

# JUEGO SIMBOLICO Y DEFICIENCIA VISUAL

Prólogo de  
ANGEL Riviere



ROSA MARIA  
Lucerga Revuelta

MARIA JESUS  
Sanz Andrés

CRISTINA  
Rodríguez-Porrero

MARGARITA  
Escudero Pérez



# **JUEGO SIMBOLICO Y DEFICIENCIA VISUAL**

**Prólogo de Angel Riviere**

**Rosa María Lucerga Revuelta**

**María Jesús Sanz Andrés**

**Cristina Rodríguez-Porrero**

**Margarita Escudero Pérez**

©Organización Nacional de Ciegos Españoles. 1992

Dirección General.

Departamento de Servicios Sociales para Afiliada.

Sección de Educación.

Prado. 24 - 28014 Madrid

I. S. B. N.: 84-87277-11-X

Depósito legal: M. 1.083-1992

Imprime: Ferreira, S. A. - 28028 Madrid

*A los niños deficientes visuales y sus familias, por todo lo que con nosotros han compartido.*

«Alicia había dicho: "¡Juguemos a que éramos reyes y reinas!" Su hermana, que le gustaba hablar con propiedad, había dicho que eso era imposible, porque sólo eran dos personas para jugar a aquel juego, a lo que Alicia había respondido: "¡De acuerdo, *tú* eres uno de ellos y yo seré todos los demás!"»

(«A través del Espejo», Lewis Carroll)

# **INDICE**

## **PROLOGO**

## **INTRODUCCIÓN**

### **CAPITULO I**

Consideraciones generales acerca del juego: su evolución y contribución al desarrollo del niño

### **CAPITULO II**

El juego simbólico y de representación en niños deficientes visuales: una aproximación desde la bibliografía

### **CAPITULO III**

Hipótesis

### **CAPITULO IV**

Diseño experimental

### **CAPITULO V**

Peculiaridades del juego simbólico en niños deficientes visuales: descripción desde los resultados de nuestra investigación

### **CAPITULO VI**

Conclusiones generales: Características del juego simbólico en niños deficientes visuales y pautas de intervención

## **ANEXO I: Ficha de observación del juego y normas de utilización**

## **ANEXO II: Tablas de resultados**

## **BIBLIOGRAFÍA**

[Volver al Indice](#)

## Prólogo

Dentro del conjunto de investigaciones que tienen el objetivo de conocer y apoyar el desarrollo de las personas con deficiencias visuales, el estudio del juego simbólico tiene una significación especial. La importancia de este campo de estudio se pone de manifiesto, en primer lugar, en los hechos mismos: los hechos que demuestran que los niños deficientes visuales tienen, con frecuencia, más dificultades en las situaciones lúdicas y puramente asimilatorias de juego, que en aquellas otras en que se exige una acomodación más literal y realista a condiciones de aprendizaje dirigido. Como señalaba la convocatoria de la ONCE, a la que ha respondido la realización del estudio que se presenta en estas páginas, los profesores que trabajan con alumnos de enseñanza integrada suelen señalar que «se plantean mayores problemas en los juegos de los deficientes visuales con sus compañeros que en la adquisición de los conocimientos». ¿Por qué tienen más dificultades los niños ciegos y de baja visión para jugar que para aprender en las condiciones normales de aula?, ¿de dónde proviene esa especial significación que tiene el estudio del juego que realizan?, ¿cómo podemos «ayudarles a jugar» y qué importancia tiene hacerlo?

Estas son las preguntas principales a que trata de dar respuesta esta memoria de investigación. Las preguntas son difíciles y nuestras respuestas, con seguridad, incompletas. Creemos, sin embargo, que el «juego» de preguntas y respuestas que presentamos en este libro puede servir para ayudar a las personas que conviven y trabajan con los niños ciegos o con pérdidas visuales importantes. Ese convencimiento es el que nos ha animado a dar una respuesta positiva al ofrecimiento de publicación realizado por la ONCE.

Para comprender el significado especial del estudio del juego simbólico en niños ciegos y de baja visión \*, es preciso comenzar por entender el significado que tiene el juego simbólico en sí, para cualquier niño, en el proceso de desarrollo. La pregunta sobre por qué y para qué juegan los niños puede parecernos trivial. Convivimos hasta tal punto con los juegos infantiles, los consideramos tan «normales», que no se nos ocurre, normalmente, interrogarnos por la significación profunda que el juego tiene. Este es uno de esos casos, frecuentes en psicología, en que la aparente facilidad y el carácter obvio de una función (en este caso, el juego) pueden ocultar su relevancia y auténtica significación. En este tipo de casos puede ser útil adoptar una «actitud de marciano», una actitud consistente en alejarse un poco del fenómeno y preguntarse, desde la objetividad que da la lejanía, por las cosas aparentemente más triviales (pero que esconden verdaderos filones conceptuales): ¿Por qué, por ejemplo, los niños de dos años se llevan una cuchara vacía a la boca, haciendo «como si» estuviera llena?, ¿por qué, en el tercer año, «hacen que comen» trocitos de papel?, ¿por qué, se montan, poco después, en una escoba, «como si» fuera un caballo?, ¿qué ventajas evolutivas obtienen al realizar esas acciones tan peculiares?

---

\* A partir de este momento cuando hablemos de niños de baja visión nos referiremos a aquellos que con deficiencia visual funcional importante, conservan un resto de visión aprovechable.

Estas preguntas pueden parecer un poco raras, pero no lo son tanto. Al fin y al cabo, llevarse cucharas vacías o papelitos a la boca, o cabalgar en escobas, *no* son acciones *funcionales*, en el sentido clásico del término. Más aún: son acciones *simbólicas* precisamente porque no son funcionales (no es simbólica la acción de llevarse una cuchara llena de sopa a la boca, ni lo es la de cabalgar en un caballo de verdad). Lo son, en tanto que se *desgajan* de su *funcionalidad de primer orden*, por así decirlo, para adquirir una funcionalidad nueva: la de ser capaces de *representar algo*. A través de acciones como éstas, el niño desarrolla, por encima de las representaciones a las que podríamos llamar «literales», «verídicas» o «realistas» de las cosas, otras representaciones de segundo orden, que implican una diferenciación entre significantes y significados y la configuración de todo un mundo nuevo: un mundo «simulado», ficticio, que se aleja cada vez más del presente y el espacio inmediato y se produce en un plano puramente mental.

Podríamos decir que, a diferencia de otros animales, los hombres vivimos más «hacia adentro» que «hacia afuera» de nuestra propia mente. El filósofo Ernst Cassirer (1945) explicaba esta misma idea, con mucha claridad, cuando decía lo siguiente: «El hombre, como si dijéramos, ha descubierto un nuevo método para adaptarse a su ambiente. Entre el sistema receptor y el efector, que se encuentran en todas las especies animales, hallamos en él, como eslabón intermedio, algo que podemos señalar como *sistema simbólico*... El hombre no puede escapar a su propio logro, no le queda más remedio que adoptar las condiciones de su propia vida; ya no vive en un universo físico, sino en un *universo simbólico* en lugar de tratar con las cosas mismas, en cierto modo conversa constantemente consigo mismo... Por lo tanto, en lugar de definir al hombre como animal racional, lo definiremos como animal simbólico.»

El juego es la forma más clara que tiene el niño de expresar la adquisición de ese nuevo orden de realizar: el orden simbólico. Además, manifiesta con especial nitidez las propiedades características de ese nivel, el de la realidad *simulada o ficticia*, el de la *meta-realidad*, que al mismo tiempo que se relaciona significativamente con la «realidad literal» de las cosas y los sucesos del mundo, es en un sentido, independiente de esa realidad primera, libre de ella. Por eso, el juego simbólico es, desde su origen, la expresión más neta de la libertad del niño, el punto en que éste puede expresar sin trabas su mundo conceptual y afectivo, dirimir sus conflictos «al modo simbólico», reflejar sus temores y sus esperanzas, desatar de forma creadora las ligaduras que le mantienen maniatado a su mundo intelectual y de conceptos. Los vectores de descentración, descontextualización progresiva, complicación estructural, que definen el desarrollo del juego simbólico, no hacen más que evidenciar su sentido profundo en el desarrollo. El juego, al liberarse cada vez más de las exigencias del contexto y complicarse en su estructura, se hace cada vez más libre y más capaz de expresar y desarrollar los conceptos y los afectos del niño.

Las observaciones anteriores son definiciones a *vuelapluma*, que exigirían un desarrollo más largo que el que puede permitir la longitud aceptable de un prólogo. Sin embargo, creo que bastan, para comprender un principio muy esencial, a saber: *para que se cree ese nuevo y segundo orden de realidad, al que tanto contribuye el juego, y que es el orden simbólico, es preciso que el*

*primer orden, el de la «realidad literal» esté firmemente establecido y asentado.* No es casualidad que los primeros atisbos de juego simbólico aparezcan precisamente hacia la mitad del segundo año de vida, es decir, cuando el niño ha constituido un mundo de objetos permanentes, estables, situados en un espacio objetivo y sometidos a relaciones causales firmes. Tampoco es casual que los niños jueguen más, al principio, cuando se sienten *afectivamente seguros*, cercanos a las figuras de apego, que configuran un espacio emocional confortable, en el que el niño puede sentirse confiado y liberar una buena parte de los recursos cognitivos y emocionales dedicados al *control de la realidad*, para dedicarlos al nuevo y poderoso juguete que posee, el mejor juguete: el del mundo simulado y ficticio de su imaginación.

Desde estos comentarios podemos entender mejor el conflicto que se plantea, en el caso de los niños ciegos y de baja visión, entre las exigencias propias del juego y a las que ellos han de dedicar más recursos al control de la realidad, debido a su deficiencia visual. La configuración de ese espacio firme —en su calidad de espacio objetivo y de espacio afectivo—, y de ese mundo de objetos estables, tanto en un sentido cognitivo como afectivo, es más difícil para el niño ciego. Exige una cantidad de ayuda mayor y un andamiaje más intencionado por parte del adulto. No es extraño, por ello, que encontremos —como veremos en nuestra investigación— un cierto retraso en el desarrollo de las primeras pautas de juego simbólico en niños ciegos y de baja visión, así como una exigencia mayor de «seguridad» y cercanía de figuras vinculares para que se produzca la expresión lúdica.

Estos datos no deben llevar a una visión pesimista acerca del desarrollo del juego simbólico en niños con deficiencias visuales. En este como en otros ámbitos del desarrollo de las personas con ceguera, se produce un modo peculiar de desarrollo que, sin embargo, no debe dejar —ni tiene por qué hacerlo— secuelas permanentes. Nuestra investigación nos dice que los niños ciegos y de baja visión comienzan a jugar más tarde que los videntes, pero no tienen por qué jugar ni menos ni «peor». Su juego puede tener la misma riqueza y complejidad, el mismo poder expresivo, la misma capacidad de liberación afectiva y de expresión simbólica que el de los niños videntes. También nos dice que el papel de los adultos puede ser más importante y decisivo en este caso y demuestra lo importante que es el apoyo de padres, terapeutas, profesores y, en definitiva, figuras vinculares, para el desarrollo del juego (que es, a su vez, fundamental para el desarrollo del niño en su totalidad integrada y equilibrada).

Pero de todo esto habla más despacio el libro que el lector tiene ante él. Es el resultado de la colaboración entre profesionales de ámbitos que deberían tener una relación mucho más estrecha que la que suelen tener normalmente: en el equipo de investigación había profesionales de un grupo que dedica buena parte de su tiempo al trabajo directo con niños ciegos y de baja visión, junto con un profesor universitario. La reflexión conjunta de personas dedicadas a la labor clínica y la investigación ha sido muy fructífera y enriquecedora. De esa reflexión y del trabajo empírico que ha exigido el análisis de muchas horas de filmación de juego, han surgido estas páginas.

En ellas, el lector encontrará primero un análisis general acerca del desarrollo del juego y su papel evolutivo (en el capítulo primero), seguido de una revisión selectiva de los estudios anteriores sobre juego simbólico en niños ciegos (capítulo segundo). La mayor parte del libro se dedica a la presentación de nuestra propia investigación sobre el juego de catorce niños deficientes visuales de tres a seis años: en el capítulo tercero se analizan las hipótesis y los supuestos teóricos de la investigación realizada. En el cuarto su diseño y los procedimientos empleados. Los resultados obtenidos se analizan en el capítulo quinto. « En el último, se resumen las conclusiones principales del estudio y se apuntan sus implicaciones prácticas para el tratamiento y la educación de los niños con deficiencias visuales. Como es evidente por el tamaño de la muestra (cuya limitación es casi inevitable cuando se trabaja con niños ciegos), el lector no debe esperar análisis cuantitativos de resultados, sino un examen fundamentalmente cualitativo. Esperamos que lo que pueda perderse en cuanto a la posibilidad de generalizar los resultados, se compense por la profundidad y exhaustividad de los análisis realizados en el estudio.

La investigación ha sido posible gracias a la ayuda de la ONCE, que concedió al equipo de investigación una ayuda para la realización del estudio, al financiar el proyecto presentado al concurso de proyectos de investigación sobre el juego en niños deficientes visuales (Oficio-circular n.º 85/85). Debemos destacar que la ONCE ha demostrado, a lo largo de la investigación, su apoyo y paciencia con los inevitables retrasos del estudio. En este aspecto, y en el apoyo prestado en todo momento a su realización, queremos señalar especialmente la amigable y eficaz contribución que nos ha prestado Remigio Herranz. Su capacidad para comprender el curso de la investigación y su entusiasmo en el período de publicación han sido decisivos para posibilitar que este trabajo haya podido ser publicado.

Finalmente, deseamos agradecer el apoyo de los propios niños que han formado parte de la muestra de investigación y de sus familiares. Nos ilusiona pensar que el estudio que presentamos pueda servir de ayuda, en el futuro, para otros niños con deficiencias visuales. A las personas del equipo de investigación nos resulta difícil imaginar que haya otra cosa más importante y significativa que se pueda hacer con un niño que ésta: ayudarle a jugar.

ANGEL RIVIERE

[Volver al Índice / Inicio del Prologo](#)

# INTRODUCCIÓN

El presente libro es fruto de una investigación sobre juego simbólico en niños deficientes visuales, financiada por la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE) y de los diez años de experiencia en atención directa a niños deficientes visuales que sus autores poseen.

En él reflejamos los datos objetivos que la investigación nos ha permitido obtener y las reflexiones y cuestiones, más bien de tipo cualitativo, a las que no siempre hemos encontrado respuesta.

D. Angel Rivière, Director de la investigación, es Profesor Titular de Psicología Cognitiva de la Universidad Autónoma de Madrid, ha realizado numerosas investigaciones sobre el desarrollo del mundo simbólico y sobre trastornos profundos del desarrollo y autismo.

Todos los miembros del equipo de investigación, a excepción del Director de ésta, son integrantes del Equipo de Atención Temprana a Niños Deficientes Visuales de la Dirección Provincial del INSERSO de Madrid. La Unidad de Atención Temprana a Niños Deficientes Visuales viene funcionando desde mayo de 1981 en el Centro de Atención a Minusválidos n.º 1 del INSERSO (C/ Maudes, 26. Madrid).

Desde julio de 1983 nuestra actividad fue regulada en el Convenio entre la ONCE, el Ministerio de Educación y el INSERSO, para el establecimiento de medidas encaminadas a la atención educativa de los deficientes visuales, renovado recientemente en junio de 1989.

La cobertura de edades de nuestra Unidad es la comprendida entre cero y cinco años prestando servicios a cualquier niño deficiente visual con una discapacidad funcional independientemente de que pueda considerársele legalmente ciego.

Nuestro trabajo se encuadra dentro del marco de la prevención secundaria, siendo el objetivo general del mismo conseguir que el niño deficiente visual alcance su máximo nivel de desarrollo potencial y evitar problemáticas no consustanciales al déficit visual que, sin embargo, con cierta frecuencia, pueden añadirse al mismo.

Con carácter general, nuestras funciones son las siguientes:

— Informar a los padres de las peculiaridades del desarrollo del niño deficiente visual.

— Orientar a los padres sobre las medidas más adecuadas de intervención en el citado proceso de desarrollo.

— Acoger y acompañar a los padres en el proceso de elaboración que implica la asunción de la minusvalía de su hijo.

— Diseñar y llevar a cabo los programas psicopedagógicos individuales de intervención.

Obviamente, nuestro interés profesional está muy centrado en los diversos aspectos que atañen al desarrollo del deficiente visual en los primeros años de vida. A lo largo de nuestra experiencia profesional dos temas han sido objetivo central de nuestro interés: el establecimiento de las primeras relaciones vinculares y el juego. Ello debido a la importancia primordial que ambos tienen en el desarrollo del niño.

Por otra parte, sólo hemos podido encontrar algunos estudios que abordaran el tema del juego dentro de la documentación a la que hemos tenido acceso.

En relación con la complejidad del tema, es lógico que ninguno de ellos, ni el que en esta ocasión presentamos, responda a las numerosas incógnitas que este apasionante tema suscita.

Así, cuando la ONCE, en oficio-circular n.º 85/85, de 19 de diciembre de 1985, del Servicio de Afiliados, Sección de Educación, convoca proyectos de investigación sobre el juego en los niños deficientes visuales, nuestro Equipo presentó su proyecto «Juego simbólico y de representación en niños ciegos y de baja visión: Análisis descriptivos y programas de intervención», que fue seleccionado en la resolución de dicha convocatoria.

Con esta investigación se nos dio la oportunidad de proceder al estudio sistemático de este tema que sintonizaba plenamente con nuestros intereses ya expresados.

Es comprensible la importancia que para nosotros tenía la investigación tanto desde el punto de vista teórico como aplicado. De confirmarse la existencia de anomalías o deficiencias en las pautas de juego de los niños deficientes visuales, éstas podrían tener efectos negativos a medio y largo plazo en el desarrollo afectivo y cognitivo. Ya la intervención sobre el juego (en el intento de mitigar o compensar esas anomalías) podría constituirse en una de las herramientas terapéuticas y educativas fundamentales para prevenir las alteraciones de las funciones cognitivas y de la personalidad que se dan con alguna frecuencia en personas con deficiencia visual.

No obstante, hemos tenido importantes dudas para definir si una determinada pauta de juego era provocada por la variable «ceguera» o se justificaba por las características individuales de cada sujeto.

A pesar de todo, la observación específica controlada del juego de los niños incluidos en la población objeto de la investigación y el análisis cualitativo de los datos obtenidos, aporta un conocimiento objetivo de las características del juego simbólico y de representación de los niños deficientes visuales y, a veces, razones explicativas de las mismas.

Algunas de nuestras observaciones coinciden con las expuestas por otros autores, con métodos diferentes de investigación y con nuestra propia

experiencia clínica. En cualquier caso nos ha servido como un espacio de reflexión sobre nuestro papel de orientadores dentro del proceso de desarrollo de los niños deficientes visuales y nos ha permitido acercarnos algo más al conocimiento de las posibilidades que el niño deficiente visual tiene.

Desearíamos que este libro ayudara a las personas en contacto con niños deficientes visuales a entender el porqué de las conductas que el niño manifiesta y a valorarlas en su dimensión adaptativa.

Agradecemos la colaboración de los padres de los niños que han participado en la investigación que siempre se han mostrado disponibles a pesar de las incomodidades que para ellos ha podido suponer la participación.

Agradecemos también la confianza que muchos otros padres han depositado en nosotros durante los años en que han sido atendidos por nuestro equipo y que han enriquecido nuestra experiencia con las observaciones acerca de sus hijos.

Por último, agradecemos la paciencia que algunos compañeros han demostrado sosteniendo con nosotros amplios debates y polémicas encendidas a veces, sobre las cuestiones que se iban planteando a lo largo de este trabajo.

[Volver al Índice / Inicio de la Introducción](#)

# CAPITULO I

## Consideraciones generales acerca del juego: su evolución y contribución al desarrollo del niño

Antes de centrarnos en el tema específico, objeto de esta obra, 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 de los niños. Al revisar dichas explicaciones, recogidas por Elkonin en su libro «Psicología del Juego» (21), elaboradas desde cada una de sus concepciones teóricas generales, 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 Vygostki 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.

Como ha señalado [Elkonin \(1980\)](#) (*op. cit.*), 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 los roles sociales, desarrollar esquemas asimilatorios sin tener que acomodarse a lo real y además desarrollar sus instrumentos simbólicos.

Debemos, en este punto, aclarar que a lo largo de esta exposición, utilizaremos el término «juego» para referirnos al juego simbólico y al imaginativo y de roles, dejando voluntariamente 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 y 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).

El período preoperatorio tiene lugar como consecuencia del cambio que experimenta la inteligencia al aparecer la representación como una interiorización de la inteligencia sensoriomotora: el niño no necesita realizar en el espacio exterior los intentos adaptativos, sino que puede realizar los ensayos en su interior.

La existencia de la inteligencia representativa se pone de manifiesto a través de la capacidad para imitar en ausencia del modelo, en la exteriorización de las imágenes mentales mediante el dibujo, en la posibilidad de utilizar símbolos en el juego y en la capacidad para comunicarse con los demás mediante los signos del lenguaje.

Es durante el período preoperatorio cuando tiene lugar el auge del juego simbólico y de roles.

Piaget, en su obra «La formación del símbolo en el niño» (60), recoge los criterios que hasta ese momento se habían utilizado para disociar el juego de otras actividades no lúdicas; refiere al respecto como criterios incompletos los siguientes: la finalidad en sí misma que parece tener la acción lúdica; la espontaneidad del juego por contraposición a la adaptación a lo real; el hecho de ser una actividad para el placer; la carencia relativa de organización del juego por oposición al pensamiento que es siempre reglamentado. Sin embargo, todos estos criterios si bien pueden pertenecer al juego, no son exclusivos de éste.

Claparède (1934) (13) opinaba que la característica más esencial del juego es la ficción; no es la forma exterior del comportamiento lo que define el juego, sino la actitud interna del sujeto ante la realidad. La conducta real se transforma en lúdica a través de la ficción.

En la actualidad parece recogerse esta idea de Claparède en lo que Garvey (1977) (31) denomina el «modo simulativo», cuando dice del juego que es una actividad «que se realiza en el modo simulativo». La simulación libera a la actividad de las consecuencias que podría tener si se realizara en el modo no simulado o bien las amortigua (Bruner, 1976) (9). Según Rivière y Castellano (en prensa), el modelo simulativo sería el modo fundamental de resolución de problemas sociales y de comprensión del mundo psicológico de las otras personas, a diferencia de un modo operatorio estricto que sería más apropiado para resolver problemas del mundo físico.

El juego mantiene una curiosa dualidad por la cual pertenece y se desarrolla en la esfera de lo real y a la vez el dinamismo de las acciones lúdicas es propio de las esferas de lo irreal (K. Lewin). El continuo ejercicio de diferenciación entre el plano simbólico y lo real que el niño realiza mientras juega contribuye de manera importante a afianzar esta distinción básica en el desarrollo; por otra parte, para que el juego simbólico pueda iniciarse requiere ya un cierto grado

de diferenciación yo/no-yo, real/ficticio. Desde este punto de vista podemos comprender que se requiere la madurez del final del sensorio-motor (donde también se asientan las bases para la individuación afectiva), para que aparezca la ficción, convirtiéndose el juego en un instrumento básico para el desarrollo de la personalidad, al contribuir, como ya hemos dicho, a la distinción entre lo ficticio y lo real.

## **Evolución del juego**

Piaget sitúa el nacimiento del símbolo en el VI estadio del período sensoriomotor (entre los dieciocho y veinticuatro meses), cuando el niño empieza a utilizar esquemas ya conocidos ritualizados en el curso de sus juegos motores, «pero en lugar de ponerlos en acción en presencia de objetos a los cuales les son aplicados ordinariamente, los asimila con objetos nuevos, que no les convienen desde el punto de vista de la simple adaptación efectiva» (*op. cit.*, pág. 135); el niño los utiliza con el fin de evocar o imitar esos sistemas adaptativos.

Señala Piaget que la unión de dos condiciones como son la aplicación de un esquema a objetos inadecuados y la evocación por placer caracterizan la ficción. El símbolo se basa en el parecido entre el objeto presente que juega el papel de «significante» y el ausente (o significado), lo cual implica una representación. De esta forma, el esquema simbólico lúdico es una asimilación de carácter egocéntrico que no persigue en sí misma fines de adaptación a lo real, no adapta los esquemas a las cosas, sino éstas a los esquemas (por ejemplo, una caja hace de cuna); por el contrario, las asimilaciones generalizadoras conducen a los conceptos, que no se pueden adquirir mediante símbolos, sino mediante signos, ya que éstos son los únicos que pueden utilizarse con carácter más universal y permitir la comunicación interindividual.

La aparición y evolución del lenguaje (signos verbales) se encarga de formar conceptos, permaneciendo la actividad lúdica en su carácter egocéntrico, hasta bastante después de que el niño haya adquirido algunos conceptos mediante el lenguaje. Piaget opinaba que este campo (el juego) era utilizado por el niño según su deseo por contraposición a la adaptación que supone el lenguaje.

Vygostki y la escuela rusa restan importancia al parecido entre el simbólico y lo simbolizado; no importa tanto el parecido entre el juguete y lo que representa, sino que lo importante es su uso funcional, de forma que la función de símbolo se la comunica al objeto la acción que con él ejecuta. Y como las acciones con los objetos se aprenden en el transcurso de la interacción con el adulto, esta escuela concede una especial importancia al papel que los adultos desempeñan en la evolución del juego de los niños.

Desde el punto de vista de la maduración en la manipulación, también durante el primer año se dan las premisas que van a permitir, desde esa esfera, la aparición del juego; nos referimos a las facultades de concentrarse, examinar, tocar, escuchar y, en concreto, la posibilidad de asir y los ejercicios que después desarrolla el niño con el fin de conocer los objetos.

Sólo después de que el niño conoce los objetos reales es posible la aparición del simbolismo y la imitación (McCune Nicolich) (51).

A través de la imitación y del aprendizaje de las acciones con los objetos que el adulto transmite al niño (tanto de los objetos reales como de los juguetes), el niño inicia el simbolismo repitiendo fuera de la situación real estas acciones. Según Elkonin, el niño, del modelo de la acción sólo toma «el esquema general relacionado con la significación social del objeto» (*op. cit.*, pág. 135), al tiempo que conserva el lado operacional, debiendo tener presente las propiedades físicas del objeto (al menos en los primeros períodos del juego). De aquí que, en un principio, entre otras razones, las acciones en el juego estén muy relacionadas con la experiencia de la vida diaria que el niño tiene.

Siguiendo al citado autor, la evolución de las acciones en el juego, podemos contemplarla desde dos puntos de vista:

- a) En relación con los objetos.
- b) En relación con su propia estructura.

En relación con los objetos utilizados, primero el niño transfiere una acción con el mismo objeto (peina al osito, a la mamá, a la muñeca, etc.), lo que contribuye a la generalización de la acción, y después utiliza un objeto sustitutivo, que a su vez contribuye a separar el objeto del esquema de la acción. La sustitución del objeto aparece sobre los treinta meses y amplía las posibilidades de acción del niño. El objeto sustitutivo sólo tiene que guardar un lejano parecido con el objeto real, pero, sobre todo, debe permitir ejecutar la acción propia del real. Dichos objetos se empiezan a utilizar como material complementario de los juguetes llamados temáticos (muñecos, animalitos) y suelen ser poco estructurados (palitos, plastilina, tela, etc.), pues al principio el niño es muy resistente a confiar a un objeto con función precisa otra función distinta, aspecto que posteriormente realiza sin ninguna dificultad.

Desde el punto de vista de estructura de las acciones, al inicio, éstas consisten en un solo acto simbólico (o peina, o lava, o da de comer a la muñeca), en la siguiente fase realiza varias acciones simbólicas que no tienen una concatenación lógica entre sí (sobre los 2 a 2,6 años), para finalmente realizar acciones concatenadas (entre 2,6 a 3 años) que dan paso al «papel».

En cuanto a los juguetes, habría algunos que impulsarían al niño a realizar una acción concreta (cuchara, taza, etc.) y otros, los temáticos, que invitan a la ejecución de varias acciones y finalmente al «papel».

Entre los 2,6 y los 3 años aparecen los indicios del «papel», expresado a través de poner un nombre a la muñeca, de mencionar estados imaginarios de la misma («está malita») y propiedades de las cosas («la sopa quema») y, finalmente, cuando el niño habla por la muñeca o le hace realizar acciones. Al cumplir los tres años se produce la transición al juego de «roles» al darse las siguientes premisas (Elkonin):

- Sustitución de objetos.
- Complicación de la organización de las acciones.
- Síntesis de las acciones y su separación de los objetos.
- Comparación de las acciones del niño con las del adulto y adjudicación en el juego de nombres propios.

Algunos autores han intentado establecer algún tipo de medición del juego simbólico, siendo los de mayor interés los conseguidos por Lowe y Costello (1975) (42), Tizard y Cols. (1976) (77) y McCune Nicolich (1981) (51).

Como ya hemos señalado, alrededor de los tres años el niño ya repite varias acciones simbólicas y es el adulto el que va atribuyéndolas a un personaje determinado, facilitando al inicio del juego de roles el nexo entre acciones y papel; en breve tiempo el niño ya sabe que hacer de «mamá», por ejemplo, incluye toda una serie de acciones que él ejecuta aunque no se enumeren y mencionen expresamente. Una de las premisas para que el niño adopte la representación del papel de un adulto es que entresaque los rasgos típicos de la actividad que el adulto desarrolla.

Uno de los cambios importantes que introduce en la evolución del juego la representación del «rol», es que el niño deja de jugar impulsado por los juguetes para hacerlo bajo una idea (la del papel que quiere representar) a cuyo servicio se sitúan las acciones lúdicas.

Al comienzo del juego de roles los niños todavía están bastante apegados a los materiales con los que realizar las acciones, desprendiéndose paulatinamente de esta característica, a medida que cobran más importancia los rasgos psicológicos de los personajes y sus relaciones con otras personas, sobre las acciones que ejecutan (hacia los cinco años). Asimismo los papeles, que al principio son breves, inestables, confusos y tienen como temática situaciones domésticas, poco a poco se hacen más estables y comprenden situaciones más alejadas de lo diario hasta introducir en ellos elementos de tipo fantástico.

Elkonin defiende, a través de diferentes estudios, que los niños con dificultades no llegan a conocer el juego de roles si no se dedica una especial atención por parte del adulto a establecer las premisas imprescindibles y conseguir luego que esas acciones «aprendidas» se transformen en lúdicas.

La experiencia y el mundo interno del niño serán las fuentes que alimenten los roles a representar.

El juego simbólico y de roles contribuye al desarrollo del pensamiento, a la socialización (a través del aprendizaje de los diferentes «papeles» y de la posibilidad de ponerse en el lugar del otro) y a la expresión y elaboración de conflictos internos.

Además del valor estructurante desde un punto de vista cognitivo, Piaget

confiere al juego un importante valor afectivo.

En su obra «La formación del símbolo en el niño» (60) afirma que el juego no es únicamente una asimilación de lo real, sino que responde a necesidades principalmente afectivas y que es modificado en función de éstas, «permite asimilar lo real al yo transformándolo y adaptándolo a sus deseos para satisfacerlos en el juego».

En este sentido observamos que entre el concepto de juego simbólico piagetiano y el de la psicología dinámica existe una relación tenue pero real: de hecho la aceptación del término «simbólico» es muy similar para ambas escuelas. Simbolismo, según el diccionario Psicoanalítico de Laplanche, «Es una forma de representación indirecta y figurada de una idea, un conflicto de un deseo inconsciente».

Piaget afirma que el simbolismo tiene tanto sus raíces en el consciente como en el inconsciente. En 1922, en el Congreso Psicoanalítico de Berlín, presenta un estudio en el que afirma: «El pensamiento del niño en tanto que sincrético y prelógico presenta analogías con el pensamiento simbólico inconsciente y aparece como intermediario entre este último y el pensamiento racional» (60).

Asimismo Piaget, tal como hiciera M. Klein, A. Aberastury y otros autores psicoanalíticos, va a establecer un paralelo entre el sueño y el juego simbólico tanto en su estructura simbólica, como en su contenido, el sueño infantil aparece como muy similar al juego de ficción.

No obstante, Piaget abandona, después de sugerirlos, estos aspectos del juego para interesarse por sus aspectos cognitivos, siendo los autores dinámicos los que se ocuparon en profundizar en la lectura y comprensión del lenguaje preverbal del juego.

Freud interpretó sueños y fantasías del juego infantil por primera vez en el análisis del «caso Juanito» («Análisis de una fobia en un niño de cinco años»), pero fue realmente a través de la observación de un niño de dieciocho meses cuando va a describir los mecanismos que impulsan al niño a jugar y cuál es el significado inconsciente del juego y su función («Más allá del principio del placer»). El pequeño observado por Freud hacía desaparecer y aparecer un carretel lanzándolo y tirando de la cuerda del cual pendía en un juego que nos recuerda a los juegos de permanencia de objeto piagetianos; interpreta el autor que a través de este juego el niño trata de dominar la angustia que le produce la ausencia de su madre, simbolizada por el carretel. De este modo puede simbólicamente y según su voluntad, echar a su madre y reunirse con ella. Sin poner en peligro la relación real, descarga fantasías amorosas y agresivas elaborándolas a través del juego.

Para poder comprender lo que Freud vio en este juego debemos señalar que en esa época se interesaba por el fenómeno de la compulsión a la repetición, consistente en que el individuo prepara inconscientemente variaciones sobre un tema original que no ha aprendido a superar o a tolerar, trata de dominar una situación que en su forma original fue excesiva para su yo, enfrentándola

por su propia voluntad, repetidas veces.

El juego es, para Freud, la repetición de situaciones traumáticas con el fin de elaborarlas. El niño al hacer activamente lo que ha sufrido de forma pasiva, consigue elaborar sus conflictos y adaptarse a la realidad. Piensa que la ansiedad en el niño es muy intensa y que es ésta la que pone en marcha el movimiento de la compulsión a la repetición que le impulsa a jugar.

La teoría traumática del juego elaborada por Freud no ha sido modificada por sus seguidores. Sin embargo, los autores psicoanalíticos al intentar aplicarla al juego, bien como medio diagnóstico o como técnica terapéutica, han enriquecido y desarrollado esta teoría.

La aplicación a la práctica de la teoría del juego ha dado lugar a diversas escuelas de psicoanálisis infantil que, a pesar de sus controversias, parten de la importancia de la experiencia de la frustración (espera, pérdida, carencia) para la formación de representaciones mentales, del pensamiento y del símbolo. Los vínculos entre la pérdida y la actividad de simbolización impregnan todos los enfoques de simbolización.

El símbolo es vivido como representante del objeto, surge cuando los sentimientos depresivos ocasionados por la pérdida predominan sobre los sentimientos esquizoparanoides, cuando la separación del objeto, la ambivalencia, la culpa y la pérdida pueden vivirse y tolerarse.

Cuando esto aún no es posible, el niño utiliza no auténticos símbolos, sino ecuaciones simbólicas. El objeto sustituto se vive como si fuera el objeto original. En la línea de la importancia de la frustración como motor de la simbolización Winnicott nos habla de la importancia de la espera, entendiendo ésta como el transcurso de tiempo que va desde la necesidad del bebé hasta su satisfacción. Este tiempo no es un tiempo vacío, sino que el bebé está utilizando sus incipientes recursos mentales: realización alucinatoria de deseos, evocando imágenes mentales, realizando actividades autoeróticas.

Nos comenta este autor que la distinción entre yo / no-yo, mundo externo-mundo interno, creatividad primaria y percepción es esencial para poder acceder al simbolismo, esto es posible únicamente si existe una madre «suficientemente buena» que sepa adaptarse inicialmente con exactitud y rapidez a las necesidades de su hijo permitiéndole crearse la ilusión de control mágico del objeto y omnipotencia, para paulatinamente ir desadaptándose y mostrándose como objeto externo, con características propias e independientes, favoreciendo, de este modo, el proceso de simbiosis-individuación, parejo a la desilusión gradual que debe sufrir el bebé de su omnipotencia. «La madre suficientemente buena» es la que sabe hacer esperar a su bebé lo suficiente para dejarle tiempo para desear, para mentalizar y, de ese modo, poder evolucionar hacia una independencia.

La tensión por vincular el mundo interno y el externo o real queda aliviada por una zona intermedia de experiencia: una zona potencial entre el bebé y su madre o lo que le une, la zona de los objetos y fenómenos transicionales,

considerando Winnicott éstas como la raíz del simbolismo. Winnicott define como objeto transicional la primera posesión no / yo, situada entre el afuera y el adentro, en el límite. No son realidad interna, tampoco lo son externa.

Es un objeto con el que el niño inicia un tipo afectuoso de relación y que está representando aspectos parciales de la madre.

Las actividades que realiza con él, frecuentemente van acompañadas o se simultanean con actividades autoeróticas y vocalizaciones a las que Winnicott considera como precursoras de objetos y fenómenos transicionales (ya que supone que van acompañadas de fantasías o alucinaciones).

Las cualidades que le atribuye al objeto transicional es que sea permitido y tolerado por la madre, que establezca con él una fuerte relación afectiva de amor o de odio al que sobrevive, que nunca ha de ser cambiado a no ser que lo cambie el bebé y que el niño recurra frecuentemente a él, sobre todo en los momentos de ansiedad.

Con el paso del tiempo, este objeto pierde su significación. Va poblándose el mundo lúdico infantil de más objetos y los fenómenos transicionales se vuelven difusos, extendiéndose por la zona intermedia entre realidad psíquica y mundo exterior, derivando en juego simbólico, las artes y la cultura.

Según Winnicott, en el juego, el niño reúne objetos o fenómenos de la realidad externa y los usa al servicio de una muestra derivada de la realidad interna. Esto supone un contacto obligado con la realidad exterior y una acción sobre la misma, lo que lleva implícito una disminución de la omnipotencia infantil aunque sin lesionarla.

El propósito del juego es, para algunos autores, el alucinar con dominio yóico y, no obstante, también practicarlo en una realidad intermedia entre fantasía y mundo real.

Numerosos autores, expresándolo de diversas formas, nos hablan de la necesidad de que el niño haya adquirido una confianza en sí mismo y en el mundo circundante, para que pueda acceder al juego simbólico y desarrollarlo. Erik Erikson, en su libro «Infancia y Sociedad», define la confianza en estos términos: «El estado general de confianza implica, no sólo, que uno ha aprendido a confiar en la mismidad y continuidad de los proveedores externos, sino también que uno puede confiar en uno mismo y en la capacidad de sus propios órganos para enfrentar las exigencias, y que uno es capaz de considerarse suficiente, digno de confianza como para que los proveedores no necesiten estar en guardia.»

Cuando hay confiabilidad, dice Winnicott, «existe un espacio potencial que puede convertirse en una zona infinita de separación que el bebé, el niño, el adolescente, el adulto, pueden llenar de juego en forma creadora» (90). «La fe del bebé en la confiabilidad de la madre y, por tanto, en la de otras personas y cosas, permite la separación del no-yo y el yo. Pero, al mismo tiempo, se puede decir que la separación se evita al llenar el espacio potencial con juegos

creadores, con el empleo de símbolos y con todo lo que a la larga equivale a una vida cultural» (90).

Creemos que también en el caso de los niños deficientes visuales el juego cumple estas funciones, pero a la hora de interpretar sus acciones, simbolismo o defensas, debemos tener en cuenta las peculiaridades propias de su juego, el carácter adaptativo de algunas de ellas y los aspectos diferenciadores en la evolución de su desarrollo afectivo.

[Volver al Índice / Inicio del Capitulo](#)

## CAPITULO II

### **El juego simbólico y de representación en niños deficientes visuales: una aproximación desde la bibliografía**

Hemos intentado hasta aquí exponer las distintas definiciones y teorías existentes sobre el juego y transmitir la importantísima función que el mismo cumple en el desarrollo del niño.

Queríamos, a continuación, centrarnos en las características del juego en niños deficientes visuales, según las distintas aportaciones de los autores que hasta ahora se han ocupado del tema. La literatura específica es escasa y no parece haber ningún estudio que aborde de una forma amplia y completa tan complejo tema.

Entre los autores a que hemos tenido acceso son quizá Wills y Sandler quienes nos aproximan al tema desde una panorámica más general.

Las autoras explican las características del juego en niños ciegos en base a las características de su desarrollo.

En esta línea de trabajo 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 quinto del período sensoriomotor) cuando los niños videntes comienzan a asimilar los esquemas de objeto y persona en actividades integradas de carácter comunicativo.

«Las criaturas vivas resaltan como faros en un mundo brumoso», puesto que además de las relaciones afectivas que puedan tener con el niño le presentan sensaciones sensoriales más ricas y adaptadas a las características propias de percepción del niño ciego, Wills (1968) (86).

Esta vinculación a intereses más 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 alto 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 período 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.

En base a estas reflexiones, [Wills](#) (*op. cit.*) 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, siempre según Wills, 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 psicótica 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 inconsistente 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, característicos del juego de roles del período 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 al 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 ciego 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 él 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 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 tocan a nuestro juicio, 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 completan 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 (28), 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 deípticas. La inversión de formas deípticas, obviamente nos lleva de manera inmediata al problema relativo a 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 a un concepto de sí mismo como objeto. Cuesta mucho la construcción de un yo no sincrético, 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 con posterioridad llegan a conclusiones menos pesimistas que las que podíamos 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 (63). 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 Reynell-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 estimularles 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 una escudilla vacía. 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 estos 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, aparecían 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 evidenciaba:

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 ( $k = 1,00$ ) 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, a la que nos referíamos anteriormente.

Rogers y Puchalski no incluyeron un grupo control de sujetos videntes en su estudio, pero compararon los resultados de los 6 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 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 proporcionarle 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 (64) 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 de niños 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: cualidad 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, cualidad 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 positivas 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 de 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 díadas de los deficientes visuales están deprivados. Los niños están deprivados, obviamente, de información visual, pero también carecen de información afectiva sobre las madres. Las madres están deprivadas de claves positivas de sus hijos, como respuesta a sus iniciativas» (*op. cit.*, pág. 55).

Las implicaciones terapéuticas de este estudio son muy claras: es necesario trabajar con la díada, 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 panorámica más general del desarrollo de la personalidad del niño deficiente visual.

En un intento de síntesis, presentamos a continuación algunas características

generales del juego en los niños deficientes visuales que hemos podido entresacar del estudio de la documentación recogida:

A) *Tendencia a un juego simple y receptivo*

Burlingham (11) 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 (52), en el 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 (67), 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 (1960) (66) 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 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 (70), investigaron el contenido imaginativo en los sueños y en el juego de fantasía de niños ciegos y videntes de edades comprendidas entre 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 un 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 (19), 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 en 1971 (52) anteriormente citado, observaron que el 40

% de los niños presentaban 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» (Sandler, 1965) (67).

F) *Dependencia del adulto*

Perla Tait (1972) (76), 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 difería 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: «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](#) (*op. cit.*), nos dice en este sentido que «el progreso se motiva más bien por un apego al adulto que le enseña, que al interés por la actividad o al grupo de compañeros».

[Sandler](#) (*op. cit.*), 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 disfrutaban con tales actividades, como juego de grupo, pero este disfrutar es efímero y, en cuanto los esfuerzos de los profesores flaquean, parecen hundirse en un estado de letargo.

G) *Dificultad para la comprensión de elementos especiales*

Perla Tait, en su análisis descriptivo del juego, anteriormente citado, insiste en la dificultad que encuentra en los niños ciegos en 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 aquéllos.

Hasta aquí una visión panorámica de la incidencia del juego en el desarrollo del niño y un esquema de las características del juego simbólico y de representación de los niños deficientes visuales que nos sirvieron de marco referencial para el diseño y desarrollo de nuestra propia investigación.

[Volver al Índice / Inicio del Capítulo](#)

## CAPITULO III

### Hipótesis

Nuestras observaciones, realizadas sobre la base del trabajo directo con niños deficientes visuales coinciden, en general, con las encontradas en nuestra recogida bibliográfica. Sin embargo, es preciso que exponamos a continuación los presupuestos de los que hemos partido que han inspirado y, en consecuencia, condicionado, el diseño elegido para nuestra propia investigación.

Estos presupuestos o puntos de partida, que de algún modo funcionan como hipótesis generales de trabajo, pueden definirse en los siguientes términos:

1. El niño deficiente visual accede al juego simbólico con un cierto retraso sobre sus compañeros videntes.
2. El juego de los niños deficientes visuales reviste peculiaridades propias atribuibles al déficit sensorial.
3. Estos condicionamientos no anulan la función consustancial del juego: desde un punto de vista cognitivo, el juego es una muestra de la existencia de pensamiento simbólico y contribuye a su desarrollo; desde un punto de vista afectivo, el juego cumple también la función de proporcionar al niño un medio para expresar y elaborar las fantasías y los contenidos de su mundo interno.

Desde el comienzo de nuestras reflexiones sobre el juego en niños deficientes visuales y para poder abordar las peculiaridades que en ellos observamos, nos planteamos cuáles eran los aspectos centrales que inciden en el juego y que podrían verse más condicionados por la deficiencia visual.

Estos aspectos son, a nuestro juicio, los siguientes:

1. La evolución afectiva.
2. El espacio y la movilidad.
3. Reconocimiento de objetos y juguetes e identificación de roles.

#### 1. *La evolución afectiva*

A lo largo de nuestra experiencia con niños deficientes visuales hemos constatado cómo, lógicamente, la dependencia respecto al adulto es más intensa y prolongada. M. Malher (44) es la autora que ha contemplado la evolución infantil desde esta perspectiva y analizado las vicisitudes del niño en el proceso de separación del adulto a través de lo que ella denomina «de la simbiosis a la individuación».

Por otra parte, siendo una autora de la escuela psicoanalítica, trata de describir

su teoría a través de conductas fácilmente identificables y observables eludiendo constructos metapsicológicos.

Vamos a revisar brevemente los períodos descritos por M. Malher acerca de la evolución afectiva del niño y reflexionaremos paralelamente sobre lo que ocurre en cada período con el niño deficiente visual.

Las fases que nos describe son:

1.<sup>a</sup> Diferenciación.

2.<sup>a</sup> Ejercitación locomotriz.

3.<sup>a</sup> Reacercamiento.

4.<sup>a</sup> Establecimiento de la constancia de objeto libidinal.

**1.<sup>a</sup>** La etapa que se denomina *Diferenciación* abarca aproximadamente la edad entre cinco y nueve meses; en ella el niño comienza a establecer la imagen de la madre como algo distinto de sí mismo, pudiendo así salir de la simbiosis y, por tanto, no-diferenciación, en la que se encontraba en el estadio anterior. «El sí mismo empieza a desarrollarse en la forma de un yo-cuerpo o representación del cuerpo y sus intenciones, capacidades primitivas y sentimientos» (Malher), Greenance dice, según recoge Malher, que la visión es un elemento indispensable en la promoción de la conciencia del Yo respecto del No-Yo. Malher nos habla de determinadas conductas con las que el niño experimenta con la separación-individuación.

Por ejemplo, describe un grupo de conductas de tipo motor que se dan en este período: «empieza a dar sus primeros pasos tentativos de alejamiento en sentido físico de la madre» y cuando está en brazos de la madre pone el cuerpo tenso para apartarse y poder contemplarla mejor. Según nuestras observaciones, a esta edad el niño ciego, al ser tenido en brazos, mantiene una postura corporal menos activa, aunque sí hemos observado, quizá como equivalente de la pauta de verificación descrita por la autora en la que el niño compara a su madre con los extraños, la tendencia del niño ciego a tocar el rostro de la madre (sobre todo nariz y boca).

En esta etapa es cuando el niño desarrolla movimientos independientes previos a la deambulación (reptación y gateo) que favorecen su alejamiento e independencia. En los niños deficientes visuales los cambios posturales se retrasan así como las conductas motrices mencionadas (Fraiberg), el retraso en experimentar con el espacio físico (alejarse-acercarse) le dificulta también el poder jugar con el espacio emocional.

Otro ejemplo indicativo del proceso de diferenciación en los niños videntes es la aparición, hacia los siete u ocho meses de edad, del objeto transicional sustitutivo de la presencia de la madre; M. Malher recoge este concepto de Winnicott.

Nosotros hemos observado que los niños deficientes visuales en este período no tienen objetos transicionales, lógico por otra parte, ya que no han adquirido la noción de objeto permanente todavía, que según Fraiberg, ocurre hacia la edad de once meses.

El juego de los niños videntes con objetos que la madre lleva puestos, Malher lo interpreta como una pauta de verificación de qué pertenece y qué no pertenece al cuerpo de ésta. En los niños deficientes visuales se da esta conducta, si bien dudamos que sea significativa en el sentido de lo anteriormente expuesto; pues nos parece que aquí la visión juega un papel fundamental y que seguramente la experiencia de lo externo del niño ciego es aún muy confusa.

De lo anteriormente expuesto, se justifica que la fase de extrañamiento típica de este período se retrase en el niño deficiente visual y únicamente podamos observar conductas preferenciales.

**2.<sup>a</sup>** La etapa de *Ejercitación locomotriz* abarca de los nueve a los quince meses aproximadamente. Conductas típicas de este período son el gateo y el desplazamiento con ayuda, culminándose con la posibilidad de locomoción independiente. En este período, según Malher, tiene lugar la diferenciación corporal con la madre, la instauración de lazos libidinales específicos y el desarrollo de aparatos yoicos autónomos (deambulación, emoción, pensamiento y habla).

Para darnos cuenta de la incidencia que la privación de visión está teniendo en este período, recordamos que la maduración de la locomoción es más tardía en el niño ciego, pues es hacia los dieciocho meses cuando Fraiberg fija la edad media de deambulación autónoma.

El niño vidente, deambulador, está en un período de «idilio con el mundo», sin embargo, podemos comprobar cómo en este período el niño ciego presenta frecuentes conductas fóbicas con los objetos.

El niño vidente necesita esporádicamente volver a la madre para «reabastecerse» afectivamente. Cuando el niño ciego experimenta esta misma necesidad encuentra mayores dificultades para reencontrar a su madre: por el retraso experimentado en la noción del objeto permanente, por las dificultades de constatar e interiorizar la trayectoria seguida por los objetos y por la dificultad de comprobar a distancia la presencia de la madre. Es en el período de nueve a quince meses cuando surge la angustia ante el extraño de forma virulenta.

**3<sup>a</sup>** *Reacercamiento* (quince-veinticuatro meses). En esta fase, la ansiedad básica es la de la separación, lo que se muestra en conductas de abalanzamiento y vigilancia. Vigila los pasos de su madre no dejando que se vaya de su vista por miedo a perderla. Otro conflicto se produce porque el niño aspira a ser autónomo, pero descubre que los intentos de independencia le traen una conciencia cada vez mayor de sí mismo como separado y de la madre como separada.

La contradicción entre el anhelo de autonomía y la real dependencia que todavía mantiene con el adulto se da con especial intensidad en el niño ciego, quien debe sumar a las limitaciones propias de la edad las derivadas de la carencia de visión, lo que en definitiva, supone una nueva castración.

«El tipo de acercamiento corporal para "reabastecerse de combustible" que había sido característica del período anterior, va siendo reemplazado, a partir de ahora, por una búsqueda deliberada de contacto corporal íntimo o su evitamiento. Esto se combina ahora con la interacción entre el deambulador y la madre a un nivel muy superior. Cada vez se vuelven más importantes el lenguaje simbólico, la intercomunicación vocal y de otros tipos y el juego».

Malher (op. cit.).



**4.<sup>a</sup> Establecimiento de la constancia de objeto** (veinticuatro-treinta y seis meses). El establecimiento de la constancia de objeto obedece a una determinación múltiple: la capacidad de mantener o utilizar afectivamente una representación mental, modular emociones y la fusión de impulsos libidinales y agresivos, para que el sujeto sea capaz de alternar experiencias afectivas que se relacionan con el objeto, pero éste permanezca relativamente independiente en su mente; esto es, con independencia de su estado de ánimo. Es necesario haber alcanzado funciones yoicas, tales como el examen de la realidad, el pensamiento y procesos secundarios, cierta neutralización y tolerancia respecto a la frustración, la ansiedad y la ambivalencia.

En el caso del niño ciego la consecución de esta etapa se ve alterada por todas las dificultades anteriormente reseñadas que incrementan, a nuestro juicio, el nivel de ansiedad y específicamente las dificultades que para él supone la prueba de realidad.

Hemos podido observar que a esta edad la comprobación de realidad supone, para el niño ciego, más tiempo y mayor esfuerzo que para sus compañeros videntes, lo que suele provocar la adopción de dos soluciones alternativas:

a) Muchos niños delegan la comprobación de realidad fiándose del adulto auxiliar, lo que favorece su proceso de adaptación con un costo para su independencia y el consiguiente riesgo de hiperadaptación.

b) Otro grupo de niños, por su historia personal, necesitan más comprobar por sí mismos la realidad mostrando conductas más desconfiadas y, en algunos casos, más paranoides, lo que prolonga el período de negativismo y puede llegar a interferir su proceso adaptativo.

Las formas singulares de como los niños ciegos van superando estas fases, va a justificar a nuestro juicio, sus formas peculiares de juego. En definitiva, consideramos que todas las dificultades señaladas que apuntan al retraso de la individuación justifican el consiguiente retraso del juego simbólico, por lo que ha sido ésta una de nuestras hipótesis de trabajo, objetivo a comprobar en nuestra investigación.

## *2. Espacio y movilidad*

La visión tiene, entre otras, la función de ofrecer al sujeto un espacio-escenario permanente y continuo en el que la realidad existe. El niño con deficiencia visual grave sólo puede percibir que los objetos siguen existiendo más allá del contacto con su propio cuerpo después de realizar procesos de análisis y deducción que obviamente requieren más tiempo. La noción de permanencia del objeto, que en el niño vidente se inicia hacia los ocho meses de vida, se conseguirá en los ciegos algunos meses más tarde. Parece que en el niño ciego durante un período relativamente prolongado de su vida, el espacio-escenario se fragmentara y fuera percibido de forma discontinua. La realidad, para el vidente, acaba donde termina su campo de percepción visual; la realidad para el niño ciego, y hasta varios meses después, acaba donde termina su capacidad de asirla con su cuerpo.

Los ruidos y las voces percibidas con el sentido del oído vienen a ayudar al niño ciego a dimensionar ese espacio exterior y a entender que algo más allá de su cuerpo sigue teniendo realidad. Sin embargo, esta realidad audible proporciona datos menos sustanciales que los facilitados por la percepción visual. Por ejemplo, el ruido percibido cuando una puerta se abre es más bien un atributo de la puerta que la puerta en sí. Es preciso que el niño experimente varias veces para que pueda comprender que, el ruido producido es la consecuencia del golpe en la madera. Esto es, los procesos de causalidad se presentan de forma inmediata a la percepción visual, mientras que requieren para ser comprendidos por el niño ciego primero un proceso deductivo más complejo y, segundo, una programación intencionada que proporcione ocasiones para la experimentación.

Una segunda limitación que se suma a la dificultad de constatar la permanencia

de la realidad es la dificultad que tiene el niño ciego para globalizar su entorno. La percepción visual es global y sintética; el niño vidente percibe de una forma inmediata (siempre en términos relativos) el conjunto del escenario en el que una acción se está llevando a cabo, lo que sin ninguna duda, facilita la estructuración y organización de este espacio. La percepción táctil, por el contrario, es más parcelada y analítica, y tiene un carácter circunstancial. El niño ciego irá explorando y conociendo pequeños retazos del espacio total que después deberá integrar. De nuevo las capacidades madurativas que se requieren para conseguir el mismo objetivo que su compañero; vidente son propias de un estadio más evolucionado.

Obviamente, las dificultades del niño deficiente visual se van incrementando según los espacios requeridos para cada tipo de juego: juegos del «como si», en los que casi interviene únicamente su propio cuerpo; juegos realizados sobre un soporte, mesa o bandeja con cocinitas, muñecos o coches; juegos más libres pero diseñados aún para espacios interiores con puntos de referencia: las tiendas, los médicos, etc.; juegos motrices en espacios abiertos.

El adulto, por su parte, puede utilizar estrategias de intervención delimitando artificialmente el espacio y dándole al niño puntos de referencia, lo que le permite ubicarse mejor a sí mismo y localizar con mayor facilidad los objetos.



### *3. Reconocimiento de objetos y juguetes e identificación de roles*

Estamos de acuerdo con Wills tanto en la dificultad que el niño ciego tiene de experiencias originales como en la catectización de los objetos, lo que prolonga el período sensoriomotor y retrasa la aparición del primer nivel presimbólico del uso funcional de los objetos reales (McCune-Nicolich) (50).

En relación con los objetos reales, éstos son percibidos por el niño vidente según las características de la percepción visual, esto es, de forma global y sintética. Una vez conocido por el niño, no se requiere para su identificación ningún acto que detenga la acción. El niño los utiliza libremente y los pone al servicio de su proyecto. El niño ciego, por el contrario, precisa de la exploración de los objetos para poder identificarlos, invirtiendo en ello un tiempo que entorpece el juego e interrumpe su proceso natural. A veces, observando jugar a algunos niños podemos comprobar cómo, tras un período de exploración de un objeto, olvidan lo que pretendían perdiéndose el hilo conductor de la actividad.

En relación con el acceso a los significantes, los juguetes en este caso, la mayoría son representaciones de los objetos reales que reproducen fundamentalmente cualidades visuales: conservan en relación al objeto simbolizado su forma y color, perdiendo, en la mayoría de los casos, su textura, olor, consistencia, etc. y, en el caso de los seres animados, su peculiar forma de moverse o su sonido típico. Por ejemplo, el perro de juguete que pretende representar el animal real no suele ser suave, caliente o blando, no ladra ni anda, cualidades todas ellas esenciales para el niño ciego amante de los perros; sin embargo, suele seguir siendo blanco o marrón y, sólo en el mejor de los casos, conserva una forma perceptible al tacto similar a lo real.

Los nexos de unión entre el símbolo y lo simbolizado son tan difícilmente accesibles al niño ciego que los símbolos se transforman prácticamente en signos; cuando los muñecos son los primeros juguetes temáticos que reconoce un niño vidente, el niño ciego tiene que *aprender* lo que se supone que ese juguete representa.

Respecto a la identificación de los roles, quizá salvo los más familiares, aparece una dificultad: los datos de la realidad dinámica con los que el niño vidente configura el perfil de un rol, se presenta al niño deficiente visual de forma incompleta. Escucha voces, sonidos, atributos y explora algunos de los soportes materiales que respaldan la acción, pero una vez más pierde la percepción total de la realidad dinámica en la que se estructuran los roles sociales. El niño completa los datos no percibidos mediante informaciones verbales y deducciones que sólo son posibles en niveles madurativos más evolucionados.

Los condicionamientos que el niño deficiente visual encuentra en los aspectos analizados creemos que son los que están en la base de las peculiaridades que configuran su juego.

Son, por tanto, estos aspectos los que hemos tenido especialmente en cuenta para la formulación de las subhipótesis de nuestra investigación y el diseño experimental que en su día elegimos.

[Volver al Índice / Inicio del Capítulo](#)

## CAPITULO IV

### Diseño Experimental

Dedicaremos este capítulo a la exposición del diseño experimental elegido para la investigación. A fin de restar aridez a este texto nos referiremos a los aspectos más globales o a aquellos que, a nuestro juicio, puedan tener mayor interés para los posibles lectores de este libro, que no siempre serán profesionales de la educación.

No recogemos aquí, por tanto, los pormenores y avatares que fuimos atravesando hasta llegar al diseño final que, a continuación, referimos <sup>1</sup>.

Hemos tenido que enfrentar problemas de diversa índole, provocados en parte por la heterogeneidad de la población y, en parte, por la complejidad del tema objeto de estudio.

El niño refleja en el juego aspectos cognitivos, sociales, afectivos (conscientes o inconscientes), destrezas evolutivas, aprendizajes adquiridos... de tal manera que en muchas ocasiones a la hora de definir el diseño, nos hemos encontrado como queriendo recoger el agua en una cesta.

La fascinación que el juego del niño despierta en el adulto (que, de alguna forma, envidia), provoca en él la tentación de poder tocar su último sentido que parece tener algo de mágico: esa forma de estar a la vez en lo real y en lo fantástico. La complejidad y riqueza de la realidad, en este caso del juego infantil, se resiste a la parcelación en la que a veces incurrimos en los estudios experimentales.

Por otra parte, en cuanto a la población nos encontramos con que no es muy numerosa (afortunadamente) y está muy dispersa geográficamente.

Además, durante los últimos años, vemos aumentar la población de niños con alteraciones asociadas a la deficiencia visual, al tiempo que se reduce la incidencia de enfermedades tradicionales (cataratas, glaucomas...) causas de amaurosis o déficits visuales graves, y aumentan las personas con residuos visuales aprovechables, debido a los avances de la medicina. Esto configura, en las edades que nos ocupan, poblaciones más heterogéneas, lo que lógicamente se ha dejado sentir en nuestra propia población según describiremos más adelante.

Existen, además, variables individuales como configuración familiar, estatus socioeconómico, recurrencia de hospitalizaciones e intervenciones quirúrgicas, etc., que a pesar de su repercusión en la evolución del niño y por tanto en el juego, no han podido ser bloqueadas por lo reducido de la población.

---

<sup>1</sup> La memoria completa de la investigación obra en poder de la ONCE para su posible consulta.

Recordamos además que el tramo de edad seleccionado (dos-seis años) es prolongado, y aun estando incluido, desde el punto de vista cognitivo, dentro del período preoperacional, durante el mismo se producen importantísimos progresos, sobre todo en lo referido al juego simbólico.

Hemos utilizado un método de observación individualizada y controlada:

- a) A través de la aplicación de pruebas estandarizadas.
- b) Mediante la observación directa del juego en situaciones controladas e idénticas para todos ellos.

Ha sido además nuestro mayor interés reconocer y explicar, si es posible, las conductas adaptativas que el niño deficiente visual realiza en su juego más que conocer si son o no idénticas a las empleadas por el niño vidente, en cuanto a funcionalidad se refiere.

## **POBLACION**

La población está compuesta por catorce deficientes visuales que acudían regularmente a nuestro centro. De entre ellos: diez han recibido atención desde los primeros meses de vida y cuatro han iniciado el tratamiento en la edad de dos-tres años.

No se han incluido en la población aquellos niños atendidos en nuestra unidad que presentan plurideficiencias ya que sus características especiales no se ajustaban al objeto de la investigación. Por la misma causa no se han incluido niños con trastornos profundos del desarrollo (DSM III) en el momento actual, si bien dos de los niños de la población presentaban este tipo de cuadro al inicio del tratamiento. Y uno más presentaba un retraso psicomotor por déficit ambiental.

La población incluye niños de edades comprendidas entre los tres-seis años; siete de los 14 niños tienen un resto visual aprovechable y los 7 restantes, son ciegos totales; de este segundo grupo nos parece interesante señalar que una de las niñas perdió la visión a la edad de dos años.

Del grupo total, ocho son niños y seis niñas.

## POBLACION ESTUDIADA

NIÑOS	EDAD CRONOLOGICA	GRADO DE VISION <sup>1</sup>
E.M.	6 a 11 m.	R.V.
M.G.	6 a 8 m.	C.
A.G.	6 a 6 m.	C.
E.G.	5 a 7 m.	R.V.
C.S.	5 a 6 m.	R.V.
P.A.	5 a 5 m.	R.V.
E.R.	5 a 5 m.	C.
C.B.	5 a 0 m.	C.
D.F.	5 a 0 m.	R.V.
A.G.	4 a 4 m.	C.
A.R.	3 a 10 m.	C.
S.M.	3 a 10 m.	C.
M.M.	3 a 2 m.	R.V.
L.C.	2 a 8 m.	R.V.

C. = Ceguera total.

R. V. = Resto visual aprovechable.

(Estas siglas se utilizarán con este mismo sentido a lo largo de este texto).

NOTA: En la memoria de la investigación figura un anexo con las variables individuales de cada niño, que pueden incidir como razones explicativas de las características de sus juegos.

Podemos observar en relación con la edad de los sujetos que solamente uno, con residuo visual, tiene una edad inferior a los tres años. Esto ha sido una exigencia del diseño de la «hora del juego» que iba a ser aplicada para el estudio de las peculiaridades de aquél; en efecto, se requería que el niño fuera capaz de tolerar un determinado tiempo de observación en situación de juego. En aquel momento ninguno de los niños atendidos en nuestro Centro, menor de tres años, cumplía este requisito.

No obstante, para poder disponer de algunos datos más, referentes a la comprobación de la primera hipótesis: retraso en el acceso y desarrollo del juego simbólico, se ha ampliado la muestra a cuatro niños más (2 R.V. y 2 C.) exclusivamente en cuanto a la aplicación del test de juego simbólico Lowe-Costello que relaciona edad cronológica con edad de desarrollo en el juego.

## PRUEBAS Y PROCEDIMIENTOS DE OBSERVACION UTILIZADOS

A continuación pasamos a describir las pruebas seleccionadas para su aplicación durante la investigación, así como los objetivos de su utilización.

Debemos señalar que uno de los instrumentos de observación empleado ha sido diseñado expresamente por nuestro equipo para esta investigación, tratándose, el resto, de pruebas estandarizadas.

### **1. Escala de desarrollo de Reynell-Zinkin y test de inteligencia de Williams**

Probablemente uno de los factores que condicionan de forma decisiva las características del juego en los niños en general es el nivel de desarrollo y la capacidad intelectual de éstos.

Hemos considerado necesario, por ello, incluir entre las pruebas utilizadas para la recogida de datos, escalas de desarrollo que nos permitieran determinar, al menos de forma aproximada, el nivel de desarrollo y capacidad intelectual de los niños incluidos en la muestra.

Una de las escalas utilizadas a tal efecto ha sido la «Escala de Desarrollo para niños pequeños con déficits visuales» de Reynell-Zinkin, de Royal National Institute for the Blind (62).

El objeto de esta prueba es medir el nivel del niño en términos de los procesos intelectuales ya establecidos, explorando las áreas de aprendizaje y desarrollo que se consideran particularmente importantes para los niños con déficits visuales.

La prueba incluye las cinco áreas que los autores consideran más importantes en el desarrollo intelectual de los niños con severos déficits visuales:

1. Adaptación Social.
2. Desarrollo Sensomotriz.
3. Exploración del Ambiente.
4. Respuesta a los sonidos y comprensión verbal.
5. Lenguaje Expresivo:
  - Estructura.
  - Vocabulario y contenido.

La escala ha sido realizada para una población de niños entre cero y cinco años, ofreciendo tablas de puntuaciones específicas para grupos de niños videntes, con vista parcial y ciegos. Permite la obtención de edades de desarrollo.

Teniendo en cuenta que la muestra incluye niños comprendidos entre los cero y los seis años y que la prueba anteriormente descrita sólo está presentada para niños hasta cinco años, aplicamos para los de edades superiores el Test de Inteligencia para Niños Ciegos o con defectos de Visión de M. Williams (85). Esta prueba ha sido diseñada para su utilización con niños de edades

comprendidas entre cinco y quince años, ciegos o con visión parcial.

La prueba es una adaptación de la Escala Terman Merrill. Incluye algunos ítems del Test de Inteligencia para niños Valentine, algunos ítems de los tests de razonamiento de Burt y otros de test de aplicación colectiva, modificados para su utilización individual, y el test de Vocabulario de la escala Weschler para niños.

Al igual que en el test de Terman, la puntuación alcanzada en los diferentes ítems y en relación con la edad cronológica, permite la obtención del cociente intelectual.

## **2. Test del juego simbólico de Lowe y Costello**

Centrándonos en la valoración del juego, recabamos información sobre la existencia de pruebas baremadas que nos permitieran una medición objetiva del nivel de juego de un niño. No se encontraron, como era nuestra intención inicial, pruebas al efecto que cubrieran el tramo completo de edades que la muestra abarcaba. Por ello se ha aplicado el Test de Juego Simbólico de Lowe y Costello, a pesar de que el «techo» de edad de la prueba se sitúa en los treinta y seis meses (edad, por otra parte, en la que se considera se alcanza evolutivamente el juego simbólico).

Aun siendo conscientes de esta limitación decidimos la utilización de esta prueba por considerar que buena parte de la población de deficientes visuales consigue, con cierto retraso con respecto a la población vidente, los diferentes niveles del juego simbólico.

La prueba permite la cuantificación de la dimensión del desarrollo del niño poco explorado en los test tradicionales. Es la dimensión del desarrollo temprano de la formación del concepto y de la simbolización que se desarrolla en paralelo al lenguaje comprensivo y expresivo.

La prueba permite la obtención de puntuaciones directas convertibles a edades equivalentes de desarrollo del juego y la valoración cualitativa de aspectos de la conducta del niño, así como del tipo de juego (por ejemplo: secuencias bien integradas de conducta *versus* juego fragmentado; si el niño es más bien actuador o verbalizador, etc.).

A la hora de interpretación de datos debemos tener en cuenta que la prueba está realizada para niños videntes de ámbito anglosajón. En consecuencia, se realizaron algunas modificaciones en las instrucciones dadas al niño para la ejecución de las tareas comprendidas en la prueba, por ejemplo, se incluyó tiempo de exploración previa del material.

Estas pruebas, al estar estandarizadas, se corrigieron y evaluaron según las normas de sus respectivos manuales.

## **3. «Hora de Juego»**

### *3.1. Descripción de la hora de juego*

Para poder comprobar las hipótesis de trabajo de la investigación formuladas sobre la base de nuestra experiencia profesional con niños deficientes visuales y comprobar las razones justificativas de las peculiaridades del juego en este colectivo, se diseñó un encuadre objetivo (espacio, tiempo, consignas y materiales) para el desarrollo de una «hora de juego».

Al objeto de disponer de este material de trabajo y realizar su análisis posterior, se filmaron los tiempos de juego en video-tape<sup>2</sup>.

Partiendo de los elementos que, a juicio del equipo, condicionan las peculiaridades del juego de los niños deficientes visuales a los que anteriormente hemos hecho referencia, se incluyeron y definieron en el diseño de la «hora del juego» las siguientes condiciones:

- Espacio.
- Intervención del adulto.
- Materiales.

Respecto al espacio existe ya constancia de la dificultad que el niño deficiente visual encuentra en la percepción global y sintética de su entorno. Tratando de homogeneizar las condiciones en las que el niño ciego y el vidente se enfrentan a la situación de juego pretendimos controlar la variable «espacio» ofreciendo a los niños la posibilidad de desarrollar su actividad en espacios reducidos, con límites claros y accesibles a su forma peculiar de percepción (colchoneta) o bien en espacios más amplios pero familiares para el niño, las salas en las que con anterioridad durante las sesiones de tratamiento, se había trabajado con él.

Todo ello entendiendo que el espacio desconocido y/o sin límites dificulta, desde un punto de vista cognitivo, el desarrollo de la acción de jugar e interfiere la propia esencia de la actividad lúdica: placer, ausencia de esfuerzo y no intencionalidad de consecución de metas.

En relación con la variable «intervención del adulto» nos lo planteamos en los siguientes términos:

Partimos de la hipótesis de que, durante los primeros años de vida del niño ciego, su conocimiento del mundo exterior está supeditado de forma decisiva a la función desempeñada por el adulto de «yo-auxiliar». Esta función permite que el niño ciego utilice información del entorno (espacio, objetos, etc.) a la que por él mismo tendría un acceso más dificultoso; que interiorice pautas de conducta que los niños videntes aprenden por imitación y que él debe conocer

---

<sup>2</sup> Las cintas de video-tape obran en poder de la ONCE, como material complementario.

a través del adulto intermediario, quien adecua la información, que se obtiene mediante la percepción visual, a un código de información adaptado a sus restantes recursos de percepción. También permite que, de forma similar a los niños videntes, disponga de un encuadre afectivo posibilitador de la actitud de distensión, placer y seguridad necesaria para la actividad lúdica. El adulto que intervino con cada niño en la hora de juego fue su terapeuta habitual.

En consecuencia, con esta hipótesis queríamos observar qué variaciones se producen en la actividad de juego en diferentes condiciones de la intervención del adulto. Para ello formulamos las siguientes condiciones de juego:

A) Actitud pasiva: Presencia física del adulto sin ningún tipo de intervención, ofreciendo al niño una explicación de la imposibilidad de participar con él en el juego.

B) Actitud reguladora: El adulto ayuda a) niño a realizar lo que intencionalmente plantea haciéndolo en la medida en que la limitación visual puede interferir en el desarrollo objetivo del juego.

C) Actitud lúdica: El adulto acepta roles y temáticas planteadas siempre a iniciativa del niño, siendo éste el que dirige el proceso del juego.

D) Actitud directiva: El adulto plantea un número reducido de alternativas temáticas y trata de implementar el nivel de juego del niño.

En lo relativo al material, éste fue seleccionado intentando aunar los criterios de la hora de juego dinámica clásica con nuestras propias consideraciones, basadas en la experiencia de trabajo con niños deficientes visuales.

Se incluyó material que permitiera la expresión de una amplia gama de temáticas y la realización de distintos niveles y tipos de juego, teniendo en cuenta la diversidad de edades y características del grupo de niños.

A pesar de ser conscientes de la limitación que supone el presentar material estructurado, nos alejamos de modelos tales como la escuela Kleniana de Breck que insiste en presentar material exclusivamente inestructurado, favorecedor de la creatividad y la libre proyección de fantasías. Por la dificultad de manejo que este tipo de material conlleva para los niños ciegos y por considerar que las respuestas que provoca en este colectivo pueden dar lugar a interpretaciones simbólicas erróneas, decidimos incluir buena parte de material estructurado. Se cuidó, en la selección de juguetes, el que posibilitaran al niño su integración en unidades temáticas de juego.

Escogimos juguetes fácilmente identificables y fiel copia de la realidad, pero no objetos reales, ya que es sabido que éstos favorecen la «actuación» en detrimento de la simbolización, en cuya observación estábamos interesados.

Se eligió un número reducido de juguetes, que se presentaron al niño dentro de dos recipientes para facilitar su localización y para reducir, en la medida de lo posible, el esfuerzo suplementario que el niño ciego debe realizar para

constatar la presencia de aquellos, y favorecer su actitud lúdica.

Finalmente y antes de iniciar la «hora de juego» propiamente dicha, se dedicó un tiempo a la exploración e identificación de todo el material de forma paralela al tiempo que el niño vidente invierte en la exploración visual del mismo antes de comenzar el juego.



En consecuencia con estos criterios el material utilizado fue el siguiente:

- Muñeco.
- Camión.
- Teléfono.
- Caja de cartón vacía, sin tapa.
- Ficha de preescolar en relieve (para ciegos).
- Papel en blanco y pinturas (para niños de baja visión).
- Taza.
- Cuchara.
- Biberón
- Tela.
- Tacos de madera.

- Pelota.
- Pistola.
- Elefante.
- Muñequito articulable.

### 3.2. Desarrollo de la «hora de juego»

Días antes al de las filmaciones se había solicitado la colaboración de los padres y habían sido informados del contenido de la sesión, su forma de desarrollo y objetivo. Pensamos, por ello, que algunos de los niños ya tendrían una idea aproximada de a qué venían en ese momento. En cualquier caso, a la hora de recibir a los niños, se les dio a todos una explicación breve y adaptada a su edad de lo que iban a hacer; también se les presentaba a la persona encargada de filmar (a quien ya los niños conocían) y se les dejaba explorar brevemente la cámara.



Las habitaciones, como ya hemos dicho, eran espacios conocidos para el niño. Sus dimensiones aproximadas eran de 4 x 3 metros y estaban equipadas con: una mesa y silla de despacho situadas en un rincón, una colchoneta de 2 x 1 metros en el rincón opuesto, una mesa y silla de niño; en la pared junto a la colchoneta había un espejo grande y encima de aquélla, dos cajoneras con los juguetes. En la cajonera superior se colocaron los juguetes de mayor tamaño y en la inferior las piezas más menudas.

Los adultos que iban a jugar con los niños tenían la instrucción de iniciar la exploración de los juguetes sobre la colchoneta, junto a las cajoneras, y de

permitir al niño el juego fuera de ésta si así lo deseaba, respetando siempre los límites de la propia habitación.

Todos los niños recibieron la misma consigna inicial: «vamos a jugar un rato con estos juguetes que están en estos dos cajones; primero los vamos a ver todos y luego puedes jugar a lo que tú quieras».

A continuación se ofrecía al niño el tiempo necesario para la exploración de los juguetes. Si al explorarlos no reconocía alguno de ellos, se le ayudaba a su identificación o incluso se le decía el nombre del objeto si por él mismo no podía hacerlo.

Finalizada la exploración se les animaba a recordar los juguetes y a recogerlos en las cajoneras, favoreciendo así una elección posterior más intencionada. Durante este tiempo el juego no estaba permitido.

Antes de comenzar la hora de juego propiamente dicha se recordaba al niño «ahora tú ya puedes jugar a lo que quieras».

El tiempo de juego lo estructuramos en cuatro períodos, que aparecerán a lo largo del texto codificados como T.2, T.3, T.4, T.5. El tiempo de exploración se codifica como T1.

Por considerar que el apoyo prestado por el adulto al niño ciego, que en muchos momentos llega a convertirse en una función de «yo-auxiliar», es decisivo en el juego resultante, quisimos observar en qué medida esta variable condiciona el juego.

Pusimos al niño en 3 situaciones consecutivas, T.2, T.3, T.4, en las que la intervención del adulto se incrementaba progresivamente manifestando una actitud bien diferenciada en cada una de ellas.

En el tiempo 2, de cinco minutos de duración, la actitud del adulto es la anteriormente descrita como «actitud pasiva».

Lo reducido del tiempo se justifica por considerar que el niño se enfrentaba a una situación difícil y pretendimos evitar una frustración excesiva en los niños que no fueran capaces de emprender ellos solos algún juego. Por otra parte, la «actitud reguladora o lúdica» no interfería en ningún caso el juego que hubiera podido iniciarse.

En definitiva, se trataba de observar la capacidad del niño para enfrentarse a la situación de juego sin apoyo del adulto. Cuidamos que el niño percibiera la presencia física del adulto y se supiera acompañado para reducir la posible ansiedad.

Al finalizar los cinco minutos el adulto se colocaba próximo al niño y le explicitaba su disponibilidad. Las instrucciones que el adulto tenía para este período, de quince minutos de duración, eran las definidas para la «actitud reguladora» o «la actitud lúdica». Se podía tomar una u otra según el niño lo requiriera. Pretendíamos diseñar una situación óptima para observar las capacidades reales del niño, ateniéndonos a la pura iniciativa de éste, pero

proporcionándole, sin embargo, el «andamiaje» preciso para que el déficit visual dificultara lo menos posible las acciones que el niño desea realizar en la trama del juego.

Somos conscientes de que esto no es del todo posible, pero sería algo así como «poner la vista» al servicio del niño para la ejecución de las tareas que su juego exige. Quisimos disminuir en lo posible el esfuerzo que el juego conlleva para el niño ciego (localización de objetos, ejecución, etc..) y que interfiere el mantenimiento del tono emocional requerido para jugar.

Progresando en el grado de intervención del adulto se plantean los siguientes quince minutos para un juego compartido en el que el adulto tiene una «actitud directiva», y participa abiertamente en el juego. Su objetivo en los niños de juego más pobre es la de ayudarlos a estructurar éste y en los de juego más evolucionado, enriquecerlo, diversificarlo y/o potenciarlo.

El nivel resultante en este período está, en alguna medida, sesgado por la intervención del adulto, lo que es tenido en cuenta a la hora de analizar e interpretar los resultados. Aunque es también cierto que una intervención ajena no puede nunca obtener del niño conductas propias de un período evolutivo que el niño no hubiera iniciado.

Se comenzaba este tiempo rompiendo claramente la actitud anterior, proponiendo al niño tres alternativas temáticas de juego compartido: jugar a las «comiditas» (el típico juego de las «casitas» o de «mamas»), a las «construcciones» (juego de camiones para transportar, cargar, descargar, construir, etc.); o a las «guerras» (juego que permite una representación más directa de las temáticas agresivas).

Finalmente añadimos un 5.º período (T.5) de cinco minutos de duración, en el que el niño de nuevo, se enfrentaba al juego él solo. La actitud del adulto en este período era la «pasiva» idéntica a la del T.2. El adulto explicaba al niño que por ese día no podía seguir jugando, pero que él podía jugar un rato más con los juguetes, mientras el adulto hacía en el mismo despacho unas anotaciones. El objetivo de este período era comprobar si una vez que el juego estaba en marcha el niño podía continuar por sí solo y comparar su resultado al del T.2.

Al terminar este período se daba por concluida la filmación, hablando unos momentos con el niño como despedida. Resumimos a continuación, mediante un esquema, la estructuración de la hora de juego:

ACTITUD DEL ADULTO	TIEMPO DE DURACIÓN
T.1. Exploración	Indeterminado
T.2. Actitud pasiva	5 minutos
T.3. Actitud reguladora o lúdica	15 minutos
T.4. Actitud directiva	15 minutos
T.5. Actitud pasiva	5 minutos

### 3.3. Ficha de observación de la hora de juego

Para la valoración de la «hora de juego», de entre la bibliografía consultada, se seleccionaron tres trabajos: la «Prueba del desarrollo ordinal del juego simbólico» de McCune-Nicolich (50); «Escala de medición del nivel cognitivo de la actividad de juego», de Tizard, Philips y Plewis (77); y «La hora de juego diagnóstico», de Efron y colaboradores (20).

Las dos primeras permiten la clasificación de la actividad *libre* de juego en niveles ordinales de complejidad, basándose en la teoría cognitiva de Piaget. McCune-Nicolich propone cinco niveles ordinales como marco referencial para la clasificación de la actividad de juego:

- El nivel 1 comprende la utilización realista de los objetos reales.
- El nivel 2 implica la capacidad de autosimulación e indica la incipiente capacidad de simbolizar. Ambos niveles se consideran como de transición al juego simbólico.
- El nivel 3 se alcanza cuando el niño es capaz de simular actividades ajenas, lo que supone ya un descentramiento del juego del propio yo.
- El nivel 4 supone la capacidad del niño para utilizar un mismo esquema de actuación con varios participantes o para aplicar diferentes esquemas a un mismo objeto.
- El nivel 5 agrupa tres nuevas adquisiciones:
  - a) Utilización de objetos (juguetes) como sujetos activos.
  - b) Premeditación por parte del niño del acto simbólico con anterioridad a su ejecución.
  - c) Sustitución del objeto; el niño emplea los objetos atribuyéndoles una funcionalidad distinta a la convencional.

Tizard, en su estudio, diferencia de la actividad global, desarrollada por el niño,

aquellas actividades que no pueden ser consideradas como propiamente juego, y enumera para ello diez categorías.

Para analizar y valorar las actividades consideradas propiamente juego propone tres criterios:

- a) *Uso de materiales.* Aplicando este criterio clasifica el juego en cuatro categorías: juego sin materiales, juego simbólico, juego parcial y juego apropiado.
- b) *Complejidad de la actividad de juego.* Determina seis niveles según el número y coherencia de las actividades que el niño es capaz de relacionar.
- c) *Interacción social.* Observando la actividad del niño desde esta perspectiva clasifica el juego en: solitario, paralelo y asociativo.

El tercer trabajo seleccionado, «La hora de juego diagnóstica» de Efron y colaboradores, proporciona un método estructurado de observación cualitativa desde un punto de vista dinámico. La observación del juego, desde esta perspectiva, posibilita comprobar si la función proyectiva que el juego tiene para el niño normal se mantiene y con qué características, en el caso de niños deficientes visuales en estas edades.

Los indicadores propuestos por los autores son los siguientes:

- 1) Elección de juguetes y juegos.
- 2) Modalidad de juego.
- 3) Personificación.
- 4) Motricidad.
- 5) Creatividad.
- 6) Capacidad simbólica.
- 7) Tolerancia a la frustración.
- 8) Adecuación a la realidad.

Teniendo en cuenta que la aplicación exclusiva de cada uno de estos métodos sólo posibilitaría un análisis parcial de nuestra «hora de juego» y que los mismos han sido diseñados para su aplicación en otras condiciones y a una población de características diferentes a las de nuestra investigación, utilizamos las diferentes aportaciones de estos trabajos incorporándolas a un diseño propio más amplio, que nos ha permitido proceder a un análisis estructurado y objetivo de la hora de juego.

Para poder llevar a cabo este análisis hemos agrupado nuestras observaciones en cuatro grandes bloques:

- 1) Espacio.
- 2) Objetos y juguetes.
- 3) Actividad de juego.
- 4) Comunicación.

La selección de estas áreas de observación está determinada por nuestras hipótesis de trabajo.

## 1. ESPACIO

Incluimos en este área aquellos aspectos que tienen relación con el manejo del niño en el espacio tanto en lo relativo a los desplazamientos como a la motilidad.

El elemento espacial lógicamente es un componente esencial del juego, ya que la acción representada se desarrolla en un escenario que da soporte a la representación simbólica, y requiere un ajuste de la motricidad del niño a la actividad.

Es sabido que el déficit visual incide directamente en el desenvolvimiento del niño en el espacio (**ver «hipótesis»**); pensábamos, por una parte, que un espacio conocido con referencias espaciales y delimitaciones accesibles permitiría al niño ciego prestar atención al juego en sí sin restarle posibilidades motrices, lo que finalmente potenciaría el juego.

Creíamos igualmente que los niños deficientes visuales economizaban movimientos, efectuando únicamente la actividad imprescindible requerida por el juego.

Nos interesaba comprobar estos dos aspectos para poder formular pautas de intervención y valorar lo adaptativo de determinadas conductas motrices, de singular importancia a la hora de realizar un diagnóstico diferencial.

Así, nunca podríamos interpretar con el mismo significado la hipoactividad de un niño vidente (seguramente índice de patología) que la actividad «economizada» de un niño ciego, la que en algunos supuestos puede resultar adaptativa. Sin embargo, un exceso de pasividad no puede justificarse siempre en base al déficit visual.

Estas reflexiones nos llevaron a observar tres aspectos diferenciados:

- 1.1. Cambios posturales.
- 1.2. Motilidad en relación al contenido del juego.
- 1.3. Escenarios fuera de la colchoneta.

## 2. OBJETOS Y JUGUETES

Las razones justificativas de la inclusión de este apartado en nuestra observación del juego se han hecho constar en el punto III de este documento «hipótesis de trabajo», como uno de los aspectos que inciden directamente en el juego e impregnan éste de peculiaridades específicas, en el caso de los niños deficientes visuales.



Incluimos dentro de este apartado los siguientes aspectos:

- 2.1. Tipo de aproximación a los juguetes.
- 2.2. Reconocimiento del juguete.
- 2.3. Preferencia.

#### 2.1. *Tipo de aproximación a los juguetes*

La forma de aproximación de un niño a los juguetes que se le ofrecen en una situación de observación controlada es un índice que da datos acerca del mundo interno del niño, de sus mecanismos de defensa y, en definitiva, de su estructura relacional con el mundo exterior.

Este indicador está incluido habitualmente en la aplicación de la «hora de juego» como instrumento diagnóstico para cualquier tipo de niño (20).

Además de esto, nos interesaba comprobar la forma peculiar de aproximación de los niños deficientes visuales a un material nuevo, a lo que tantas veces se ha aludido en la literatura específica: frecuente conducta evitativa, prolongación de la fase de exploración oral, etc.

La forma de aproximarse un niño al material de juego es una «tarjeta de

presentación» ya que anticipa su actitud hacia el juego y, en definitiva, es un reflejo de su forma de vincularse con su mundo objetal, en sentido psicoanalítico.

Observaremos más adelante cómo el niño E.R. mantiene una conducta claramente evitativa con los juguetes hasta el punto de negarse a jugar sobre la colchoneta y a coger él mismo los juguetes de las cajoneras, y así, a lo largo de la hora de juego se muestra desconfiado abiertamente hacia el adulto. Esta conducta obliga al niño a hacer constantemente comprobaciones de la realidad, no le permite descansar en el apoyo que el adulto le puede prestar e interfiere no sólo en el contenido, sino en el nivel de su juego llegando a detenerlo.

## *2.2. Reconocimiento de juguetes*

Se ha constatado únicamente en este punto los juguetes que el niño no reconocía durante la fase de exploración.

La inclusión de este ítem nos garantiza la intencionalidad en la elección posterior de los juguetes para desarrollar la actividad de juego.

El «quantum» de objetos no reconocidos nos informa sobre la riqueza cognitiva de un niño deficiente visual. Cuando el número de objetos no reconocidos es superior a lo que cabe esperar a su edad, sería un indicador de un déficit experiencial o de simbolización. En caso de no reconocimiento de un objeto, la respuesta tentativa que el niño da nos habla también de sus mecanismos cognitivos y cómo está asimilando el objeto nuevo a representaciones mentales previas.

También nos interesaba observar si el niño, aun no reconociendo un objeto y tras la ayuda al efecto ofrecida, incorporaba éste en su posterior juego como indicador de su actitud positiva ante situaciones nuevas.

## *2.3. Preferencia*

Es sabida la significación que la elección y preferencia de objetos tiene para la interpretación del juego desde un punto de vista dinámico. El niño va a elegir aquellos objetos que mejor le permiten vehiculizar sus fantasías.

La preferencia por los juguetes se ha valorado en el tiempo de exploración a través de los signos variados que el niño daba (comentarios, especial detenimiento en la exploración, intento de iniciar un juego con él, etc.). En los demás tiempos nos hemos ceñido a los juguetes que utilizaba en su juego.

Podría pensarse que el niño deficiente visual inicia una actividad de juego inducido más por el material que al azar encuentra en su espacio próximo que por el deseo previo que motiva la búsqueda del juguete. Si así sucediera, veríamos reducida la vertiente expresiva del juego en estos niños.

La relación entre la preferencia demostrada en **T.1** con los juguetes utilizados en los restantes tiempos (tiempos de juego) nos da datos sobre la intencionalidad con la que el niño deficiente visual toma los juguetes.

Es también de relevancia el estudio del tipo de juguetes utilizados a lo largo de la «hora de juego»: juguetes temáticos, juguetes no estructurados, pedagógicos, sonoros o utilizados para producir ruido, juguetes que mantienen funcionalidad real, etc.

Fue nuestra intención inicial clasificar los juguetes que el niño utilizaba en algunas de estas categorías. Sin embargo, comprobamos que esta clasificación resultaba farragosa desde el momento en el que cada uno de los juguetes podía asignarse a más de una categoría y dependía de la simbolización que de ellos haga el niño en un momento determinado.

Finalmente y aunque nos hayamos ceñido en el análisis de datos a la utilización de «juguetes temáticos» y «juguetes no estructurados», cabe hacer algún comentario sobre las impresiones que nuestro equipo tenía acerca del tipo de juguetes que los niños ciegos prefieren y que quizá pueda estudiarse en más profundidad en futuras investigaciones.

Así, creímos que ante situaciones que generan ansiedad era habitual que el niño se refugiara en actividades «pedagógicas», puesto que éstas son más organizadas y asépticas, permitiendo el funcionamiento de áreas del yo más libres de conflictos.

Por último, tuvimos ocasión de comprobar en la atención directa cómo al niño parecía resultarle más fácil la identificación de los juguetes que mantenían una funcionalidad real. La interpretación de este hecho está ya anticipada en el epígrafe III cuando decíamos que la mayoría de los juguetes reproducen características visuales de los objetos. Esta preferencia, que es natural en los comienzos del juego simbólico, en el caso de los niños deficientes visuales parece que se prolonga durante más tiempo siendo la función concreta la que determina la naturaleza del juguete.

### **3. ACTIVIDAD DE JUEGO**

Los aspectos incluidos bajo este epígrafe son, lógicamente, los centrales para el análisis del juego y resultan obligados en cualquier investigación sobre el mismo:

**3.1. Nivel de juego.**

**3.2. Contenido.**

**3.3. Modalidad de juego.**

#### *3.1. Nivel de juego*

Numerosos teóricos han sugerido que el desarrollo del juego y del lenguaje reflejan la incipiente capacidad del niño para utilizar los símbolos y es por tanto una manifestación del desarrollo cognitivo al que a su vez contribuye.

El juego ha sido considerado habitualmente como una actividad de difícil evaluación objetiva, si bien, desde las investigaciones de Piaget, se han tenido éstas como parámetro referencial del nivel de juego. Hoy día disponemos ya de

Escalas de medición del nivel de juego simbólico validadas en amplias poblaciones: Test de Lowe-Costello, ya reseñado anteriormente, y la prueba del desarrollo ordinal del juego simbólico de McCune-Nicolich. La primera nos fue de utilidad para otro momento de la investigación, al brindarnos edades de desarrollo en el juego que alcanzaban los niños, fácilmente comparables con los datos obtenidos en la Escala de Reynell-Zinkin.

Para la situación del juego libre que pretendíamos observar con la aplicación de esta «hora de juego» y las variaciones que introducía la presencia del adulto, según la hipótesis formulada, elegimos la prueba de desarrollo ordinal del juego simbólico de McCune-Nicolich.

La calificación de los niveles se ha efectuado siguiendo las pautas de la autora y que han sido comentadas anteriormente (McCune-Nicolich, 1981) (51). La misma autora, en 1984, profundizando en el análisis del juego simbólico publica un estudio sobre «las dimensiones del juego simbólico y secuencia de su desarrollo», recogidas por A. Marchesi en su libro «El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos» (47) (págs. 46 y ss.), que también hemos aplicado para la valoración del nivel simbólico.

Desde un punto de vista cualitativo nos interesaba recoger algunos indicadores también relacionados con el nivel de juego no incluidos en los instrumentos de medición anteriormente citados y que, a nuestro juicio, merecían ser tenidos en cuenta para un mejor conocimiento del juego del niño deficiente visual. Estos indicadores nos ofrecen datos sobre aquellos niños que muestran un nivel de juego inferior o superior al tramo evolutivo estudiado por McCune-Nicolich, éstos son: «juego sensoriomotor», «ecuación simbólica», «roles al adulto» y «juego fantástico».

El juego sensoriomotor es descrito en la psicología evolutiva como la etapa inmediatamente anterior al juego simbólico. Si bien, como hemos dicho en páginas anteriores, todos los niños a los que se les aplicó la «hora de juego» habían alcanzado el nivel simbólico, sabíamos que en algunos de ellos disminuía el nivel de juego en función de las circunstancias que pueden condicionar la situación de juego: fundamentalmente y en el diseño elegido, la presencia o ausencia del adulto.

Además de este nivel previo a la simbolización, queríamos conocer cuántos de los niños de nuestra población eran de ellos capaces, además de alcanzar el nivel 5 de McCune-Nicolich (que ya lleva implícita la representación de un «rol»), de representar roles de forma complementaria con un compañero de juego. Al ser el nuestro un diseño de observación individual, este punto puede quedar constatado a través de ítem «roles al adulto».

En nuestro trabajo directo con niños ciegos habíamos observado que, en ocasiones, algunos capaces de representación simbólica manifestaban conductas en las que se dejaba ver la confusión entre fantasía y realidad. Es cierto que en los inicios de la simbolización, la «ecuación simbólica» es un paso evolutivo y es el propio juego el que precisamente ayuda a la diferenciación de ambos planos. Esta confusión podría permanecer más tiempo en el caso del niño ciego, privado de la ayuda que presta la vista en la

constatación de la realidad externa (Fraiberg, 1977) (27), por lo que fue introducido este ítem.

Una mención especial merece la ausencia de temas fantásticos que nos había sorprendido en la observación de niños ciegos menores de seis años. Es seguro que la carencia visual, desde el punto de vista experiencial, es un *handicap* importante en la formación de imágenes fantásticas en las que condensar emociones y afectos; recordamos una vez más que las vías de percepción abiertas para el niño ciego le proporcionan mayoritariamente información de su realidad cotidiana, debiendo darse una intervención intencional para ayudarle a obtener imágenes más alejadas de dicha realidad.

Era, pues, para nosotros, del máximo interés correlacionar los niveles de juego que el colectivo de niños deficientes visuales de nuestra muestra presenta con su nivel de desarrollo en las Escalas de Desarrollo y Test de Inteligencia aplicadas. Muchos de los niños con los que habíamos trabajado, aun teniendo un nivel de desarrollo acorde con su edad, presentaban, en principio, un nivel de juego evolutivamente más bajo que el que cabía esperar.

Éramos conscientes que el nivel alcanzado por un niño ciego en un tiempo de juego oscila significativamente en función de la presencia del adulto que le acompaña en su juego.

### 3.2. Contenido

El contenido del juego es lógicamente uno de los aspectos centrales de la investigación. La temática que los niños traen a su juego refleja buena parte del contenido afectivo del mundo interno del niño y desde este punto de vista podrá ser analizado de forma individual desde el enfoque psicoanalítico. Aun así la lectura del contenido manifiesto del juego nos permite ya una primera aproximación al conflicto que el niño expresa.

Además el estudio objetivo de la frecuencia de aparición de las distintas temáticas podría ayudarnos a conocer la preferencia temática del colectivo de niños deficientes visuales, la coherencia de la representación y desarrollo de la acción simbolizada, para poder posteriormente comprobar la relación que guarda con el déficit visual.

Así, por ejemplo, Burlingham (1968) (12) y otros autores han comprobado en su observación directa de preescolares ciegos las dificultades que encuentran para expresar conductas agresivas. Nosotros, en esta investigación, quisimos saber el reflejo que esta dificultad tenía en la peculiar forma de expresión que supone el juego.

Nos planteamos también al comienzo de este estudio introducir como ítem a observar las interrupciones que el niño hacía mientras estaba jugando. Sin embargo, la complejidad que implicaba la cuantificación de este dato en relación con las causas que las pueden provocar nos hizo renunciar a este intento. El número de interrupciones no sólo va relacionado con el nivel de ansiedad que supuestamente las provoca. Es sabido que el niño ciego acude a la comunicación verbal más habitualmente que el niño vidente.

Además, el estudio de P. Tait había insistido ya en este hecho, comprobando que, comparativamente con niños videntes, el colectivo de niños ciegos hacía mayor número de interrupciones a lo largo de su juego.

No obstante, en un análisis individual, este ítem debe ser tenido en cuenta porque cuando las interrupciones son muy frecuentes nos harían pensar en un nivel de hipervigilancia tan alto que puede interferir la actividad lúdica. Para valorar este índice se debe poner en relación con la edad del niño, el nivel de juego que ha presentado y los sentimientos contratransferenciales que los comentarios del niño despiertan en el adulto que está jugando con él.

### *3.3. Modalidad de juego*

Finalmente, nos pareció de interés comprobar la modalidad de juego predominante en los niños deficientes visuales respecto a los binomios «juego verbal / juego de acción» y «actividad libre / actividad pedagógica».

El primero está en relación con nuestra hipótesis de que los niños ciegos tenderían a sustituir algunas de las acciones requeridas por el juego, por descripciones verbales de las mismas.

Incluimos el segundo en la suposición de que en las situaciones de actividad libre que pudieran resultar en alguna medida confusas, el niño ciego puede tender a refugiarse en actividades más organizadas y que proporcionan mayor seguridad del tipo de las tareas específicas.

## **4. COMUNICACION**

El juego es en sí mismo comunicación, pero nos referimos aquí sólo a algunos aspectos formales en la relación con el adulto que, en los tres grandes apartados hasta ahora expuestos son elementos intrínsecos al propio juego. La comunicación tiene entidad propia independiente de la actividad lúdica, aunque puede tener incidencia en el juego de cualquier niño.

En esta investigación funcionó como una de las principales variables la incidencia de la presencia del adulto en el nivel y complejidad del juego del niño.

El adulto se aproxima al niño en nuestra «hora de juego» no como un mero observador, sino con actitudes más o menos activas y en cualquier caso con disponibilidad. Ofrece su ayuda de forma no directiva en el T.3 y juega abiertamente con el niño en el T.4.

La forma en la que el niño deficiente visual sabe aprovechar la disponibilidad que el adulto le ofrece para poder compensar algunas de las limitaciones que su déficit le impone, va a incidir directamente en el resultado del juego. Es esta razón, además del papel relevante que el lenguaje tiene en el desarrollo del niño deficiente visual, la que nos llevó a detenernos a valorar los aspectos agrupados bajo este apartado.

De nuevo en el niño ciego, igual que en sus compañeros videntes, cómo se relaciona y comunica con el adulto es un dato básico en la interpretación de su conducta. Así, la forma como el niño ciego se relaciona con el adulto y, en general, con sus compañeros de juegos, está determinada tanto por las adaptaciones que la ceguera impone como por las connotaciones propias de su personalidad.

El análisis de la comunicación es un tema tan amplio y complejo que sería objeto de investigaciones específicas; dentro de nuestro trabajo únicamente nos centramos en aquellos aspectos de la relación niño-adulto que influyen, a nuestro juicio, directamente en la eficacia de la actividad de juego como son:

#### 4.1. *El tipo de aproximación al adulto*

#### 4.2. *Ayuda*

En la evolución del niño la adecuación de sus capacidades reales con el nivel de dependencia que pueda establecer con el ser humano que le prodiga los cuidados, es una de las variables determinantes del éxito de su adaptación. La capacidad para poder pedir ayuda en el momento adecuado supone que el niño tiene una representación interna de su madre «suficientemente buena» (Winnicott) (89) como para volver a ella y, por otro lado, cuenta con una confianza básica en sí mismo como para aventurarse en realizaciones independientes. Para observar la actitud del niño ante la necesidad de ayuda hemos recogido este punto en la ficha de observación diferenciando si ésta es pedida por el niño o cómo la acepta cuando el adulto se la ofrece.

El proceso de simbiosis-individuación descrito por Malher, al que hemos aludido en el **capítulo III**, se ve dificultado por el mismo déficit visual y se prolongan sus fases en el caso de los niños deficientes visuales.

Por eso nos parecía interesante observar los dos ítems que hemos señalado anteriormente.

El tipo de aproximación al adulto como indicador de desarrollo se recogió en dos categorías:

- Contacto físico predominante.
- Contacto verbal predominante.

Una predominancia del contacto físico dentro de esta situación de juego supondría la no aceptación de los juguetes como objetos intermediarios e interferiría enormemente la posibilidad de jugar. Desde este punto de vista el contacto a través de lo verbal sería índice de un mayor desarrollo afectivo, aunque obviamente no siempre (cuando existen otros índices patológicos), puede interpretarse positivamente.

Por otro lado, hay referencias en la literatura sobre deficientes visuales al hecho de que entre éstos se da un mayor predominio de la comunicación verbal. En concreto P. Tait (1972) (73), nos dice que los niños de su muestra hacían numerosas preguntas al adulto encaminadas más bien a mantener «una

línea abierta» de comunicación más que a obtener información.

Podría pensarse que este hecho guarda también relación con la necesidad de suplir parte de la información que la vista proporciona.

### 4.3. *El lenguaje*

Lenguaje y juego son dos formas paralelas del desarrollo del pensamiento simbólico. Los datos sobre el nivel de desarrollo del lenguaje de nuestros niños fueron recogidos a través de la Escala de Reynell-Zinkin y figuran en las tablas anexas.

Por otra parte, existen una serie de peculiaridades en la adquisición del lenguaje del niño ciego que la situación de juego permite observar. Nos referimos aquí al retraso en ciertas adquisiciones con respecto al vidente como son el uso adecuado de los pronombres o que se prolongue el período de ecolalias inmediatas, etc. No tenemos constancia del límite cronológico a partir del cual estas manifestaciones pueden considerarse como patológicas en el niño ciego. Por otra parte, parece lógico suponer que la presencia de algunas de ellas, rebasado determinado límite cronológico, debería también estar relacionada con un bajo nivel de simbolización en el juego: si esto se confirma podría ser útil como indicador de patología.

Agrupamos bajo el epígrafe «indicadores de patología» una serie de alteraciones, de diversa gravedad, observadas en nuestro trabajo con deficientes visuales y que en niños videntes su presencia se interpreta como sintomatología de patología mental grave, como son las ecolalias, la inversión pronominal, el lenguaje descontextuado, etc.

Sería de desear poder establecer criterios de diagnóstico diferencial a través de este ítem.

Al objeto de observar sistemáticamente los aspectos que inciden en el juego del niño deficiente mental, según las consideraciones hasta aquí expuestas, y para ordenar la recogida de datos diseñamos una ficha de observación. Para su cumplimentación se acordó y se definieron lo más objetivamente posible el contenido de cada ítem y su forma de valoración <sup>1</sup>.

Tras el análisis de los resultados se diseñó una nueva ficha que modificaba en algunos aspectos a la inicial y que, por considerarse de interés general, figura, con sus correspondientes normas de utilización, en este libro, en el **Anexo I**.

---

<sup>1</sup> El desarrollo del método de trabajo así como la ficha utilizada están incluidos en la memoria original de la investigación.

## CAPITULO V

### **Peculiaridades del juego simbólico en niños deficientes visuales: descripción desde los resultados de nuestra investigación**

Se exponen en este capítulo algunas de las peculiaridades del juego en los niños deficientes visuales que se deducen desde los resultados de nuestra investigación. Los datos recogidos en las correspondientes tablas figuran en este libro como **Anexo II**.

Dejaremos constancia, en primer lugar, de que los niños deficientes visuales que constituyeron la población de este estudio presentaban un nivel de desarrollo dentro de los márgenes esperados según su edad y deficiencia visual. Las características del juego de estos niños no podrán, por tanto, atribuirse a déficits cognitivos relevantes asociados a la ceguera (**Tabla n.º 1**).

#### **1. DESARROLLO EVOLUTIVO Y JUEGO**

Comparándolos con niños videntes en cuanto a «edad de desarrollo de juego» comprobamos una diferencia media entre Edad Cronológica y Edad de Desarrollo de juego de aproximadamente quince meses.

Es también observable que el retraso medio que puede obtenerse a través de los datos es claramente diferente para el grupo de niños ciegos y para el grupo de niños con residuo visual: aproximadamente de dieciocho meses para el 1.º grupo y de diez meses para el 2.º. Deseamos también señalar que los dos niños con mayor retraso en el juego simbólico son ambos niños ciegos, con edades de desarrollo adecuadas a su edad cronológica según la Escala de Reynell-Zinkin y con claros antecedentes de hipoestimulación en sus historiales. Cabe deducir que el juego es una de las conductas en la que más incide la intervención educativa y que la carencia de intervención tiene consecuencias más graves en el caso de los niños ciegos (**Tablas 2 y 2 bis**).

Queremos dejar constancia de que el Test de Lowe y Costello no ha sido realizado para población deficiente visual si bien la prueba, con las adaptaciones provisionales realizadas por el grupo de investigación, puede resultar aprovechable para su aplicación a niños ciegos, con edades de desarrollo no superiores a cuatro años seis meses.

También estábamos interesados en conocer si podían observarse paralelismos entre el retraso del juego simbólico y el retraso en alguna de las áreas medidas por la Reynell-Zinkin (**Tabla n.º 3**) y los fundamentos teóricos de la psicología evolutiva correlacionan desarrollo en el juego y desarrollo del lenguaje. Investigaciones específicas en niños ciegos han comprobado una correlación alta entre el uso de la negación lingüística y de combinaciones de dos palabras con la presencia de actos simbólicos (Rogers y Puchalski, 1984) (**63**).

Coincidimos en esta afirmación comprobada en nuestra experiencia directa.

Los niños de nuestra población tenían hechas dichas adquisiciones.

Comparando los resultados de nuestros niños en el área «Estructura del lenguaje» de la Reynell-Zinkin con los retrasos que pone de manifiesto el Test de Lowe-Costello no encontramos paralelismo alguno, esto no invalida en absoluto la idea de que algunas de las estructuras básicas de lenguajes sean requisito previo para la iniciación del juego simbólico.

Parece claro que la evolución del lenguaje, aun pudiendo facilitar y siendo necesaria para ello, no se detiene de forma dependiente del juego. El déficit visual obstaculiza, obviamente, de una forma más directa la actividad de juego que la evolución del lenguaje.

Por último, merece resaltarse, para ser tenido en cuenta en posteriores investigaciones, el que dos de los niños menores de cinco años que presentan retrasos más altos en el desarrollo del juego, también los presentan en el área de «Adaptación social» de Reynell-Zinkin (Tabla n.º 3).

## 2. CARACTERÍSTICAS CUALITATIVAS

Teniendo en cuenta que los niños a los que se ha aplicado la «hora de juego» constituyen no una muestra, sino una población y una población reducida ( $N = 14$ ; Ceguera total  $N_1 = 7$ ; y Residuo visual aprovechable  $N_2 = 7$ ), no podemos hacer extrapolaciones de datos, si bien nos permiten una observación cualitativa objetiva.

Aplicamos para el estudio de los datos un análisis de frecuencias de las conductas reflejadas en los ítems que quedan recogidas en las Tablas del Anexo I.

Este análisis está matizado por el conocimiento teórico que los profesionales tienen del tema y respaldado por las observaciones clínicas obtenidas a través de la experiencia profesional.

Así, los porcentajes próximos al 50 % nos hacen considerar una conducta determinada como posible peculiaridad del juego en niños deficientes visuales, si bien su interferencia con las variables individuales nos obliga a formularlas con extrema cautela. En el caso de presencia o ausencia masiva de determinada conducta podemos pensar con menos riesgo de error que su explicación está ligada al déficit visual.

En cualquier caso, la variable individual (historia de cada niño), en población tan reducida y tratando de observar una actividad tan compleja como es el juego, nos obliga a ser prudentes en nuestras afirmaciones.



Acudimos sistemáticamente a las discusiones de equipo para llegar a acuerdos que garantizaran la máxima objetividad en el análisis e interpretación de los datos obtenidos.

### *2.1. En relación con el espacio*

No es inusual que los niños ciegos, cuando están solos, restrinjan su movilidad incluso en relación a los cambios posturales.

Cuando el adulto está con el niño en actitud no directiva (T.3) aumentan los cambios posturales, pero no se incrementan los niños que amplían el uso del espacio.

Espontáneamente el niño ciego utiliza unos espacios reducidos que se incrementan ligeramente cuando interviene el adulto (T.4). La utilización de espacios amplios no puede valorarse de forma aislada, sino que depende del uso que de él se haga en función de la edad y de la adecuación a la actividad de juego (ver «Motilidad en relación al juego»).

M.G. (6a. 8m.) no hace desplazamientos durante toda la hora de juego, lo que supone, en alguna medida, una movilidad pobre. Sin embargo, los juegos que desarrollaba han sido calificados en todos los instrumentos de valoración con puntuaciones correspondientes al máximo nivel simbólico y su juego era de gran riqueza y complejidad. La reducción del uso del espacio constituía en esta niña una estrategia adaptativa para eliminar esfuerzo sin interferir la actitud lúdica y el desarrollo del juego.

Cabe pensar ante la ampliación del espacio e incremento de la movilidad progresiva que se observa en los tiempos 3 y 4, que la presencia del adulto

disminuye el nivel de hipervigilancia del niño y favorece una actitud corporal más flexible y ágil (Tabla n.º 4).

Observamos en los niños de baja visión que en los tiempos 3 y 4 (con el adulto presente) los datos se separan ostensiblemente del cuadro de niños ciegos (Tabla n.º 4) hacia un uso de un espacio más amplio.

Sorprende que también tres niños de baja visión no hagan cambios posturales en T.2; debemos tener en cuenta que dos de estos niños son los más pequeños de la población estudiada. Es obvio que la hipervigilancia y la inmovilidad que puede conllevar el déficit visual, inciden más directamente y son más explicables entre los niños con ceguera total (Tabla 4 bis).

Es observable en la experiencia clínica cómo cualquier residuo visual, por escaso que sea, favorece la movilidad y la organización espacial y proporciona un recurso inestimable para controlar el entorno, lo que directamente rebaja el nivel de ansiedad.

Con carácter general parece que el nivel de motilidad es adecuado al juego. Tenemos que señalar que estas conductas respecto a la motilidad han sido valoradas en relación al propio grupo de niños deficientes visuales considerando el condicionamiento que impone el déficit visual que conlleva una cierta restricción de la movilidad.

Si ponemos en relación estos datos con lo comentado anteriormente, pensamos que los niños deficientes visuales no encuentran dificultades especiales en adecuar su movilidad al juego (Tabla n.º 5).

A.G. (4a. 4m.), con ceguera total, representa una pelea entre hermanos permaneciendo sentada; entrelaza las manos y tironea con uno de sus brazos del otro, como si cada uno representara a un hermano. La niña consigue transmitir así una sensación de violencia y tensión muy adecuada a la temática.

En relación con la presencia de movimientos estereotipados, frecuentemente admitida como habitual en niños deficientes visuales, hemos incluido la observación de estereotipias como una modalidad específica de motilidad inadecuada. Nuestros resultados son que sólo un niño los presenta en todos los tiempos (C.B.; conductas residuales psicóticas) y otra niña en uno de los tiempos, a pesar de que sabemos que muchos de ellos los hacen en diferentes ocasiones.

Lo reducido de los tiempos en que el niño estaba solo, las posibilidades que se le brindaban a través de los materiales de juego, la consigna y los recursos yoicos que el niño ciego ya tiene a estas edades, constituyen posibles explicaciones a la reducida aparición de estas conductas.



Asimismo, se pone de manifiesto la dificultad general de incorporar espacios más amplios en los que escenificar juegos.

## *2.2. En relación con los objetos y juguetes*

En general, los niños deficientes visuales mostraron una conducta de aproximación a los juguetes que se puede calificar como normal.

La conducta selectiva que sigue en frecuencia a la «normal», puede considerarse adaptada si tenemos en cuenta lo reducido de cada uno de los tiempos de juego. No obstante, es un indicador de características individuales y que, según el conocimiento que tenemos nosotros de los niños que las presentan, coincide con ellas. Esto nos lleva a pensar que el déficit visual por sí solo no predetermina esta conducta, que podría suponerse como causa de empobrecimiento del juego.

S.M. (3a. 10m.), en todas las situaciones, muestra una clara preferencia por el «teléfono», que incluye sistemáticamente como único objeto de juego en distintas temáticas (llamando a la abuela; jugando a las «tiendas»; como juego sensoriomotor...).

Manifiesta pues un tipo de aproximación a los juguetes claramente selectivo, conducta que, por otra parte, presenta en muchas otras áreas de su comportamiento, aun siendo una niña de capacidad intelectual media con posibilidades de simbolizar.

Si nos referimos a las conductas de «evitación» e «incorporación intrusiva», debemos tener en cuenta que ambas son consideradas en el diagnóstico

psicológico de niños como indicadores de patología. En nuestra experiencia clínica y, en general, en la literatura sobre deficientes visuales, hemos encontrado estas conductas descritas con bastante frecuencia en la población deficiente visual menor de tres años. En el presente estudio se ha registrado una frecuencia baja en ambas conductas y, en general, las muestran los niños en cuyo historial figuran alteraciones o detenciones importantes de su desarrollo. Esto nos hace pensar que estas conductas, siempre que no se den de forma masiva antes de los tres años, podrían ser consideradas como adaptativas en su origen.

Por encima de los tres años estas conductas sugieren la existencia de patología que pondría de manifiesto una desviación en el desarrollo aun teniendo como parámetro el del niño ciego.

Su valoración debe hacerse a la luz de las consideraciones que sobre ellas se hacen en psicodiagnóstico infantil. Obviamente deben ser situadas dentro de una constelación de síntomas y estructuras que nos referirán a la gravedad del cuadro, ya que ambas pueden presentarse con una significación diferente y su pronóstico sólo puede ser valorado en relación con el cuadro global.

Por ser más primaria podría pensarse que la forma de aproximación «intrusiva» podría reflejar patología más grave.

De los resultados presentados podemos concluir que la ceguera en sí no condiciona una modalidad específica de aproximación a los juguetes u objetos, pudiendo, en principio, valorarse dichas conductas con carácter general, de forma similar a como se harían tratándose de un niño vidente con las matizaciones expresadas (Tabla n.º 6).

En cuanto al reconocimiento de los juguetes, de los incluidos en la caja de juego, el que entrañó mayores dificultades fue el *elefante*, sin que este hecho se pueda relacionar con edad, capacidad intelectual o grado de visión.

Atribuimos esta dificultad a las raras ocasiones en las que los niños deficientes visuales pueden observar este animal en su contexto real.

Sin embargo, tres de los siete niños han podido relacionarlo con una forma animal (toro, caballo). Deduciríamos que estos niños tienen interiorizado, de alguna manera, el esquema corporal de los animales mamíferos.

Podría sorprender que a pesar de que el elefante es un juguete difícilmente reconocible es, sin embargo, uno de los frecuentemente utilizados (**ver apartado siguiente**). Nos explicamos esta paradoja en función de que los animales tienen para todos los niños connotaciones agresivas que les permiten desplazar en ellos este tipo de sentimiento de forma menos conflictiva al ser menos próxima la representación (por contraposición con las representaciones de las personas).

El segundo juguete con mayor dificultad para su identificación es el *trapo*: seis niños no lo denominan como «trapo», «tela» o cualquier otro nombre genérico; sin embargo, estos seis niños lo asocian a una prenda concreta: vestido, bata,

alfombra, falda, sábana y mantel. Sabemos que la exploración sistemática de cualquier prenda de ropa, por la flexibilidad de las telas, resulta difícil y prácticamente imposible para un niño de estas edades. Por otra parte sabemos, por el carácter circunstanciado del tacto, que a la identificación del objeto se llega, en general, a través de detalles relevantes, signos peculiares parciales del objeto explorado, de los que deducen el objeto total. Sin embargo, a pesar de su difícil exploración, siendo un tipo de material (tela) muy presente en la vida diaria del niño, con gran variedad de usos, son capaces de atribuirle una función (vestir, tapar, etc.) independientemente de que cognoscitivamente hayan interiorizado la forma material que sustenta dicha función. Una vez más se pondría de manifiesto que los niños aprenden en situación de interacción afectiva, donde los objetos adquieren significado y funcionalidad para el niño incluso antes de que éste posea representación mental completa de las características del objeto (nos referimos aquí al esquema espacial de los objetos, su forma dentro del espacio tridimensional).

El *martillo*, cinco niños no lo identifican y sólo uno lo asocia con un «cuchillo». Este objeto, siendo fácil de identificar, es un ejemplo claro de objeto poco experimentado en la vida cotidiana por el riesgo de daño que implicaría su experimentación por parte de cualquier niño pequeño y de un niño deficiente visual en particular.

Incluso en una situación controlada como en la de nuestra investigación, la utilización del martillo en el juego ha requerido continuas llamadas al cuidado por parte del niño para no dañarse aún no siendo situaciones particularmente agresivas.

Otros ejemplos de deducción del objeto por un detalle del mismo son: tocar el «tambor» de la pistola y decir que es una rueda; tocar la parte superior del camión y decir que es un cajón; tocar el biberón por abajo y decir que es una botella (Tabla n.º 7).

Nos enfrentamos aquí a una característica habitual en los niños deficientes visuales: en primer lugar, la dificultad de identificar algunos objetos o juguetes (que en los grupos de niños videntes son juguetes comunes); por otra parte, llegado el momento de la sustitución de objeto está también demostrado (P. Tait, 1972) (75) que los niños ciegos atribuyen menos usos a un objeto determinado (sea o no temático) que los que el niño vidente es capaz de atribuir.

En un intento de aproximación al significado de la preferencia en la elección de juguetes observamos que:

Al inicio de la «hora de juego», T.2, los niños mostraron una cierta preferencia por la utilización de juguetes sonoros (teléfono y pelota), ambos juguetes han sido utilizados en muchas ocasiones más para producir ruido, de forma placentera, que integrados en una representación simbólica, lo que puede comprobarse si se ponen en relación estos datos con los obtenidos en el apartado «nivel de juego simbólico». Recuerda la forma cómo los niños videntes se entretienen y disfrutan con juguetes brillantes o de colorido atractivo, aunque mientras para estos niños es una fuente de estimulación, en

el caso de niños ciegos cabe el riesgo de que obstaculice la información más completa que le proporcionaría la exploración táctil, empobrezca la actividad que con él podría desempeñar y reduzca las posibilidades de simbolización.

S.M. (3a. 10m.) cuando está sola, haciendo sucesivos intentos de iniciar un juego simbólico con el teléfono, se recrea en los sonidos que produce el teléfono y en los que ella añade, prolongando «innecesariamente» éstos (marcar, colgar, comunicar); incluso llega a pedirle al adulto que juegue con ella en la producción de estos sonidos («haz tú el piiiii»).

Es observable también que en este tiempo, en el que los niños están solos, no hacen uso apenas de juguetes no estructurados: únicamente dos niños utilizan los tacos y ninguno la plastilina, caja o trapo. Estos últimos empiezan a introducirse con la presencia del adulto (T.3, plastilina y caja. T.4, el trapo).

Recordamos que la utilización de juguetes no estructurados requiere un mayor desarrollo del pensamiento simbólico. Incluso en los tiempos en los que el adulto está presente (T.3 y T.4) en comparación con otros juguetes, la frecuencia de utilización de los juguetes no estructurados sigue siendo menor.

También puede observarse un ligero incremento en la utilización de juguetes temáticos cuando se incorpora el adulto al juego en el T.3.

No podemos estudiar los resultados del T.4 bajo el mismo prisma, ya que la actitud directiva del adulto y las alternativas temáticas ofrecidas condicionaron decisivamente la elección de juguetes. Así, por ejemplo, aparece en el T.4 un incremento de la utilización de determinados juguetes que la temática de juego elegida exigía: el juego de las «casitas» condiciona la utilización de cuchara, taza o muñeca.

Cabe también destacar desde un enfoque dinámico, que el juguete más utilizado en un cálculo medio es la pistola, favorecedora de la expresión de impulsos agresivos. En esta línea, el elefante, tercer juguete más utilizado, es también uno de los que mejor permiten la simbolización de lo agresivo a través de desplazamiento.

Existen estudios publicados sobre la dificultad generalizada de la población ciega para la expresión de la agresividad. Burlingham (1968) (12) confirma que los niños ciegos restringen las manifestaciones agresivas como pegar o dar patadas. Si relacionamos las escasas expresiones de la agresión en el plano de la realidad con la abundante utilización de juguetes que vehiculizan este tipo de sentimientos, parece lícito concluir que el juego, también para los niños ciegos, es un medio de expresión de su mundo interno.

Por último, si ponemos en relación la tabla sobre los juguetes utilizados con la inmediatamente anterior sobre juguetes no reconocidos en la exploración, vemos cómo algunos niños han incorporado a sus juegos juguetes no reconocidos en un principio, de lo que se deduce que durante la hora de juego se ha producido aprendizaje, esto obviamente ha tenido que enriquecer el juego por haberle proporcionado más elementos expresivos y de simbolización (Tabla n.º 9). La necesidad de intervención se pone de manifiesto en este

hecho.

De los datos recogidos en la **Tabla n.º 9** se deduce cómo la mayoría de los niños tanto ciegos como con baja visión han mantenido una cierta constancia en la utilización, durante los períodos de juego, de los juguetes por los que habían mostrado preferencia en el tiempo de exploración.

Hemos querido expresamente comparar la constancia entre «juguetes preferidos» y «utilizados» porque sabemos que en las situaciones espontáneas el elemento de azar a veces interfiere en la selección de juguetes y, en definitiva, en la intencionalidad en el planteo del juego. Aun habiendo incluido el tiempo de exploración del material para reducir en lo posible esta interferencia, cabría pensar que las dificultades propias que los niños ciegos encuentran para la localización de juguetes, pudieran seguir siendo, en alguna medida, un obstáculo en esa intencionalidad. En tal supuesto se desvirtuaría en última instancia la interpretación que del juego como conocimiento del mundo interno del niño hace el terapeuta. Sin embargo, en nuestra población la elección de los juguetes ha resultado, con carácter general, intencional, respondiendo a las preferencias del niño, conectadas éstas con sus necesidades internas. Ello nos permite valorar este aspecto como lo haríamos en el análisis del juego en niños videntes.

### *2.3. En relación con la actividad de juego*

Centrándonos en la valoración de la actividad de juego propiamente desempeñada por el niño, recogemos a continuación los resultados obtenidos en los tres aspectos a examinar: nivel de juego simbólico, contenido de éste y modalidad.

Sobre el nivel de juego, medido como ya se mencionó con la Escala de McCune-Nicolich (**Tabla n.º 10**), se deduce que los niños deficientes visuales sin otras alteraciones, al menos desde los tres años han accedido al juego simbólico y, por tanto, a la inteligencia representativa.

Por otras observaciones directas hechas con niños ciegos de edades anteriores podemos averiguar que es el período entre los treinta y los treinta y seis meses cuando están consiguiendo la adquisición de estos esquemas de pensamiento. Es posible también que las edades a las que los niños de baja visión adquieren estos esquemas sean algo inferiores.

La única niña de nuestra población con menos de tres años (2a. 7m.), era una niña con baja visión que obtuvo también el nivel máximo en algunos de los tiempos de juego.



Es obvio que los niveles de juego se incrementan ostensiblemente cuando el adulto está presente, situación que parece posibilitar la actualización de esta capacidad. Merece la pena destacar que el incremento de nivel puede ser conseguido con la mera presencia y disponibilidad del adulto (datos T.3) sin ser necesaria su intervención directiva. El adulto proporciona al niño deficiente visual seguridad afectiva, motivación a través de su apoyo verbal y control sobre el medio, lo que le permite en las primeras edades «jugar mejor».

Es también significativo que ninguno de los niños de cinco años de nuestra población (cinco niños) obtuvo el nivel máximo en todos los tiempos, habiendo conseguido esto únicamente dos niños de seis años.

Estos datos no permitirían establecer edades concretas en las que el nivel de juego se independiza de la presencia del adulto, pero sí es cierto que el niño deficiente visual es motivado por la presencia de éste durante más tiempo que sus compañeros videntes.

De la observación de los datos de las **Tablas 11, 12, 13 y 14** se confirma una vez más cómo los niveles de juego en sus distintas dimensiones se incrementan dependiendo de la variable presencia del adulto.

Observamos también que la mayor dificultad la encuentran los niños deficientes visuales en conseguir el nivel máximo en la dimensión de «sustitución de objeto».

Las siguientes dimensiones en orden decreciente de dificultad son: «descentración», «integración» y «planificación».

Cabría pensar que la realización de acciones simbólicas sin objetos (máxima

categoría dentro de la dimensión «sustitución de objeto»), debería entrañar menor dificultad para un niño deficiente visual al soslayar el plano de la ejecución. Pero los resultados nos demuestran que el curso evolutivo del pensamiento del niño deficiente visual debe respetar, al menos en este aspecto, idéntica progresión que la de sus compañeros videntes: utilización de juguetes realistas, sustitución de un objeto ambigüo, sustitución de un objeto realista por otra función distinta a la suya y realización de acciones simbólicas sin objetos.

El proceso de sustitución de objeto representa mayor dificultad en lo relativo al desarrollo del pensamiento, pero supone para el niño ciego una menor dificultad para la ejecución de la actividad en el plano de la acción.

M.G. (6a. 8m.) ha encontrado las mismas dificultades que cualquier niña vidente para comprender que puede representar el papel de «mamá» dando de comer a su hija-muñeca sin tener que utilizar los juguetes soporte de esta acción; durante mucho tiempo tuvo que «pelear» en el plano de la acción con las dificultades que su falta de visión le imponía sobre el control, localización y utilización de cuchara, plato, taza, muñeca, etc... Ahora bien, una vez que comprendió que el gesto bastaba, agilizó en buena medida su juego, reduciendo el esfuerzo y ganando en actitud lúdica y placer.

No ocurre lo mismo en las dimensiones «descentración» e «integración», en las que el proceso del pensamiento se complejiza de forma paralela al plano de la acción.

En este sentido, y refiriéndonos a la «descentración», podemos decir, basándonos en los datos de esta investigación y en los de nuestra propia experiencia, que hasta los tres años al menos es muy difícil que un niño ciego pueda realizar acciones simbólicas sobre un agente activo y dar el paso posterior a la interacción de diferentes agentes.

Justificamos el relativo éxito de los niños en la dimensión de «planificación», 9 de los 14 fueron capaces de preparar secuencias de acciones en el T.3, como consecuencia de la pérdida de protagonismo que sufre el plano de la ejecución en este ámbito: es más fácil para el niño deficiente visual expresar el hilo conductor de una trama de juego que ejecutar la secuencia de las acciones que soportan esa trama.

Aun teniendo constancia de la capacidad de simbolización de un niño deficiente visual o ciego total, según los resultados de nuestra investigación (Tabla n.º 15) aquél puede en determinadas circunstancias, sobre todo si el adulto no está presente, realizar un juego propio de períodos evolutivos anteriores como es el juego sensoriomotor; lo que confirma una vez más la implementación del juego cuando el adulto está presente.

Igualmente puede ocurrir que un niño con capacidad de simbolización incipiente presente en su juego «ecuación simbólica». Sin embargo, este fenómeno es de orden cualitativamente diferente al anteriormente comentado (juego sensoriomotor). Mientras que el juego sensoriomotor puede significar una regresión puntual a etapas anteriores, la «ecuación simbólica» indica una

falla en la representación simbólica.

E.R. (5a. 9m.) jugando a los «médicos» con una muñeca, al ponerle una inyección, dice que la niña llora y acto seguido acerca la muñeca a su oído para comprobar si se oye su llanto y lo pregunta, pasando al plano de lo real.

Según la **Tabla n.º 16**, 5 de los 14 niños que integran la población presentan ecuación simbólica que pone de manifiesto la dificultad que supone para los niños deficientes visuales el acceso a la inteligencia representativa. Merece la pena señalar cómo coexisten en estos niños la capacidad de desarrollar juego simbólico (**ver Tablas «niveles de juego»**) con fallas puntuales en la representación.

También queremos resaltar que este indicador aparece de forma independiente a la variable presencia del adulto y actitud del mismo lo que hace pensar en una dificultad intrínseca al déficit visual.

Sobre la frecuencia de aparición de contenidos fantásticos en el juego, de toda la población atendida, tan sólo una niña hizo juego fantástico durante breves momentos en el T.3.

M.G. (6a.) le pide al conductor del taxi que le lleve al país de ja, ja, ja.

Esto corrobora la característica observada por Sandler y Wills (1965) (67) y Singer (1973) (70), cuando afirman que los juegos de los niños ciegos son más concretos y tienen falta de flexibilidad y riqueza de asociación.

Queremos recordar, no obstante, que la edad cronológica de nuestra población no supera los siete años, nos planteamos por tanto si en niños mayores de esa edad puede incorporarse la fantasía como elemento lúdico.

Dejamos abierta esta interrogante para posteriores investigaciones. En cualquier caso, queda claro que los niños deficientes visuales menores de siete años no introducen, en términos generales, elementos fantásticos en su juego.

Representar un juego de roles (observado en nuestra investigación a través de la atribución de roles al adulto que jugaba con el niño —**Tabla n.º 17**—) significa un paso evolutivo más, no medido por las escalas utilizadas de interés en la valoración de la complejidad y riqueza de un juego.

Podemos decir que el no atribuir roles al adulto, cuando éste lo solicita, a partir de los cuatro años, debe relacionarse más con factores individuales que con las dificultades inherentes al déficit visual. Si hacemos un análisis de los resultados, merece la pena destacar que la única niña de menos de cinco años que ha conseguido atribuir roles al adulto de forma espontánea (T.3), representa estos roles de forma confusa y lábil sin que se dé una coherencia en la distribución de aquéllos. Lo que nos hace pensar que la capacidad espontánea de atribuir roles al adulto no se consigue, según nuestros datos, hasta aproximadamente los cinco años.

Dentro del epígrafe «contenido del juego» incluimos inicialmente en nuestra

ficha de observación los siguientes ítems: número de unidades de juego, duración de la más larga, argumentos y temas. Sin embargo, respecto a los dos primeros, la dispersión de los resultados, su obligada relación con la edad y nivel de desarrollo y lo reducido de nuestra población, no nos permitieron extraer conclusiones generalizables a la conducta de los niños deficientes visuales.

En última instancia, estos ítems podrían darnos información sobre la plasticidad o rigidez del juego del niño, posible labilidad emocional, posible hiperactividad y, en definitiva, de la eficacia de los mecanismos yoicos puestos al servicio de la expresión del mundo interno, datos de gran valor para el análisis individual del juego.

Nos centramos pues en el análisis de los «argumentos y temas» que los niños escogieron para sus juegos (Tabla n.º 18).

Cuando el niño estaba solo pudimos observar que aun dentro de cierta heterogeneidad de temas en general, éstos estaban extraídos del entorno más próximo al niño: en ningún momento aparecieron contenidos fantásticos.

Dentro de las actividades sensoriomotrices no eligieron aquellas de tipo motor más expansivo.

Las actividades sensoriomotrices fueron utilizadas en algunos momentos para ampliar información sobre el objeto, el espacio y sobre los procesos causa-efecto.



D.F. (5a.): Martillea contra diferentes superficies y con distinta intensidad y ritmo, deleitándose en los distintos efectos sonoros que con su actividad puede ocasionar.

En un nivel simbólico y entre las temáticas que representan acciones del entorno próximo, la de mayor frecuencia es la de «llamar por teléfono». Recordamos que éste producía sonidos y que es una actividad que no requiere

mayor esfuerzo en relación con el control de objetos ni con la ejecución de la acción. Una vez más se pone de manifiesto la relevancia del lenguaje del niño deficiente visual para la simbolización.

Cuando el adulto intervenía en el juego en «actitud reguladora», se observó que disminuía la frecuencia de juegos de nivel sensorio-motor, mientras que se incrementaban las temáticas más alejadas de la realidad inmediata del niño así como la representación de acciones en las que, en la vida diaria, éste no es sujeto activo.

S.M. (3a. 10m.) que juega a hablar por teléfono, cuando está sola, al intervenir el adulto inicia la representación de un juego de supermercado donde ella es la tendera.

Por otra parte, aparece el tema de las «peleas» como contenido manifiesto; lo que permite suponer que la presencia del adulto posibilita la expresión de temáticas agresivas como consecuencia presumible de una disminución del nivel de hipervigilancia y ansiedad.

Recordamos que esta situación de observación es la que nos parece más adecuada tanto para la deducción de conclusiones generalizables para el colectivo de niños deficientes visuales como para el diagnóstico psicológico individual a través de la aplicación de la «hora de juego».

Cuando el adulto entra en actitud directiva, preferentemente son los niños más mayores de nuestra población los que pueden mantener la temática de juego iniciada anteriormente, lo que indicaría una mayor coherencia entre la representación simbólica y el propósito consciente o inconsciente que la motiva.

Por último y dentro del epígrafe «modalidad de juego» se analizaron dos binomios: juego predominantemente narrativo o predominantemente de acción y actividad libre *versus* actividad pedagógica.

Refiriéndonos a los niños ciegos totales y al primero de los binomios (**Tabla n.º 19**), se observa cómo la mayoría de éstos realiza un juego equilibrado respecto de ambos polos. Puede deducirse también que la actitud directiva del adulto incrementa levemente el aspecto narrativo en el juego.

Es más significativa la observación de que ninguno de los niños ciegos en ninguno de los tiempos haya mantenido un juego predominantemente de acción.

Relacionando estos datos con la subhipótesis que nos llevó a incluir este ítem en la ficha de observación: que los niños ciegos tenderían a sustituir algunas de las acciones requeridas por el juego por descripciones verbales de las mismas, no queda estrictamente comprobada dicha subhipótesis.

Pensamos que la mayoría de los niños ha podido mantener un juego equilibrado entre la acción y la narración porque de forma adaptativa seleccionan temáticas y representaciones de estos temas que no exigen una

acción compleja (ver epígrafe «argumentos y temas»).

Así, diferentes niños describen verbalmente algunas acciones cuya realización les supone un nivel de dificultad en el manejo de los objetos y del espacio o bien piden al adulto que sea él quien realice la actividad.

M.G. (6a. 7m.): en el juego de las «casitas» elige el papel de «mamá» y le encomienda a la «criada» la realización de las tareas más complejas desde el punto de vista de la acción como guisar, fregar, etc.

Si contemplamos los resultados de los niños con residuo visual (Tabla n.º 19), observamos que de los 14 tiempos computados, 5 son calificados como predominio de acción, lo que contrasta con los tiempos de los niños ciegos que ninguno fue calificado en este epígrafe.



Estos datos apoyarían los razonamientos anteriormente expuestos en el sentido de que el déficit visual obstaculiza la actividad, lo que lleva a los niños a buscar estrategias para preservar la actitud lúdica.

Ahora bien, en las edades que nos ocupan, podemos considerar adaptativo este mecanismo siempre que la acción no se paralice o empobrezca a tal extremo que el juego resulte una descripción narrativa de los temas a simbolizar.

En cualquier caso, este estudio demuestra definitivamente que los niños ciegos que tienen un ambiente suficientemente estimulante tienen también la capacidad de representar a través de la acción los contenidos de su juego.

Esta conclusión nos llevará a indicar más adelante las correspondientes pautas

de intervención.

En relación con el segundo binomio los datos hablan por sí mismos (Tabla n.º 20). Los niños deficientes visuales utilizan de forma mayoritaria el juego como una actividad que permite la expresión de su mundo interno.

Cuando observemos a un niño deficiente visual que se refugia en las actividades pedagógicas en vez de realizar un juego simbólico podemos pensar que esto se debe a características individuales, no justificables en base al déficit visual, y deberá tenerse en cuenta como un imposible índice de patología.

De nuevo comprobamos cómo el déficit visual no impide en sí la expresión libre a través del juego, lo que apoya la tercera de las hipótesis de nuestra investigación. El hecho de que el juego en los niños ciegos sea, al igual que en sus compañeros videntes, un medio de expresión o elaboración de fantasías y contenido de su mundo interno, es decisivo de cara a su desarrollo, y debe ser tenido en cuenta en la intervención educativa.

Obviamente en la investigación con niños no puede establecerse un grupo de control que compruebe esta hipótesis; sin embargo, a lo largo de nuestra experiencia profesional han pasado por nuestro centro de trabajo niños sin intervención educativa previa que, aunque por su edad deberían tener adquirida la capacidad simbólica, no eran capaces de desarrollar una actividad de juego libre.

No obstante, esto no invalida en absoluto la reflexión de Nájera (1965) (65):

«Hay una dificultad para leer e interpretar las peculiaridades de la conducta de los niños ciegos, fantasías, síntomas, etc., a la misma luz y con las mismas bases de los que tienen vista, ya sean normales o neuróticos.

Las correlaciones válidas para el vidente entre lo superficial —"conducta material"— y lo profundo —"determinante inconsciente y significado"— no son ciertamente aplicables al ciego».

#### 2.4. *En relación con la comunicación*

Dentro de este apartado hemos valorado conjuntamente los ítems «tipo de aproximación al adulto» y «ayuda». Es obvia la interrelación que ambos aspectos mantienen respecto al tipo de comunicación que el niño establece con los demás y, en particular, con los adultos.

Somos conscientes de que la forma peculiar de relacionarse con los demás está determinada fundamentalmente por características individuales y tiene sus raíces en la historia personal de cada sujeto; no sería lícito por nuestra parte deducir de los datos obtenidos en este apartado conclusiones generalizables al colectivo de deficientes visuales, sin embargo, sabemos también que la elección de determinados mecanismos supone para los niños ciegos dificultades adicionales a las que supondría para el niño vidente.

De los siete niños ciegos, todos mantienen un contacto predominantemente

verbal; uno de ellos escaso. También los siete niños con resto visual mantienen un contacto de predominio verbal, si bien en cuatro de ellos se observa un contacto escaso.

Respecto a la capacidad para pedir o aceptar ayuda, de los siete niños ciegos sólo uno pide ayuda adecuadamente. Cuatro niños piden menos ayuda de la que necesitarían (en relación con la complejidad tanto cuando es el adulto el que se la brinda como cuando es el propio niño el que la solicita).

De entre los niños de baja visión, tres de ellos no piden ayuda adecuadamente (igualmente en relación con la eficacia del juego), mientras que los otros cuatro lo hacen de forma adecuada, pidiéndola cuando la necesitan.

En general los niños deficientes visuales tienden a tener un mayor contacto verbal con el adulto. Con frecuencia formulan preguntas no tanto encaminadas a obtener una información precisa como a mantener el contacto.

En cuanto a la actitud para la petición de ayuda podemos observar que, en general, no saben aprovechar adecuadamente la disponibilidad del adulto: presentan, bien actitudes independientes, o falsamente independientes.

Relacionando estos datos con nuestra experiencia clínica podemos decir que la limitación que la ceguera impone dificulta, al menos en los primeros años, la consecución de una actitud equilibrada entre los polos dependencia-independencia que marcan el desarrollo del niño en este período.

La ceguera coloca al niño en una posición de indefensión de la que solamente puede salir con éxito si somos capaces de proporcionarle un medio atractivo y seguro por una parte, pero que le permita también ir percibiendo sus limitaciones para tenerlas en cuenta y poder pedir ayuda.

Una falsa independencia (omnipotencia) en los niños ciegos pequeños puede suponer un fracaso en su proceso adaptativo tanto en los aspectos cognitivos como afectivos. Recordamos cómo a los padres también les resulta más difícil mantener una actitud equilibrada que posibilite la aceptación por parte del niño de la dependencia necesaria, sin que esto suponga un obstáculo para el crecimiento, proporcionando los recursos precisos para que éste se produzca.

Finalmente, incluido dentro del apartado «comunicación», valoramos a través del lenguaje algunos indicadores que pudieran resultar expresión de patología de la personalidad global.

Observamos que en relación a las patologías más graves, la frecuencia más alta se presenta entre los niños ciegos. Lógicamente también en este ítem coinciden los dos niños que presentan más patología en su lenguaje con los niños diagnosticados de alteración de personalidad (**Tabla n.º 21**).

Es un hecho que entre la población ciega, y en relación con el colectivo de niños con residuo visual, se dan con mayor frecuencia las alteraciones en el desarrollo. Es la privación total de la visión la que en grado mayor interfiere los procesos de acceso a la información, la estructuración de la personalidad, el

establecimiento de los primeros vínculos afectivos, etc.

El exceso de preguntas es también más característico entre los niños ciegos sin que se pueda generalizar a todos ellos como una conducta tipo.

Observamos también que disminuye la patología en el lenguaje en el T.5 respecto al T.2 lo que podría deberse a que la presencia del adulto ha conseguido disminuir la ansiedad del niño, posibilitando una mayor organización de éste.

Trece de los catorce niños estudiados no presentan ecolalias, lo que permite afirmar que cuando éstas se dan por encima de los tres años pueden ser consideradas como un índice de patología.

Podríamos hacer la misma afirmación en lo referente a la aparición de autoinstrucciones y de inversión pronominal.

La escasez de emisiones espontáneas se da con mayor frecuencia entre los niños con resto visual que en el grupo de niños ciegos. Tengamos en cuenta que el lenguaje es para los niños ciegos un recurso protagonista en su desarrollo. Los niños con residuo visual disponen de otros recursos alternativos para la comunicación.

[Volver al Índice / Inicio del Capítulo](#)

## CAPITULO VI

### **CONCLUSIONES GENERALES: Características del juego simbólico en niños deficientes visuales y pautas de intervención**

#### **DESARROLLO CRONOLOGICO**

En el capítulo III formulábamos la hipótesis primera, relativa al retraso que experimenta el proceso de desarrollo del juego simbólico en los niños deficientes visuales. Las pruebas aplicadas a nuestra población han permitido comprobar dicha hipótesis, que a continuación matizamos.

En efecto, tanto en la aparición de los primeros actos simbólicos que manifiestan el acceso del niño a este tipo de pensamiento, como en los hitos progresivos que deben verificarse para completar este proceso, el niño deficiente visual experimenta un retraso en comparación con sus compañeros videntes, sin que ello signifique una desviación de la evolución adaptada que cabe esperar para este colectivo, aun en niños criados en medios estimulantes y que han recibido una adecuada intervención educativa.

Este retraso es, pues, inherente al déficit visual que ocasiona una dificultad específica y entorpece el proceso de individuación. Ello significa el retraso en la consecución de la diferenciación yo / no-yo, mundo interno-mundo externo. Asimismo, el niño deficiente visual requiere más tiempo para el conocimiento del espacio y los objetos reales que pueblan la realidad objetiva previo a su utilización de forma simbólica.

*La intervención educativa, en consecuencia, no pretende disminuir el retraso acelerando el proceso, sino proporcionar al niño ocasiones de experimentación que le permitan ese conocimiento del mundo externo, y a las familias orientación adecuada que les permita respetar y potenciar el proceso de individuación de su hijo, clave para un desarrollo armónico.*

*Al ser el juego simbólico un proceso madurativo, dependiente para su aparición de la superación de otros estadios evolutivos previos cognitivos y afectivos, éste no puede obtenerse como fruto de un puro aprendizaje aislado que no tenga en cuenta si el niño ha conseguido las condiciones previas. Si éstas no están dadas, «enseñarle» al niño a jugar podría provocar incluso un incremento de la confusión, riesgo especialmente grave en niños con un Yo débilmente estructurado.*

*Debemos diferenciar en el trabajo directo con niños ciegos dos aspectos igualmente importantes en los que nuestra actitud y nuestra intervención serán bien distintas: reservaremos un tiempo para enseñar al niño pautas y elementos-tipo del nivel de juego que corresponda (por ejemplo, la representación que el juguete supone del objeto real) y tiempos no dirigidos en los que el niño combine a su manera aquéllos y con ello pueda expresarse libremente. Estamos muy de acuerdo con Elkonin cuando afirma que los niños*

con alteraciones perceptivas o limitaciones cognitivas no conseguirán un juego simbólico libre si no se ha programado una intervención educativa específica.

¿Existen referencias cronológicas para el comienzo de este proceso? Según el resultado de nuestra investigación la diferencia media entre Edad Cronológica y Edad de Desarrollo de juego en los niños deficientes visuales entre dos y cuatro años es de quince meses. Es también observable que el retraso medio que se obtiene es diferente para el grupo de niños ciegos y para el grupo de niños con residuo visual: dieciocho meses para el primero y diez meses para el segundo. Es decir, que si esperamos que un niño vidente inicie las primeras acciones simbólicas al fin del período sensoriomotor entre dieciocho y veinte meses, en el niño ciego esto ocurrirá aproximadamente entre los treinta y los treinta y seis meses.

Con respecto al paralelismo entre juego simbólico y lenguaje que suele darse en la población general, hemos comprobado algunas desviaciones en los niños deficientes visuales. Parece claro que la evolución del lenguaje no guarda una relación dependiente respecto al desarrollo del juego simbólico, esto es, es frecuente encontrar un nivel de desarrollo de lenguaje adecuado a la edad cronológica en niños con niveles de juego simbólico inferiores a ésta. Aunque sí debemos afirmar que ciertas estructuras lingüísticas son previas y requisito «a priori» para el inicio y desarrollo del juego simbólico, en este colectivo.

El déficit visual obstaculiza más directamente la actividad de juego simbólico que el pensamiento simbólico en general, una de cuyas manifestaciones es aquél; juego y dibujo son las dos manifestaciones del pensamiento simbólico en las que el déficit visual más claramente interfiere.



## CONNOTACIONES CUALITATIVAS DEL JUEGO SIMBOLICO EN DEFICIENTES VISUALES

Hemos tratado de aproximarnos al juego de los niños ciegos no sólo desde una perspectiva cronológica, sino también desde un punto de vista cualitativo tratando de conocer las peculiaridades propias del «cómo juegan los niños ciegos» y de lo adaptativo de estas formas.

### 1. *En relación al espacio*

Con respecto al espacio podemos formular una conclusión general: la población de niños deficientes visuales tiende a una utilización restringida del espacio y a una cierta inhibición de la movilidad.

Podemos estimar dicha restricción como una conducta adaptativa que el niño deficiente visual encuentra para defender y disfrutar de los aspectos lúdicos propios de la actividad de juego, intentando reducir el esfuerzo que implica el control del medio, al que tantas veces hemos aludido a lo largo de este trabajo.

Ahora bien, esto no debe llevarnos a infravalorar y justificar, por el déficit visual en sí, toda restricción de movilidad. Algunos niños de nuestra población presentaron esta características que, en relación con la actividad de juego que desarrollaban, se calificó como inadecuada debiendo ser explicada desde sus características individuales.

En resumen, esperaremos del niño ciego una cierta restricción de su movilidad y la consideraremos adaptativa siempre que esté al servicio del juego. En otro orden debe valorarse cuando esta restricción forma parte de una inhibición general que pueda llegar a bloquear la actividad del juego.



Esta tendencia a la restricción disminuye cuando el adulto acompaña al niño; su actitud corporal es más flexible y ágil y sus movimientos se amplían. Es lógico pensar que la presencia del adulto disminuye el nivel de hipervigilancia que acompaña con frecuencia la actividad del niño ciego y que es necesaria, en alguna medida, para llevar a cabo dicha actividad. Nos podemos preguntar por tanto si una cierta hipervigilancia es ineludible. Aunque así sea, su intensidad y rigidez serán la respuesta definitiva a nuestros cuestionamientos en cada caso concreto: ¿Es adaptativa la hipervigilancia? ¿Es compatible la actitud lúdica con la hipervigilancia?

Coherentemente con esta conclusión, nuestros niños con residuos visuales aprovechables hacían un uso del espacio más amplio que los niños ciegos totales. Ya hemos referido cómo cualquier residuo visual, por escaso que sea, favorece la movilidad y la organización espacial y proporciona un recurso inestimable para controlar el entorno, lo que directamente rebaja el nivel de ansiedad.

*Si sabemos que el dominio del espacio es en sí mismo un factor de estrés añadido al juego y que directamente lo condiciona, uno de los objetivos de nuestra investigación educativa será proporcionar al niño recursos que le ayuden al control de ese espacio, lo que indirectamente reduce el nivel de hipervigilancia y facilita una actitud lúdica.*

*En esta línea de actuación, en estas edades no pretenderemos que el niño interiorice la estructura espacial de los hábitats (despachos, aulas, habitaciones de la casa) en los que vaya a jugar como requisito indispensable para el desempeño de la actividad de juego. Será suficiente con que le proporcionemos algunos puntos de referencia que le sirvan como elementos significativos o señas de identidad del espacio-escenario en el que va a jugar. Una puerta, un rincón, un radiador... son elementos adecuados a este efecto.*

*Igualmente importante es la delimitación de este mismo espacio-escenario que le acote las dimensiones para él inabarcables que suponen los espacios más abiertos. Una colchoneta, un recinto especialmente diseñado para ello, una alfombra... cumplen esta misión. Conforme el niño va adquiriendo más recursos, él mismo irá prescindiendo de este tipo de «andamiaje».*

*Cuando el niño esté en condiciones de representar juego en diferentes escenarios es el momento de proporcionarle estrategias para la subdivisión del espacio. Por ejemplo, si el niño desea y pretende jugar a que su muñeco iba al colegio, le podemos sugerir la utilización de dos plataformas (caja, bandeja, trozo de madera, etc..) ubicadas en lugares previamente acordados con él que representen los dos lugares fundamentales de la acción (casa y colegio). Es importante que mientras se mantiene ese juego estas referencias espaciales permanezcan estables.*

## *2. En relación a los objetos y los juguetes*

El déficit visual, tal y como venimos planteando a lo largo de este trabajo, impone dificultades al niño para el reconocimiento de los objetos y de los

juguetes que los representan. ¿Hasta dónde esta dificultad desvirtúa o puede llegar a impedir el sentido esencial del juego?



Podemos ahora afirmar que aunque ésta haya sido constatada, no ha impedido que el niño ciego use el juego como vehículo de expresión simbólica.

Empecemos por el principio: ¿condiciona la ceguera un tipo de aproximación peculiar a los juguetes? Se ha descrito y puede observarse cómo algunos niños deficientes visuales evitan un contacto directo con el objeto, sobre todo si éste es desconocido, frustrándose así la posibilidad misma del conocimiento y uso para el juego del mismo.

Según hemos comprobado, los niños de nuestro estudio manifestaron un modo de aproximación a los objetos calificado, en la mayor parte de los casos, como normal. La aproximación selectiva que aparece en segundo lugar en cuanto a frecuencia es una variación individual, aunque en la gama de modalidades de aproximación podría obedecer a razones adaptativas en algunos casos.

La evitación, tan comúnmente observada en niños de menos de tres años, se mantiene de forma esporádica en algunos de nuestros niños, unida claramente a rasgos particulares de su personalidad.

La forma más arcaica de aproximación, la intrusiva, se da como un fenómeno escaso en nuestro estudio. Cuando ésta se presenta después de los tres años es índice de patología más grave no justificable por el déficit visual.

*De cara a un programa de intervención tendremos presente que las dos últimas formas de aproximación comentadas, impiden el conocimiento adaptado del*

*objeto.*

La forma de aproximación a los objetos no parece modificable desde un abordaje pedagógico tradicional, exclusivamente. Cuando aparecen estas formas debemos interpretarlas como indicios de patología que, a la espera de la observación de otros signos, nos llevará a un abordaje terapéutico más complejo.

Una vez que el niño es capaz de una toma de contacto «normalizada» con el objeto, nos preguntaremos cuáles son las barreras para su reconocimiento. Dos razones parecen aglutinar las dificultades impuestas por la ceguera:

— La restricción de experiencias originales, a veces estrictamente inherente al déficit visual y otras agravadas por un medio poco estimulante.

— Las características propias de la exploración táctil, que cuando no se lleva a cabo de una forma sistemática y completa, induce al niño a errores de interpretación, concluyendo de algunos indicios significativos, identificaciones equivocadas.

A pesar de estas limitaciones los niños ciegos disponen de otros recursos, comunes desde luego al resto de los niños, que les permiten dotar de significado a los objetos, aun antes de que exista una representación mental completa de las características del mismo.

Nos referimos a las condiciones de interacción social en las que se da todo aprendizaje y que permiten a los niños un «conocimiento intuitivo» potenciado por la «carga» emocional que el objeto adquiere en dicha situación.

Es así como un niño ciego que no puede «tocar» un elefante real ni por ello identificar el juguete que lo representa, pero al asociarlo con una forma animal y su significado emocional, lo incorpora al juego haciéndole vehículo de simbolización.

Finalmente, en cuanto a preferencia, los juguetes sonoros y utilizados para producir ruido y los juguetes «realistas» son los habitualmente elegidos por el colectivo de niños deficientes visuales cuando juegan solos. Sólo cuando el adulto les acompaña es cuando incorporan los juguetes no estructurados, cuya utilización, por otra parte, es propia de un nivel evolutivo superior, manteniéndose aun así la tendencia a utilizar juguetes estructurados. La preferencia por objetos sonoros recuerda la distracción a la que el niño vidente acude antes de iniciar una actividad cuando el juguete le resulta particularmente atractivo por su imagen visual.

La utilización de este recurso puede valorarse como adaptativa, si bien es obligado advertir que la prolongación de este tipo de experimentación puede obstaculizar el uso de forma simbólica del objeto o juguete. *Así, cuando se estime que el tiempo que el niño invierte en la repetición de ruido deja de ser útil, recordando más bien una actividad estereotipada y/o de aislamiento, la interrumpiremos ofreciendo al niño otras actividades de experimentación con ese objeto.*

En definitiva, nuestro estudio nos ha permitido responder a una de las cuestiones más relevantes y decisivas sobre el papel del juego en el desarrollo evolutivo de niños deficientes visuales. La relación existente entre los juguetes por los que los niños mostraron preferencia en el tiempo inicial y la constancia en su utilización a lo largo de la «hora de juego», pone de manifiesto la intencionalidad del niño en la elección libre de los materiales acorde con sus deseos para la expresión de sus necesidades internas.

Obviamente, en los comienzos del juego simbólico es el propio material el que sugiere la actividad a realizar; la progresión en el pensamiento simbólico les permitirá elegir el material en función del plan de juego.

La dificultad de localización de los materiales de juego y los condicionamientos ya expuestos pueden interferir, en alguna medida, la coherencia del plan de juego sin llegar a anular el motivo inspirador del mismo.

*Al objeto de reducir esta dificultad es útil disponer de bandejas, cajas u otros recipientes similares, donde presentar los juguetes y donde el niño puede tomarlos y dejarlos cuando lo desea, según el desarrollo de su juego, como lugares seguros de localización.*

La interrupción del juego debe ser cuidadosamente interpretada. Es normal un margen de interrupción justificable por el déficit visual, sin que ello signifique que un juego continuamente entrecortado o incoherente sea peculiar de este colectivo.

*Anteriormente dijimos que el acceso al juego simbólico, con carácter general, no es posible sin algunos requisitos previos. En lo referente a los objetos y juguetes, éstos son a nuestro juicio:*

— *Identificación de objetos cotidianos y conocimiento de su uso adaptativo, es decir, de los elementos variados de la vida real que pueblan el universo del niño.*

— *Ciertas habilidades manipulativas básicas que permiten la exploración y manejo adecuado de los objetos.*

— *Ciertos rudimentos de organización espacial que permitan la ubicación de los objetos en el espacio próximo.*

— *Interiorización de esquemas de escenas de la vida cotidiana cargadas emocionalmente y dotadas de contenido.*

*Pautas más propiamente dirigidas a facilitar el uso simbólico de los objetos son: El primer paso a dar sería ayudar al niño a establecer un paralelismo entre el objeto real ya conocido y su representación en juguete.*

*Para facilitar este objetivo elegiremos en su inicio objetos próximos a la vida cotidiana del niño representados por juguetes que mantienen en buena medida la funcionalidad del objeto real (la cuchara, la esponja, peine, etc...).*

*Para organizar el juego presentaremos al niño los juguetes agrupados por centros de interés. Progresivamente incorporaremos juguetes, que aún representando elementos de la vida cotidiana del niño, resultan en su dimensión real más difícilmente perceptibles para los canales sensoriales propios del niño deficiente visual (el coche, el garaje). Entretanto, ofreceremos al niño entre los juguetes estructurados algún material no estructurado, que vaya propiciando la sustitución de objeto (telas), animándole a dotar de significado este tipo de material («sábana»). La misma sustitución de objeto será propiciada por el adulto cuando el niño reclama algún elemento necesario para esa actividad; podemos insinuarle entonces cómo atribuir a uno de los objetos disponibles una nueva representación («podíamos hacer que esta caja es la bañera»).*

*Otro tipo de juguetes que podemos incorporar a la caja de juegos son aquellos que estimulan y enriquecen la expresión libre del niño aun cuando éste no tenga una representación mental completa del mismo (animales, armas...).*

*Antes de iniciar la actividad de juego recomendamos respetar un tiempo para la exploración y reconocimiento de los juguetes disponibles.*

*Una última observación cabe hacer en relación a la dificultad que entraña para el niño ciego el reconocimiento de la figura humana y por ello de los muñecos. Al ser un juguete tan significativo y tan relevante como medio de expresión para todos los niños, es necesario reservar un tiempo para su reconocimiento y uso.*

*En un principio es deseable que los muñecos tengan un tamaño medio y proporcional a la mano del niño y a su capacidad de exploración y que mantengan los rasgos fundamentales distintivos claros. Así, no son recomendables a estas edades los muñecos hechos con el cuerpo de trapo y los miembros de goma, o con el pelo únicamente pintado, etc. Puede llevar también a confusión en algunos niños los muñecos hiperrealistas (los que hablan o lloran, sobre todo). Los muñecos más esquemáticos, articulables, son también de gran interés, aunque habrá que esperar un poco más para su utilización.*

*Cuando se rompa algún juguete, creemos que es conveniente que éste permanezca un tiempo en la caja de juegos del niño, al objeto de evitar la idea propia de estas edades de que los objetos pueden aparecer y desaparecer mágicamente. También podemos hacer ver al niño la posibilidad de reparación «casera» de algunos juguetes y de la imposibilidad de arreglo de otros, lo que será útil tanto para desarrollar hábitos de cuidado con el material como para admitir las frustraciones de la vida real. Cada cierto tiempo recomendamos hacer con el niño una revisión de la caja de juegos en la que se tiren aquellos juguetes rotos que el niño decida.*

### *3. En relación a la actividad de juego*

*La presencia y la intervención del adulto han resultado decisivas en la gran mayoría de los aspectos examinados en este trabajo, si bien es en la*

valoración del nivel simbólico de la actividad de juego donde mejor puede objetivarse la influencia de este factor.

Preveíamos una incidencia importante de la variable «presencia del adulto» porque es conocida la mayor dependencia del niño ciego de aquél, con respecto a los niños videntes. Aun así nos ha sorprendido lo significativo de esta diferencia: la gran mayoría de la población estudiada incrementaba su nivel de juego cuando el adulto le acompañaba, y muchos de los niños que habían demostrado su capacidad de jugar simbólicamente, cuando estaban solos, sólo podían hacer un juego de nivel sensoriomotor.

No estamos en condiciones de poder concretar a qué edad el niño desarrolla su máxima potencialidad en el juego simbólico de forma independiente y sin que le afecte significativamente la presencia del adulto, lo que sí es evidente es que el niño deficiente visual es motivado y reforzado por el adulto durante un período más prolongado de tiempo que el niño vidente. Vuelve así a ponerse de manifiesto la función de Yo-auxiliar que de forma específica y más prolongada debe cumplir el adulto para los niños ciegos.

Cuando aludimos a la función de yo-auxiliar en este contexto, nos referimos a esa forma de acompañar al niño ciego que le ofrece una cierta ayuda para controlar el medio y le permite la seguridad suficiente para lograr una actividad placentera y lúdica.

*No se trata de estar permanentemente dirigiendo la actividad del niño, lo que indudablemente le privaría de su autonomía, sino más bien un «mirar por», un «estar atento» al momento en el que el déficit visual supone una situación carencial y hace idóneo un señalamiento, una ayuda, una intervención decidida.*

*Así, el adulto puede estar en la misma habitación donde juega el niño realizando incluso otra actividad, pero pendiente de la ayuda que éste pueda necesitar para que no se disperse su juego (por ejemplo: ayudar a encontrar un juguete que le hace falta, acoplar un remolque, hacerle un comentario que remarque el interés de su juego, etc...).*

Si nos detenemos a observar los distintos aspectos cualitativos que integran el acto simbólico hemos podido comprobar que nuestra población encuentra su mayor dificultad en poder atribuir a un objeto dado funciones diferentes a la suya propia.

La posibilidad de realizar en el juego sustituciones de objeto simplifica en el niño ciego las dificultades inherentes a la ejecución, exploración y localización de juguetes. Sin embargo, este resultado nos demuestra que el niño ciego no puede soslayar los hitos progresivos que el pensamiento debe ir alcanzando: utilización de juguetes realistas, sustitución de un objeto ambiguo, sustitución de un objeto realista por otra función distinta a la suya y realización finalmente de acciones simbólicas sin objetos. *De cara a ja intervención esta progresión debe ser respetada si no queremos contribuir a una posible confusión entre fantasía y realidad, riesgo tan presente a estas edades, haciendo fracasar la acción simbólica, según se hizo referencia en el apartado referido a los*

*juguetes.*

También encuentran dificultad, aunque de menor grado, en poder realizar acciones simbólicas sobre un objeto activo y la interacción de diferentes agentes.

Podemos decir que antes de los tres años es difícil que un niño ciego haya conseguido estos logros, aun dentro de la evolución normal.

Es en la planificación del juego, en relación con las anteriores dimensiones, en lo que encuentran menor dificultad, en la que lógicamente las aludidas dificultades de ejecución no interfieren.

Igualmente podemos decir que el niño deficiente visual tarda más tiempo en poder desempeñar de forma espontánea y coherente roles complementarios con un compañero de juego; esta posibilidad se hallaría establecida a partir de los cinco años. Entre los tres y medio y cinco años es cuando el niño deficiente visual se introduce en este nuevo escalón del juego y, a instancias del adulto, con su ayuda, va siendo capaz de comprender esa dinámica.

*Por las dificultades ya aludidas que encuentra el niño ciego en perfilar y comprender la globalidad de un rol, es lógico que sea el adulto el que incorpore primeramente el personaje X y le vaya haciendo ver paulatinamente el conjunto de atributos que configuran dicho personaje. Si se trata de representar a un profesor, los atributos básicos serán el dar clase, mandar tareas, etc.; un poco más adelante se podrá investir a este profesor de las características afectivas que el niño desee («amable», «autoritario», etc.).*

Según nuestros datos, si un niño entre esas edades no consigue establecer un mínimo juego de roles propuesto por el adulto, esta dificultad debe relacionarse más con factores individuales que con el déficit visual en sí. Merece la pena destacar que aunque el niño ciego vaya progresando en el desarrollo del juego, en algunas ocasiones aparecen fallos en la representación (ecuación simbólica) que hace pensar que el déficit visual implica una dificultad inherente al mismo en la diferenciación entre fantasía y realidad. Obviamente estos fallos de representación suelen ocurrir con más frecuencia en los comienzos de la simbolización considerándose dentro de la normalidad y de carácter evolutivo. *Cuando ocurran, la actitud del adulto será la de ayudarlo a diferenciar ambos planos.*

Hasta aquí hemos venido hablando del proceso evolutivo del juego, de cómo y cuándo el niño deficiente visual va accediendo a los distintos hitos y cuáles son sus barreras para recorrer este camino.

Queremos ahora referirnos a algunas conclusiones extraídas de nuestro estudio sobre las peculiaridades de este colectivo en relación a las temáticas de juego planteadas.

De forma inequívoca se ha puesto de manifiesto que ninguno de los niños de nuestra población ha realizado juego de contenido fantástico. Sus temáticas habituales están en estrecha relación con contenidos de la vida cotidiana.

Esto nos lleva de nuevo a reflexionar sobre lo limitado del universo del niño ciego en los primeros años de vida y debe ser tenido en cuenta en programas educativos de niños ciegos por encima de nuestras edades.

Sin embargo, dados los riesgos de confusión de los planos fantasía-realidad y de desorganización interna en los primeros años de vida, estas características del juego antes expuestas pueden valorarse como adaptativas. *No obstante, es preciso ayudar al niño a repoblar, enriquecer y dar variedad a su mundo que de forma espontánea puede quedar restringido y monótono. La fuente de estimulación que supone la vista para otros niños debe ser suplida de forma intencional en el caso de niños ciegos ayudándole a ampliar su mundo de percepciones naturales y ofreciéndole otros contenidos más o menos realistas según la estructuración del propio niño y su asentamiento en el proceso de simbolización lo permitan.*

Finalmente hemos podido constatar lo frecuente de los juegos con contenido agresivo. Este tipo de contenido se incrementa cuando el adulto acompaña al niño, al cumplir la función de contención que el niño precisa para la expresión de su agresividad.

No es frecuente que el niño ciego se refugie en situación de juego en actividades pedagógicas ni que sustituya habitualmente la acción de juego por su relato narrativo, a pesar de las dificultades que el juego libre para él entraña. Esto significa que en última instancia el juego proporciona al niño deficiente visual placer y que puede utilizarlo como medio de expresión de su mundo interno; lo que comprueba nuestra tercera hipótesis.

#### 4. *En relación a la comunicación*

Ha sido nuestro propósito únicamente incluir en este apartado algunos aspectos relacionados con la comunicación que el niño estableció con el adulto a lo largo de la «hora de juego» y que podían incidir en la eficacia del mismo. Nuestro objetivo, así, queda suficientemente localizado y restringido.

Sobre los dos primeros valorados: tipo de aproximación y petición adecuada de ayuda, no pudimos formular conclusiones generalizables a la población de niños ciegos.

En este estudio el modo de contacto mayoritario de los niños con el adulto ha sido el de carácter verbal. Podemos afirmar, pues, que la forma de comunicación verbal es a partir de los tres años, común en los niños deficientes visuales sin otras alteraciones. Un contacto predominantemente físico, menos evolucionado, puede interpretarse a estas edades como un indicador de trastorno de personalidad. Más directamente relacionado con el objeto de este trabajo es la conclusión que puede desprenderse de este hecho: que los juguetes ya han sido aceptados como objetos intermediarios en la relación.

En cuanto a la actitud para la petición de ayuda podemos observar que, en general, no saben aprovechar adecuadamente la disponibilidad del adulto: tienden a actitudes bien dependientes o falsamente independientes. Ya hemos

dicho, fundamentados en nuestra experiencia clínica, que la limitación de la ceguera impone dificultad, al menos en los primeros años, en la consecución de una actitud equilibrada entre los polos dependencia-independencia que marcan el desarrollo del niño en este período.

Muchos niños ciegos parecen no poder dimensionar adecuadamente el condicionamiento que impone el déficit visual. Algunos niños tiñen de aspectos castradores el concepto que sobre ellos mismos se forjan mientras que algunos otros tienden a negar la existencia de las limitaciones inherentes al déficit, manifestando actitudes, en alguna medida, omnipotentes. La forma peculiar cómo los padres han contribuido a forjar la identidad del niño e integrar en ella el déficit a través de la calidad del vínculo establecido con éste, es la causa primera que va a permitirle aceptar e integrar su limitación dentro del conjunto de sus capacidades.

Se ha observado también a lo largo del estudio una elevada frecuencia de preguntas dirigidas al adulto mientras se desarrollaba el juego. Este hecho, que podría interpretarse en principio como peticiones de ayuda, parecía tener, en general, otro objetivo: mantener de forma regular el contacto con el adulto.

*De cara a la intervención observaremos cuándo las preguntas responden a una necesidad real de información o se formulan con el carácter ahora descrito. En este último caso es más útil hacerle llegar al niño nuestra presencia y disponibilidad que responder una por una las preguntas concretas, ya que esto podría llegar a dispersar aún más el juego.*

Ayudar al niño ciego no consiste, a nuestro juicio, en responder literalmente a las demandas manifiestas que el niño expresa, sino en poder conocer cuáles son las necesidades reales que le llevan a la expresión de estas demandas. Esta reflexión nos permitirá no actuar en lugar del niño, sino inducirle a encontrar recursos propios para responder a algunas de sus necesidades.

Obviamente, muchas de las preguntas que el niño hace requieren respuestas objetivas y concretas, que no deben escatimarse.

Finalmente, podemos formular algunas conclusiones sobre alteraciones en el desarrollo del lenguaje que, a pesar de haber sido recogidas como habituales en la literatura sobre deficientes visuales, pueden interpretarse como indicadores de patología. Nos referimos concretamente a las ecolalias inmediatas, inversión de formas deípticas y las autoinstrucciones, cuando persisten después de los tres años, siempre que no se den de forma esporádica. Haya que señalar que estas alteraciones suceden con más frecuencia en niños ciegos totales en relación con el grupo de niños con restos visuales.

En resumen:

El niño ciego puede y necesita jugar. Su juego reviste de alguna forma cualidades específicas condicionadas por su déficit visual. Estas, sin embargo, no invalidan las funciones intrínsecas al juego.

Hemos ido dejando constancia de las dificultades y problemas que el niño deficiente visual encuentra para jugar de forma simbólica. A pesar de ello, el juego contribuye, en el niño ciego como en sus compañeros videntes, al desarrollo del pensamiento simbólico. Le permite también situarse en ese espacio privilegiado, intermedio entre el mundo de la fantasía y el de la realidad, donde todo es posible, donde ambos mundos se aproximan fundiéndose aparentemente para después deslindarse y cobrar, con la diferenciación, mayor entidad propia. En este espacio también le es posible al niño deficiente visual la expresión de su mundo interno y los intentos de elaboración de sus propios conflictos.

No conocemos aún en toda su extensión el código con el que los niños ciegos se expresan en su juego, reto que debemos afrontar los profesionales implicados en su educación.

Mientras tanto somos plenamente conscientes de que la posibilidad de jugar ofrece al niño deficiente visual un recurso inestimable para disfrutar en un terreno no necesariamente tan duro como en algunos momentos puede resultar el de la realidad.

Desde esta convicción animamos a sus educadores a abrirles ésta puerta y a «enseñarles» a jugar. Sabemos que en situación espontánea el déficit visual constituye a menudo para el niño una barrera insalvable tanto desde el punto de vista cognitivo como emocional para poder jugar. Ahora que conocemos mejor el desarrollo del juego simbólico y sus características en este colectivo, creemos que debe darse una atención especial a este tema en los programas de atención temprana y preescolar.

Anteriormente hemos dicho cómo la ceguera sitúa al niño en una posición de indefensión que intensifica y prolonga el período de dependencia natural de la infancia. Es responsabilidad de los padres, ayudados por los profesionales, proporcionar al niño un medio atractivo y seguro, que le anime a crecer y al tiempo le permita ser consciente de sus limitaciones e integrarlas en una noción de identidad auténtica. Es así como éste será capaz de conseguir una autoimagen adecuada, no teñida de aspectos castradores ni omnipotentes, que le permitan integrar su limitación en el conjunto de sus capacidades.

La importancia del apoyo y la intervención del adulto para la implementación del juego es un exponente más de la necesidad de ayuda que el niño ciego tiene en estas edades. Somos los adultos que con ellos convivimos, y en especial los padres, los que tenemos que encontrar una actitud equilibrada para ofrecer la ayuda necesaria sin interferir la independencia y el crecimiento del niño. Sólo podremos conseguirlo desde un clima afectivo estimulante y respetuoso a la vez con el proceso de desarrollo del niño.

Terminamos este trabajo con la confirmación de muchas de nuestras sospechas e impresiones formuladas desde la observación directa del niño y nos reforzó algunos planteamientos educativos previos. Como tal nos fue útil para trabajar más sistemáticamente esta vía de desarrollo.

Es nuestro deseo que pueda contribuir a un mayor conocimiento de la infancia

deficiente visual y pueda sugerir otros caminos de investigación en el futuro.

Madrid, Enero 1991

[Volver al Indice](#) / [Inicio del Capitulo](#)

# Anexo I

## Ficha de observación del juego y normas de utilización

FICHA OBSERVACIÓN DE JUEGO:

NIÑO SOLO	ADULTO NO DIRECTIVO	EXPLORACION	ACTIVIDAD DE JUEGO		PETICION DE AYUDA	INDICADORES DE PATOLOGIA DEL LENGUAJE
			NIVEL DE JUEGO	OTROS INDICADORES		
			NIVEL DE JUEGO SIMBOLICO			
			DESCENTRACION	DIMENSIONES DEL JUEGO SIMBOLICO		
			SUSTITUCION DE OBJETO			
			INTEGRACION			
			PLANIFICACION			
			SENSORIOMOTOR	OTROS INDICADORES		
			ROLES AL ADULTO			
			ECUACION SIMBOLICA			
			JUEGO FANTASTICO			
			ARGUMENTOS Y TEMAS			
			ADECUADA			
			EXCESIVA			
			NO PIDE			
			ECOLALIAS INMEDIATAS			
			INVERSION FORMAS DEIPTICAS			
			AUTOINSTRUCCIONES			
			LENGUAJE DESCONTEXTUADO			
			LENGUAJE REPETITIVO RITUAL. ESETEREOTIPADO			
			VERBALISMOS			
			EXCESO DE PREGUNTAS			
			ESCASEZ DE EMISIONES ESPONTANEAS			



# NORMAS DE UTILIZACIÓN

## INTRODUCCION

Ofrecemos esta ficha como un futuro instrumento de trabajo para los profesionales interesados en la sistematización de los conocimientos y de la observación del niño en esta importantísima área de su desarrollo.

Respecto a la original, la ficha actual supone una versión resumida que, a nuestro juicio, permite una aplicación más operativa y manejable. Se han suprimido aquellos ítems cuya aplicación resultó farragosa o los que se demostró no aportaban información relevante.

La ficha puede resultar útil al objeto de:

- Completar la exploración psicológica al aportar datos que no son recogidos por las pruebas estandarizadas.
- Obtener una visión panorámica del desarrollo del niño tanto desde el punto de vista afectivo como cognitivo, permitiendo detectar desviaciones del desarrollo que deberán posteriormente ser estudiadas en mayor profundidad.
- Diseñar un programa de intervención psicopedagógica adecuado. Esta intervención puede abarcar desde una programación dirigida al «aprendizaje» progresivo del juego simbólico, hasta un diseño de tratamiento pedagógico más global y/o psicoterapéutico.

## CONDICIONES DE APLICACION

La ficha de observación puede ser utilizada por profesionales relacionados con la educación de deficientes visuales, previo entrenamiento.

### *Edades de Aplicación*

La observación va específicamente dirigida a niños entre tres y seis años de edad de desarrollo.

### *Registro de la Observación*

El juego podrá filmarse o bien ser recogido por escrito por un observador, para su posterior codificación en la ficha de observación.

El observador preferiblemente debe ser una persona conocida por el niño. Al iniciar la observación se le presentará al niño, así como se le dejará explorar brevemente la cámara en caso de filmación.

### *Espacio físico*

La habitación donde va a desarrollarse el juego debe ser un lugar ya conocido por el niño. El espacio puede ser delimitado por medio de una alfombra,

colchoneta o similar, donde se colocará el material de juego.

La exploración de juguetes se iniciará en este espacio delimitado, permitiendo al niño el juego fuera de éste, si así lo deseara, teniendo como límites los de la propia habitación.

### *Material*

- Muñeco.
- Camión.
- Teléfono.
- Caja de cartón, sin tapa.
- Ficha de preescolar en relieve (para ciegos).
- Papel en blanco y pinturas (para niños de baja visión).
- Taza.
- Cuchara.
- Biberón.
- Tela.
- Tacos de madera.
- Pelota.
- Pistola.
- Elefante o caballito articulable.
- Muñeco pequeño articulable.

Los juguetes se pueden colocar dentro de dos recipientes (cajoneras) para facilitar su localización

## **TIEMPOS DE APLICACION Y SITUACIONES DE OBSERVACION DE LA PRUEBA**

*TIEMPO 1:* Tiempo de exploración.

*Duración:* Libre, según el niño lo requiera.

*Actitud del adulto:* El adulto se situará junto al niño, ofreciéndole seguridad y animándole a explorar los objetos.

*Consigna:* «Vamos a jugar un rato con estos juguetes que están en estas cajoneras, primero los vamos a conocer todos y luego puedes jugar el tiempo que quieras.»

Durante este espacio se ofrece al niño el tiempo necesario para explorar todos los juguetes, procurando el adulto un adecuado reconocimiento de los mismos. Si el niño al explorarlos no reconoce alguno de ellos, el adulto ayuda a su identificación diciéndole el nombre del objeto si fuera necesario. El adulto aplazará las iniciativas de juego para el período posterior de juego libre.

Al finalizar la exploración se anima al niño a recordar los objetos y a recogerlos en las cajoneras, favoreciendo así una elección posterior más intencionada.

*TIEMPO 2:* Tiempo de juego libre; el niño acompañado por el adulto, éste en actitud no directiva.

*Duración:* 40 minutos.

*Actitud del adulto:* No directiva. El adulto ayuda al niño a realizar lo que intencionalmente plantea, haciéndolo en la medida en que la limitación visual puede interferir en el desarrollo objetivo del juego.

*Consigna:* Una vez terminada la exploración de los juguetes y recogidos de nuevo en la cajonera se le dice al niño: «Ahora tú ya puedes jugar a lo que quieras.»

El adulto permanece al lado del niño y puede jugar con él, incluso representar juego de roles, pero siempre a iniciativa del niño y siguiendo sus instrucciones; ej.: el niño le pide al adulto que haga de mamá; éste deberá preguntar qué debe hacer.

*TIEMPO 3:* Tiempo de juego libre, el niño solo.

*Duración:* 5 minutos.

*Actitud del adulto:* Pasiva. El adulto permanecerá en la habitación pero sin ningún tipo de intervención, ofreciendo al niño una explicación de la imposibilidad de participar con él en el juego.

*Consigna:* Transcurrido el período anterior de 40 minutos, el adulto le dice al niño una frase explicativa: «Ahora puedes jugar un rato tú solo, mientras yo escribo unas cosas en mi mesa. Por hoy no puedo seguir jugando contigo.»

El adulto procurará que el niño note su presencia física en la habitación para reducir la posible ansiedad.

## **NORMAS DE REGISTRO**

Las observaciones se encuentran en la ficha agrupadas en 5 apartados:

1. Espacio
2. Objetos y juguetes
3. Nivel de juego
4. Petición de ayuda
5. Indicadores de patología del lenguaje

## 1. ESPACIO

Dentro de este apartado se analizan tres subapartados:

- 1.1. *Cambios posturales*
- 1.2. *Motilidad en relación al juego*
- 1.3. *Escenarios*

### 1.1. *Cambios posturales*

Se analizan tres categorías:

#### 1.1.1. No hay cambios posturales.

Se recogerá esta conducta si el niño permanece todo el tiempo en la misma postura (ej.: sentado, tumbado, de pie). No se considera cambio postural inclinarse para coger algo.

#### 1.1.2. Hay cambios posturales sin desplazamiento

Se señalará esta categoría si se dan cambios de postura sin desplazamiento en el espacio (ej.: el niño pasa de tumbado a sentado, a arrodillarse, etc.).

#### 1.1.3. Hay cambios posturales con desplazamiento

Se señalará esta conducta si el niño se traslada andando, gateando, raptando, etc.

### 1.2. *Motilidad en relación al juego*

Se analizan cuatro categorías:

#### 1.2.1. Hipoactividad

Se señalará cuando el niño desarrolle una actividad motriz inferior a la requerida por la propia temática (ej.: jugar a las peleas con poco movimiento).

#### 1.2.2. Adecuada

Se señalará cuando la actividad del niño se considere adecuada al juego.

### 1.2.3. Hiperactividad

Se calificará cuando el niño desarrolle una actividad excesiva en relación con la requerida por el contenido del juego.

### 1.2.4. Movimientos estereotipados

Se calificarán así aquellos movimientos repetitivos e innecesarios para la actividad de juego (ej.: rascado de superficies, aleteo, tocarse los ojos, etc.).

## 1.3. Escenarios

### 1.3.1. Si hay escenarios

Se hará constar «sí», cuando el niño utilice diferentes espacios de la habitación para representar su juego (ej.: la colchoneta es la casa y debajo de la mesa se sitúa la cárcel donde se castiga al ladrón que ha robado la casa).

### 1.3.2. No hay escenarios

Se hará constar «no», si no se utilizan diferentes espacios para representar el juego.

No se registran los escenarios en tiempo de exploración.

## 2. OBJETOS Y JUGUETES

Incluye tres subapartados:

### *2.1. Tipo de aproximación*

### *2.2. Juguetes que no reconoce*

### *2.3. Preferencia*

### *2.1. Tipo de aproximación*

Se analizan cinco categorías:

#### 2.1.1. Selectividad

Se señalará este tipo de aproximación si el niño muestra una clara preferencia por un juguete o un tipo reducido de juguetes, impidiéndole interesarse por el resto de los ofrecidos.

#### 2.1.2. Evitación

Se señalará si el niño manifiesta claro rechazo por uno o varios juguetes.

#### 2.1.3. Incorporación intrusiva

Se señalará esta categoría si se da una irrupción brusca sobre el material (ej.:

el niño coge un objeto y lo muerde inmediatamente).

#### 2.1.4. Desinterés

Se considerará desinterés si el niño coge los juguetes sin curiosidad y sin que parezca motivado por los mismos (ej.: explora pobremente, no comenta sobre ellos, etc.).

#### 2.1.5. Normalidad

Se señalará si la aproximación a los juguetes es adecuada en función de la edad.

Se analizan en todos los tiempos del juego.

#### 2.2. *Juguetes que no reconoce*

Se recogen en este punto los juguetes que el niño no reconoce durante la fase de exploración.

Este ítem se señala sólo en Tiempo 1.

#### 2.3. *Preferencia*

Se analizan dos aspectos.

##### 2.3.1. Juguetes que prefiere

Se anotarán aquellos juguetes por los que el niño muestra preferencia, valorándolo a través de diferentes signos: comentarios, especial detenimiento en la exploración, intento de iniciar un juego con él, etc.

Este ítem se señalará sólo en el período de exploración, Tiempo 1.

##### 2.3.2. Juguetes que utiliza

Se anotarán los juguetes utilizados por el niño durante los tiempos de juego: Tiempo 2 y Tiempo 3.

### 3. ACTIVIDAD DE JUEGO

Se recogen dos subapartados:

#### *3A. Nivel de Juego*

#### *3B. Argumentos y Temas*

Se analizan en los Tiempos de juego 2 y 3. No en el tiempo de exploración.

#### *3A. Nivel de Juego*

Dentro del Nivel de Juego se analizan tres aspectos:

### 3A.1. Nivel de juego simbólico

### 3A.2. Dimensiones del juego simbólico

### 3A.3. Otros indicadores

#### 3A.1. Nivel de juego simbólico

Para calificar el nivel de juego simbólico seguimos la escala de McCune-Nicolich que comprende cinco niveles.

El nivel 1 supone la utilización realista de objetos reales.

El nivel 2 implica la capacidad de autosimulación e indica la incipiente capacidad de simbolizar.

El nivel 3 se alcanza cuando el niño es capaz de simular actividades ajenas, lo que supone ya un descentramiento del juego del propio yo.

El nivel 4 supone la capacidad del niño para utilizar un mismo esquema de actuación con varios participantes o para aplicar diferentes esquemas a un mismo objeto.

El nivel 5 agrupa tres adquisiciones:

- a) Utilización de objetos (juguetes) como sujetos activos.
- b) Premeditación por parte del niño del acto simbólico, con anterioridad a su ejecución.
- c) Sustitución del objeto: el niño emplea los objetos atribuyéndoles una funcionalidad distinta de la convencional.

Se indicará con números ordinales según se estime que el juego del niño haya alcanzado el nivel 1.º, 2.º, 3.º, 4.º ó 5.º.

#### 3A.2. Dimensiones del juego simbólico

Se incluyen cuatro dimensiones: descentración, sustitución de objeto, integración y planificación.

##### 3A.2.1. Descentración:

Esta dimensión comprende cuatro niveles:

1. Acciones simbólicas sobre su propio cuerpo.
2. Acciones simbólicas sobre un agente pasivo, persona o muñeco.
3. Acciones simbólicas sobre un agente activo.
4. Interacciones de diferentes agentes.

### 3A.2.2. Sustitución de objeto

Esta dimensión comprende los siguientes niveles:

1. Utilización de juguetes realistas.
2. Sustitución de un objeto ambiguo.
3. Sustitución de diferentes objetos ambiguos en la secuencia de juego.
4. Sustitución de un objeto realista por otra función distinta a la suya propia.
5. Realización de acciones simbólicas sin objeto.

### 3A.2.3. Integración

Esta dimensión comprende seis niveles:

1. Acciones simbólicas aisladas.
2. La misma acción simbólica se repite con diferentes agentes y/o materiales.
3. Secuencia ilógica de tres o más acciones.
4. Secuencia lógica de dos acciones.
5. Secuencia lógica de tres o más acciones.

### 3A.3. Otros indicadores

Se analizan cuatro indicadores: Juego sensoriomotor, roles al adulto, ecuación simbólica y juego fantástico.

#### 3A.3.1. Juego sensoriomotor:

Se señalará como presente cuando éste sea el único nivel de juego alcanzado por el niño.

#### 3A.3.2. Roles al adulto

Se indicará cuando el niño atribuya al adulto papeles, dentro de un contexto simbólico. Ej.: jugando a «los colegios», le dice al adulto que haga de profesor y él es el niño que va al colegio.

#### 3A.3.3. Ecuación simbólica

Se consignará cuando a lo largo del tiempo de juego se presente en alguno o varios momentos la identificación por parte del niño entre significante y significado (confusión entre fantasía y realidad). Ej.: jugando a las comiditas con plastilina, se come ésta, o cuando el niño acerca la muñeca al oído para

ver si es verdad que llora.

#### 3A.3.4. Juego fantástico

Se consignará cuando aparezcan contenidos o personajes no referidos al mundo de lo real.

#### 3.B. *Argumentos y temas*

Se recogerán como «argumentos» los enunciados que engloban el desarrollo de una unidad de juego.

Entendemos por «temas» las distintas temáticas de un argumento. Ej.: En el juego de las casitas (argumento), aparecen distintos temas: comidas, peleas, ir al colegio, etc.

En los niveles inferiores del juego, el argumento coincide con el tema (Ej.: hacer como que se bebe de una taza).

### 4. PETICION DE AYUDA

Comprende tres categorías: petición de ayuda adecuada, excesiva, y no pide ayuda.

Se analizan en todos los tiempos de la observación.

#### 4.1. *Adecuada*

Se consignará cuando el niño reclame al adulto la ayuda necesaria para la actividad de juego, teniendo en cuenta la edad del niño y la complejidad del juego.

#### 4.2. *Excesiva*

Se consignará cuando las demandas del niño no estén adecuadas a sus capacidades reales, excediéndose en la petición de ayuda.

#### 4.3. *No pide*

Se señalará esta casilla cuando el niño, necesitando ayuda de forma patente, no la demande al adulto.

### 5. INDICADORES DE PATOLOGIA DEL LENGUAJE

Se analizan ocho indicadores:

#### 5. 1. *Ecolalias inmediatas*

Se consignará si el niño repite a continuación del adulto palabras o frase dichas por él.

### 5.2. *Inversión de formas deípticas*

Se señalará este ítem si el niño utiliza pronombres de forma inadecuada o utiliza la 2.<sup>a</sup> o 3.<sup>a</sup> persona del verbo en lugar de la 1.<sup>a</sup>

### 5.3. *Autoinstrucciones*

Se consignará este indicador si el niño se da a sí mismo órdenes mientras actúa como supuestamente se lo ha dicho el adulto en otras ocasiones.

### 5.4. *Lenguaje descontextuado*

Se señalará cuando el niño introduzca frases fuera de contexto sin lógica aparente. Entrarían aquí las ecolalias diferidas.

### 5.5. *Lenguaje repetitivo, ritual o estereotipado*

Se consignará este indicador cuando el niño insista en la repetición de ciertas frases o en su utilización en diferentes momentos de forma inadecuada.

### 5.6. *Verbalismos*

Se indicará si el niño utiliza expresiones del lenguaje, bien ausentes de contenido o con un contenido empobrecido, motivado habitualmente por carencia de respaldo experiencial.

### 5.7. *Exceso de preguntas*

Se marcará este ítem si el niño hace bastantes preguntas no necesarias para el desarrollo del juego.

### 5.8. *Escasez de emisiones espontáneas*

Se señalará este ítem si el niño no habla prácticamente en forma espontánea y se limita a responder a preguntas del adulto.

Los indicadores de patología del lenguaje se analizan en todos los tiempos de la observación de juego. Se pueden registrar con una «F» si es frecuente la conducta o con una «O» si es ocasional.

[Volver al Índice / Inicio del Anexo I](#)

## ANEXO II

### Tablas de Resultados

Resultados de las pruebas de Reynell-Z y Willians

**TABLA 1**

	E. REYNELL-ZINKIN							C. I. WILLIANS
	EDAD.C	ADAP.S.	C.SENSORIOM.	EXPL.M.	R.S./COMP.V.	L.EXPRESIVO ESTRUCTURA	L.EXPRESIVO VOC. Y CONT.	
E.M. R.V.	6a. 11m	18 5a. +	23 5a. +	12 4.3-5a. +	36 5a. +	22 5a. +	18 5.3a. +	106
M.G. C.	6a. 8m	18 5a. +	23 5a. +	11 3.7-4.0	36 5a. +	22 5a. +	18 5.3a. +	106
A.G. C.	6a. 7m	17 3.9-4.0	23 5a. +	11 3.7-4.0	36 5a. +	22 5a. +	18 5.3a. +	100
E.G. R.V.	5a. 7m	18 5a. +	23 5a. +	12 4.3-5a. +	36 5a. +	22 5a. +	18 5.3a. +	106
C.S. R.V.	5a. 6m	18 5a. +	23 5a. +	11 3.2-3.6	36 5a. +	22 5a. +	17 5.3a. +	100
P.A. R.V.	5a. 5m	18 5a. +	23 5a. +	12 4.3-5a. +	32 4.11-5.1	22 5a. +	18 5.3a. +	106
E.R. C.	5a. 5m	16 3.3-3.8	22 4.10-5.0	12 4.3-5a. +	29 4.7-4.8	18 4.0-4.2	12 4.3-4.5	77
C.B. C.	5a. 0m	15 2.11-3.2	21 4.6-4.9	10 3.1-3.6	20 3.7-3.8	21 4.10-5.0	15 5.0-5.2	85
D.F. R.V.	5a. 0m	18 5a. +	22 4.6-4.9	12 4.3-5a. +	34 5a. +	22 5a. +	18 5.3a. +	103
A.G. C.	4a. 4m	17 3.9-4.0	21 4.6-4.9	11 3.7-4.0	33 5a. +	22 5a. +	15 5.0-5.2	118
A.R. C.	3a. 10m	15 2.11-3.2	19 4.0-4.2	10 3.1-3.6	20 3.7-3.8	16 3.5-3.7	5 3.2-3.4	(109)*
S.M. C.	3a. 10m	17 3.9-4.0	22 4.10-5.0	11 3.7-4.0	19 3.5-3.7	17 3.8-3.11	11 4.1-4.3	(105)*
M.M. R.V.	3a. 2m	14 2.7-2.10	19 3.6-3.9	10 2.8-3.0	20 3.2-3.4	18 3.9-4.0	8 3.6-3.8	—
L.C. R.V.	2a. 8m	14 2.7-2.10	20 3.10-4.1	10 2.8-3.0	18 3.0-3.1	14 2.8-2.10	5 3.1-3.3	—

C = Ceguera total

R. V. = Residuo visual aprovechable

Aparecen entre paréntesis por considerar el autor del test que su fiabilidad disminuye en estas edades

*Resultados del Test de desarrollo en el juego de Lowe y Costello*

**TABLA 2**

	EDAD CRONOLOG.	TEST JUEGO S. LOWE Y COSTELLO	
		P. D.	E. DESARR. JUEGO
E.M. R.V.	6a. 11M	22	35m.
M.G. C.	6a. 8m	23	36m.
A.G. C.	6a. 7m	19	31m.
E.G. R.V.	5a. 7m	23	36m.
C.S. R.V.	5a. 6m	22	35m.
P.A. R.V.	5a. 5m	21	33. 7m.
E.R. C.	5a. 5m	13	23. 2m.
C.B. C.	5a. 0m	6	14m.
D.F. R.V.	5a. 0m	24	36m.
A.G. C.	4a. 4m	22	35m.
A.R. C.	3a. 10m	9	18m.
S.M. C.	3a. 10m	18	29. 8m.
M.M. R.V.	3a. 2m	11	20. 6m.
L.C. R.V.	2a. 8m	21	33. 7m.
D.R. C.	2a. 10m	5	12m. 7d.
D.C. R.V.	2a. 7m	11	20m. 6d.
J.G. R.V.	2a. 2m	5	12m. 7d.
L.C. C.	2a. 1m	3	12m.
N.L. C.	1a. 10m	3	12m.

Resultados subescalas Reynell-Zinkin y Test de Lowe y Costello

**TABLA 3**

	E. REYNELL-ZINKIN							TEST LO-WE-COST.
	EDAD.C	ADAP.S.	C.SENSORIOM.	EXPL.M.	R.S./COMP.V.	L.EXPRESIVO ESTRUCTURA	L.EXPRESIVO VOC. Y CONT.	E. DESARROLLO
E.M. R.V.	6a. 11m	5a. +	5a. +	4.3-5. +	5a. +	5a. +	5.3a. +	2a. 11m
M.G. C.	6a. 8m	5a. +	5a. +	3.7-4.0	5a. +	5a. +	5.3a. +	3a.
A.G. C.	6a. 7m	3.9-4.0	5a. +	3.7-4.0	5a. +	5a. +	5.3a. +	2a. 7m
E.G. R.V.	5a. 7m	5a. +	5a. +	4.3-5a. +	5a. +	5a. +	5.3a. +	3a.
C.S. R.V.	5a. 6m	5a. +	5a. +	3.2-3.6	5a. +	5a. +	5.3a. +	2a. 11m
P.A. R.V.	5a. 5m	5a. +	5a. +	4.3-5a. +	4.11-5.1	5a. +	5.3a. +	2a. 9m
E.R. C.	5a. 5m	3.3-3.8	4.10-5.0	4.3-5. +	4.7-4.8	4.0-4.2	4.3-4.5	1a. 11m
C.B. C.	5a. 0m	2.11-3.2	4.6-4.9	3.1-3.6	3.7-3.8	4.10-5.0	5.0-5.2	1a. 2m
D.F. R.V.	5a. 0m	5a. +	4.6-4.9	12 4.3-5. +	5a. +	5a. +	5.3a. +	2a.
A.G. C.	4a. 4m	3.9-4.0	4.6-4.9	3.7-4.0	5a. +	5a. +	5.0-5.2	2a. 11m
A.R. C.	3a. 10m	2.11-3.2	4.0-4.2	3.1-3.6	3.7-3.8	3.5-3.7	3.2-3.4	1a. 6m
S.M. C.	3a. 10m	3.9-4.0	4.10-5.0	3.7-4.0	3.5-3.7	3.8-3.11	4.1-4.3	2a. 5m
M.M. R.V.	3a. 2m	2.7-2.10	3.6-3.9	2.8-3.0	3.2-3.4	3.9-4.0	3.6-3.8	1a. 8m
L.C. R.V.	2a. 8m	2.7-2.10	3.10-4.1	2.8-3.0	3.0-3.1	2.8-2.10	3.1-3.3	2 <sup>a</sup> .9m

*Registro de cambios posturales*

**TABLA 4**

	T.2	T.3	T. 4	T.5
No hay	3	2	1	3
Hay sin desplazamiento	2	4	2	1
Hay con desplazamiento	2	1	4	3

Niños ciegos,  $N_1 = 7$

**TABLA 4 (bis)**

	T.2	T.3	T. 4	T.5
No hay	3			1
Hay sin desplazamiento	1	1		1
Hay con desplazamiento	3	6	7	5

R.V.:  $N_2 = 7$

*Motilidad en relación al juego*

**TABLA 5**

	N.º TIEMPOS
Hipoactividad	19
Hiperactividad	2
Actividad adecuada	49
TOTAL TIEMPOS	70

*Tipo de aproximación al juguete*

**TABLA 6**

	TIEMPOS COMPUTADOS
Selectividad	13
Evitación	7
Incorporación intrusiva	4
Desinterés	1
Normalidad	45
TOTAL TIEMPOS COMPUTADOS	70

*Reconocimiento de juguetes*

**TABLA 7**

JUGUETES NO RECONOCIDOS	NO RECONOCE		RECONOCE CON AYUDA	
	CIEGOS	R. VISUAL	CIEGOS	R. VISUAL
elefante	3	1	1	2
trapo	4	2	—	—
martillo	2	3	—	—
pistola	1	2	—	—
camión	—	2	1	—
muñequitos articulables	1	—	—	—
biberón	—	1	—	1

*Número de niños que han utilizado cada juguete en cada uno de los tiempos de juego*

**TABLA 8**

	T.2	T.3	T.4	T.5
biberón	5	4	6	2
teléfono	6	4	2	1
pelota	6	7	4	1
cuchara	2	1	8	2
taza	4	2	8	2
camión	3	5	5	4
pistola	5	7	6	4
martillo	2	5	3	2
tacos	2	5	8	3
elefante	2	6	4	4
famóvil	3	8	3	3
muñeca	2	5	9	5
ficha	1	3	3	2
plastilina	—	2	6	2
caja	—	4	6	1
trapo	—	—	4	2
cajonera	—	—	2	2
pinturas	—	—	1	1

*Tabla comparativa de resultados entre los juguetes preferidos (T. 1) y utilizados en T. 2 y T. 3*

**TABLA 9**

NIÑOS	PREFIEREN	MANTIENEN
M.M. R.V.	7	3
E.G. R.V.	4	1
D.P. R.V.	3	3
A.G. C.	1	1
L.C. R.V.	3	1
C.B. C.	4	2
P.A. R.V.	3	1
A.G. C.	2	1
C.S. R.V.	0	—
E.M. R.V.	3	3
M.G. C.	2	2
S.M. C.	4	2
A.R. C.	3	3
E.R. C.	3	2

*Nivel de juego obtenido en los diferentes tiempos según la Escala de McCune-Nicolich*

**TABLA 10**

E CRONOLOGICA	T.2	T.3	T.4	T.5
5a.. 7m.	1	5	5	N.J. *
3a. 2m.	2	5	5	N.J.
5a.	3	5	5	5
2a. 8m.	N.J.	3	5	5
5a. 5m.	3	5	5	N.J.
6a. 11m.	5	5	5	5
5a. 6m.	N.J.	5	5	N.J.
5a.	5	N.J.	5	5
4a. 4m.	3	5	5	5
6a. 8m.	5	5	5	5
3a. 10m.	4	5	5	N.J.
5a. 5m.	N.J.	3	5	5
6a. 7m.	3	5	5	N.J.
3a. 10m.	N.J.	3	5	2

\* N. J. = No juego simbólico

*Niveles de juego obtenidos en la dimensión de Descentración*

**TABLA 11**

	E. CRONOLOGICA	T.2	T.3	T.4	T.5
E.M. R.V.	6a. 11m.	3	3	4	3
M.G. C.	6a. 8m.	4	4	4	4
A.G. C.	6a. 7m.	2	4	4	N.J.
E.G R.V.	5a. 7m.	1	4	4	N.J.
C.S. R.V.	5a. 6m.	N.J.	3	4	N.J.
P.A. R.V.	5a. 5m.	2	4	4	N.J.
E.R. C.	5a. 5m.	N.J.	2	4	3
C.B. C.	5a.	3	N.J.	3	3
D.F. R.V.	5a.	2	3	4	4
A.G. C.	4a. 4m.	3	4	4	4
A.R. C.	3a. 10m.	N.J.	2	3	1
S.M. C.	3a. 10m.	2	4	4	N.J.
M.M. R.V.	3a. 2m.	1	3	3	N.J.
L.C. R.V.	2a. 8m.	N.J.	2	2	2

*Niveles de juego obtenidos en la dimensión de Sustitución de objeto*

**TABLA 12**

	E. CRONOLOGICA	T.2	T.3	T.4	T.5
E.M. R.V.	6a. 11m.	1	2	5	2
M.G. C.	6a. 8m.	5	5	5	5
A.G. C.	6a. 7m.	1	4	5	N.J.
E.G R.V.	5a. 7m.	1	5	5	N.J.
C.S. R.V.	5a. 6m.	N.J.	5	5	N.J.
P.A. R.V.	5a. 5m.	1	5	5	N.J.
E.R. C.	5a. 5m.	N.J.	1	4	4
C.B. C.	5a.	1	N.J.	1	1
D.F. R.V.	5a.	4	5	5	5
A.G. C.	4a. 4m.	4	4	4	4
A.R. C.	3a. 10m.	N.J.	1	2	1
S.M. C.	3a. 10m.	1	4	5	N.J.
M.M. R.V.	3a. 2m.	1	1	1	N.J.
L.C. R.V.	2a. 8m.	N.J.	1	3	3

*Niveles de juego obtenidos en la dimensión de Integración*

**TABLA 13**

	E. CRONOLOGICA	T.2	T.3	T.4	T.5
E.M. R.V.	6a. 11m.	1	3	7	2
M.G. C.	6a. 8m.	7	7	7	7
A.G. C.	6a. 7m.	1	7	7	N.J.
E.G R.V.	5a. 7m.	1	7	7	N.J.
C.S. R.V.	5a. 6m.	N.J.	7	7	N.J.
P.A. R.V.	5a. 5m.	5	7	7	N.J.
E.R. C.	5a. 5m.	N.J.	1	5	1
C.B. C.	5a.	1	N.J.	2	1
D.F. R.V.	5a.	4	7	7	7
A.G. C.	4a. 4m.	1	7	7	7
A.R. C.	3a. 10m.	N.J.	2	5	1
S.M. C.	3a. 10m.	2	6	7	N.J.
M.M. R.V.	3a. 2m.	1	5	5	N.J.
L.C. R.V.	2a. 8m.	N.J.	3	6	6

*Niveles de juego obtenidos en la dimensión de Planificación*

**TABLA 14**

	E. CRONOLOGICA	T.2	T.3	T.4	T.5
E.M. R.V.	6a. 11m.	1	2	2	1
M.G. C.	6a. 8m.	3	3	3	3
A.G. C.	6a. 7m.	1	3	3	N.J.
E.G R.V.	5a. 7m.	2	3	3	N.J.
C.S. R.V.	5a. 6m.	N.J.	3	3	N.J.
P.A. R.V.	5a. 5m.	3	3	3	N.J.
E.R. C.	5a. 5m.	N.J.	1	3	2
C.B. C.	5a.	1	N.J.	2	2
D.F. R.V.	5a.	2	3	3	3
A.G. C.	4a. 4m.	1	3	3	3
A.R. C.	3a. 10m.	N.J.	2	3	2
S.M. C.	3a. 10m.	2	3	3	N.J.
M.M. R.V.	3a. 2m.	1	3	3	N.J.
L.C. R.V.	2a. 8m.	N.J.	2	2	2

Otros indicadores de nivel de juego: Juego sensoriomotor

**TABLA 15**

	T.2	T.3	T.4	T.5	E CRONOLOGICA
E.M. R.V.	—	—	—	—	6a. 11m.
M.G. C.	—	—	—	—	6a. 8m.
A.G. C.	—	—	—	N.J.	6a. 7m.
E.G. R.V.	—	—	—	N.J. Dibuja.	5a. 7m.
C.S. R.V.	Sí	—	—	N.J.	5a. 6m.
P.A. R.V.	—	—	—	Dibuja	5a. 5m.
E.R. C.	Sí	—	—	—	5a. 5m.
C.B. C.	—	Sí	—	—	5a. 0m.
D.F. R.V.	—	—	—	—	5a. 0m.
A.G. C.	—	—	—	—	4a. 4m.
A.R. C.	Sí	—	—	—	3a. 10m.
S.M. C.	—	—	—	N.J. Act Pedag	3a. 10m.
M.M. R.V.	—	—	—	N.J.	3a. 2m.
L.C. R.V.	Sí	—	—	—	2a. 8m.

Otros indicadores de nivel de juego: Educación Simbólica

**TABLA 16**

	T.2	T.3	T.4	T.5	E CRONOLOGICA
E.M. R.V.	—	—	—	—	6a. 11m.
M.G. C.	—	—	—	—	6a. 8m.
A.G. C.	—	—	—	N.J.	6a. 7m.
E.G. R.V.	—	—	—	N.J. Dibuja.	5a. 7m.
C.S. R.V.	—	Sí	—	N.J.	5a. 6m.
P.A. R.V.	—	—	—	N.J. Dibuja.	5a. 5m.
E.R. C.	—	—	Sí	—	5a. 5m.
C.B. C.	—	—	Sí	—	5a. 0m.
D.F. R.V.	—	—	—	—	5a. 0m.
A.G. C.	—	—	—	—	4a. 4m.
A.R. C.	—	Sí	—	—	3a. 10m.
S.M. C.	Sí	—	—	N.J. Act Pedag	3a. 10m.
M.M. R.V.	—	—	—	N.J.	3a. 2m.
L.C. R.V.	—	—	—	—	2a. 8m.

Otros indicadores de nivel de juego: Roles al adulto

**TABLA 17**

	T.2	T.3	T.4	T.5	E CRONOLOGICA
E.M. R.V.	—	—	Sí	—	6a. 11m.
M.G. C.	—	—	Sí	—	6a. 8m.
A.G. C.	—	Sí	Sí	—	6a. 7m.
E.G. R.V.	—	Sí	Sí	—	5a. 7m.
C.S. R.V.	—	Sí	Sí	—	5a. 6m.
P.A. R.V.	—	Sí	Sí	—	5a. 5m.
E.R. C.	—	—	—	—	5a. 5m.
C.B. C.	—	—	—	—	5a. 0m.
D.F. R.V.	—	—	Sí	—	5a. 0m.
A.G. C.	—	—	Sí	Sí	4a. 4m.
A.R. C.	—	—	—	—	3a. 10m.
S.M. C.	—	Sí	Sí	—	3a. 10m.
M.M. R.V.	—	—	—	—	3a. 2m.
L.C. R.V.	—	—	—	—	2a. 8m.

## *Contenidos de juego*

### **TABLA 18**

#### **T.2.**

- 4 niños han desarrollado en algún momento o durante los cinco minutos un juego de nivel sensoriomotor: las actividades realizadas han sido golpear, meter cubos en una taza. etc.
- 4 niños han representado la acción de llamar por teléfono.
- 4 han representado acciones relacionadas con el juego de «las casitas» (dar de comer a la muñeca, bañarla, etc.).
- 3 han utilizado el camión para desplazarlo, cargar cosas o «hacer compras».
- 2 han representado la acción de martillear.
- 2 han hecho jugar a la pelota a alguno de los muñecos (agente activo).
- 1 ha representado un juego sobre la escuela.
- 1 representa a la muñeca haciendo un juego de escondite.
- 1 representa la acción de disparar.
- 1 no desarrolla ninguna actividad.

#### **T.3**

Cuando el adulto desempeña para el niño ciego una función de apoyo, las temáticas que surgen son:

- 6 juegan con el camión a conducir, transportar, chocar, reparar y circular de acuerdo a normas.
- 4 representan peleas.
- 4 representan la acción de llamar por teléfono.
- 4 juegan a las «casitas»
- 3 martillean sobre tacos o sobre otras superficies
- 1 hace exclusivamente juego sensoriomotor

#### **T. 4**

De las temáticas ofrecidas por el adulto para representar en este tiempo

— 7 niños eligen el juego de las «comiditas»

— 6 niños eligen las «peleas»

— Ninguno elige las «construcciones»

## **T.5**

Si comparamos los temas planteados en el T.5 con los que aparecían en el T.4, observamos que

— 8 niños no mantienen los temas desarrollados en T.4

— 6 niños no realizan juego simbólico

— 3 de los 5 niños que habían representado temáticas agresivas en T. anterior, las abandonan.

Modalidad de juego: «narrativo» / «acción»

**TABLA 19**

NIÑOS	T.3	T.4
A.R.	Na *	Na
E.R.	Na/Ac *	Na/Ac
S.M.	Na/Ac	Na/Ac
M.G.	Na/Ac	Na/Ac
A.G.	Na/Ac	Na
C.B.	—	Na
A.G.	Na/Ac	Na/Ac

NIÑOS  
CIEGOS

E.M.	Na	Na/Ac
C.S.	Ac *	Ac
P.A.	Na/Ac	Na/Ac
L.C.	Na/Ac	Na/Ac
D.P.	Na/Ac	Ac
M.M.	Ac	Ac
E.G.	Na	Na/Ac

NIÑOS CON  
RESIDUO VISUAL

\* Na = Narrativo

\* Na/Ac = juego equilibrado

\* Ac = acción

*Modalidad de juego: Actividad libre o pedagógica*

**TABLA 20**

	ACTIV. LIBRE		ACTIV. PEDAGOGICA	
T.2	4 c.	5 R. v.	1. c.	
T.3	6 c.	7 R. v.	1. c.	
T.4	6 c.	7 R. v.	1. c.	
T.5	5 c.	4 R. v.	1. c.	1 R. v.

*Indicadores de patología a través del lenguaje*

**TABLA 21**

	T.1	T.2	T.3	T.4	T.5
Ecolalia inmediata	1 c.				1 c.
Inversión de formas deípticas					
Autoinstrucciones		2 c.			
Lenguaje descontextuado				1 c.	
Lenguaje repetitivo, ritual o estereotipado		1 Rv.	1 Rv.		
Verbalismos					
Exceso de preguntas	1 c.	3 c.	3c. 1 Rv	1 c.	2 c.
Escasez de emisiones espontáneas	1 Rv.	2c. 4 Rv.	2c. 3 Rv.	1 c. 1 Rv.	4 Rv.

c. = ciego

Rv. = Residuo visual

[Volver al Índice / Inicio del Anexo II](#)

## BIBLIOGRAFIA

- (1) ABERASTURY, A. y otros: «Psicosis infantiles y otros cuadros graves de la infancia», Buenos Aires, Paidós. 1974.
- (2) AJURIAGUERRA, J.: «Manual de Psiquiatría infantil», Barcelona, Toray Mason, 4.ª edición. 1980.
- (3) AVERY, C: «Play Therapy with the blind», International Journal for the education of the blind. 1968, pp. 41-46.
- (4) BARRY, M. A.: «How to play with your partially sighted preschool child, suggestions for Early Sensory and Educational Activities», New Outlook for the blind. Vol. 67, n.º 10, diciembre 1973, pp. 457-465. 467.
- (5) BATES, E.; BENIGNI, L.; BRETHERTON, I.; CAMAIONI, L., y VOLTERRA, V.: «The emergence of symbols», New York. Academic Press, 1979.
- (6) BELINCHON, M.: «Adquisición y evaluación de las funciones pragmáticas del lenguaje. Un estudio evolutivo», estudios de Psicología n.º 19-20, 1985. pp. 35-49.
- (7) BOWLY, J.: «El Vínculo Afectivo», Buenos Aires, Paidós, 1976.
- (8) «La Separación Afectiva», Buenos Aires, Paidós, 1976.
- (9) BRUNNER, J.; JOLLY, A., y SILVA, K.: «Play its Role in Development and Evolution», Harmondsworth, Penguin, 1976.
- (10) BRYAN, D.: «Guide for parents of preschool visually handicapped children», Springfield. Illinois Office of Superintendent of Public Instruction, 1970.
- (11) BURLINGHAM, D.: «Problemas especiales de niños ciegos. El Perfil del bebé ciego», en *Una Antología del Estudio Psicoanalítico del niño*, Eissler, R.; Freud, A. et al. Cap. 7. Ed. New Heaven and London Yale University Press, 1977.
- (12) «Occupations and toys for blind children», Journal Psychoanalysis, 1968, pp. 477-480.
- (13) CLAPAREDE, E.: «Sur la nature et la fonction du jeu», Archives de Psychologie Vol. XXIV, 1934.
- (14) CLUNE, C; PAOELLA, J. M., y FOLEY, J. M.: «Free play behavior of atypical children: and approach to assesment», Journal of Autism and Developmental Disorders, Vol. 9, n.º 1, 1979.
- (15) C.P.D.S.: «La escuela abierta al niño ciego». Cuadernos para la educación del deficiente sensorial. Editado por Caixa de Barcelona.

- (16) VI Jornadas Internacionales: «Entender al bebé hoy», Barcelona, Fundación Caja de Pensiones. 1989.
- (17) DAVIS, C: «Development of the self concept», New Outlook for the blind, Vol. 58, n.º 2, febrero 1964, pp. 49-51.
- (18) DELVAL, J.: «Lecturas de Psicología del niño», Madrid, Alianza Universidad textos, 1978.
- (19) DUBOSE, R. F.: «Developmental Needs in Blind Infants», New Outlook for the blind, Vol. 70, n.º 2, febrero 1976, pp. 49-52.
- (20) EFRON. A. M.: FRAIBERG E.; ET ALT: «La hora de juego diagnostica», en Siquer de Ocampo, M.: «Las técnicas proyectivas y el proceso de diagnóstico», Buenos Aires, Nueva Visión, 1974.
- (21) ELKONIN. D.: «Psicología del Juego», Visor. 1980.
- (22) EQUIPO OBRA SOCIAL DE LA CAIXA: «Miradme, texto para la educación precoz del niño ciego», Barcelona, INSERSO.
- (23) ESCUDERO, M.; LUCERGA, R., y SANZ, M. J.: «Una experiencia de Atención Precoz con niños ciegos de 0 a 6 años». Madrid, Boletín de Estudios y Documentación de Servicios Sociales, n.º 9, INSERSO, 1982.
- (24) FENSON. L., y RAMSAY, D.: «Decentration and integration of the child's play in the second year», Child development, 51, 1980, pp. 171-178.
- (25) FRAIBERG, S.: «The clinical dimension of baby games», Journal of child Psychiatry 13 (2), 1974. pp. 202-220.
- (26) «The development of human attachments in infants blind from birth», Merrill Palmer Quarterly of Behavior and Development, Vol. 21, n.º 4, octubre 1975, pp. 315-334.
- (27) «Niños ciegos. La deficiencia visual y el desarrollo inicial de la personalidad», Madrid, Colección Rehabilitación, INSERSO, 1981.
- (28) y ADELSON, E.: «Self representation in language and play. Observations of blind children», Psychoanalytic Quarterly, 42 (4), 1973. pp. 539-561.
- (29) FREUD, A.: «Psicoanálisis del desarrollo del niño y el adolescente». Buenos Aires, Paidós, 1985.
- (30) GARCIA, S., y J. N.: «Métodos de evaluación del juego simbólico». Siglo Cero, n.º 107, septiembre-octubre 1986.
- (31) GARVEY, C: «El Juego infantil», Madrid. Morata, 1977.
- (32) GERHARDT, J. D.: «The development of object play and classificatory

skills in a blind child», *Visual Impairment and blindness*, junio 1982, pp. 219-223.

(33) GESSEL, A. y AMATRUDA, R.: «El Diagnóstico del Desarrollo», Buenos Aires, Paidós, 1971.

(34) GOLSE, B., y otros: «El desarrollo afectivo e intelectual del niño», Barcelona, Masson, 1987.

(35) GOTTESMAN, M.: «Stage development of blind children: A piagetian view», *New Outlook for the blind*, Vol. 70, n.º 3, marzo 1976, pp. 94-100.

(36) GOMULICKI, B. R.: «The development of perception and learning in blind children», *The Psychological Laboratory*. Cambridge University Press, 1961.

(37) ILLINOIS OFFICE OF THE SUPERINTENDENT OF PUBLIC INSTRUCTION: «Toys for early development of the young blind child, a guide for parents». Springfield Illinois Instructional Materials Center for the Visually Handicapped, 1971.

(38) JONES, H.: «Toys with a purpose (for able children up to five years of age who have no sight)», *British Psychological Society. Division of Educational and child Psychology. Readings on the visually handicapped child. Occasional Papers*, 1978.

(39) LARGO, R. H., y HOWARD. J.: «Developmental progression in play behavior of children between nine and thirty months. 1. Spontaneous play and imitation», *Developmental Medicine and Child Neurology* 21, 1979, pp. 299-310.

(40) LEVOVICI, S., y DIATKINE, R.: «Significado y función del juego en el niño», Buenos Aires, Proteo, 1969.

(41) LEZINE, I.: «The transition from sensorimotor to earliest symbolic function in early development. Early Development», *Research Publication ARNMD*, 51, 1973, pp. 22-232.

(42) LOWE, M., y COSTELLO, A. J.: «The Symbolic Play Test», Windsor, NFER, Nelson Publishing Company Ltd., 1976.

(43) LOWE, M.: «Trends in the development of representational play in infants from one to three years, an observational study». *Journal of child Psychology and Psychiatry*. Vol. 16, 1975, pp. 33-47.

(44) MAHLER, M.: «El nacimiento psicológico del infante humano», Buenos Aires, Marymar, 1977.

(45) «Psicosis infantiles y otros trabajos», *Estudios 1*, Buenos Aires. Paidós, 1984.

(46) «Separación-Individuación», *Estudios 2*, Buenos Aires, Paidós, 1984.

- (47) MARCHESI, A.: «El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos», Madrid, Alianza Psicológica. 1987.
- (48) MASSIE, H., y ROSENTHAL, J.: «Las psicosis infantiles en los primeros cuatro años de vida», Buenos Aires, Paidós, 1986.
- (49) MAXFIELD, K. E.; BUCCHOLZ, S.: «Escala de Madurez Social para niños ciegos de edad preescolar», International Council for Education of the visually handicapped, Córdoba, Argentina, Ed. por American Foundation for the Blind, Nueva York, 1957.
- (50) McCUNE-NICOLICH, L.: «Toward Symbolic Functioning: Structure of early pretend games and potencial parallels with language», Child Development, 54, 1981, pp. 785-797.
- (51) «A Longitudinal study of representational play in relation to spontaneous imitation and development of multiword utterances», Final Report, Eric Document, P5007, 854, 1975.
- (52) McGUIRE, L. L., y MEYERS, L. E.: «Early Personality in the congenitally blind child», New Outlook for the blind, mayo 1971, pp. 137-143.
- (53) «Psychodynamic development problems in the congenitally blind», Doctoral Dissertation University of Southern California, octubre 1968.
- (54) MURRAY, V.: «Play and playthings for blind children», International Journal for the Education of the Blind, 15 (1), 1965, pp. 17-20.
- (55) NAJERA, H., y COLONNA, A.: «Aspects on the contribution of sight to ego and drive development. A comparison of the development of some blind and sighted children». An Anthology of Psychoanalytic Assessment, 1965.
- (56) OCHAITA, E.: «El conocimiento del espacio en los niños ciegos». Tesis Doctoral, Madrid, Universidad Autónoma, 1982.
- (57) OLSON, M.: «A study of the exploratory behavior of legally blind and sighted preschoolers», Exceptional Children, Vol. 50, n.º 2, octubre 1983, pp. 130-138.
- (58) PALACIOS, J.; MARCHESI, A., y otros: «Psicología Evolutiva. 2. Desarrollo Social Cognitivo del niño», Madrid, Alianza Universal, Textos, 1984.
- (59) PARSONS, S.: «Function of play in low vision children. Part 2. Emerging Patterns of behavior», Journal of visual impairment and blindness, junio 1986, pp. 777-783.
- (60) PIAGET, J.: «La formación del símbolo en el niño», México, Fondo de Cultura Económica, 1961.
- (61) «El nacimiento de la inteligencia en el niño», Madrid, Aguilar. 1969.

- (62) REYNELL, Y.: «Reynell-Zinkin Scales. Developmental Scales for young visually», handicapped children, 1979. Traduc. Madrid MEPSA.
- (63) ROGERS, S., y PUCHALSKI, C: «Development of symbolic play in visually impaired young children», Topics in early childhood special education, enero 1984, pp. 57-63.
- (64) «Social characteristics of visually impaired infants play», Topics in early childhood special education, enero 1984, pp. 52-56.
- (65) ROGOW, S. M.: «Social Routines and language Play. Developing communication responses in developmentally delayed blind children», Journal of visual impairment and blindness. Enero 1983.
- (66) ROTHSCCHILD, Y.: «Play therapy with blind children», New Outlook for the blind, Vol. 54, n.º 9, noviembre 1960, pp. 329-333.
- (67) SANDLER, A. M., y WILLS, D. M.: «Preliminary notes on play and mastery in the blind», Journal of child Psychotherapy, 1 (3), 1965, pp. 7-19.
- (68) SHERIDAN, M. D.: «Spontaneous Play in Early childhood», N FER Publishing Company. 1977.
- (69) SINCLAIR, H.: «The transition from sensorimotor behavior to symbolic activity», Interchange I, 1976, pp. 119-125.
- (70) SINGER, J.: «The child's world of make-believe», New York y London Academic Press, 1973.
- (71) SPEIER, A.: «Los procesos de simbolización en la infancia», Buenos Aires, Proteo, 1972.
- (72) STERN. D.: «La primera relación madre hijo», Madrid, Morata, 1978.
- (73) TAIT, P.: «An exploratory study of the play behavior of young blind children». Doctoral Dissertation, Ohio State University, 1970, 241 págs.
- (74) «The implications of play as it relates to the emotional development of the blind child», Education of the Visually Handicapped, Vol. 4 (2), mayo 1972, pp. 52-54.
- (75) «A descriptive analysis of the play of young blind children», Education of the Visually Handicapped, Vol. 4 (1), marzo 1972, pp. 12-15.
- (76) «Behavior of young blind children in a controlled play session», Perceptual and Motor Skills 34 (3), 1972, pp. 963-969.
- (77) TIZARD, B.; PHILIPS, J., y PLEWIS, I.: «Play in Pre-school Centers. 1. Play Measures and their relation to age and I.Q.», Journal of Child Psychology and Psychiatry, Vol. 17. 1976, pp. 251-264.

(78) UNGERER, J. A.; ZELAZO, P. R., et alt.: «Developmental changes in the representation of objects in symbolic play from 18 to 34 months of age». Child development 1981, pp. 186-195.

(79) UNGERER, J. A., y ZELAZO, P. R.: «Play as a cognitive Assesment Tool», UAP-USC Ninth Annual International Interdisciplinary Conference on Piagetian theory and its implications for the Helping Professions, Los Angeles, febrero 1979.

(80) URWIN, C.: «The development of communication between blind infants and their parents. Action, gesture and symbol. The emergence of language», Ed. A. Locke Academic Press, 1978.

(81) «Early language development in blind children». DECP Occasional Papers S. (1). British Psychological Society, 1981, pp. 78-93.

(82) VARIOS. Monografía: «El niño ciego de 0 a 6 años», Madrid, Boletín de Estudios y Documentación de Servicios Sociales n.º 10, INSERSO, octubre 1981.

(83) WARREN, D.: «Blindness and early childhood development». University of California Riverside, American Foundation for the blind, 1984.

(84) WERNER, H., y KAPLAN, B.: «Symbol Formation». New York, John Wiley and Sons, 1963.

(85) WILLIAMS, M.: «Williams Intelligence Test for Children with Defective Vision», University of Birmingham. 1956.

(86) WILLS, D.: «Problems of play and mastery in the blind child», British Journal of Medical Psychology, 41, 1968, pp. 213-222.

(87) «The ordinary devoted mother and her blind baby», Psychoanalytic Study of the Child, 34, 1979, pp. 32-49.

(88) «Vulnerable periods in the early development of blind children», Psychoanalytic Study of the Child, 25, 1970, pp. 461-480.

(89) WINNICOTT, D. W.: «La familia y el desarrollo del individuo», Buenos Aires, Horme, 1980.

(90) «Realidad y Juego», Barcelona, Gedisa, 1972.

(91) WORLD COUNCIL FOR THE WELFARE OF THE BLIND. European Regional Committee: «Games and toys for blind children in preschool age», Leipzin WCWB/ERC, 1978, p. 65.

[Volver al Indice / Inicio de la Bibliografía](#)

