

INDICE:

CONSIDERACIONES GENERALES 1

EL JUEGO SIMBÓLICO

Y LA REPRESENTACIÓN

EN NIÑOS DEFICIENTES VISUALES 3

BIBLIOGRAFÍA 17

ADAPTACIÓN CURRICULAR

CONSIDERACIONES GENERALES.

Antes de centrarnos en el tema específico es necesario dedicar un tiempo a comentar y recordar algunos puntos básicos sobre el juego en general, que nos sirvan como marco de referencia a la hora de observar e interpretar las características con las que el juego se manifiesta en los niños deficientes visuales.

Los representantes de casi todas las tendencias de la Psicología han intentado ya desde fines del siglo XIX explicar de alguna manera el juego en los niños. Al observar dichas explicaciones se tiene la sensación de que la complejidad de esta actividad y sus especiales características, sólo permiten aproximarse a ella desde alguna de sus múltiples facetas. Los diferentes enfoques pueden ayudar a comprenderla aunque cada uno por separado resulte incompleto.

Lo que concepciones psicológicas tan distintas como las teorías freudianas o la escuela de Vygotsky conceden al juego es su valor como expresión de diferentes áreas del desarrollo, por una parte, y por otra, el ser una vía que contribuye a la evolución del niño.

El juego puede proporcionarnos una perspectiva sobre las competencias y funciones psicológicas del niño que no puede obtenerse por ninguna otra vía. De él se sirve el niño para expresar sus conflictos en libertad, contrastar sus conceptos sobre sus roles sociales, desarrollar esquemas asimilatorios sin tener que acomodarse a lo real y además desarrollar sus instrumentos simbólicos.

Hay que aclarar que a lo largo de esta exposición, utilizaremos el término "juego" para referirnos al juego simbólico y al imaginativo y de roles, dejando al margen otras formas de juego como los de reglas y las actividades sensoriomotoras presimbólicas.

Para situar evolutivamente el juego simbólico vamos a referirnos a la teoría de Piaget, ya que para él, la psicología del juego es parte orgánica de su teoría del desarrollo del intelecto.

El juego aparece y se desarrolla durante el período comprendido entre el final del sensoriomotor y el nacimiento del pensamiento formal (dos a once años). Este período se divide, a su vez, en dos subperíodos: el preoperatorio (dos a siete años) y el período de las operaciones concretas (siete a once años). A lo largo de este período los niños tienen que elaborar mediante representaciones y simbolizaciones las adquisiciones que a nivel no representativo habían construido durante el período sensoriomotor. Durante el período preoperatorio esas representaciones son primarias, rígidas, desconectadas unas de otras, mientras que en el segundo subperíodo, los niños ya serían capaces de organizar lo real imaginándolo de una forma coordinada y flexible, es decir, utilizando operaciones (acciones representadas con carácter reversible).

A la hora de interpretar en el juego de los niños ciegos las acciones, simbolismo o defensas, debemos de tener en cuenta las peculiaridades de su juego, el carácter adaptativo de alguna de ellas y los aspectos diferenciadores en la evolución de su desarrollo afectivo.

EL JUEGO SIMBÓLICO Y LA REPRESENTACIÓN EN NIÑOS DEFICIENTES VISUALES.

Entre los autores que han tratado el tema son quizás Willis y Sandler quienes nos aproximan al tema desde una perspectiva más general. Explican las características del juego en niños ciegos sobre la base de las características de su desarrollo.

En esta línea nos hacen las siguientes reflexiones: en la edad en la que los niños videntes emplean tanto sus manos para descubrir nuevas fuentes de estimulación y para organizar y diferenciar el mundo exterior, los niños ciegos se encuentran en serias dificultades: por una parte en cuanto a las actividades de localización, de alcance y asimiento de los objetos y, por otra, el mundo de los objetos inanimados resulta escasamente atractivo.

La boca en el niño ciego, sigue siendo durante mucho más tiempo el órgano de percepción fundamental, las manos alcanzan con más lentitud su importante papel de control y dominio del mundo externo.

A su vez, la relativa privación del mundo de los objetos, que atraen el interés en función de su forma y su color, hace más vulnerable al niño ciego en el desarrollo de su identidad y autonomía personal.

Hacia el final del primer año, el niño ciego tiene una clara tendencia a centrarse en sí mismo o en las figuras de apego. Es precisamente hacia esa edad (estadio quito del

periodo sensoriomotor) cuando los niños videntes comienzan a asimilar los esquemas

de objeto y persona en actividades integradas de carácter comunicativo.

La vinculación a intereses primarios: movimientos y contactos corporales, le proporcionan al niño una tregua muy necesaria en su enfrentamiento al mundo. Pero al mismo tiempo la alta intensidad de estas catexias presenta también un lato riesgo de convertirse en un punto de fijación. Esto nos invita a reflexionar sobre los riesgos que en esta etapa atraviesa el niño de hacer una regresión o incluso una detención de su desarrollo.

El adulto es tan fundamental en este periodo que se convierte en un ego auxiliar, una vía que permite al niño transitar desde el sí mismo al mundo externo. Pero la misma fuerza de este vínculo, si no se controla adecuadamente, puede llegar a ser nociva para el crecimiento del niño y para la propia madre.

Sobre la base de estas reflexiones, Wills enumera cinco importantes características del juego en niños deficientes visuales:

A) Tendencia a un juego repetitivo y simple de carácter persistente.

Son formas de juego típicas de situaciones poco estructuradas y tienen dos formas de evolución: a veces desaparecen a medida que el lenguaje y las capacidades simbólicas permiten una descarga afectiva más organizada. En otros casos permanecen y dificultan el desarrollo de pautas más evolucionadas de juego.

B) En una fase posterior, propensión a mantener un juego de roles característico

también por la simplicidad excesiva y la persistencia

Es un juego de roles escasamente creativo, sin inversión de papeles y que se representa

En forma de una recapitulación exacta de la experiencia. El problema que se plantea,

más allá de la apariencia psicológica de este tipo de juegos, es el de su posible funcionalidad. Para Sandler y Wills la compulsión de repetición que el niño expresa a través del juego inflexible de roles se debe a la exigencia de tener que asimilar experiencias difíciles y de dar una sustancialidad y permanencia a sus representaciones, que tienden a tener un carácter inconsciente y volátil por la ausencia de la visión.

Esta necesidad de asegurar la consistencia de representaciones de aspectos simples de lo real dificulta el paso a un juego imaginativo, más basado en las fantasías del niño y que presuponen una consistencia previa. También hace más difícil los procesos de inversión, intercambio y asunción de los diferentes roles del periodo preoperatorio.

Todo ello hace que el juego del niño ciego tienda a mantener, durante más tiempo, una función más ligada al difícil dominio y control del mundo externo que a la expresión del propio mundo interno.

En realidad el carácter inflexible y escasamente imaginativo de este tipo de juego manifiesta una dificultad para distinguir entre lo externo y lo interno.

Al mismo tiempo la exigencia de atenerse, de forma rígida, a una experiencia original, condiciona la importante función expresiva del juego y la posibilidad de permitir al niño reelaborar sus conflictos y mitigar su ansiedad.

C) Interferencia masiva de la ansiedad en el juego.

El juego infantil sirve con frecuencia para mitigar la ansiedad a través de la recreación de temas que evocan una ansiedad moderada.

Ahora bien, la ansiedad tiene que reducirse suficientemente antes de que el niño pueda utilizar en su juego cualquier tema relacionado con ella. En general, los temas cargados de ansiedad se incorporan antes del juego, en base a la capacidad de desplazamiento y simbolización del niño

La actividad y la actitud lúdica requieren un cierto margen de seguridad, una cierta despreocupación, tanto con respecto a las amenazas externas como con respecto a los propios conflictos internos. Por eso cuando la ansiedad es excesivamente intensa, el juego se inhibe. Según Wills, la carencia de visión hace más difícil ese margen de seguridad a que nos hemos referido e interfiere la expresión emocional del niño a través del juego.

D) *El niño ciego encuentra problemas para establecer correctamente los dos planos del juego simbólico.*

Tanto el de los significantes, que tiene un origen imitativo, como el de los significados, basados en experiencias originales sobre objetos, acciones o situaciones.

La tarea de encontrar juguetes significativos para el niño ciego es difícil, no sólo porque el no puede apreciar su aspecto visual, sino también porque tiene dificultades para imitar acciones que no puede ver.

Además carece con frecuencia de una comprensión básica de las experiencias originales e

y necesita apoyo para entenderlas y dominarlas a través del juego. Recordemos que

Piaget nos decía que el niño obtiene la reserva del significante, que son conductas, de la

imitación diferida. No es preciso insistir aquí en el importantísimo papel que la visión juega en este proceso.

E) Gran diferencia entre actividades solitarias de juego y las que se producen mediante la cooperación del adulto.

Según Wills, en presencia de un yo auxiliar se produce un juego constructivo de alto nivel simbólico.

Hemos seguido hasta aquí a Sandler y a Wills, cuyos estudios, aunque sea de forma muy breve, la mayoría de las cuestiones claves que están a la base del desarrollo del niño ciego y condicionan sus manifestaciones a través del juego simbólico. Vamos a continuar con otras aportaciones que contemplan el tema. Algunas inciden en aspectos ya tratados y otras abordan cuestiones nuevas, pero con carácter general podemos decir que no entran en contradicción con lo hasta aquí expuesto.

Fraiberg y Adelson, en 1973, ponen también en relación las pautas del juego con el desarrollo de la personalidad del niño ciego y, en particular, con el uso de formas de apticas. La inversión de formas de apticas, obviamente nos lleva de manera inmediata al problema relativo de la constitución del yo y del mundo de los objetos, y a la representación de uno mismo como un yo en un mundo de yoes. Fraiberg nos recuerda una vez más, la dificultad del niño ciego para la formación de la autoimagen., el acceso a la autorepresentación (la visión realiza en el niño vidente la función sintetizadora de la experiencia y de las percepciones) ; en este sentido, es difícil el paso de una vivencia egocéntrica de un concepto de sí mismo como objeto. Cuesta mucho la construcción de un yo no sincrónico, la construcción de un mundo compuesto por objetos humanos que también son yo para sí mismo.

Según Fraiberg y Adelson, la falta de juego guarda relación directa con la posibilidad de diferenciar la realidad de la simulación, la identidad personal y los roles sociales.

Fraiberg, en alguna medida, plantea un círculo vicioso cuando nos dice que el juego requiere estas adquisiciones y que, al mismo tiempo, estimula esta diferenciación.

Estudios realizados posteriormente llegan a conclusiones menos pesimistas que las que podríamos deducir de las reflexiones de Fraiberg.

Merece la pena que nos detengamos en uno de los pocos estudios de observación controlada y sistemática del desarrollo del juego simbólico en niños pequeños ciegos, el realizado por Rogers y Puchalski en 1984. Estas investigadoras emplearon una situación estructurada para estudiar el juego de dieciséis niños con deficiencias visuales y edades comprendidas entre dieciocho y veintiséis meses.

Aplicaron a estos niños las escalas de Reynel-Zinkin, pruebas de permanencia del objeto y un sistema de análisis de su competencia para usar negaciones lingüísticas. A los niños que habían demostrado ser capaces de emplear objetos comunes de forma funcional (peine, taza, teléfono) y de relacionar dos objetos adecuadamente (por ejemplo, meter una cuchara en la taza), les administraban una prueba simbólica, que consistía en estimular a que participaran con un adulto en un juego en que se "representaba" la acción de beber zumo en la taza vacía, o de comer con una cuchara y un plato vacío. A aquellos niños que pasaban esta prueba, imitando una de las dos acciones imaginarias de beber o comer, se les aplicaba un sistema diseñado por Bratherton y sus colaboradores, consistente en desarrollar "escenarios" que elicitaban acciones y sustituciones simbólicas en el niño: una escena de desayuno, en que el niño "hace que" come y bebe; otra en la que baña una muñeca y, una tercera, en que

representa con ositos la acción de una madre de acostar a su hijo. En cada uno de los escenarios, se estimula la acción simbólica del niño en tres condiciones, con objetos

realistas, neutros y contraintuitivos. De los dieciséis niños del estudio, seis eran capaces

de realizar acciones simbólicas en estos escenarios, y tres más de pasar la prueba previa más sencilla, pero no de simbolizar en los escenarios. Cuando se comparaban los niños capaces e incapaces de realizar acciones simbólicas en los escenarios, aparecieron los siguientes resultados:

1) Ni la edad, ni la gravedad de la deficiencia visual se relacionaban con la capacidad de simbolizar en tales escenarios.

2) Las puntuaciones en las escalas de estructuras lingüísticas y desarrollo sensoriomotor de Reynell-Zinkin eran significativamente diferentes entre los dos grupos.

3) No había diferencias significativas en la puntuación de permanencia del objeto.

Al correlacionar la presencia de actos simbólicos con otras variables cognitivas y

lingüísticas, se evidencia:

4) Una correlación alta entre el uso de la negación lingüística y las simbolizaciones.

5) Una correlación baja entre éstas y la puntuación en permanencia del objeto.

6) Una correlación muy alta entre la presencia de actos simbólicos y de combinaciones lingüísticas, definida por la puntuación en la escala de estructuras lingüísticas de Reynell-Zinkin. Este resultado es muy favorable a la tesis del isomorfismo. Rogers y Puchalski no incluyeron un grupo control de sujetos videntes en su estudio, pero compararon los resultados de los seis niños que pasaban los escenarios de Bratherton con los de los 30 niños con visión, de veinte meses, que habían constituido la muestra original de la investigación de Bratherton. Encontraron que:

7) La única medida en la que no había diferencias significativas era la de "frecuencia

de esquemas en la situación realista"

8) En el resto, los sujetos videntes de veinte meses de edad de Bratherton obtenían

puntuaciones superiores a las de los niños ciegos de treinta meses de edad media de

su propia investigación (las otras medidas eran frecuencia de esquemas en la

situación neutra y contraintuitiva, diversidad de esquemas en cada una de las tres

situaciones y número de secuencias en las tres).

A pesar de que, como acabamos de ver, los niños con deficiencias visuales tenían un nivel de juego claramente inferior al de los niños videntes, Rogers y Puchalski comentan que los resultados son mucho menos pesimistas de lo que ellos preveían a partir de los escritos de Fraiberg. La presencia de esquemas simbólicos y juegos con muñecas en deficiencias visuales de dos a tres años no podía preverse desde estos escritos. Además, insisten en la importancia de una intervención encaminada a proporcionarles al niño ciego "escenarios" de juego simbólico, con una actitud de intervención muy directiva por parte del terapeuta o del educador.

Sin embargo, hay otro estudio de Rogers y Puchalski que parece demostrar que las madres de niños con

deficiencias visuales tienden a adoptar actitudes menos activas y directivas, en situaciones de juego que las madres videntes. En esta investigación se filmaban interacciones de juego de diez minutos de 21 niños con deficiencias visuales (de los que 11 carecían totalmente de visión) con una edad media de catorce meses, y de 16 niños con visión, de la misma edad media. Luego se analizaban estas interacciones, aplicando un código de cinco categorías a la conducta del niño y de otras cinco a la de la madre, en secuencias de treinta segundos. Las categorías de la conducta de los niños eran: calidad vocal (positiva, neutra, negativa, ninguna, mixta), número de sonrisas, afecto, respuesta a las iniciativas maternas y presencia o ausencia de iniciativas propias. Las aplicadas a la madre eran: mirada a la cara, calidad vocal, respuesta a las expresiones de disgusto del niño, respuesta a las iniciativas del niño y presencia o ausencia de iniciativas propias.

Los resultados demostraban que los niños con deficiencias visuales producían menos vocalizaciones positivas, más vocalizaciones negativas, menos respuestas sociales negativas a las iniciativas de las madres y menos iniciativas propias. Las madres de los niños con deficiencias visuales mostraban menos períodos de posición cara a cara, menos vocalizaciones positivas a las iniciativas sociales de los niños que las del grupo control. Sin embargo, este resultado no se mantenía cuando se controlaba el número de iniciativas de los propios niños.

Es decir, la disminución de respuestas de las madres parecía deberse a la disminución de iniciativas de los niños.

En suma, los niños con deficiencias visuales de catorce meses eran menos activos que los videntes, respondían menos a sus madres y reforzaban menos su atención. Las madres eran menos reforzantes a través de la voz, a pesar de la importancia específica de ésta en las interacciones con los deficientes visuales con otras personas. Rogers y Puchalski concluyen que los dos interlocutores de las diadas de los deficientes visuales están privados. Los niños están privados, obviamente, de información visual, pero también carecen de información afectiva sobre las madres. Las madres están privadas de claves positivas de sus hijos, como respuesta a sus iniciativas.

Las implicaciones terapéuticas de este estudio son muy claras: es necesario trabajar con la diada, y no sólo con el niño por separado, ya desde el período sensoriomotor; es preciso proporcionar a las madres un feed-back informativo sobre sus propias interacciones y reforzar interacciones recíprocas de juego, antes de pedirles que contribuyan al desarrollo de actividades funcionales en situaciones más estructuradas de tarea.

Los demás autores que se han aproximado al tema lo han hecho quizá desde la perspectiva más general del desarrollo de la personalidad del deficiente visual.

En un intento de síntesis, presentamos a continuación algunas características generales del juego en los niños deficientes visuales:

A) Tendencia a un juego simple y receptivo

Burlingham nos dice que las conductas repetitivas se prolongan más tiempo en los niños ciegos, tanto en función del desarrollo cognitivo como para el propio placer del niño. McGuire y Meyers, en un estudio realizado en 1971, en el que observaron a 27 niños ciegos, encontraron que el 87% de los niños de su muestra presentaban conductas estereotipadas como girar, saltar o tirarse al suelo, y que el 67% de los mismos presentaban juegos repetitivos con un mismo objeto o con un solo tipo de ellos.

B) Tendencia a un juego menos espontáneo y creativo.

Sandler en 1965, nos habla de la ausencia de impulsos creativos en el juego de los niños deficientes visuales.

La libertad, relajación y estado placentero de la mente, que conduce a un juego pleno, puede no ser experimentado por los niños ciegos. Rothschild en 1960 nos dice que mientras el juego es normalmente utilizado como la base para terapia con niños, ya que es el medio más espontáneo y natural de expresión, en el caso de los niños ciegos es necesario introducirlos previamente en el juego para que éste pueda ser utilizado como herramienta terapéutica.

C) Tendencia a la concreción y falta de imaginación.

Singer y Streiner, en 1973, estudiaron el contenido imaginativo en los sueños y en el juego de fantasía de los niños ciegos y videntes de edades comprendidas entre los ocho y doce años. Los resultados indicaban que las historias narradas, los sueños y los juegos de los ciegos son más concretos y tienen falta de flexibilidad y riqueza de asociación.

Los mismos autores nos hablan de la falta de comportamiento exploratorio en niños ciegos, que provoca la dificultad de combinaciones asociativas nuevas, que llegan a ser el alimento de la fantasía.

D) Manifestaciones de agresividad restringidas.

Algunos estudios sobre la agresividad en ciegos adultos han sostenido las dificultades de este colectivo para la expresión libre de su agresividad.

Burlingham en 1977, refiriéndose específicamente al juego de niños ciegos, nos dice que actos agresivos como pegar o dar patadas, están restringidos.

Otros estudios posteriores obtienen resultados algo diferentes. McGuire y Meyers, en su estudio de 1971, anteriormente citado, observaron que el 40% de los niños presentaba verbalizaciones hostiles en el juego con compañeros.

E) Escaso interés por los objetos.

Hay un interés limitado en el mundo exterior y un volverse hacia sí mismo para encontrar sensaciones corporales placenteras.

F) Dependencia del adulto.

Perla Tait, profesor encargado del Departamento de Educación Especial de la Universidad de Dakota del Norte, diseñó una situación controlada de juego, para poder comprobar si el juego de los niños ciegos difiere o no del de sus compañeros videntes. Observó a 29 niños ciegos de edades comprendidas entre los cuatro y los nueve años, en sesiones de juego libre de quince minutos de duración, y realizó el mismo experimento con niños videntes como grupo de control. El material ofrecido a ambos grupos era el mismo, aunque introdujo algunas medidas correctoras para el grupo de niños ciegos.

En el análisis descriptivo que Perla Tait realiza, tras este estudio, dice sobre la influencia del adulto en el juego del niño ciego que se da mayor comunicación entre los

Niños ciegos y el observador que con los niños videntes; los niños ciegos hacen más

preguntas, tanto sobre el medio, como sobre el propio observador.

Los niños ciegos pedían al observador que actuara como agente para llevar a cabo acciones.

Las preguntas que los niños ciegos formulaban frecuentemente no esperaban respuesta, y parecían más bien encaminarse a mantener líneas abiertas de comunicación con el adulto que a obtener información.

Burlingham, nos dice que el progreso se motiva más bien por un apego al adulto que le enseñan, que al interés por la actividad o al grupo de compañeros.

Sandler, en las observaciones realizadas de un grupo de niños ciegos en un marco de preescolar, nos dice que los esfuerzos de los profesores parecen elicitar la cooperación de los niños, y puede parecer que disfrutan con tales actividades, como juego en grupo, pero este disfrutar es efímero y, en cuanto los esfuerzos de los profesores flaquean, parece hundirse en un estado de letargo.

G) Dificultad para la comprensión de elementos espaciales.

Perla Tait, en su análisis descriptivo del juego, anteriormente citado, insiste en la dificultad que encuentran los niños ciegos para manejar fronteras, escenarios, delimitaciones espaciales, etc. Y nos añade algunos ejemplos en los que esta dificultad se manifiesta.

Los niños ciegos hacen referencias continuas a la puerta o al pequeño recinto utilizado

Como delimitador del espacio de juego, acaparando la atención de aquellos.

BIBLIOGRAFÍA A.

· AA. VV. *Juego simbólico y deficiencia visual*. ONCE. Madrid 1992.

· BURLINGHAM, D. *Problemas especiales de niños ciegos. El perfil del niño ciego*. New Heaven and London University Press, 1977.

· DUBOSE, R. F. *Developmental needs in blind infants*. New outlook for the blind. Vol 70. N02 . Febrero 1976.

· FRAIBERG, S. y ADELSON, E. *Self representation in language and play. Observations of blind children*. Psychoanalytic Quarterly 1973.

· McGUIRE, L. L., y MEYERS, L. E. *Early personality in the congenitally blind child*. New outlook for the blind. Mayo 1971.

· REYNELL, Y. *Reynell-Zinkin scales. Developmental scales for young visually*. MEPSA. Madrid. 1970.

· ROGERS, S., y PUCHALSM, C. *Development of symbolic play in visually impaired young children. Topics in early childhood special education*. Enero 1984.

· ROTHCHILD, Y. *Play therapy with blind children*. New outlook for the blind. Vol. 54. Noviembre 1960.

· SANDLER, A. M., y WILLS, D. M. *Preliminary notes on play and mastery in the blind*. Journal of child psychotherapy. 1965.

· SINGER, J. *The child's world of make-believe*. New York & London Academic Press. 1973.

• TAIT, P. *Behavior of young blind children in a controlled play session*. **Perceptual and Motor Skills**. 1972.

• WILLS, D. *Problems of play and mastery in the blind child*. **British journal of Medical Psychology**. 1968.

ADAPTACIÓN CURRICULAR.

Objetivos generales.

1. Conocer y valorar su cuerpo y la actividad física que pueda realizar como medio de exploración y disfrute de sus posibilidades motrices y de relación con los demás.
2. Adoptar hábitos básicos de higiene, de alimentación y de posturas, manifestando una actitud responsable hacia su propio cuerpo, relacionando estos hábitos con los efectos sobre la salud.
3. Regular el esfuerzo de acuerdo a las posibilidades de su cuerpo y valorar ese esfuerzo y no el resultado obtenido.
4. Resolver problemas adecuándose a estímulos que pueda percibir.
5. Utilizar sus capacidades físicas y destrezas motrices para realizar actividades físicas intentando adaptarse a cada situación.
6. Participar en juegos y actividades, evitando discriminaciones personales, así como comportamientos agresivos y actitudes de rivalidad.
 - Conocer y valorar la diversidad de actividades físicas que puede realizar y los entornos en los que se desarrollan.
 - Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y del movimiento para comunicar sensaciones, ideas, estados de ánimo, etc.

Contenidos.

1. El cuerpo: imagen y percepción

Conceptos

1. El esquema corporal, global y segmentario.
2. La percepción del propio cuerpo en reposo y en movimiento.
3. Elementos orgánico funcionales relacionados con el movimiento: tono, respiración relajación, contracción, etc.
4. Las posibilidades perceptivas y motrices del cuerpo.
5. Nociones asociadas a relaciones espaciales y temporales.

Procedimientos

1. Estructuración del esquema corporal: percepción, discriminación, utilización

representación y organización.

2. Afirmación de la lateralidad corporal.
3. Interiorización de la actitud postural.
4. Control del cuerpo en relación con la tensión, la relajación y la respiración.
5. Coordinación dinámica, estática para el control dinámico general del cuerpo.
6. Percepción y estructuración del tiempo.

Actitudes

1. Valoración y aceptación de la propia realidad corporal, sus posibilidades y limitaciones y disposición favorables a la superación y el esfuerzo.
2. Actitud de respeto hacia el propio cuerpo y su desarrollo.
3. Seguridad, confianza en sí mismo y autonomía personal

2. El cuerpo: habilidades y destrezas.

Conceptos

1. Esquemas motores básicos y adaptados: el movimiento genérico a las habilidades básicas como movimiento organizado.
2. Las capacidades físicas básicas como condicionantes de las habilidades.
3. Formas y posibilidades de movimiento.
4. La competencia motriz: aptitud global y habilidad.

Procedimientos

1. Mejora de las conductas motrices habituales a través del ajuste neuromotor.
 2. Control y dominio motor y corporal desde un planteamiento previo de acción.
 3. Experimentación y utilización de las habilidades básicas en diferentes situaciones y formas de ejecución.
 4. Destreza en el manejo de objetos y en la manipulación de instrumentos habituales de la vida cotidiana y de las actividades de aprendizaje escolar.
 5. Adquisición de tipos de movimientos y conductas motrices adaptadas a diferentes situaciones y medios.
 6. Adaptación de habilidades motrices para desenvolverse con seguridad y autonomía en otros medios diferentes al habitual.
- Acondicionamiento físico general de acuerdo a sus posibilidades.

Actitudes

- Valoración del trabajo bien ejecutado desde el punto de vista motor.
- Autonomía y confianza en las propias habilidades motrices en diversos tipos de situaciones y medios

3. Interés por aumentar la competencia y habilidad motrices sobre la propia base de la superación.

4. Participación en actividades diversas, aceptando la existencia de diferencias en el nivel de destreza.

3. El cuerpo: expresión y comunicación

Conceptos

1. El cuerpo como instrumento de expresión y comunicación,

2. El ritmo: estructuras rítmicas, "tempo".

3. Las calidades del movimiento y sus componentes.

4. Relación entre el lenguaje expresivo corporal y otros lenguajes.

Procedimientos

- Exploración y experimentación de las posibilidades y recursos expresivos del cuerpo.
- Utilización del movimiento para la expresión, la representación y la comunicación.
- Reproducción de secuencias y ritmos y adecuación del movimiento a los mismos.
- Exploración e integración de las calidades de movimiento en la propia ejecución motriz.

Actitudes

- Valoración de los usos expresivos y comunicativos del cuerpo.
- Interés por mejorar la calidad del propio movimiento.
- Participación en situaciones que supongan comunicación con otros utilizando recursos motores y corporales con espontaneidad.

p Participación en situaciones que supongan comunicación con otros utilizando recursos motores y corporales con espontaneidad.

4. Salud corporal.

Conceptos

1. El cuidado del cuerpo: rutinas, normas y actividades.

2. Efectos de la actividad física en el proceso de desarrollo, en la salud y en la mejora de las capacidades físicas.

3. Medidas de seguridad y prevención de accidentes por el uso de los materiales y

Procedimientos

1. Técnicas de trabajo presentes en la actividad corporal: calentamiento y relajación.

2. Adopción de hábitos de higiene corporal y postural.

- Adecuación de las posibilidades a la actividad.
- Adopción de las medidas de seguridad y utilización correcta de espacios y materiales.

Actitudes

- Interés y gusto por el cuidado del cuerpo.
- Autonomía ligada a los aspectos básicos del mantenimiento.
- Respeto de los propios límites y restricción de los deseos cuando impliquen un riesgo por encima de las posibilidades o un peligro para la salud.
- Responsabilidad hacia el propio cuerpo y valoración de la importancia práctica de las actividades físicas, de un desarrollo físico equilibrado y de la salud.
- **Los juegos.**

Conceptos

1. Tipos de juego y actividades deportivas.
2. La regulación del juego: normas y reglas básicas.
3. El juego como manifestación social y cultural. e

Procedimientos

1. Utilización de reglas para la organización de situaciones colectivas de juego.
2. Utilización de las estrategias básicas de juego: cooperación, oposición
cooperación/oposición.
3. Aplicación de las habilidades básicas en situaciones de juego.
4. Práctica de actividades deportivas adaptadas mediante flexibilización de las normas de juego.

Actitudes

1. Participación en diferentes tipos de juego.
2. Sensibilidad ante los diferentes tipos de destreza, tanto propia como de los otros, en la práctica de juegos.
 - Actitud de respeto a las normas y reglas de juego.
 - Aceptación, dentro de una organización en equipo, del papel que corresponda desempeñar como jugador.
 - Valoración de las posibilidades como equipo y de la participación de cada uno de sus miembros con independencia del resultado obtenido.
 - Confianza en las propias posibilidades y valoración de las mismas.
 - Aceptación del reto que supone oponerse a otros en situaciones de juego sin que ello derive en actitudes de rivalidad o menosprecio.

Criterios de evaluación.

1. Ajustar los movimientos corporales a diferentes cambios en las condiciones de la actividad.
2. Proponer estructuras rítmicas sencillas y reproducirlas corporalmente o con instrumentos.
3. Haber incrementado globalmente las capacidades físicas básicas de acuerdo con el momento de desarrollo motor.
4. Utilizar los recursos expresivos del cuerpo para comunicar ideas y sentimientos.
5. Participar en las actividades físicas ajustando su actuación al conocimiento de las propias posibilidades y limitaciones corporales y de movimiento.
6. Señalar algunas de las relaciones que se establecen entre la práctica correcta del ejercicio físico y la mejora de la salud.
7. Colaborar en el desarrollo de juegos, mostrando una actitud de aceptación hacia los demás y de superación de las pequeñas frustraciones que se puedan producir.
8. Respetar las normas establecidas en los juegos, reconociendo su necesidad para una correcta organización y desarrollo de los mismos.
9. Identificar, como valores fundamentales de los juegos, el esfuerzo personal y las relaciones que se establecen con el grupo, dándoles más importancia que a otros aspectos del juego.

1

3

Adaptación Curricular El Niño Ciego