muy flexibles, aunque creo que Paty es más flexible que Alexis y Axel.
Coordinación	Fue normal.	Fernanda se limita a hacer ciertas cosas, pero la mayoría de ellas las hace sola	Ha sido normal en Alexis	Pues lo noto en algunas ocasiones	No los ha visto, pero cree que tienen la capacidad de hacerlo	Si lo hacen, aunque Axel lo hace más despacio
Fuerza	Tiene bastante fuerza	Fernanda tiene mucha fuerza, es muy tosca en diferentes ocasiones	Ha sido normal	Axel tiene poca fuerza	Si la ocupan	En el caso de Alexis y Paty sí, pero Axel requiere un poco más de ayuda para estimularlo
Equilibrio	Ella se sabe guiar en la casa y en la escuela, en ocasiones solo se le dice derecha o izquierda	No hay problema	No hay ningún problema	Axel es muy inseguro, en la casa conoce bien la ubicación, en la escuela y cuando está en la calle	No, no saben	Paty y Alexis sí, pero a Axel le cuesta un poco más de trabajo

Análisis por el método de triangulación

A continuación se presenta de manera detallada el análisis de los elementos que se obtuvieron a través de entrevistas a mamás, maestras y los aplicadores del programa de intervención que fungieron en este análisis como observadores

(Anexo 7), evaluaciones a los niños (inicial y final), observaciones y comentarios de los instructores sustentados en el desempeño diario de cada uno de ellos. Se mostraran a través de la comparación de algunos de estos resultados o aportaciones.

Con base en la intervención diaria con Fernanda, se observó que en la mayoría de las actividades que realizaba acerca de las diferentes inteligencias, mantuvo resultados altos, es una niña bastante independiente, sólo que en ocasiones la misma fuerza con la que realiza ciertas actividades ocasiona que se equivoque. Al momento de ejecutar las actividades que se realizaron, hubo ocasiones en las que realizó los ejercicios de forma parcial, pero fueron mínimas. Al realizar la evaluación inicial, obtuvo un resultado alto en las dos inteligencias, de forma completa en una de ellas (100% Inteligencia Espacial). Es importante mencionar que durante la participación diaria se observó que la flexibilidad de su cuerpo era poca, al igual que su coordinación, también se observó que fue incrementando sus movimientos corporales ejecutándolos de una manera más precisa y realizándolos de una manera más cuidadosa, tomando como referencia los ejercicios dedicados a estas categorías, ya que cuando no llegaba a conseguir el objetivo de la actividad, ella seguía intentando una y otra vez para conseguirlo.

En el caso de Farid, es un niño el cual su complexión es muy delgada, su fuerza es poca por su misma complexión, durante las evaluaciones del desarrollo de cada sesión al inicio prevalecía el “no” y “parcial” en la ejecución de los ejercicios, sin embargo en sesiones posteriores el avance fue representado por un resultado mayor y significativo, tomando como base los resultados arrojados por la evaluación inicial, el desempeño diario (programa de intervención) y la evaluación final. Cabe resaltar que faltó a cinco sesiones de las doce que conformaban el programa de intervención y que con base en la entrevista que se le realizó a la profesora de su grupo, nos comentaba que Farid es un niño muy poco estimulado y se veía reflejado en el desempeño en el aula, se pudo observar que algunos ejercicios le costaba trabajo realizarlos, se tuvo que intervenir en diferentes ocasiones para ayudarlo a realizar las actividades, así como trabajar con el

directamente en algunas sesiones, otro aspecto que se toma a consideración, con base en lo que comentó la docente de su grupo, es que Farid es un niño de nuevo ingreso en la Institución.

Es importante mencionar que al realizar la entrevista a la profesora de Farid y Fernanda, mencionó en sus respuestas que los niños no tenían nociones acerca de lateralidad, equilibrio, discriminación de texturas e identificación de las diferentes líneas, cabe señalar que siendo la docente en curso, desconocía que sus alumnos tenían las nociones anteriormente mencionadas y que sus respuestas fueron escuetas, al decir que los niños no conocían o no sabían hacer ciertas actividades.

De igual forma Paty en el transcurso del programa de intervención mostró ser una niña que es muy independiente, en la observación que se pudo realizar antes y durante la intervención, se notó que tiene ciertas habilidades de ambas inteligencias, desde el inicio de las sesiones Paty manifestó ser una niña muy autónoma y con seguridad para la ejecución de los ejercicios realizados en las diferentes actividades, así como en sus movimientos corporales.

Con base en las entrevistas que fueron aplicadas al tutor (religiosos de casa hogar) de Paty, comentaron que aparte de las actividades que la niña debe realizar en la casa hogar, asiste a diversas clases que estimulan su área cinestésica y espacial, posiblemente los resultados de Paty se vieron beneficiados por esta causa, durante el desarrollo de las sesiones, se observó que Paty ejecuta de una manera correcta algunos ejercicios, sobre todo los que hacen referencia a sus movimientos corporales, tuvo algunas fallas en el transcurso de las sesiones que fue corrigiendo y a su vez reforzando algunos otros. De igual forma se comparte los comentarios que hizo la profesora de Paty, ya que comentó que es una niña muy independiente en el aspecto personal y esto ha beneficiado en el trabajo en el aula.

Alexis, considerando el desempeño que demostró a lo largo de las sesiones, fue alto, ya que en escasas ocasiones realizó parcialmente las actividades. En la

evaluación inicial obtuvo un resultado medio, al finalizar el programa de intervención concluyó con un puntaje alto, alcanzando un 100% en el proceso de desarrollo de cada una de las inteligencias; cabe hacer hincapié en que Alexis tenía nociones anteriormente en relación a estos conocimientos y que los resultados obtenidos en el transcurso de la intervención posiblemente se vieron beneficiados por ciertas actividades que desarrollaba de manera extraescolar y en su misma casa, información que fue proporcionada por su mamá y la profesora de grupo. Complementando esta idea, es primordial resaltar que Alexis demostró independencia y manejo suficiente en la ejecución de diversos ejercicios y actividades durante el desarrollo del programa y que en el trabajo en clase con él, mostró cierta independencia y seguridad al realizar las actividades, incluso interesándose por realizar algunas otras que estaban fuera del programa de intervención, como lo fue bailar o armar un tapete de fomie para trabajar en el piso.

Axel tuvo puntajes altos en el desempeño de las sesiones del programa de intervención, tanto para la inteligencia espacial como la inteligencia corporal-cinestésica, aunque es importante señalar que durante el desempeño de éstas sesiones el niño presentó cierta inseguridad al ejecutarlos; pues se notaba en que se tardaba más al realizarlos, en algunas ocasiones los instructores debían intervenir en apoyarle y estarlo motivando constantemente para llevarlos a cabo y de esta forma él podía ejecutarlos como se esperaba.

Tomando en cuenta la evaluación inicial en cuanto al nivel de desarrollo de la inteligencia espacial, Axel obtuvo un resultado de 67%, así mismo en el nivel de desarrollo de la inteligencia corporal-cinestésica obtuvo 40%, finalizando con 100% en el proceso de desarrollo de cada una de las inteligencias.

Cabe resaltar que tanto la mamá de Axel como la maestra de su grupo, comentaron en las entrevistas, que sabían que el niño tenía nociones de su lateralidad con respecto a su cuerpo, la discriminación de texturas, formas y líneas; sin embargo mencionaban que en ocasiones el niño se confundía entre cada uno de estos conocimientos, así como también recalcaron la inseguridad y

los miedos que caracterizaban a Axel, es importante señalar que cuando se fueron desempeñando las sesiones a lo largo de las semanas, Axel intentaba realizar los ejercicios o actividades, de manera cautelosa pero segura, esto se puede demostrar en el desempeño diario de las sesiones, comentaba la mamá de Axel que fue un tiempo estimulado en el área corporal, pero ya no era posible llevarlo a cabo, por falta de tiempo, se notó en el transcurso de esta intervención que Axel es un niño que tiene la capacidad de lograr realizar cualquier actividad relacionada con ambas inteligencias, solo falta trabajar con el aspectos que lo motiven a realizar estas actividades, así como dejarlo ser un poco más independiente y conocerse a su mismo, valerse por su propia cuenta para que poco a poco vaya perdiendo ciertos miedos que lo caracterizan. Se tuvo que trabajar en diferentes ocasiones de manera personal con él para motivarlo a realizar los ejercicios que le daban miedo ejecutar, viéndose reflejado éste trabajo casi el final de las sesiones en donde ya los lograba realizar solo, aunque despacio.

4.11 DISCUSIÓN

La presente intervención se llevó a cabo mediante el diseño de un programa de intervención psicoeducativo para contribuir al desarrollo cognitivo de niños ciegos congénitos, fundamentado en los aportes teóricos de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner (2005), se enfocó sólo a dos de las inteligencias propuestas por el autor: la Inteligencia Corporal Cinestésica y la Inteligencia Espacial.

López (2004) hace mención que, cuando se conceptualiza a los niños con NEE, se quiere decir que la dificultad de aprendizaje no está en ellos; sino que tiene su origen en el medio y las relaciones interactivas que surgen en él. Considerando de esta manera que cuando la persona se encuentra limitada en su capacidad de ver, el movimiento en su cuerpo se encuentra en la misma situación, sin embargo con una estimulación apropiada en cuanto a sus diferentes habilidades motoras y brindándoles las herramientas necesarias en una edad adecuada su desarrollo psicomotor se verá beneficiado.

Cabe aclarar que el niño ciego no es un vidente que carece de visión, su manera de percibir el mundo no es igual a la de un niño normovidente. La diferencia radica en la organización sensorial que él opera en sus modalidades sensoriales (Mena, 1994). De esta manera se considera, que se deben realizar intervenciones las cuales favorezcan el desarrollo de sus habilidades en una edad que les permita con el paso del tiempo ser más autónomos, conocer su propio espacio y lograr satisfacer sus propias necesidades.

En el ámbito educativo se deberían realizar adecuaciones a programas ya establecidos, cada institución debe de utilizar distintos métodos, técnicas y/o materiales específicos para mejorar la educación que se brinda a los estudiantes y fomentar la inclusión en escuelas regulares sin excepciones, con la finalidad de garantizar el acceso, la educación y la permanencia de los estudiantes, propiciando de esta manera la autonomía y en su momento, la inserción en el ámbito profesional y laboral.

Inicialmente se elaboró un instrumento que evaluó el nivel de desarrollo inicial de cada inteligencia (espacial y corporal-cinestésica) con mayor presencia en el niño ciego congénito, dicho instrumento fue validado por medio del método jueceo, el instrumento lleva por nombre DIEC (Desarrollo de la Inteligencia Espacial y Corporal-Cinestésica), se utilizó como Evaluación Inicial y Evaluación Final, en dicho instrumento se utilizaron categorías pertenecientes a la inteligencia espacial y la inteligencia corporal-cinestésica; las categorías son las siguientes:

Tabla 6. Categorías de las Inteligencias Múltiples, Espacial y Corporal-Cinestésica

<i>Inteligencia Espacial</i>	<i>Inteligencia Corporal-Cinestésica</i>
Sensibilidad a la línea	Equilibrio
Sensibilidad a la forma	Coordinación
Lateralidad	Fuerza
Discriminación	Flexibilidad

Tomando en cuenta lo que menciona Gesell (2006) “la ceguera es más que la mera ausencia o deterioro de un sentido simple”. Con base en el trabajo realizado se observó que aunque había ausencia por parte de los niños de la vista, no es un impedimento para poder realizar, llevar a cabo o conocer ciertos contenidos y que se deben promover actividades en donde se incluya a la población con ceguera, para favorecer la estimulación de sus demás sentidos a una temprana edad, así mismo favorecer su desarrollo físico y emocional en cualquier ámbito. Cabe mencionar que en esta intervención se trabajaron solamente dos inteligencias de las ocho propuestas por Howard Gardner y que hacen referencia a la capacidad que tiene el ser humano para ocupar su cuerpo de manera hábil en el manejo de su propio espacio, así como la capacidad de conocer y aprender por medio de las sensaciones captadas por sus sentidos, las categorías utilizadas en ésta

intervención fueron contempladas y ajustadas para favorecer y/o estimular el desarrollo de estas inteligencias en esta población.

De acuerdo con Bueno (1994), el niño vidente adquiere de una forma natural e inconsciente la idea de espacio, de manera que es capaz de desplazarse sin ayuda. El niño ciego, por el contrario no puede adquirir de forma espontánea los conceptos espaciales, a no ser que se le hayan ofrecido las oportunidades de hacerlo mediante una adecuada estimulación desde las primeras etapas de la infancia, esta adquisición se ve beneficiada cuando el niño es estimulado en las áreas requeridas, en el caso de esta intervención las actividades que se utilizaron fueron llevadas a cabo de tipo juego, en donde al niño se le mostrara interesante, diferente y divertido lo que realizaría y a su vez que aprendía era estimulado.

La restricción y la inhibición que puede producir la ceguera sobre el desarrollo motor del niño, se hace obvia si se cree que si un niño no ve, no intenta coger o manipular objetos, así como explorarlos, sentirlos, ni desplazarse para alcanzarlos; esto por consecuencia tampoco deseará nombrarlos ni pedirlos.

Con base en Bueno (1994), el movimiento permite al niño relacionarse con el espacio, las personas y los objetos, facilita la integración sensomotriz fundamental para el desarrollo perceptivo. Siendo así, una capacidad esencial mediante la cual el niño comienza a definir sus posibilidades y limitaciones con relación al espacio. A través del movimiento, el niño con poca o ninguna visión, puede ir tomando conciencia del mundo que le rodea.

Según Prieto Sánchez y Ferrándiz García (2001), Gardner al igual que otros psicólogos mantienen una noción pluralista de la inteligencia. Considera que ésta no es fija desde el nacimiento, sino que cambia y se desarrolla cuando el individuo responde a las experiencias de su medio ambiente. Cabe resaltar que todos los individuos con o sin Necesidades Educativas Especiales poseen cada una de estas capacidades en un cierto nivel, como bien lo menciona el mismo Howard Gardner, cada persona tiene capacidades diferentes y cada inteligencia funciona de manera particular en cada persona, algunas diferencias a simple vista entre

personas normovidentes y personas ciegas, es cuando por ejemplo se conoce algún lugar nuevo, y a la vez uno se guía por la vista, se pueden admirar, conocer el camino mediante ello, las representaciones mentales quedan en segundo plano, a diferencia de una persona ciega, este espacio desconocido se va transformando conforme conoce el camino, solo que sin ver, las representaciones pasan a primer plano, tocan, sienten y tratan de identificar el terreno para poderse ubicar por donde caminar, esto significa que la persona ciega no por el hecho de carecer del sentido de la vista, no pueda desarrollar estas habilidades, ni conocer el espacio en el que se encuentra, tal vez no lo hará como una persona normovidente, pero lo logrará en cierto nivel sin importar sus condiciones físicas, por lo tanto estas dos inteligencias son de suma importancia para un óptimo desarrollo.

Una persona ciega puede reconocer formas a través del tacto siendo esencial en su desarrollo, así como para los movimientos corporales a ejecutar , ya que se debe tener cierta precisión y/o exactitud al realizarlos, de igual manera el sentido de ubicación es indispensable para obtener una adecuada noción espacial, no solamente en los lugares que frecuente, sino en cualquier sitio.

En el caso de las sesiones trabajadas en el programa de intervención que correspondían a la inteligencia espacial, se realizaron algunas actividades en donde el niño tenía que conocer inicialmente qué tipo de figura se le presentaba, en un segundo momento tuvo que identificar qué tipo de figura correspondía según lo aprendido, para ello durante el proceso de intervención se pudo corroborar el avance obtenido en el desarrollo del programa y lo relevante que es el tacto para el desarrollo de esta inteligencia; reafirmando así esta idea se cita lo mencionado por Bárbara Landau, en un estudio efectuado en la Universidad de Pennsylvania, quizás sea una descripción impresionante respecto a las habilidades espaciales en el ciego, (citado en Gardner, 1999), se realizó una investigación que se llevó a cabo con un infante ciego congénito de dos años y medio, este demostró que podía determinar el camino apropiado entre dos objetos después de ir hasta cada uno de ellos sólo desde una tercera ubicación. Para establecer el curso entre los objetos a lo largo de un camino que jamás había seguido, el niño tuvo que descubrir las distancias y la relación angular de los

caminos familiares y luego deducir el ángulo del nuevo camino basándose en esta información.

En el caso de la inteligencia corporal-cinestésica Armstrong (1994), menciona lo siguiente:

“Esta inteligencia incluye habilidades específicas como la coordinación, el equilibrio, la destreza, la fuerza, la flexibilidad y la velocidad, así como capacidades autoperceptivas, las táctiles y la percepción de medidas y volúmenes”

Al hacer referencia a la inteligencia corporal-cinestésica y a su relación con la persona ciega, mejoraría su coordinación de movimiento, postura, forma de caminar, etc. Tomando en cuenta la postura que da Armstrong referente a esta inteligencia, para esta intervención se llevaron a cabo actividades que promovieron la estimulación de estas habilidades durante el transcurso de éstas sesiones, logrando un avance significativo como lo fue, el que realizaran o llevaran a cabo algún movimiento nuevo o desconocido autogenerando seguridad.

Al revisar los resultados de la tabla comparativa entre los resultados iniciales de la evaluación inicial y la evaluación final, se confirmó un avance significativo en el desarrollo de estas inteligencias en los niños con los que se tuvo oportunidad de trabajar en este proyecto, tomando en cuenta que para cerciorarse y obtener más veracidad sobre estos resultados, se llevaron a cabo entrevistas a las mamás de los niños y a sus respectivas profesoras, para conocer e indagar sobre el desarrollo antes y después del programa.

Es así como la propuesta de Howard Gardner (2005), podría ser, no solo trabajada con alumnos que presenten NEE, sino con la población en general, considerando de esta manera que debería de llevarse a cualquier ámbito escolar en donde el único beneficio sea el implementar el conocimiento de los niños, con base en el desarrollo de sus habilidades y promover y/o estimular estas habilidades de manera en que vayan incrementando.

De acuerdo a los planteamientos de esta discusión, en el siguiente apartado se presentan las principales conclusiones de este estudio.

CONCLUSIONES

Cuando se decidió llevar a cabo esta intervención con niños con ceguera, se presentaba un gran compromiso, el cual fue establecer un aporte para ellos en su desarrollo educativo y personal. Partiendo del hecho de llamar discapacitada a una persona con discapacidad involucra varios aspectos, uno de ellos es el demeritar que estas personas no están capacitadas para realizar ciertas actividades. Siendo que realmente los discapacitados podríamos ser las personas consideradas normales, por no estar capacitados para convivir con una población que requiere de servicios diferentes e infraestructuras para desenvolverse con mayor facilidad.

Una persona con discapacidad puede ser incluida tanto en el ámbito educativo como en el ámbito laboral y es bien sabido que no espera a que los proyectos o nuevos programas se acerquen a ellos, existe el interés de esta población en buscar alternativas cuando desea superarse en cualquier sentido. Pueden desarrollarse en un ambiente educativo siempre y cuando tenga las oportunidades para realizarlo y posteriormente incluirse en el ambiente laboral como cualquier ciudadano.

En el transcurso de esta intervención se recurrió del apoyo de personas ciegas, ya que mediante sus sugerencias se logró desarrollar de una manera más óptima, tanto el instrumento de evaluación como el programa de intervención, sus aportes se enfocaron en la metodología ya que sirvieron como base para la elaboración del material, la forma de intervenir en las actividades con los niños, etc. El trabajo diario con los niños participantes permitió abrir nuestros horizontes y ver que no existen límites para poder realizar alguna meta. Y le ayuden a desarrollar o estimular más habilidades.

El diseñar el instrumento para la evaluación del nivel de desarrollo de cada inteligencia en los niños, fue de gran ayuda en evaluar el nivel que poseía cada uno de los participantes; tanto al inicio de esta intervención como cuando se concluyó el programa de intervención, arrojó datos verídicos, constatándolos con

el progreso que los niños demostraron durante el transcurso de las sesiones y el desarrollo de cada una de las actividades del programa.

De esta manera fue que se concibió esta intervención, que con base en los resultados obtenidos y como se puede apreciar en el objetivo de la tesis, “contribuir al desarrollo de las inteligencias corporal-cinestésica y espacial del niño ciego congénito por medio del diseño, aplicación y evaluación de un programa de intervención psicopedagógico”; se puede concluir que se notó que a través de los resultados obtenidos por el análisis de los datos (triangulación, entrevistas a padres y maestros) ocurrieron cambios significativos en el desarrollo de sus habilidades, ya que detonaron aspectos relevantes en las fortalezas y debilidades que cada uno de los niños poseen, refiriéndose a adquirir y/o desarrollar esas habilidades específicas de cada inteligencia y que cabe resaltar que será aún más significativo, cuando se tenga el seguimiento adecuado hasta conseguir la adquisición total de esas habilidades.

La teoría de las Inteligencias Múltiples de H. Gardner, sobre la que se sustentó esta intervención, demostró ser funcional, cuestionándonos a su vez ¿por qué no implementar actividades relacionadas a cada inteligencia e implementarlas en el currículum básico? Generando desde pequeños esas habilidades que no se necesita nada más para desarrollarlas que ponerlas en práctica. Cuestión que posteriormente se podrá analizar más a fondo y tal vez darle el seguimiento adecuado para su realización.

Ahora que ha concluido esta intervención, deja una gran satisfacción por los resultados obtenidos, generando a su vez una nueva duda; trabajarlos con niños más pequeños y con un seguimiento de más de 12 sesiones, algo más extenso en donde se promueva la independencia del niño, concientizando a los padres que es necesario para el benéfico desarrollo de sus hijos y como una herramienta necesaria para su autonomía y superación como cualquier persona. Con base en los avances obtenidos de los niños con los que se trabajó, podemos afirmar que el papel del psicólogo educativo es muy extenso y enriquecedor, ya que una de sus metas primordiales es elevar y valorar la importancia de la educación en las

personas, así como el impacto de las estrategias y adecuaciones que puede llegar a implementar éste para elevar la calidad de vida del niño.

Para finalizar cabe hacer hincapié que la educación debe de concebirse de una manera más eficaz y efectiva, promoviendo la integración educativa en el caso de niños con o sin discapacidad y/o sin NEE, concibiéndola como un proceso donde se puede empezar con proyectos viables como este para demostrar que no es necesario apostar “el todo por el todo” desde un principio, sino como una herramienta necesaria e importante para llevarlo a cabo poco a poco y con la ayuda de maestros, psicólogos educativos, personal especializado en educación especial, padres, para mejorar la calidad de vida de los niños. De esta manera la educación es un pilar necesario en la vida de cada persona y tomando en cuenta que sin educación no hay futuro y contemplando que iniciando el siglo XXI aún hay carencias educativas, se podría fortalecer el lema “Educar para Transformar” y traspasar las barreras con el único fin de lograr esa transformación.

SUGERENCIAS Y LIMITACIONES

Tomando en cuenta la Teoría propuesta por Howard Gardner acerca de las Inteligencias Múltiples y contemplando que cada sujeto va construyendo estas habilidades, es importante que se incrementen investigaciones sobre el tema, en donde se pueda abarcar mayor población, además que estos programas psicoeducativos deberían de incluirse en escuelas e instituciones educativas, tal vez inicialmente como programas piloto hasta que estén establecidos y funcionen en determinado momento como una ayuda, inclusive para los padres. Cabe mencionar que no sólo es la implementación de programas o nuevas estrategias, sino que será necesario actualizar a los docentes tanto de educación especial como de educación regular.

En el caso de esta intervención, se puede sugerir como un tipo de actividad extraescolar, siendo así una ventaja más el contar con una enseñanza alternativa a la tradicionalista, que tendría como fin, repercutir como un beneficio, que no solo se deberá de trabajar en la escuela, como en el caso de esta intervención, sino

con los mismos padres y de esta forma que identifiquen qué tipo de ejercicios o actividades puede ayudar a ejercitar ciertas nociones espaciales y cinestésicas en su hijo, ya que se observó que el tipo de contenido que se llevó a cabo alrededor de tres semanas no se trabaja de forma regular en el aula directamente. Otro aspecto el cual tal vez beneficiaría al niño, sería incluir estas actividades en un rango de edad tal vez entre los 5 y 6 años de edad, en el caso del grupo con el que se trabajó, existía la presencia o noción de parte de los niños de ciertos temas vistos en las sesiones del programa, en algunos casos sirvió para reforzar lo que ya sabían y en otros para conocer e identificar conocimientos nuevos, al momento que comenzaban a desarrollar habilidades correspondientes a la inteligencia espacial y cinestésica.

Una sugerencia en específico es que se brinden facilidades para el acceso a trabajar con este tipo de población, ya que no fue sencillo el poder entrar inicialmente a una escuela con alumnos con estas características. Tal vez al implementar programas o actividades de este tipo de una manera más continua, favorezca el acceso.

Al trabajar con los niños y tener la oportunidad de platicar con las mamás, comentaron algo cierto, ya que nos mencionaron que casi no hay trabajos de este tipo y que es necesario llevarlos a cabo si es que realmente se desea un inclusión educativa real, en donde los niños que asisten a una escuela con alumnos con discapacidad visual o discapacidad múltiple, logren entrar a una escuela regular, beneficiando así no solamente al niño en cuestión, sino a los demás alumnos y favorecer la convivencia con niños con discapacidades. Esto por mencionar solo aspectos educativos, pero también existe el aspecto personal en donde el beneficio también se ve reflejado, ya que mediante el desarrollo de las habilidades promovidas por las inteligencia corporal-cinestésica y espacial representa una condición favorable en el niño.

Algo esencial en todo trabajo es la buena comunicación y apertura entre ambas partes, durante la visita a la escuela en donde se realizó la intervención, se hicieron presentes ciertos prejuicios entre el personal docente de la institución, se

trató de llevar una mejor relación y comunicación, pero difícilmente se logró concretar. Siendo una limitante, ya que hubiera sido más enriquecedor el poder trabajar en forma colaborativa con la docente de grupo, tomando en cuenta que las personas que se pretende beneficiar son los alumnos, en este caso niños ciegos con ceguera congénita que fueron partícipes en el grupo para llevar a cabo esta intervención.

REFERENCIAS

- Armstrong, T. (1994). *Las inteligencias múltiples en el aula*. Argentina: Manantial.
- Bueno Martín, M., & Ruiz Ramirez, F. (1994). Visión Subnormal. En M. B. Martín, *Deficiencia Visual. Aspectos Psicoevolutivos y Educativos* (pp. 27-40). Malaga: Aljibe.
- Bueno, S. T. (1994). Motricidad y Deficiencia Visual. En M. B. Martín, *Deficiencia Visual. Aspectos Psicoevolutivos y Educativos* (pp. 145-153,67-72). Malaga: Aljibe.
- Campbell, L., Campbell, B., & Dickinson, D. (2000). *Inteligencias Múltiples: usos prácticos de enseñanza y aprendizaje*. Buenos Aires: Troquel.
- Echeíta Sarrionandia, G. (2006). *Educación para la Inclusión o educación sin exclusiones*. España: Narcea.
- García C.I; Escalante H. I; Escandón M. M. C; Fernández T. L. G; Musti D. A y Luga V. R. (2000) La integración educativa. *Principios, finalidades y estrategias*. SEP/ Fondo Mixto de Cooperación Técnica y científica México-España. México, cap. I y II, pp. 9-72 y cap. III, pp.73-124.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples, la teoría en la práctica*. España: Paidós. Reedición (2005).
- Gardner, H. (1999). *Estructuras de la Mente. La teoría de las Inteligencias Múltiples*. Colombia: Fondo de Cultura Económica.
- Gesell, A y Amatuda, C. (2006) *Diagnóstico del desarrollo normal y anormal del niño*. Paidós: México.
- Gómez-Palacios, M. (2002). *La educación especial*. México: Fondo de Cultura Económica.
- González, L. G. (1990). *Psicomotricidad para Deficientes Visuales (4-7 años)*. Salamanca: Amaru.
- Gratacós Masanella, R. (2006). *Otras Miradas. Arte y ciegos: tan lejos, tan cerca*. Barcelona: Octaedro.

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- López Melero, M. (2004). La Diversidad como Valor. En López Melero, M., *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación* (pp. 133-163). Málaga: Aljibe.
- Martín, M. B. (15 de Junio de 2004). *Junta de Andalucía*. Recuperado el 5 de Diciembre de 2009, de:
<http://www.juntadeandalucia.es/averroes/bibliotecaescolar>
- Palacios, J. (2002). *La Cuestión Escolar. Críticas y Alternativas*. México: Ediciones Coyoacán.
- Piaget, J. (2003). *La psicología de la Inteligencia*. Barcelona: Crítica.
- Prieto S., Ma. D., y Ferrándiz G., C. (2001) *Inteligencias Múltiples y currículum escolar*. Ediciones Aljibe.
- SEP. (2002). *Programa Nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa*. México: SEP.
- SEP. (2005). Materiales de apoyo para el estudio. En SEP, *Introducción a la Educación Especial* (pp. 40-191). México: SEP.

ANEXOS

ANEXO 1

Universidad Pedagógica Nacional.

Unidad Ajusco.

Licenciatura en Psicología Educativa.

DIEC

*Desarrollo de las Inteligencias Espacial y Corporal-
Cinestésica*

INTRODUCCIÓN

Descripción

Se diseñó este manual con fundamento en la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner; que consiste en una serie de ejercicios o actividades a realizar, con base en las inteligencias corporal-cinestésica y espacial propuestas por esta teoría.

Propósito del DIEC

La intención principal de este manual de aplicación es que por medio de diversas actividades se evalúe la inteligencia múltiple espacial y corporal-cinestésica con mayor presencia en el niño ciego congénito de 6 y 7 años de edad.

Aplicación

Para su aplicación las condiciones son las siguientes:

- Un salón amplio, que tenga el espacio necesario para que los sujetos ciegos puedan desenvolverse y desplazarse sin obstáculos por este.
- Que tenga buena ventilación
- Donde se cuenten con materiales como: de 6 a 7 sillas y un escritorio.

Material.

El material que se ocupará para llevar a cabo estas actividades va de acuerdo a la inteligencia y al indicador que se requiera evaluar.

Para la inteligencia espacial se necesitará lo siguiente:

INDICADOR	MATERIAL
Sensibilidad a la línea	Plantilla en donde estén trazadas una línea recta, una línea en zig-zag y una línea en forma espiral
Sensibilidad a la forma	Lámina que contenga diferentes figuras geométricas en relieve: círculos, cuadrados y triángulos de diferentes tamaños
Lateralidad	Se darán solo instrucciones para que el niño las ejecute
Discriminación	Placa de cartoncillo que contenga diferentes materiales: lija, algodón, terciopelo y arena pegada

Para la inteligencia corporal-cinestésica se necesitará lo siguiente:

INDICADOR	MATERIAL
Equilibrio	Cordón (aprox. 1.5 metros) Se les darán instrucciones a los niños para que las ejecute
Coordinación	Un tapete de fomie
Fuerza	Dos bolsas de plástico llenas de frijoles (2 kg cada una) Una silla mediana
Flexibilidad	Un tapete de fomie

Evaluación

En la plantilla de evaluación se considerará lo siguiente:

Los ítems a evaluar se dividieron en dos categorías correspondientes a cada una de las inteligencias múltiples integradas por ocho indicadores, de los cuales cuatro de ellos pertenecen a la inteligencia espacial (sensibilidad a la línea, sensibilidad a la forma, lateralidad y discriminación). Los otros cuatro indicadores pertenecen a la inteligencia corporal-cinestésica (equilibrio, coordinación, fuerza y flexibilidad) conformando así cuatro ítems de la inteligencia espacial y cuatro ítems de la inteligencia corporal-cinestésica.

Los ítems se presentan como un cuestionario cerrado con tres opciones de respuesta (SI, NO Y PARCIAL). Lo cual ayudará, posteriormente a la interpretación de los resultados arrojados por cada individuo y así se determinará si el niño posee o no el desarrollo de la inteligencia espacial y la inteligencia corporal-cinestésica.

A continuación la siguiente tabla describe lo dicho anteriormente:

OPCIONES DE RESPUESTA	INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS
SI	Se otorgará siempre y cuando el niño logre realizar la actividad con éxito
NO	Se otorgará siempre y cuando el niño no logre realizar la actividad ni en la mínima parte de esta
PARCIAL	Se otorgará siempre y cuando el niño logre realizar la actividad de forma inconclusa o que logre hacer solo una parte de ella

A continuación, en las siguientes páginas se describe la forma de aplicar este manual. Así como la plantilla de evaluación donde se llevará a cabo el registro de la ejecución de los ejercicios o actividades a realizar.

Manual de aplicación

Inteligencia Espacial

Sensibilidad a la línea

1. Se le proporcionará una plantilla en donde estén trazadas una línea curva, una línea recta, una línea en zig zag y una línea en forma espiral: se le indicará que identifique solamente la línea recta.
2. Se le proporcionará una plantilla en donde estén trazados una línea curva, una línea recta, una línea en zig zag y una línea en forma espiral: se le indicará que identifique solamente la línea curva

Sensibilidad a la forma

3. Se le proporcionará al niño una lámina que contenga diferentes figuras geométricas en relieve: círculos, cuadrados y triángulos de diferentes tamaños y se le pedirá que identifique la forma circular
4. Se le proporcionará la misma lámina de cartoncillo y se le pedirá al niño que identifique las figuras cuadradas.

Lateralidad

5. Consistirá en pedirle al niño que con base en las indicaciones que se le den, realice los siguientes movimientos:
 - 5.1 Dar un paso hacia su lado izquierdo
 - 5.2 Dar un paso hacia su lado derecho
 - 5.3 Dar un paso hacia adelante
 - 5.4 Dar un paso hacia atrás
 - 5.5 Dirigir las dos manos hacia arriba de la cabeza
 - 5.6 Dirigir las dos manos hacia abajo

Discriminación

6. Se le proporcionará al niño una placa de cartoncillo que contenga diferentes materiales los cuales presentarán la característica suave y rasposa: lija, algodón, terciopelo, arena pegada. Se le pedirá al niño que identifique la textura suave.
7. Se le proporcionará al niño una placa de cartoncillo que contenga diferentes materiales los cuales presentarán la característica suave y rasposa: lija, algodón, terciopelo, arena pegada. Se le pedirá al niño que identifique la textura rasposa.

Inteligencia Corporal-Cinestésica

Equilibrio

8. Por parejas, con la ayuda del instructor, tomados por las manos, el niño tendrá que mantenerse en equilibrio sobre un solo pie sin soltarse del instructor. Después con la punta de sus dedos tomará las manos del instructor, finalmente tratará de mantener el equilibrio por sí solo.

8.1 Lo realizará con el pie derecho.

8.2 Lo realizará con el pie izquierdo.

9. Se le pedirá al niño que siga la línea recta (mediante un cordón tensado) y que camine hacia adelante guiándose por el cordón, tratando de caminar con un pie tras de otro sin despegarlos.

10. Se le pedirá al niño que estando de pie, levante sus talones apoyándose en la punta de sus pies y trate de sostenerse por 10 segundos.

Coordinación

11. Se le pedirá al niño que se coloque en el piso boca abajo apoyándose sobre las palmas de sus manos y de sus rodillas (en posición de gateo) y que avance 6 pasos...

11.1 Hacia adelante.

11.2 Hacia atrás.

12. Se le indicará al niño que estando de pie dé una vuelta sobre sí mismo (sobre su propio eje)

Fuerza

13. Se le proporcionará 2 bolsas de 1 kilo de frijol a cada niño se le pedirá que detenga en cada una de sus manos una bolsa y que los sostenga a la altura de sus hombros por 5 segundos

14. Se les dará la indicación de que se pongan en frente de una silla y la empujen hacia enfrente 5 pasos

Flexibilidad

15. Se le pedirá al niño que se ponga de pie y que trate con la punta de los dedos de sus manos tocar la punta de sus pies, pero sin flexionar las rodillas.

16. Se le pedirá al niño que se sienta en el piso con sus 2 piernas estiradas hacia el frente tratando de que pegue toda su pierna al piso, posteriormente se le dará la instrucción de que toque la punta de sus pies con la punta de los dedos de las manos, sin flexionar las rodillas.

Plantilla de Evaluación

ITEMS	RESPUESTA		
	SI	NO	PARCIAL
INTELIGENCIA ESPACIAL			
Sensibilidad a la línea			
1. ¿Identifica la línea recta?			
2. ¿Identifica la línea curva?			
Sensibilidad a la forma			
3. ¿Identifica la forma redonda de algunos objetos?			
4. ¿Identifica la forma cuadrada de algunos objetos?			
Lateralidad			
5. ¿Discrimina la lateralidad en sí mismo?			
5.1 izquierda			
5.2 derecha			
5.3 adelante			
5.4 atrás			
5.5 arriba			
5.6 abajo			
Discriminación			
6. ¿Identifica textura suave?			
7. ¿Identifica textura rasposa?			
INTELIGENCIA CORPORAL-CINESTÉSICA			
Equilibrio			
8. ¿Es capaz de sostenerse en un solo pie?			

8.1 Pie derecho			
8.2 Pie izquierdo			
9. ¿Es capaz de seguir una línea recta (imaginaria) con el seguimiento de sus pies, uno tras otro?			
10. ¿Es capaz de mantener el equilibrio sobre las puntas de los dos pies?			
Coordinación			
11. ¿El niño se desplaza en posición de gateo?			
12. ¿El niño gira sobre sí mismo de pie?			
Fuerza			
13. ¿Es capaz de levantar 1 kilo de frijol en cada mano?			
14. ¿Es capaz de empujar una silla del salón de clases?			
Flexibilidad			
15. ¿Es capaz de tocar con la punta de las manos, la punta de los pies?			
16. ¿Es capaz de tocar con la punta de las manos, la punta de los pies sentado en el piso?			

ANEXO 2

Programa de Intervención

Título: Programa de intervención para el desarrollo de las inteligencias espacial y corporal-cinestésica en el niño ciego de 6 y 7 años de edad.

Objetivo General: Estimular el desarrollo de las inteligencias espacial y corporal-cinestésica en el niño ciego congénito de 6 y 7 años de edad, mediante actividades con base en las habilidades relacionadas a estas dos inteligencias múltiples.

Sesión 1

Hoja 1-12

Fecha: Enero 2011

Objetivo: El niño discriminará la textura rasposa y la textura suave, así como la forma redonda y cuadrada en los objetos a través del tacto.

Contenidos	Actividad	Material	Evaluación
<p>Inteligencia Espacial:</p> <p>Discriminación de la textura rasposa y suave</p>	<p>Se colocarán en círculo a los niños, los instructores les proporcionarán en un primer momento un trozo de algodón, se les dará la indicación de que pasen sus manos sobre la textura y a su vez el instructor dirá el nombre del material y el tipo de textura. El instructor lo hará con las demás texturas suaves (terciopelo y harina) preguntará a los niños si alguna vez habían sentido algo parecido a esa textura y si saben de qué objeto se trataba.</p> <p>Posteriormente se realizará el mismo procedimiento con las demás texturas rasposas (lija, zacate y grava).</p>	<p>Algodón Trozo de Terciopelo Harina Lija Trozo de zacate Grava Zacate Mesa Sillas</p>	<p>Al finalizar la sesión los instructores preguntarán a cada niño cuál es la textura suave y cuál es la textura rasposa. Para ello cada niño deberá contestar mediante ejemplos vistos en la sesión.</p>
<p>Discriminación de la forma cuadrada y redonda</p>	<p>Utilizando figuras hechas con manguera se elaborarán aros y cuadrados de plástico, el niño se colocará dentro del aro y se le pedirá que toque el contorno que se encuentra a su alrededor y se le explicará de que figura se trata, se le darán ejemplos de objetos redondos cotidianos. Posteriormente se realizará el mismo procedimiento pero con el cuadrado.</p>	<p>Aros de plástico Cuadrados de plástico</p>	<p>Se le proporcionará un trozo de plastilina y se le pedirá al niño que represente las formas vistas en la sesión.</p>

Título: Programa de intervención para el desarrollo de las inteligencias espacial y corporal-cinestésica en el niño ciego de 6 y 7 años de edad.

Objetivo General: Estimular el desarrollo de las inteligencias espacial y corporal-cinestésica en el niño ciego congénito de 6 y 7 años de edad, mediante actividades con base en las habilidades relacionadas a estas dos inteligencias múltiples.

Sesión 2
Enero 2011

Hoja 2-12

Fecha:

Objetivo: El niño identificará la línea curva y la línea recta a través del tacto; así como la lateralidad en base a su propio cuerpo.

Contenidos	Actividad	Material	Evaluación
Inteligencia Espacial Identificación de la línea recta y curva	Mediante una plantilla en donde esta plasmada la figura recta y la figura curva, se le pedirá al niño que lo toque y posteriormente que intente dibujar la figura en una hoja de papel.	Plantilla Hojas Plumones	Se evaluará la Identificación de línea se trata cada uno
Lateralidad	Se jugará “Simón... dice” que consistirá en dar una indicación al niño para señalar alguna parte de su cuerpo y con ello explicar la lateralidad por medio de su cuerpo Cabeza-arriba Pies-abajo Hombros-arriba Rodillas-abajo Ombligo-adelante Espalda-atrás Ojos-adelante Talones-atrás	No se requiere	Mediante el juego de “Simón dice...” se evaluará la lateralidad del niño conforme las siguientes indicaciones: Simón dice...manos arriba Simón dice...manos a la derecha Simón dice... manos abajo Simón dice...manos a la izquierda

	<p>Para la identificación de derecha, izquierda, adelante se realizará una guía por un laberinto delimitado con lazos, se les irá guiando a los niños mediante instrucciones verbales para avanzar por este laberinto, guiados por el instructor.</p>		
--	---	--	--

Título: Programa de intervención para el desarrollo de las inteligencias espacial y corporal-cinestésica en el niño ciego de 6 y 7 años de edad.

Objetivo General: Estimular el desarrollo de las inteligencias espacial y corporal-cinestésica en el niño ciego congénito de 6 y 7 años de edad, mediante actividades con base en las habilidades relacionadas a estas dos inteligencias múltiples.

Sesión 3
Enero 2011

Hoja 3-12

Fecha:

Objetivo. El niño discriminará la textura rasposa y la textura suave a través del tacto; así como la forma redonda y cuadrada en los objetos

Contenidos	Actividad	Material	Evaluación
Inteligencia Espacial: Discriminación de la textura rasposa y suave	Se colocarán diferentes materiales agrupados por tipo de textura en el suelo de forma que los niños puedan sentirlos con las plantas de sus pies, irán pasando de uno en uno, uno de ellos en la textura suave y otro en la rasposa; posteriormente se alternarán hasta que hayan pasado todos los niños. En este caso no se especificará de qué material se trata, solo se especificará que se trata de la textura suave o rasposa respectivamente	Peluche y franela Aluminio y papel kratf arrugado	Se evaluará mediante la discriminación en donde se apoyarán con diferentes plantillas que contengan las materiales vistos en la sesión y se le preguntará a cada niño de que textura trata.
Discriminación de la forma cuadrada y redonda	El niño tocará la figura del círculo y del cuadrado, mediante figuras grandes trazadas con estambre en la pared. Se la dará a cada niño una caja con diferentes figuras dentro: 3 cuadrados 3 círculos 3 triángulos Se le pedirá que encuentre un par de círculos y un par de cuadrados	Estambre Caja de cartón 3 cuadrados de plástico 3 triángulos de plástico 3 círculos de plástico	Se evaluará según el desarrollo de la última actividad de la sesión (caja de cartón y figuras de plástico)

Título: Programa de intervención para el desarrollo de las inteligencias espacial y corporal-cinestésica en el niño ciego de 6 y 7 años de edad.

Objetivo General: Estimular el desarrollo de las inteligencias espacial y corporal-cinestésica en el niño ciego congénito de 6 y 7 años de edad, mediante actividades con base en las habilidades relacionadas a estas dos inteligencias múltiples.

Sesión 4
Enero 2011

Hoja 4-12

Fecha:

Objetivo: El niño identificará la línea curva y la línea recta a través del tacto; así como la lateralidad con base en su propio.

Contenidos	Actividad	Material	Evaluación
Inteligencia Espacial Identificación de la línea recta y curva	El niño identificará la línea curva en una plantilla que será representada por balines que asemejen una media curva. Cuando el niño este tocando, el instructor nombrará el tipo de línea que está tocando. Posteriormente se realizará el mismo procedimiento con la línea recta.	Plantilla con línea recta y curva con relieve	Al finalizar la sesión los instructores preguntarán a cada niño cual es la forma curva y ellos comentarán si conocían ya la forma y darán un ejemplo, de igual manera se hará con la forma recta
Lateralidad	Se colocarán a los niños en hilera y el instructor con la ayuda de un silbato pitará en cada una de las diferentes direcciones (derecha, izquierda, adelante y detrás). Se les explicará que conforme escuchen los sonidos del silbato será la dirección en la que se encuentra el sonido, este ejercicio se realizará 3 veces consecutivas.	Silbato	La evaluación consistirá de acuerdo con la realización de las diferentes direcciones que se le indique al niño

Título: Programa de intervención para el desarrollo de las inteligencias espacial y corporal-cinestésica en el niño ciego de 6 y 7 años de edad.

Objetivo General: Estimular el desarrollo de las inteligencias espacial y corporal-cinestésica en el niño ciego congénito de 6 y 7 años de edad, mediante actividades con base en las habilidades relacionadas a estas dos inteligencias múltiples.

Sesión 5

Hoja 5-12

Fecha: Enero 2011

Objetivo: el niño conseguirá mantener su propio equilibrio así como la coordinación en sus movimientos corporales.

Contenidos	Actividad	Material	Evaluación
Inteligencia Corporal-Cinestésica. Equilibrio	Los niños por parejas y de frente se tomarán por los hombros y mantendrán el equilibrio sobre un pie, cuando logren estabilizarse, pasarán a sujetarse con sus manos, cuando consigan más estabilidad pasarán a sostenerse con los dedos y finalmente tendrán que soltarse poco a poco para durar por si solos breves segundos. Se realizará con cada uno de los pies y posteriormente utilizando la punta de sus 2 pies. Tanto niños como instructores se sentarán formando un círculo. La instrucción será la siguiente:	No se requiere	Se evaluará que cada ejercicio lo realicen de manera completa y cuando logren mantenerse ya sea con un pie o con los dos lo hagan durante 5 segundos mínimo.
Coordinación	Dar 2 palmadas al frente y seguido a esto dar dos palmadas con las manos en las piernas, se irá incrementando la velocidad del juego sin perder el ritmo inicial.		Se evaluará la consistencia que tienen en cuanto a la coordinación que presenten durante la actividad.

Título: Programa de intervención para el desarrollo de las inteligencias espacial y corporal-cinestésica en el niño ciego de 6 y 7 años de edad.

Objetivo General: Estimular el desarrollo de las inteligencias espacial y corporal-cinestésica en el niño ciego congénito de 6 y 7 años de edad, mediante actividades con base en las habilidades relacionadas a estas dos inteligencias múltiples.

Sesión 6
Enero 2011

Hoja 6-12

Fecha:

Objetivo: el niño estimulará su fuerza y mejorará su flexibilidad corporal.

Contenidos	Actividad	Material	Evaluación
<p>Inteligencia Corporal-Cinestésica</p> <p>Flexibilidad</p>	<p>Se harán estiramientos de cuello y hombros. De pie, con los pies un poco abiertos, las manos en cintura, mover la cabeza lateralmente tratando de pegar oreja con hombro; posteriormente mover cabeza como si se dijera “si” y después como si se dijera “no”. Se realizarán 2 series de 5 repeticiones para cada ejercicio.</p> <p>Para hombros se mantendrá una distancia considerable entre cada niño. Se estiraran los brazos a los costados y se formarán círculos; primero hacia adelante y después hacia atrás. Se realizarán 2 series de 5 repeticiones para cada ejercicio.</p> <p>Finalmente juntarán los pies y el niño tendrá que dejar caer medio cuerpo (de la cintura hacia arriba) hacia un lado, de manera que la mano de ese lado quede colgando durante unos segundos</p>	<p>No se requiere</p>	<p>Se evaluará la realización del ejercicio y la capacidad que tiene cada niño en esforzarse por realizar los ejercicios.</p>

<p>Fuerza</p>	<p>Con una liga para estiramientos corporales se pondrá en los antebrazos del niño y lo tendrán que expandir lo más que puedan, por unos breves segundo. Se harán 3 repeticiones estirando lo más posible.</p> <p>Se les dará la indicación que realicen 2 repeticiones de 5 sentadillas. Con las manos estiradas hacia enfrente cuando bajen y mandarlas al costado del cuerpo cuando suban.</p> <p>Alternar los ejercicios.</p>	<p>Una liga para estiramientos</p>	<p>Se evaluará que el niño realice la actividad completa y la capacidad que tenga para estirar la liga con la que está trabajando.</p> <p>Se evaluará que el niño realice la actividad completa y la capacidad que tenga para realizar las dos series de sentadillas</p>
---------------	---	------------------------------------	--

Título: Programa de intervención para el desarrollo de las inteligencias espacial y corporal-cinestésica en el niño ciego de 6 y 7 años de edad.

Objetivo General: Estimular el desarrollo de las inteligencias espacial y corporal-cinestésica en el niño ciego congénito de 6 y 7 años de edad, mediante actividades con base en las habilidades relacionadas a estas dos inteligencias múltiples.

Sesión 7

Hoja 7-12

Fecha: Enero 2011

Objetivo: el niño conseguirá mantener su propio equilibrio así como la coordinación en sus movimientos corporales.

Contenidos	Actividad	Material	Evaluación
Inteligencia Corporal-Cinestésica. Equilibrio	Se tensará un lazo en 2 extremos y se le dará la indicación al niño que tendrá que seguir caminando guiándose con la cuerda, esto con un solo pie, así tratará de avanzar lo más que se pueda. Terminando este ejercicio, se le pedirá al niño que camine llevando una bolsita pequeña llena de frijoles sobre su cabeza intentando que no se caiga.	Lazo (2 metros) Bolsas de plástico llenas de semillas de frijol.	Se evaluará que el niño realice la actividad completa y la capacidad que tenga para permanecer más tiempo manteniendo su propio equilibrio.
Coordinación	Se trabajará con una canción de apoyo en donde el niño al ritmo de la canción con previas indicaciones ejecutará un par de movimientos con manos y pies. Palmadas con manos y golpes en piso con pies Palmadas con manos en piernas y sonidos bucales (ah, eh)	Reproductor de música Canciones infantiles	Se evaluará que el niño realice la actividad completa así como la capacidad que tenga para coordinar sus movimientos corporales.

Título: Programa de intervención para el desarrollo de las inteligencias espacial y corporal-cinestésica en el niño ciego de 6 y 7 años de edad.

Objetivo General: Estimular el desarrollo de las inteligencias espacial y corporal-cinestésica en el niño ciego congénito de 6 y 7 años de edad, mediante actividades con base en las habilidades relacionadas a estas dos inteligencias múltiples.

Sesión 8
Enero 2011

Hoja 8-12

Fecha:

Objetivo: el niño estimulará su fuerza y mejorará su flexibilidad corporal.

Contenidos	Actividad	Material	Evaluación
Inteligencia Corporal-Cinestésica Flexibilidad	<p>Se realizará el ejercicio de la mariposa, en donde el niño se sentará en el piso, flexionará sus piernas y juntará las 2 plantas de sus pies (una con otra) acercando sus talones lo más cerca posible a su cuerpo, cuando lo haya conseguido moverá sus piernas de arriba hacia abajo simultáneamente</p> <p>Se sentarán a los niños en el piso con las piernas estiradas en parejas de frente, pegando las plantas de los pies el uno con el otro, se tomarán de las manos y primero uno jalará al otro hacia el mismo, haciendo que estire su cuerpo por unos segundos y posteriormente el otro niño realizará la misma actividad.</p> <p>Para finalizar el ejercicio se soltarán de las manos y los dos niños tratarán de llevar la punta de los dedos de las manos sobre la punta de los dedos de sus pies sin flexionar las rodillas.</p> <p>Se repetirá cada ejercicio dos veces, alternándolos.</p>	No se requiere	Se evaluará que el niño realice la actividad completa y la capacidad que tenga para estirar su cuerpo.

<p>Fuerza</p>	<p>Con la ayuda de una pelota pequeña de plástico el niño la tomará con ambas manos y apretará la pelota, a la altura de su pecho. Con la misma pelota, sentados en una silla, la apretará con sus rodillas. Realizar 2 series de 8 repeticiones para cada ejercicio. De manera alternada.</p> <p>Para finalizar el ejercicio el niño deberá desplazarse en línea recta con la pelota entre las rodillas apretándola y consiguiendo avanzar sin soltarla hacia la meta; pero sin la ayuda de sus manos.</p>	<p>Pelota de plástico Sillas</p>	<p>Se evaluará que el niño realice la actividad completa y la capacidad que tenga para ocupar su cuerpo y la pelota.</p>
---------------	---	--------------------------------------	--

Título: Programa de intervención para el desarrollo de las inteligencias espacial y corporal-cinestésica en el niño ciego de 6 y 7 años de edad.

Objetivo General: Estimular el desarrollo de las inteligencias espacial y corporal-cinestésica en el niño ciego congénito de 6 y 7 años de edad, mediante actividades con base en las habilidades relacionadas a estas dos inteligencias múltiples.

Sesión 9

Hoja 9-12

Fecha: Enero 2011

Objetivo: el niño reforzará las habilidades anteriormente estimuladas, mediante actividades relacionadas a la Inteligencia Espacial.

Contenidos	Actividad	Material	Evaluación
Inteligencia Espacial Discriminación de la textura rasposa y suave	Juego “¿qué textura soy?” a cada uno de los niños se le pegará en su pecho algún tipo de textura rasposa y suave. El niño que tenga textura rasposa deberá encontrar a otro niño con textura suave. Para ello tendrán que desplazarse por el salón con cuidado y tocando el pecho del otro niño con respeto y sin agresión. No debe haber tríos, solo parejas (suave y rasposa)	Trozos de peluche Trozos de lija Cinta para pegar	Cada niño deberá encontrar una pareja en relación a la textura que le haya tocado ser
Discriminación de la forma cuadrada y redonda	Dentro de una caja habrá diferentes objetos (cuadrados y redondos) 10 objetos de cada forma. En parejas tendrán que encontrar dos redondos y dos cuadrados	Pelotas de plástico. Naranjas. Cubos de plástico. Cajas de cartón Cuadradas. Dados de plástico. Canicas de	La pareja deberá encontrar dos objetos redondos y dos cuadrados

Identificación de la línea recta y curva	Individualmente a cada niño se le dará un trozo de plastilina y se le pedirá que moldee una línea recta y una línea curva de forma libre.	diversos tamaños.	El niño tendrá que moldear las líneas que se le piden
Lateralidad	<p>Se formarán a los niños en fila con vista hacia el frente del instructor. Cada uno de ellos tendrá en la mano una bola de unicel y se les darán las siguientes instrucciones:</p> <p>Tomar la bola de unicel con la mano derecha y ponerla sobre el hombro izquierdo. Tomar la bola de unicel con la mano derecha y ponerla sobre la rodilla izquierda. Tomar la bola de unicel con las dos manos y ponerla arriba de la cabeza y finalmente tomar la bola de unicel con las dos manos y ponerla sobre los pies que se encuentran juntos el uno con el otro.</p>	<p>Barras de plastilina</p> <p>Bolitas de unicel</p>	El niño deberá desempeñar las indicaciones lo más precisas posible.

Título: Programa de intervención para el desarrollo de las inteligencias espacial y corporal-cinestésica en el niño ciego de 6 y 7 años de edad.

Objetivo General: Estimular el desarrollo de las inteligencias espacial y corporal-cinestésica en el niño ciego congénito de 6 y 7 años de edad, mediante actividades con base en las habilidades relacionadas a estas dos inteligencias múltiples.

Sesión 10
Enero 2011

Hoja 10-12

Fecha:

Objetivo: el niño reforzará las habilidades anteriormente estimuladas, mediante actividades relacionadas a la Inteligencia Corporal Cinestésica.

Contenidos	Actividad	Material	Evaluación
Inteligencia Corporal-Cinestésica Equilibrio	Se les dará la indicación que deberán de levantar un pie y mantener el equilibrio por 10 segundos mínimo en la posición que ellos deseen siempre y cuando no bajen el pie. Se hará con los dos pies y deben ser posiciones diferentes. Posteriormente deberán mantener el equilibrio mediante los siguientes ejercicios: Cabeza, manos y un pie abajo y otro arriba A dos manos y dos pies con el estómago hacia arriba Pie derecho apoyado al suelo y mano izquierda sobre el piso	No se requiere	El niño deberá desempeñar las indicaciones lo más precisas posible
Coordinación	Pie izquierdo apoyado al suelo y mano derecha sobre el piso e desplazarán los niños por todo el salón teniendo	Pandero	El niño deberá desempeñar las

	<p>cuidado, y al compas de un pandero:</p> <p>Asemejando los pasos de una tortuga con golpes lentos del pandero</p> <p>Asemejando saltos de conejo con golpes rápidos del pandero</p> <p>Asemejando pasos de hormiga (pequeños) cuando sean golpes sin tanto ruido</p> <p>Asemejando pasos de gigante (grandes y fuertes)</p>		<p>indicaciones lo más precisas posible</p>
Flexibilidad	<p>cuando los golpes del pandero sean más ruidosos.</p> <p>De pie el niño se estirará de manera libre como guste; posteriormente se acostará en el piso y estirará lo que más pueda sus brazos hacia arriba de cabeza pegados al piso y piernas hacia abajo pegadas al piso</p> <p>Se incorporará y se sentará con los pies cruzados y la espalda recta; tendrá que imaginar que tiene que subir por una cuerda sin ocupar sus pies, estirando los brazos para poder salir; a su vez la cabeza deberá mirar hacia arriba para estirar el cuello también. De pie. Espalda contra espalda del compañero. A una señal cada uno debe empujar hacia atrás intentando desplazar a su</p>	No se requiere.	<p>El niño deberá desempeñar las indicaciones lo más precisas posible.</p>
Fuerza	<p>compañero.</p> <p>Espalda con espalda nuevamente, pero ahora sentados en el piso. Deberán de empujar hacia atrás al compañero, pero ahora pueden usar los brazos colocando las manos contra el suelo.</p>	No se requiere.	<p>El niño deberá desempeñar las indicaciones lo más precisas posible</p>

Título: Programa de intervención para el desarrollo de las inteligencias espacial y corporal-cinestésica en el niño ciego de 6 y 7 años de edad.

Objetivo General: Estimular el desarrollo de las inteligencias espacial y corporal-cinestésica en el niño ciego congénito de 6 y 7 años de edad, mediante actividades con base en las habilidades relacionadas a estas dos inteligencias múltiples.

Sesión 11
Enero 2011

Hoja 11-12

Fecha:

Objetivo: el niño reforzará las habilidades anteriormente estimuladas, mediante actividades relacionadas a la Inteligencia Espacial.

Contenidos	Actividad	Material	Evaluación
Inteligencia Espacial Discriminación de la textura rasposa y suave	Memorama de texturas. Cada niño deberá encontrar una pareja de textura rasposa y textura suave. Se pondrá en la pared una plantilla que contenga tarjetitas con estas texturas boca arriba. De manera que cuando el niño pase al frente pueda tocarlas todas y de ellas seleccione su par rasposo y su par suave, tomándolas de la plantilla	Plantilla con tarjetitas de textura suave y rasposa (arena y terciopelo)	El niño tendrá que encontrar una pareja de textura rasposa y otra de textura suave
Discriminación de la forma cuadrada y redonda	Se trabajará en equipos de dos. Cada equipo tendrá una caja con tres cubos y tres pelotitas dentro. Un integrante del equipo sacará de la caja figuras con forma cuadrada y el otro integrante sacará figuras con forma redonda.	Pelotitas de unicel Cubos de plástico	La pareja de niños tendrá que tener los objetos correspondientes de cada caja según correspondan
Identificación de la línea recta y curva	Se pondrán a los niños en círculo, de manera que no quede tan cerca el uno de otro. Cada uno tendrá una caja con diferentes objetos dentro. Tendrán que identificar los objetos y seleccionarlos de acuerdo a líneas rectas y líneas curvas. Para ello los de líneas curvas irán dentro de la caja y los de líneas rectas fuera de la caja.	Lápices Taparrosas de plástico Regletas de madera Monedas de plástico	El niño deberá seleccionar adecuadamente los objetos de acuerdo al tipo de línea

Lateralidad	Sentados en el piso los niños deberán de imaginar que en la mano derecha tienen una manzana y en la mano izquierda un mango, cuando se diga manzana pondrá la mano derecha en su boca y cuando se diga mango pondrán la mano izquierda en su boca, se harán repeticiones y será cada vez más rápido.	No se requiere	El niño deberá desempeñar las indicaciones lo más precisas posible
-------------	--	----------------	--

Título: Programa de intervención para el desarrollo de las inteligencias espacial y corporal-cinestésica en el niño ciego de 6 y 7 años de edad.

Objetivo General: Estimular el desarrollo de las inteligencias espacial y corporal-cinestésica en el niño ciego congénito de 6 y 7 años de edad, mediante actividades con base en las habilidades relacionadas a estas dos inteligencias múltiples.

Sesión 12

Hoja 12-12

Fecha: Enero 2011

Objetivo: el niño reforzará las habilidades anteriormente estimuladas, mediante actividades relacionadas a la Inteligencia Corporal-Cinestésica.

Contenidos	Actividad	Material	Evaluación
Inteligencia Corporal-Cinestésica Equilibrio	Jugaremos a la academia de soldados. Las instrucciones son las siguientes: Mantenerse en posición de firmes con los pies juntos y los brazos arriba bien estirados. Mantenerse firme con el pie derecho adelante y el pie izquierdo detrás sin flexionarlos y las manos hacia enfrente. Mantenerse firme con un saco de semillas sobre su cabeza y las manos cruzadas al frente. Mantenerse firme con un saco de semillas sobre su cabeza y un saco de semillas en cada mano con las palmas hacia arriba sosteniéndolas por 10 segundos.	Sacos de semillas.	El niño deberá desempeñar las indicaciones lo más precisas posible

Coordinación	Se le pedirá al niño que camine lentamente hacia atrás, procurando que siga una línea recta, se le pedirá que aumente progresivamente la velocidad, una vez que esté un poco más confiado en el movimiento. Ira de ida y de regreso a lo largo del salón.	No se requiere.	El niño deberá desempeñar las indicaciones lo más precisas posible.
Flexibilidad	Sentado en el piso el niño estirará los pies separándolos el uno del otro lo más que pueda, estirará los brazos hacia el frente y tratará de pegar el cuerpo, incluyendo los brazos, lo más cerca al piso. Para finalizar se incorporará, mantendrá posición firme y tendrá que tocar la punta de sus pies con la punta de sus dedos, sin flexionar rodillas.	No se requiere	El niño deberá desempeñar las indicaciones lo más precisas posible.
Fuerza	Los niños organizados por parejas se pondrán espalda con espalda y se tomarán de los brazos; tratarán de ir bajando poco a poco hasta quedar sentados; pero sin dejarse caer bruscamente. Para finalizar tendrán que incorporarse pero sin soltarse de los brazos.	No se requiere.	El niño deberá desempeñar las indicaciones lo más precisas posible

Plantilla 1

	sin la ayuda del instructor y reconociendo que se sentían rasposos.			
Discriminación de la forma cuadrada y redonda	<p>Estando de pie Alexis, los instructores le colocaron alrededor de su cuerpo el aro de plástico y se le explicó que fuera tocando la forma del aro y que se trataba de una forma redonda, el mencionó que se sentía “como una rueda”.</p> <p>Posteriormente se realizó lo mismo con el objeto cuadrado y fue tocándolo, mencionando que tenía 4 lados y que era como donde se ponían las fotos.</p>	<p>Si lo realizó</p> <p>Si lo realizó</p>		

Evaluación diaria de la sesión	¿Realizó el ejercicio de acuerdo a la actividad diseñada?		
<p>Se preguntó a cada niño cuál es la textura suave y cuál es la textura rasposa. Para ello el niño contestó mediante ejemplos vistos en la sesión.</p> <p>Mediante un trozo de plastilina que se le proporcionó al niño, se le pidió que represente las formas vistas en la sesión.</p>	SI	NO	PARCIAL
	Si lo realizó		
Si lo realizó			

Plantilla 2

Título: Programa de intervención para el desarrollo de las inteligencias espacial y corporal-cinestésica en el niño ciego de 6 y 7 años de edad.

Objetivo General: Estimular el desarrollo de las inteligencias espacial y cinestésica en el niño ciego congénito de 6 y 7 años de edad, mediante actividades con base en las habilidades relacionadas a estas dos inteligencias múltiples.

Sesión 2

Fecha: Enero 2011

Objetivo: El niño identificará la línea curva y la línea recta a través del tacto; así como la lateralidad en base a su propio cuerpo

<p>Karen: les pregunta: ¿Ustedes conocen el juego de Simón dice? Alexis, responde “No”, Fernanda responde “Si”, Joaquín responde “Si”, Farid responde “Si”, Paty responde “Si”, Felipe responde “No”, Axel responde “Si”</p>	
<p>Simón dice que: se toquen su cabeza Karen pregunta: ¿en qué parte esta su cabeza, arriba o abajo? Todos: ¡arriba!</p>	<p>Todos los niños levantaron sus brazos y pusieron sus manos en su cabeza.</p>
<p>Simón dice que: se toquen los pies Karen pregunta: ¿Dónde están los pies? Todos: ¡abajo!</p>	<p>Los niños estando en posición firme, se agacharon al escuchar la indicación y tocaron con sus manos sus pies, después de unos segundos algunos se sentaron en el piso y otros se pusieron de pie. Joaquín empezó a caminar hacia el frente y Paty comenzó a dar de vueltas.</p>
<p>Simón dice que: se toquen los hombros. Karen pregunta: ¿dónde están los hombros arriba o abajo? La mayoría responde arriba, con excepción de Farid que responde “abajo”</p>	<p>Los niños que permanecían sentados se ponen de pie y se tocan sus hombros, Farid y Joaquín comienzan a brincar,</p>
<p>Simón dice que: se toquen las rodillas.</p>	<p>La mayoría estando de pie se flexionaron y tocaron sus rodillas, solo Farid, se sentó para poder hacerlo, Joaquín comenzó a flexionar su cuerpo agachándose y levantándose</p>
<p>Simón dice que: se toquen el ombligo.</p>	<p>Farid se toca su ombligo y comienza a brincar, Joaquín solo lo toca por un</p>

<p>Karen pregunta: ¿dónde está el ombligo adelante o atrás?</p> <p>Farid responde “atrás” y los demás niños “adelante”</p> <p>Simón dice que: se toquen su espalda.</p> <p>Karen pregunta: ¿Dónde está la espalda, adelante o atrás?</p> <p>Todos: “atrás”</p> <p>Simón dice que: se toquen sus ojos.</p> <p>Karen pregunta: ¿Dónde están sus ojos?</p> <p>Todos: “adelante”</p> <p>Simón dice que: se toquen las pompis</p> <p>Karen pregunta: ¿Dónde están sus pompis?</p> <p>Todos: “atrás”</p> <p>Simón dice que: se toquen los cachetes</p> <p>Karen pregunta: ¿Dónde están los cachetes arriba o abajo?</p> <p>Todos: “arriba”</p> <p>Simón dice que: se toquen la cabeza</p> <p>Karen pregunta: ¿Dónde está la cabeza arriba o abajo?</p> <p>Todos: “arriba”</p>	<p>momento y comienza a brincar y sacudir sus brazos, los demás niños mantenían una postura recta, Farid gritaba “Simón dice”.</p> <p>Farid brincaba tocándose su espalda, Joaquín brincaba dejándose de tocar sus espalda y moviendo sus brazos hacia adelante y atrás</p> <p>Estando de pie se tocan sus ojos y Alexis da media vuelta sin quitar sus manos, Farid comienza a brincar inicialmente tocándose sus ojos y posteriormente comienza a mover sus brazos hacia adelante y atrás, Joaquín brinca en un primer momento moviendo sus brazos y posteriormente llevándose las manos a los ojos, los demás niños permanecían solo tocándose los ojos.</p> <p>Cuando escuchan lo que pide “Simón”, se tocan sus pompis y sonríen, Joaquín comienza a dar vueltas y Felipe a brincar.</p> <p>Todos gritan al momento de escuchar lo que Simón dice y se llevan las manos a su cara, Alexis brinca con las manos en los cachetes, Farid baja sus brazos y aplaude brincando</p> <p>Farid brinca con las manos en la cabeza, Joaquín camina hacia el frente con las manos en la cabeza</p>
---	---

<p>Simón dice que: se toquen la panza</p> <p>Karen pregunta: ¿Dónde está la panza adelante o atrás?</p> <p>Todos: “adelante”</p> <p>Simón dice que: se toquen...</p> <p>Karen pregunta ¿conocen cuáles son sus talones?</p> <p>Todos: “si”</p> <p>Simón dice que: se toquen sus talones:</p> <p>Karen pregunta: ¿Dónde están las talones, arriba o abajo?</p> <p>Todos: “abajo”</p> <p>Karen pregunta ¿ustedes conocen los laberintos?</p> <p>La mayoría contesta que si con excepción de Paty que dijo no conocerlos</p> <p>Karen indica que se comenzara con Joaquín:</p> <p>Karen y Ernesto narraban las indicaciones de cómo podría salir Joaquín del laberinto</p> <p>Ernesto : “agachado, izquierda, derecha, derecho de frente, derecho a la izquierda, derecho a la derecha, alto, alto”</p>	<p>Farid continua brincando, Paty comienza a dar vueltas tocándose su “panza”, Joaquín camina se mueve hacia adelante y atrás.</p> <p>Joaquín se agacha para tocarse sus talones, Fernanda se agacha, pero se sienta tocando sus talones, Axel se empina para tocarse sus talones, Felipe se toca sus talones agachándose, pero se levanta al instante, Farid después de tocarse los talones comienza a brincar y los demás niños solo se tocan sus talones agachándose.</p> <p>Casi todos los niños estaban inquietos, solo Axel estaba sentado, Paty daba de vueltas.</p> <p>Al Karen estar dando las instrucciones de la actividad, los niños ya estaban sentados y se movían hacia adelante y hacia atrás.</p> <p>Joaquín en posición de gateo, avanzaba hacia adelante despacio</p> <p>Joaquín avanzaba lentamente hacia su derecha, izquierda, según las indicaciones de Ernesto, también se ponía de pie y se agachaba según los obstáculos que se le indicaban que había.</p>
--	--

<p>Karen le indica a Fernanda que es su turno:</p> <p>Karen: “agachado, izquierda, derecha, derecho de frente, derecho a la izquierda, derecho a la derecha, alto, alto”</p> <p>Ernesto: “un aplauso para Joaquín y otro para Fernanda”</p> <p>Karen: ahora le toca a: Axel</p> <p>Karen: “agachado, izquierda, derecha, derecho de frente, derecho a la izquierda, derecho a la derecha, alto, alto”</p> <p>Ernesto: “Joaquín y Farid no se estén peleando, siéntense, por favor”</p> <p>Ernesto: ahora le toca a Paty.</p> <p>Ernesto : “agachado, izquierda, derecha, derecho de frente, derecho a la izquierda, derecho a la derecha, alto, alto”</p> <p>Karen: ahora le toca a Farid</p> <p>Karen: “agachado, izquierda, derecha,</p>	<p>Al llegar casi al final, se fue más lento y tuvo problemas con la derecha y la izquierda, ya que las realizaba de forma contraria.</p> <p>Fernanda se levanta del piso y escucha las indicaciones de Karen, se coloca donde inicia el laberinto y en posición de gateo avanza según las indicaciones.</p> <p>Mientras Fernanda realiza la actividad los demás niños permanecen sentados, ya casi a la mitad de la actividad comenzó a realizar la actividad más rápido y alcanzo a Joaquín que apenas iba llegando al final del laberinto.</p> <p>Los niños aplauden...</p> <p>Karen va por Axel al lugar donde estaba sentado y le pide que se ponga de pie, los demás niños empiezan a inquietarse, pero continúan sentados.</p> <p>Axel va muy despacio avanzando, con las indicaciones que Karen, trata antes de avanzar levantarse un poquito para tocar con sus manos lo que se encuentra adelante.</p> <p>Estando Axel aun en el laberinto Farid y Joaquín se levantan y se empujan, Joaquín grita “Farid, no me empujes y Farid responde: hazte a un lado Joaquín”</p> <p>Alexis y Paty solo permanecen sentados</p> <p>Se acerca a Paty le pide que se ponga de pie, Paty se levanta y escucha indicaciones</p> <p>Paty se pone en posición de gateo y empieza a avanzar según las indicaciones, avanzaba rápido entre los obstáculos del laberinto, pero cada que sentía que rozaba alguna parte del obstáculo, hacia alto total</p>
--	---

<p>derecho de frente, derecho a la izquierda, derecho a la derecha, alto, alto”</p> <p>Karen: “derecho, derecho y despacio que vas a chocar”</p> <p>Ernesto: por ultimo va Alexis.</p> <p>Ernesto: “Alexis todavía no toques nada hasta que te diga”</p> <p>Ernesto: vas a avanzar hacia adelante escuchando o que te diga: “agachado, izquierda, derecha, derecho de frente, derecho a la izquierda, derecho a la derecha, alto, alto”</p> <p>Ernesto: “Alexis agacha la cabeza, sino te vas a pegar”</p> <p>Ernesto: “ya llegaste Alexis”</p>	<p>y después seguía avanzando.</p> <p>Joaquín y Farid ya estaban sentados de nuevo, Fernanda platicaba con Axel.</p> <p>Farid se pone de pie y camina hacia donde esta Karen, Karen le dice que se ponga en posición de gateo, pero camina hacia adelante con los brazos extendidos tocando los obstáculos.</p> <p>Una vez que está en el piso avanza muy rápido e intentando brincar.</p> <p>Farid confunde su derecha y su izquierda lo que lo lleva a chocar con los obstáculos, ya casi por llegar al final, comienza a avanzar más despacio y toca lo que hay enfrente antes de continuar hacia adelante.</p> <p>Alexis se pone de pie al escuchar su nombre, se va hacia donde le indica Ernesto y se agacha en posición de gateo. Antes de avanzar toca enfrente los obstáculos</p> <p>Alexis avanzaba pero con la cabeza en alto y chocaba con los obstáculos, siguió avanzando ya con la cabeza agachada en forma rápida.</p> <p>Los demás niños comenzaban a inquietarse y ya estaban de pie. Alexis llegó muy rápido.</p>
---	--

Primera entrevista

Madres de familia

¿Se trabaja algún tipo de actividad en casa que promueva cuestiones de lateralidad del niño, como: derecha, izquierda, delante, detrás, arriba y abajo? (SI) (NO) (POR QUE)

ALEXIS: si, en quehaceres del hogar y cuando juega con sus primos creo que se mueve mucho.

FERNANDA: le gusta ayudar a las cosas de la casa, quehaceres en donde esta de arriba-abajo, otra cosa que le gusta hacer es pelar tomates, estar en la cocina.

PATY: Paty colabora en quehaceres de la casa, siempre está muy activa de lunes a viernes que es cuando esta con nosotras (casa hogar), pero el fin de semana su mamá nos ha dicho que casi no le ayuda en nada del hogar y no sale a jugar.

AXEL: muy poco, no tengo tiempo para estar con él por el trabajo y le da miedo hacer cosas solo.

¿Se estimula al niño a que ejercite sus movimientos corporales llevándolo a algún parque o mediante ciertos ejercicios en casa? (SI) (NO) (PORQUE)

ALEXIS: convive con los primos, juegan con él, corren, juegan a las escondidillas, practicaba natación, pero por falta de tiempo ya no asiste, corre sube y baja un cerro que está cerca de la casa.

FERNANDA: No por falta de tiempo, Fernanda le hace falta convivir con alguien. La mamá de Fernanda opina, que Alexis por el medio en donde vive, se ha desarrollado mejor, ya que su casa es grande y puede andar en todo el patio, a comparación de su hija, no puede hacer esto, ya que viven en un departamento.

PATY: si la mayor parte del tiempo tratamos de incluirla en todas las actividades del hogar y juega con las demás niñas de la casa hogar.

AXEL: no ahorita no, antes iba a terapia física pero lo tuve que sacar por falta de tiempo.

¿Considera pertinente que cuestiones como la orientación y movilidad, así como el trabajo en el área táctil se deben trabajar con el niño desde una temprana edad?
(SI) (NO) (PORQUE)

ALEXIS: si para que aprendan más rápido y sean más independientes, a veces los papás no saben cómo enseñarle.

FERNANDA: si, ya que entre más chico este el niño le sirve mejor, para que cuando crezca conozca más y tenga más seguridad en sí mismo.

PATY: si es muy conveniente que se trabajen actividades de este tipo para que las conozcan bien.

AXEL: sí, creo que se deben de trabajar con los niños estas áreas y entre más chico mejor.

¿Actualmente se estimula al niño en algún centro de atención, en donde las actividades estén encaminadas el desarrollo de sus habilidades corporales?

ALEXIS: No son estimulados por falta de tiempo, solo cuando juega con sus primos y asiste a clases de música

FERNANDA: no da tiempo de llevarla a que haga alguna actividad, a veces los fines de semana, juega afuera de su casa a la pelota.

PATY: va a clases de danza, computación, piano, música, trabajos manuales, natación y karate.

AXEL: no asiste a ningún lugar, no hay tiempo para llevarlo a clases de algo, antes lo llevaba a terapia física, ocupacional, pero ya no me dio tiempo y lo tuve que sacar, hace 3 meses que ya no va.

**Segunda
entrevista Madres
de familia y
profesoras**

¿El niño sabe que es una línea recta? (sabe cómo es, sabe a qué se asemeja)

ALEXIS: si sabe cómo es, pero a veces se confunde.

FERNANDA: si sabe cómo es.

PATY: si, si la conoce

AXEL: no

¿El niño sabe que es una línea curva? (sabe cómo es, sabe a qué se asemeja)

ALEXIS: si

FERNANDA: si, pero a veces se confunde con la línea recta.

PATY: si sabe que es.

AXEL: no.

¿El niño sabe la forma cuadrada?

ALEXIS: si

FERNANDA: si

PATY: si

AXEL: si

¿El niño sabe la forma redonda?

ALEXIS: si

FERNANDA: si

PATY: si

AXEL: si

¿El niño sabe lo que significa “rasposo”?

ALEXIS: si

FERNANDA: si

PATY: si

AXEL: si las conoce pero he notado que confunde la textura rasposa con la suave, depende mucho también lo que este tocando.

¿El niño sabe lo que es “suave”?

ALEXIS: si

FERNANDA: si

PATY: si

AXEL: si

¿Noto CAMBIO O ALGUNA MEJORA en la independencia de moverse del niño?

ALEXIS: es muy independiente, aunque note que en la casa quería hacer actividades que se hacían en lo que ustedes trabajaron en la escuela.

FERNANDA: a Fernanda le estimularon las actividades que se hacían en clase, trataba de hacer cosas que hacían en la escuela en la casa, lo realizaba sola.

PATY: ella es muy independiente, en la casa con las demás niñas, nos ayudan a hacer el quehacer y cuando no hay quehacer, siempre está haciendo algo, va a clases de danza, computación, piano, música, trabajos manuales y juega con las demás niñas.

AXEL: Axel es muy miedoso, no le gusta ir solo cuando vamos a algún lugar nuevo y como en la casa no hay con quien juegue, pues casi no sale, note que para subir las escaleras ya no me esperaba, se subía, pero despacio y a veces me decía que si jugábamos al laberinto, que los maestros que iban a jugar con ellos en la escuela jugaban con los niños a eso y le gustaba, pero como no le entendí como, no jugué con él.

¿Noto CAMBIO O ALGUNA MEJORA en la coordinación del cuerpo en el niño?

ALEXIS: Normal Alexis.

FERNANDA: Fernanda se limita a hacer ciertas cosas, pero la mayoría de ellas las hace sola.

PATY: fue normal, Paty está acostumbrada a andar de arriba para abajo.

AXEL: pues lo note en algunas ocasiones, lo noté más seguro al hacer ciertas actividades en la casa.

¿Noto CAMBIO O ALGUNA MEJORA en la flexibilidad del niño?

ALEXIS: Alexis, lo que noto mucho es que jugaba mucho con la pelota y me decía que en la clase jugaban con él.

FERNANDA: Fernanda se estiraba en su casa y trataba de estirar sus piernas y tocar la punta de sus pies.

PATY: Paty está acostumbrada a correr, siempre está corriendo en la casa y da vueltas, es muy segura de sí mismo.

AXEL: Axel le da miedo agacharse, brincar, se podría decir que es más sensible, le cuesta mucho trabajo hacer las cosas solo, yo acostumbro cuando vamos al parque estar con él, pero en la escuela no puedo y me ha dicho la maestra de educación física que no quiere hacer los ejercicios que le pone. Es más inseguro, en la casa no hay niños, él es el único niño, no hay con quien jugar, esta solito y como yo trabajo pues no puedo estar con el más que el sábado y domingo pero no siempre salimos a jugar y luego los niños que viven por la casa son niñas y no le gusta a él jugar con ellas.

¿Noto CAMBIO O ALGUNA MEJORA en el equilibrio del niño?

ALEXIS: No hay ningún problema.

FERNANDA: No hay problema, Fernanda se sabe el camino (su casa), normalmente, ella conoce incluso las banquetas adonde esta ubicadas.

PATY: Paty es muy inquieta, es de las niñas que es más inquietas en la casa, ella se sabe muy bien guiar en la casa y en la escuela, cuando vamos en la calle, sino la lleva alguien agarrada de la mano, solo le decimos derecha o izquierda, pero como es muy inquieta a veces choca, pero sigue avanzando, ella no se pone límites.

AXEL: Axel es muy inseguro, en la casa si conoce bien la ubicación de las cosas, en la escuela apenas le está agarrando confianza y cuando salimos a la calle, le

digo derecha o izquierda y a veces no sé si sea por lo mismo nervioso que es, se confunde cuando le digo vuelta a la derecha o vuelta a la izquierda.

¿Noto cambio o alguna mejora en la fuerza que ocupa el niño? (piernas, brazos o cuerpo entero).

FERNANDA: yo he notado mucha fuerza en Fernanda, aunque es muy tosca en diferentes ocasiones.

ALEXIS: ha sido normal.

PATY: tiene bastante fuerza es de las niñas más fuertes de la casa.

AXEL: tiene poca fuerza, por ejemplo para pegarle a piñata pues no puede bien, sujetar una cubeta tampoco, le hace falta más, sobre todo en las manos, porque yo he visto que con las piernas si tiene más fuerza, si tiene pero no como debería de tener para su edad, pero yo creo que si tiene solo que le da miedo hacer las cosas y se desespera y dice no puedo.

¿El niño le comento acerca de lo que estaba realizando en este taller? Lo que hacía, con quienes, en que estábamos trabajando.

FERNANDA Y ALEXIS: Si nos comentaban que hacían en clase, y las actividades que les ponían a hacer.

PATY: solo nos decía que trabajaba un rato con ustedes, pero no nos contaba que hacían.

AXEL: casi no he tenido tiempo para platicar con él.

De acuerdo a lo que usted ha notado en el niño ¿considera que fue pertinente el desarrollo de este tipo de actividades?

ALEXIS: Si fue me gusta que se trabajen estas áreas en la escuela como una clase extra, ya que les ayuda mucho, tienen más confianza, conocen más personas, se enseñan trabajar con adultos, tenerles confianza, Alexis no tiene confianza en la gente tan rápido, pero cuando les agarra confianza es diferente.

FERNANDA: Si es muy bueno.

PATY: yo creo que sí, porque en el caso de Paty le ayudo mucho a reforzar lo que ya sabe y conocer nuevas cosas, estimularlos desde pequeños es bueno para que se hagan más independientes y no tengan problemas de más grandes.

AXEL: si me gusta que se hagan este tipo de actividades con ellos para que se hagan más independientes y convivan con más personas que no sean sus maestros, él es muy tímido y a veces llegaba a la casa y me platicaba que jugaba con ustedes y cantaba, le gustó mucho trabajar con ustedes y aparte le sirve para ya no ser tan tímido y por ejemplo ahorita que no lo llevo a terapia es como si estuviera en terapia.

Entrevista a los maestros.

¿El niño sabe que es una línea recta? (sabe cómo es, sabe a qué se asemeja)

PROF: LILIANA: no, no saben.

PROF: YOLANDA: no creo el manejo como tal de la línea.

¿El niño sabe que es una línea curva? (sabe cómo es, sabe a qué se asemeja)

PROF: LILIANA: no, no saben.

PROF: YOLANDA: cuando manejamos el círculo sí, yo se los menciono, pero no sé si ellos lleguen a comprender ese término.

¿El niño sabe la forma cuadrada?

PROF: LILIANA: si

PROF: YOLANDA: no lo logran hacer, Axel no sabe se confunde mucho, pero Paty y Alexis sí.

¿El niño sabe la forma redonda?

PROF: LILIANA: si

PROF: YOLANDA: ellos manejan más eso, te dan un ejemplo de lo que es un ejemplo.

¿El niño sabe lo que significa “rasposo”?

PROF: LILIANA: si

PROF: YOLANDA: si

¿El niño sabe lo que es “suave”?

PROF: LILIANA: si

PROF: YOLANDA: si tienen el concepto de los que es suave, aunque a veces lo confunden.

¿Noto CAMBIO O ALGUNA MEJORA en la independencia de moverse del niño?

- Al moverse por la casa
- Cuando salen a la calle
- Al moverse por algún otro lugar “nuevo”

PROF: LILIANA: no los he visto pero creo que tienen la capacidad de hacerlo.

PROF: YOLANDA: creo que sobre todo Paty y Alexis pueden hacerlo sin problemas, pero Axel no creo, es muy inseguro.

¿Noto CAMBIO O ALGUNA MEJORA en la coordinación del cuerpo en el niño?

- El movimiento que hace mano con pie al caminar
- Cuando “baila” alguna canción

PROF: LILIANA: no los he visto.

PROF: YOLANDA: en el caso de Axel lo note un poco más coordinado, con Alexis y Paty no note alguna diferencia.

¿Noto CAMBIO O ALGUNA MEJORA en la flexibilidad del niño?

- AL CAMINAR
- AL AGACHARSE

PROF: LILIANA: no note algún cambio, pero creo que si son flexibles.

PROF: YOLANDA: son muy flexibles, aunque creo que Paty es más flexible que Alexis y Axel.

¿Noto CAMBIO O ALGUNA MEJORA en el equilibrio del niño?

- Al jugar
- Al caminar
- Al dar vueltas

PROF: LILIANA: no sé, no los he visto.

PROF: YOLANDA: Paty y Alexis sí, pero a Axel le cuesta un poco más de trabajo, en el caso de la posición de gateo si lo hacen, aunque Axel lo hace más despacio, con miedo, es muy poco tolerante. Esta cuestión es muy importante, ya que les ayuda a su lateralidad, yo lo trabajo en clase, pero casi no se trabaja esta parte en la escuela.

¿Los ha visto dar vueltas sobre su propio eje?

Paty si lo hace todo el tiempo, Alexis casi no lo hace pero de repente comienza a dar vueltas, Axel lo hace en pausas, porque se marear.

Yo considero que Paty y Alexis están listos para incluirlos a una escuela regular, tienen las habilidades para poder entrar.

¿Noto CAMBIO O ALGUNA MEJORA en la fuerza que ocupa el niño?

- La fuerza que tiene en piernas, brazos o cuerpo entero

PROF: LILIANA: no los he visto pero yo creo que sí, lo ocupan en mayor o menos cantidad, empujan a determinado alumno, jalan cuerdas, carretillas, no conozco ejercicios de fuerza.

PROF: YOLANDA: tienen la Fuerza necesaria para realizar actividades: en el caso de Alexis y Paty sí, pero Axel requiere un poco más de ayuda para estimularlo, procuro trabajar con él, trato de apoyarlo positivamente y estimularlo a que haga las cosas.

¿Noto CAMBIO O ALGUNA MEJORA en si el niño sabe...

- Su lado derecho
- Su lado izquierdo
- Delante de el
- Atrás de el

PROF: LILIANA: no lo he visto, pero creo que tienen la capacidad de hacerlo.

PROF: YOLANDA: su lado izquierdo y derecho, Paty y Alexis sí, pero a Axel le cuesta un poco más de trabajo, y delante y atrás, Axel no pero los demás si, también esto lo trabajo diario en clase.

¿El niño le comento acerca de lo que estaba realizando en este taller? Lo que hacía, con quienes, en que estábamos trabajando.

PROF: LILIANA: no he tenido tiempo de platicar con ellos.

PROF: YOLANDA: sí, llegue a platicar con ellos y me comentaba que les gustaban mucho lo que trabajaban con ellos en clase, que jugaban con ellos.

De acuerdo a lo que usted ha notado en el niño ¿considera que fue pertinente el desarrollo de este tipo de actividades?

PROF: LILIANA: Fue pertinente trabajar con ellos: no sé qué tipo de trabajos hicieron ustedes, yo aprecio que haya personas que trabajen con los niños y que los lleven a proyectos de investigación como en su caso su tesis.

PROF: YOLANDA: sí, considero que el desarrollar programas o proyectos de investigación que beneficien a esta población, en este caso es bueno para ellos, les gusta mucho trabajar con personas que no sean directamente de la escuela y creo que se debería de fomentar este tipo de trabajos para favorecer su desarrollo.

Análisis de Respuestas de Madres de familia, maestras y aplicadores

Fernanda (Inteligencia Espacial y Corporal-Cinestésica)

EVALUACIONES DEL NIÑO (A)	ENTREVISTA A MAMAS	ENTREVISTA A MAESTRAS	COMENTARIOS
<p>Fernanda comenzó con un valor de 79% en el dominio de las habilidades que caracterizan a la Inteligencia Espacial y terminó con un 100%.</p> <p>Así mismo, inició con un valor del 100% en el dominio de las habilidades características de la Inteligencia Corporal-Cinestésica y posteriormente subió a un 100%.</p>	<p>La mamá de Fernanda mencionó en cada una de las preguntas referentes a la inteligencia Espacial, que la niña ya tenía adquirido este contenido</p> <p>De igual forma mencionó que la niña intentaba realizar algunos de los ejercicios que aprendía en las sesiones, estos referentes a la Inteligencia Corporal-Cinestésica</p>	<p>La maestra de Fernanda mencionó que la niña no sabía las nociones de lateralidad a partir de su propio cuerpo; así mismo tampoco sabía lo que es una línea recta y una curva. En cuanto a la forma cuadrada y redonda, si lo sabe, al igual que diferenciar la textura suave y la rasposa.</p> <p>En cuanto a la Inteligencia Corporal-Cinestésica, la maestra mencionó que Fernanda si lo hace; habló también de que no ha visto gatear (coordinación) a los niños pero que los cree capaces de hacerlo, a cerca de la fuerza comentó que ocupan su fuerza en mayor o menor cantidad pero que la ocupan. Señaló que el equilibrio no lo dominaban</p>	<p>Con base en la intervención diaria con Fernanda, se observó que la flexibilidad de su cuerpo no era la óptima, al igual la coordinación. Pero cuando no llegaba a conseguir el objetivo de la actividad, ella seguía intentando una y otra vez para conseguirlo.</p> <p>Sin embargo, se pudo observar que fue incrementando sus movimientos corporales ejecutándolos de una manera más precisa.</p>