

CRISTINA
Rodríguez-Porrero ~

MARGARITA
Eseudero Perez

~

MARIA JESUS
Sanz Andrés

~

JUEGO SIMBOLICO DEFICIENCIA VISUAL

Prólogo de Angel Riviere

Rosa María Lucerga Revuelta

María Jesús Sanz Andrés

Cristina Rodríguez-Porrero

Margarita Eseudero Pérez

A k~.s nino.s ~leJ e ente.s vi.suale.s y .SII.S /a/nilia.~,

/~or to~ e con no.sotro.s nan conl/~arti~lo.

«Alicia había dicho. "¡Juguemos a que eramos 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

Página

PROLOGO.....	7
INTRODUeCION	13
CAPITULO I	17
Consideraciones generales acerca del juego: su evolución y contribución al desarrollo del niño	
CAPITULO II.....	31
El juego simbólico y de representación en niños deficientes visuales: una aproximación desde la bibliografía	
CAPITULO III.....	45
Hipótesis	
CAPITULO IV	57
Diseño experimental	
CAPITULO V	8
Peculiaridades del juego simbólico en niños deficientes visuales: descripción desde los resultados de nuestra	

~

(~APITULO

Vl.....

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

ANEXO 1: Ficha de observación del juego y normas de
utilización

ANEXO n: Tablas de resultadosle

BIBLIOGRAFIA.....17

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 particularmente asimilatorias de juego que
en
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 a realización del estudio que
se presenta en estas páginas los profesores que trabajan con alumnos
de enseñanza integrada suelen señalar que se plantean mayores
pro

blemas 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
realiza?

¿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. Este
convencio-

miento es el que nos ha animado a dar una respuesta positiva
¿1
miento de publicación realizado por la C)NC E.

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 el niño, en el proceso de desarrollo. La pregunta sobre por qué y para qué juegan los niños puede parecer 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 marcialista», una actitud consistente en alejarse un poco del fenómeno y preguntarse, desde la objetividad que da la distancia.

por las cosas aparentemente más triviales (pero que esconden verdades

de fondo conceptuales): ¿Por qué, por ejemplo, los niños de dos años se llevan una cuchara vacía a la boca, haciendo «como si estuviera

vacía?», ¿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

estas acciones tan peculiares?

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. Mas aún: son acciones simbólicas precisamente por eso. No son funcionales (no es simbólica la acción de llevarse una cuchara vacía a la boca, ni lo es la de cabalgar en un caballo de verdad). Lo son, en tanto que se desprenden de su funcionalidad de primer orden por así decirlo, para adquirir una funcionalidad nueva: la de ser capaces de representar al mundo. 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 .

4. El sentido de estar inmerso en un mundo de imágenes
que se aleja de la realidad y se refiere a una función
importante de la conciencia visual que es
visualmente alienable

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 (1874-1945) 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, tenemos 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, mas, en cierto modo conversa constantemente consigo mismo... Por lo tanto, en lugar de definir al hombre como animal racional, lo definiremos como animal simbólico.»

~ es la forma más clara que tiene el niño de expresar la intención de ese nuevo orden de realizar: el orden simbólico. Además

~mas, 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 es un fenómeno desde su origen la expresión más directa de la libertad

~del niño, el punto en que éste puede expresar sin trabas su mundo conceptual y activo, dirimir sus conflictos «al modo simbólico», re-

~fluctúa 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
~~~t mo

Las observaciones anteriores son definiciones a vuelapluma, que

~exigirían un desarrollo más largo que el que puede permitir la  
longi-  
d aceptable de un prólogo. Sin embargo, creo que bastan, para  
~omprender un principio muy esencial. a saber: para que se cree  
e.se  
nuevo y segundo orden de realidad, al que tanto contribuye el  
juego,  
e.~ Pl or~:en .simbólico. e.s nreci.so aue el nrimer orden. el  
de la

.<realidad li e (n,, e.slé Jir)rlle~rle/ne establecido y asentado.  
No es casualidad que los primeros atisbos de juego simbólico  
aparezcan precis,  
mente hacia la mitad del segundo año de vida, es decir, cuando  
e  
nino ha constituido un mundo de objetos permanentes, estables,  
tuados en un C~JPaC;o obletivo y sometidos a relaciones causales  
fir  
mes. Tampoco es casual que los ninos jueguen más, al principio,  
cuando se sienten aJec~ amente se~ f~ros~ cercanos a laS figuras de  
apego  
que configuran un espacio emocional confortable, en el que el  
niñ~  
puede sentirse confiado y liberar una buena parte de los recurs.  
cognitivos y emocionales dedicados al control de la realidad,  
para d  
dicarlos ¿al nUeVo y poderoso juguete que posec, el mejor  
juguetemo  
del mundo simulado y ficticio de su imaginación.

I~esde estos comentarios podemos entender mejor el conflicto qu  
se plantea, en el caso de los niños ciegos y de haja visión,  
entre la  
Exigencias propias del juego y a laS que enos han de dedicar má  
recursos al control de la realidad, debido a su deficiencia  
visual. L,  
configuración de ese espacio firme ~n su calidad de espacio  
objetiv~  
y de Espacio afeCtiVo,y de Ese mundo de objetos estables, tanto  
e  
un sentido congnitivo como afectivo, es más difícil para el niño  
ciego  
Exige una Cantidad de ayuda mayor y un andamiaje mas intencionad  
por parte del adulto. No es extraño, por eno, que encontremos  
com~  
veremos en nuestra investigaciónun cierto retraso en el desarron~  
de las primeras pautas de juego simbólico en niños ciegos y de  
baj  
visiçon, así como una exigencia mayor de «seguridad" y cercanía  
d  
figuras vinculares para que se produzca la expresión lúdica.

Estos datos no deben nevar a una visión pesimista acerca del de  
sarrono del juego simbç~lico en niños con deficiencias visuales.  
En est~  
Conlo En otros ambitos del desarrono de las personas con ceguera,  
s  
produec un modo peculiar de desarrono que, sin embargo, no deb  
dejarni tiene por que hacerlo secuelas permanentes. Nuestr  
investigación nos dice que los niños ciegos y de haja visión  
comic,nzal  
a jugar mçís tarde que los vldentes, pero no tienen por que jugar  
r  
menos ni «pcol». ~JU luego puede tener la misma riqueza y  
compleji  
dad, el mismo poder expresivo, la misma capacidad ic liberación  
afec  
tiVa y de expresion simbólica que el de los niños videntes.  
Tambié  
nos dicc que el papel de los adultos puede ser más importante

decisivo En este CaSO y demuestra lo importante que es el apoyo  
d  
padres, terapeutas, profesores y, en definitiva, figuras  
vinculares, par

~

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 a 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 el 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 unos pocos niños ciegos) el lector no debe esperar análisis cuantitativos de

los 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 en el concurso de  
proyectos de investigación sobre el juego en niños deficientes  
visuales  
(Oficio circular n.º 35/t.5). Debemos destacar que la ONCE  
ha de  
mostrado a lo largo de la investigación su apoyo y paciencia con  
los  
inevitables retrasos del estudio. En este aspecto y en el apoyo  
pres

en todo momento a su realización, queremos agradecer  
especialmente

~

mente 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 esta: ayudarle a jugar.

ANGEL RIVIERE

## INTRODUeCION

1 El presente libro es fruto de una investigación sobre juego simbólico en niños deficientes visuales, financiada por la Organización Nacional de Ciegos Espanoles (ONCE) y de los diez años de experiencia de 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 suscrito entre la ONCE, el Ministerio de Educación y el INSERSO, para el establecimiento de medidas encaminadas a la atención educativa de niños 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 considerarse 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 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.

Dirigir y llevar a cabo los programas psicopedagógicos individuales de intervención.

Por lo tanto 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. 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 he tenido acceso.

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

Así cuando la ONCE en oficio circular n.º 5/5 de 1 de di-

,Ilmbre de 19~5, del Servicio de Afiliados, Sección de Educación,  
~voca proyectos de investigación sobre el juego en los niños  
defi-  
~ntes visuales, nuestro Equipo presentó su proycto «Juego simbó-  
ED y de representación en nir-los ciegos y de haja visión:  
Análisis  
~criptivos y programas de intervención", que fue seleccionado en  
1¿  
solución de dicha convocatoria.

Con esta investigación se nos dio la oportunidad de proceder ¿ll  
ludio sistemático de este tema que sintonizaba plenamente con  
nues-

~s intereses ya expresados.

~Es comprensible la importancia que para nosotros tenía la inves-  
~ción tanto desde el punto de vista teórico como aplicado. De  
con-  
'parse la existencia de anom¿nías o deficiencias en laS pautas  
de  
go de los niños deficientes visuales, éstas podrían tener efectos  
~ativos a medio y largo plazo en el desarrono afectivo y  
cognitivo.  
~la intervención sobre el juego (en el intento de mitigar o  
compen-

esas anomalías) podría constituirse en una de las herramientas  
i3apéuticas y educativas fundamentales para prevenir las  
alteraciones  
~las funciones cognitivas y de la personalidad que se dan con  
alguna  
~leuencia en personas con deficiencia visual.

~o obstante, hemos tenido importantes dudas para definir si una  
~terminada pauta de juego era provocada por la variable «ceguera~,  
~e justificaba por las características individuales de cada  
sujeto.

Iit

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

Fnas.

~Algunas de nuestras observaciones coinciden con las expuestas  
por  
l~s autores, con métodos diferentes de investigación y con  
nuestra  
~pia experiencia clínica. En cualquier caso nos ha servido como  
un  
~cio de reflexión sobre nuestro papel de orientadores dentro del  
13Ceso de desarrono de los niños deficientes visuales y nos ha  
per-

lido acercarnos algo más al conocimiento de las posibilidades  
que  
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 dispuestos 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

largo de este trabajo.

## 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 ¿ningunos puntos

~sicos sobre el juego en general, que nos sirvan como marco de referencia a la hora de observar e interpretar las características características 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

~da una de sus concepciones teóricas generales~ se tiene la sensación que la complejidad de esta actividad y sus especies características, sólo permiten aproximarse a ella desde alguna de sus múltiples

~etas. Los diferentes enfoques pueden ayudar a comprenderla aunque cada uno por separado resulte incompleto.

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

Como ha señalado Elkonin (1977) (f.p. cit.), el juego puede proporcionar

una perspectiva sobre las competencias y funciones psicológicas del niño que no puede obtenerse por ninguna otra vía. De

~ se sirve el niño para expresar sus conflictos en libertad, contrastar ~ conceptos sobre los roles sociales, desarrollar esquemas asimilatorios sin tener que acomodarse a lo que le exige el medio de sus instrumentos simbólicos.

en este punto, aclarar que a lo largo de esta exposición, utilizaremos el término «juego» para referirnos ¿al juego simbólico y lúdico imaginativo y de roles, dejando voluntariamente ¿al juego de reglas y las actividades sensoriomotoras y físicas.

ri:

-b~ara situar evolutivamente el juego simbolico vamos a referirnos ~~ tcoría de Piaget, ya que para la pSiCología del juego es parte

~anica 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  
sub  
períodos: 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  
simbolizacio-  
nes 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 re;n imaginándolo de una forma coordinada  
y flexible. es decir, utilizando «operaciones» (acciones  
representadas  
con carácter reversible).

El período preoperatorio tiene lugar como consecuencia del cam-  
bio que experimenta la inteligencia al aparecer la representación  
como  
una interiorización de la inteligencia sensoriomotora: el niño  
no ne-  
cesita 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.

Freud~ en su obra «La formación del símbolo en el niño" (~()),  
recoge los criterios que hasta ese momento se habían utilizado  
para  
distinguir el juego de otras actividades no lúdicas; refiere que  
respecta  
como criterios incompletos los siguientes: la finalidad en sí  
misma que  
parece tener la acción lúdica; la espontaneidad del juego por  
contra-  
posición 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 este.

Claparède (1934) (13) opinaba que la característica más esencial  
del juego en la ficción; no es la forma exterior del

comportamiento

Se 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, Ibbotson (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 Ibbotson (1976) (9). Según Rivière y Castenano (en prensa), el modo simulativo sería el modo fundamental de resolución de problemas sociales y de comprensión del mundo psicológico de las otras personas, en oposición a 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 sitúa en la esfera de lo real y a la vez el dinamismo de las

actividades lúdicas es propio de las esferas de lo irreal (K. Lewin). El

ejercicio de diferenciación entre el plano simbólico y lo real

El niño realiza mientras juega contribuye de manera importante a la distinción básica en el desarrollo; por otra parte, para

que el juego simbólico pueda iniciarse requiere ya un cierto grado de

madurez y/o no-yo, real/ficticio. Desde este punto de vista puede-

comprenderse que se requiere la madurez del final del sensorio-motor (donde también se asientan las bases para la individuación afectiva-

que 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.

El fin del juego

h

Como sitúa el nacimiento del símbolo en el VI estadio del período

sensorio-motor (entre los dieciocho y veinticuatro meses), cuando el niño empieza a utilizar esquemas ya conocidos ritualizados en el curso

de los juegos motores, «pero en lugar de ponerlos en acción en presencia de objetos a los cuales les son aplicados ordinariamente, los utiliza con objetos nuevos, que no les convienen desde el punto de vista de la simple adaptación efectiva» (Ibbotson, cit., pág. 135); el niño lo

hace con el fin de evocar o imitar esos sistemas adaptativos.

Como dice Piaget que la unión de dos condiciones como son la apli-

cación de un esquema a objetos inadecuados y la evocación por  
plac  
caracterizan la ficción. El símbolo se basa en el parecido entre  
objeto presente que juega el papel de «significante» y el ausente  
(,  
significado), lo cual implica una representación. De esta forma,  
esquema simbólico lúdico es una asimilación de carácter  
egocéntri~  
que no persigue en sí misma fines de adaptación a lo real, no  
adap~  
los esquemas a las cosas, sino éstas a los esquemas (por ejemplo,  
un  
caja hacc de cuna); por el contrario, las asimilaciones  
generalizado  
conducen a los conceptos, que no se pueden adquirir mediante sn  
bolos, sino mediante signos, ya que éstos son los únicos que  
puede  
utilizarse con carácter más universal y permitir la comunicación  
interin  
dividual .

La aparición y evolución del lenguaje (signos verbales) se encarg  
de formar conceptos, permancciendo la actividad lúdica en su  
carác~

egocéntrico, hasta bastante después de que el niño haya adquiridl  
algunos conceptos mediante el lenguaje. Piaget opinaba que este  
cam  
po (el juego) era utilizado por el niño según su desco por  
contrapa  
sición a la adaptación que supone el lenguaje.

Vygostki y la eseuela rusa restan importancia al parecido entre  
e  
simbólico y lo simbolizado; no importa tanto el parecido entre  
~  
juguete y lo que representa, sino que lo importante es su uso  
funcia  
nal~ de forma que la función de símbolo se la comunica al objeto  
I  
acción que con el ejecuta. Y como las acciones con los objetos  
s  
aprenden en el transeurso de la interacción con el adulto, esta  
eseuel  
concede una especial importancia al papel que los adultos desempe  
ñan en la evolución del juego de los niños.

Desde el punto de vista de la maduración en la manipulación  
tambien durante el primer año) se dan las premisas que van a  
permitil  
desde esa esfera, la aparición del juego; nos referimos a las  
facultade  
de concentrarse, examinar, tocar, escuchar y, en conereto, la  
posib  
lidad de asir y los ejercicios que despues desarrona el niño con  
el fi  
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

o de los juguetes), el niño inicia el simbolismo repitiendo fuera a situación real estas acciones. Según Elkonin, el niño, del modelo la acción sólo toma «el esquema general relacionado con la signi pión social del objeto» (op. cil., pág. 135), al tiempo que conserva do operacional, debiendo tener presente las propiedades físicas objeto (al menos en los primeros períodos del juego). De aquí . en un principio, entre otras razones, las acciones en el juego , n muy relacionadas con la experiencia de la vida diaria que el niño e.

Siiguiendo al citado autor, la evolución de las acciones en el juego, .os contemplarla desde dos puntos de vista:

En relación con los objetos.  
En relación con su Dro pia estructura.

relación con los objetos utilizados, primero el niño transfiere @j, acción con el mismo objeto (peina al osito, a la mamá, a la pea, etc.), lo que contribuye a la generalización de la acción, y l, ~és utiliza un objeto sustitutivo, que a su vez contribuyc a separar jeto del esquema de la acción. La sustitución del objeto aparecc ~ los treinta meses y amplía las posibilidades de acción del niño. ~! ~jeto sustitutivo sólo tiene que guardar un Iejano parecido con objeto real, pero, sobre todo, debe permitir ejecutar la acción pro , ~el real. Dichos objetos se empiezan a utilizar como material complementario de los juguetes namados temáticos (muñecos, animales ~y suelen ser poco estructurados (palitos, plastilina, tela, cte...), ~al principio el niño es muy resistente a confiar a un objeto con ~in precisa otra función distinta, aspecto que posteriormente rea pn ninguna dificultad.

~

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

Leuanto a los juguetes, habría algunos que impulsarían al niño ~lizar una acción conereta (cuchara, taza, etc.) y otros, los temá- ~que invitan a la ejecución de varias acciones y finalmente al

~»-

Entre los 2,6 y los 3 años aparecen los indicios del «papel», ~  
presado a través de poner un nombre a la muñeca, de mencion,  
estados imaginarios de la misma («está malita») y propiedades de  
1,  
COSaS («la sopa quema») y, finalmente, cuando el niño habla por  
muñeca o le hace realizar acciones. Al cumplir los tres años se  
p  
duce la transición al juego de «roles» al darse las siguientes  
premi~  
(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 a  
judicacion En el juego de nombres propios.

Algunos autores han intentado establecer algún tipo de medició,  
del juego simbólico, siendo los de mayor interés los conseguidos  
po  
Lowe y Costeno (1975) (42), Tizard y Cols. (1976) (77) y MeCun  
Nicolich ( 19~1 ) (51 ) .

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

Uno de los cambios importantes que introduce en la evolución de  
juego la representación del «rol», es que el niño deja de jugar  
impul  
sado por los juguetes para hacerlo bajo una idea da del papel qu  
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,  
despren  
diéndose paulatinamente de esta característica, a medida que  
cobra  
más importancia los rasgos psicológicos de los personajes y sus  
rela  
ciones con otras personas, sobre las acciones que ejecutan (hacia  
lo  
cinco años). Asimismo los papeles, que al principio son breves,  
ines  
tables, confusos y tienen como temática situaciones domésticas,  
poc(

~b se hacen más estables y comprenden situaciones más alejadas  
~diario hasta introducir en ellos elementos de tipo fantástico.

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

la experiencia y el mundo interno del niño serán las fuentes que ~oten los roles a representar.

~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 ión y elaboración de conflictos internos.

l~demás del valor estructurante desde un punto de vista cognitivo,  
l~confiere al juego un importante valor afectivo.  
r~

~;su obra «La formación del símbolo en el niño» (6()) afirma que ~o no es únicamente una asimilación de lo real, sino que res ~r a necesidades principalmente afectivas y que es modificado en ~5n de éstas, «permite asimilar lo real al yo transformándolo y ~ndolo a sus deseos para satisfacerlos en el juego».  
k

I este sentido observamos que entre el concepto de juego sim ~l piagetiano y el de la psicología dinámica existe una relación l~pero real: de hecho la aceptación del término «simb~lico» es similar para ambas escuelas. Simbolismo, según el diccionario Innalítico de Laplanche, «Es una forma de representación indi figurada de una idea, un conflicto de un deseo inconsciente~».

~

get afirma que el simbolismo tiene tanto sus raíces en el cons ~~omo en el inconsciente. En 1~22, en el Congreso Psicoanalí .Berlín, presenta un estudio en el que afirma: «El pensamiento ~o en tanto que sinerético y prelógico presenta anNlogías con el ~iento simbólico inconsciente y aparece como intermediario en ile último y el pensamiento racional» (6()).

hismo Piaget, tal como hiciera M. Klein, A. Aberastury y otros

autores psicoanalíticos, Va a establecer un paralelo entre el sueño  
el juego simbólico tanto en su estructura simbólica, como en su  
tenido, 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 lo  
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  
primer  
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 no  
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,  
cercar 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 com  
pulsión a la repetición, consistente en que el individuo prepara  
in  
conscientemente variaciones sobre un tema original que no ha  
apren  
dido 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 Ic impulsa a jugar.

La teoría traumática del juego elaborada por Freud no ha sido

~ficada por sus seguidores. Sin embargo, los autores  
psicoanalíti-  
p intentar aplicarla al juego, bien como medio diagnóstico o como  
|jea terapéutica, han enriquecido y desarrollado esta teoría.

aplicación a la práctica de la teoría del juego ha dado lugar a  
l,~;as escuelas de psicoanálisis infantil que, a pesar de sus  
contro-  
|~s, parten de la importancia de la experiencia de la frustración  
ra, pérdida, carencia) para la formación de representaciones men-  
~ del pensamiento y del símbolo. Los vínculos entre la pérdida  
y  
Itividad de simbolización impregnan todos los enfoques de simbo-  
,j~n.

.símbolo es vivido como representante del objeto, surge cuando  
pltimientos depresivos ocasionados por la pérdida predominan  
~los sentimientos esquizoparanoides, cuando la separación del  
~, la ambivalencia, la culpa y la pérdida pueden vivirse y  
tolerar-

.~

~ando esto aún no es posible, el niño utiliza no auténticos sím-  
~,~sino ecuaciones simbólicas. El objeto sustituto se vive como  
si  
pl objeto original. En la línea de la importancia de la  
frustración  
~blotora de la simbolización Winnicott nos habla de la importan-  
I la espera, entendiendo ésta como el transcurso de tiempo que  
~de la necesidad del bebé hasta su satisfacción. Este tiempo no  
~tiempo vacío, sino que el bebé está utilizando sus incipientes  
~DS mentales: realización alucinatoria de deseos, evocando imá-  
|Fmentales, realizando actividades autocróticas.

I~~

~s comenta este autor que la distinción entre yo/no-yo~ mundo  
ib-mundo interno, creatividad primaria y percepción es esencial  
~ 3der acceder al simbolismo, esto es posible únicamente si  
existe  
l~adre «suficientemente buena» que sepa adaptarse inicialmente  
~ctitud y rapidez a las necesidades de su hijo permitiéndole  
~~la ilusión de control mágico del objeto y omnipotencia, par

inamente ir desadaptándose y mostrándose como objeto exter-  
~características propias e independientes, favoreciendo, de este  
el proceso de simbiosis-individuación, parejo a la desilusión  
l~ que debe sufrir el bebé de su omnipotencia. «La madre sufi-  
~mente buena» es la que sabe hacer esperar a SU bebé lo sufi-  
|para dejarle tiempo para desear, para mentalizar y, de ese  
der evolucionar hacia una independencia.

t~

La tensión por vincular el mundo interno y el externo o real que aliviada por una zona intermedia de experiencia: una zona potenciada entre el bebé y su madre o lo que le une, la zona de los objetos fenoménicos transicionales, considerando Winnicott éstas como la zona.

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

las que Winnicott considera como precursoras de objetos y fenómenos transicionales (ya que supone que van acompañadas de fantasías 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 puede 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. Vagándose 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 habla de la necesidad de que el niño haya adquirido una confianza en sí

!Il° y en el mundo circundante, para que pueda acceder al juego  
IIIsllico y desarrollarlo.

L~ Erikson, en su libro «Infancia y Sociedad», define la confian-  
estos términos: «El estado general de confianza implica, no  
que uno ha aprendido a confiar en la mismidad y continuidad  
~s proveedores externos, sino también que uno puede confiar en  
i~ismo y en la capacidad de sus propios órganos para enfrentar  
,b~igencias7 y que uno es capaz de considerarse suficiente, digno  
~nfianza como para que los proveedores no necesiten estar en  
~ia.»

~

,~ando hay confiabilidad, dice Winnicott, «existe un espacio po-  
que puede convertirse en una zona infinita de separación que  
~, el niño, el adolescente, el adulto, pueden nenar de juego en  
I creadora» (9()). «La fe del bebé en la confiabilidad de la  
madre

|Ir tanto, en la de otras personas y cosas, permite la separación  
~D-yo y el yo. Pero, al mismo tiempo, se puede decir que la  
~ción se evita al nenar el espacio potencial con juegos  
creadores,  
p emplco de símbolos y con todo lo que a la larga equivale a  
~ida cultural» (90).

~emos que también en el caso de los nir-los deficientes visuales  
~o cumple estas funciones, pero a la hora de interpretar sus  
ps, simbolismo o defensas, debemos tener en cuenul las pecu-  
~~des propias de su juego, el carácter adaptativo de algunas de  
~los aspectos diferenciadores en la evolución de su desarrollo





## CAPITULO II

El juego simbólico y de  
presentación en niños deficientes  
mentales: una aproximación desde  
la psicología  
\_a ~ ogra-la





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

Tomemos, 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 sobre el tema es escasa y no parece haber ningún estudio que aborde de manera amplia y completa tan complejo tema.

~

De los autores a que hemos tenido acceso son quizá Winslow y quienes nos aproximan al tema desde una panorámica más

F

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

Esta línea de trabajo nos hacen las siguientes reflexiones: en la medida en que los niños videntes emplean tanto sus manos para explorar 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 exploración y asimilación de los objetos y, por otra, el mundo de los objetos para ellos resulta escasamente atractivo.

Además, en el niño ciego, sigue siendo durante mucho más tiempo de percepción fundamental, las manos alcanzan con más importancia el papel de control y dominio del mundo externo.

Por otra parte, la relativa privación del mundo de los objetos, que el niño ciego muestra un gran 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 en esta edad (estadio quinto del período sensoriomotor) cuando los niños comienzan a asimilar los esquemas de objeto y persona y a integrarlas de carácter comunicativo.

~

«Las figuras vivas resaltan como faros en un mundo brumoso»,

puesto que además de las relaciones afectivas que puedan tener  
cc  
el niño Ic presentan sensaciones sensoriales más ricas y  
adaptadas  
las características propias de percepción del niño ciego, Wil  
(1968) (86).

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

El adulto es tan fundamental en este período que se convierte e  
un ego auxiliar, una vía que permite al niño transitar desde el  
mismo al mundo externo. Pero la misma fuerza de este vínculo, si  
n  
se controla adecuadamente, puede negar a ser nociva para el crec:  
miento del niño y para la propia madre.

En base a estas reflexiones, Wins (op. cit.) enumera cinco impoL  
tantes 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  
tienen dos formas de evolución: a veces desaparecen a medida  
que el lenguaje y las capacidades simbólicas permiten una des-  
carga afectiva más organizada. En otros casos permanecen y di-  
ficultan el desarrollo de pautas más evolucionadas de juego.

B) En una fase posterior, propensión a mantener un juego de rol-  
característico también por la simplicidad excesiva y la  
persistencia

Es un juego de roles, siempre según Wins, esencialmente creativo  
sin inversión de papeles y que se representa en forma de un\_\_  
recapitulación exacta de la experiencia. El problema que se plan-  
tea, más allá de la apariencia psicótica de este tipo de juegos,  
e~  
el de su posible funcionalidad. Para Sandler y Wins la compul-  
sión de repetición que el niño expresa a través del juego inflexi

~ble de roles se debe a la exigencia de tener que asimilar expe-  
~iencias 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.

P

~Esta necesidad de asegurar la consistencia de representaciones  
~de aspectos simples de lo real dificulta el paso a un juego ima-  
h~inativo, 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,  
carac-  
~erísticos del juego de roles del período preoperatorio.

~odo esto 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.

, ~n realidad, el carácter inflexible y esencialmente imaginativo  
de  
~este tipo de juego manifiesta una dificultad para distinguir  
entre  
lo externo y lo interno.

~I mismo tiempo, la exigencia de atenerse, de forma rígida, a  
l~na experiencia original, condiciona la importante función  
expre-

~iva del juego y la posibilidad de permitir al niño reelaborar  
sus  
~conflictos y mitigar su ansiedad.

~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 mode-  
rada.

~Abora bien, la ansiedad tiene que reducirse suficientemente ante  
~tès 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 despla-  
~zamiento y simbolización del mismo.

~a 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 Wins, 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 Wins, en presencia de un yo auxiliar se produce un juego constructivo de alto nivel simbólico.

Hemos seguido hasta aquí a Sandler y a Wins, 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 po

demos decir que no entran en contradicción con lo hasta aquí expuesto.

Fraiberg y Adelson en 1973 (2X), 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 otros. Fraiberg nos recuerda, una vez más, la dificultad del niño ciego para la formación de la autoimagen, el acceso a la autorepresentación que la visión realiza en el niño mediante 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 sinérgico, 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 negan 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 1974 (63). Estas investigadoras emplearon una situación estructurada para estudiar el juego de dieciséis niños con deficiencias visuales y edades comprendidas entre dieciocho y veintiseis meses.

Aplicaron a estos niños las escalas de Reynen-Zinkin, pruebas de permanencia del objeto y un sistema de análisis de su com-

petencia 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 esudina 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 clicitaban 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 con

traintuitivos. 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 Reynen 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.

|k5) Una correlación haya entre éstas y la puntuación en permanencia del objeto.

Una correlación muy alta ( $k = 1, () ()$ ) entre la presencia de actos simbólicos y de combinaciones lingüísticas, definida por la puntuación en la escala de estructuras lingüísticas de Rey-nen-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 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

La única medida en que no había diferencias significativas era la de «frecuencia de esquemas en la situación realista».

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 contra-intuitiva, 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 más pesimistas de lo que ellos preveían a partir de los escritos de Piaget. La presencia de esquemas simbólicos y juegos con muñecas y deficiencias visuales de dos a tres años no podía preverse desde Piaget. Además, insisten en la importancia de una intervención adecuada a proporcionar al niño ciego «escenarios» de juego simbólico con una actitud de intervención muy directiva por parte del niño o del educador.

Además, hay otro estudio de Rogers y Puchalski (64) que demuestra 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) y de 16 niños con visión normal, una edad media de catorce meses. y de 16 niños con visión normal de la misma edad media. Luego se analizaban estas interacciones, aplicando un código de cinco categorías a la conducta del niño y de otras cinco a la de la madre, en secuencias de treinta segundos. Las categorías de la conducta de los niños eran: calidad vocal (positiva, neutra, negativa, ninguna, mixta), número de sonrisas, afecto, respuesta a las iniciativas maternas y presencia o ausencia de iniciativas propias. Las aplicadas a la madre eran: mirada a la cara, calidad vocal, respuesta a las expresiones de disgusto del niño, respuesta a las iniciativas del niño y presencia o ausencia de iniciativas propias.

Los resultados demostraban que los niños con deficiencias visuales producían menos vocalizaciones positivas, más vocalizaciones negativas, menos respuestas sociales 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 diadas 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 diada, y no sólo con el niño por separado, ya desde el período sensoriomotor; es preciso proporcionar a las ma-

~tn «feed-back» informativo sobre sus propias interacciones y re-  
interacciones recíprocas de juego, antes de pedirles que con-  
~n al desarrollo de actividades funcionales en situaciones más  
~Ituradas de tarea.

~

~ demás autores que se han aproximado al tema lo han hecho  
,~desde la panorámica más general del desarrollo de la persona-  
~del niño deficiente visual.

un intento de síntesis, presentamos a continuación algunas ca-  
~cticas generales del juego en los niños deficientes visuales que  
podido entresacar del estudio de la documentación recogida:

~endencia a un juego .simple y receptivo

~urlingham (n) nos dice que las conductas repetitivas se pro-  
~lbnan más tiempo en los niños ciegos, tanto en función del de-  
~hTono cognitivo como para el propio placer del niño.

,l~eguire y Meyers (52), en el estudio realizado en 1971, en el  
~ue observaron a 27 niños ciegos, encontraron que el 87 ~lo de  
ps niños de su muestra presentaban conductas estereotipadas  
no girar, saltar o tirarse al suelo, y que el 67 ~lo de los  
mismos  
,l~esentaban juegos repetitivos con un mismo objeto o con un  
plo tipo de enos.

~¿ndencia a un juego menos e.spon~áneo y creativo

~ndler en 1965 (67), nos habla de la ausencia de impulsos crea-  
~ en el juego de los niños deficientes visuales.

,~ libertad, relajación y estado placentero de la mente, que  
~iuee a un juego pleno, puede no ser experimentado por los  
~ios ciegos». Rothschild (196()) (66) nos dice que mientras el  
~c~o es normalmente utilizado como la hase para terapia con  
,~s~ ya que es el medio más espontáneo y natural de expresión,  
h ~I caso de niños ciegos es necesario introducirlos previamente  
l~el ~uego para que éste pueda ser utilizado como herramienta  
r~eutica~

### C) Tendencia a la concreción y falta de imaginación

Singer y Streiner, en 1973 (7()), investigaron el contenido imaginativo en los sueños y en el juego de fantasía de niños ciegos

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 negan 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 volver hacia sí mismo para encontrar sensaciones corporales placenteras» (Sandler, 1965) (67).

### F) Dependencia del adulto

Perla Tait (1972) (76), profesora encargada del Departamento de educación Especial de la Universidad de Dakota del Norte, di-

planeó 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 observa una 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».

Estos 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.

Perlingham (op. cit.), nos dice en este sentido que «el progreso se motiva más bien por un apego al adulto que se enseña, que al interés por la actividad o al grupo de compañeros».

Landler (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 solicitar la cooperación de los niños, lo que puede parecer que disfrutaban con tales actividades, como juego en el grupo, pero este disfrutar es efímero y, en cuanto los esfuerzos de los profesores flaquean, parecen hundirse en un estado de "letargo".

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 pequeño recinto utilizado como delimitador del espacio de juego, acaparando la atención de aquéños.

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 sirvieron de marco referencial para el diseño y desarrollo de nuestra propia investigación.







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  
!ongamos a continuación los presupuestos de los que hemos partido  
han inspirado y, en consecuencia, condicionado, el diseño elegido  
nuestra propia investigación.

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

El niño deficiente visual accede al juego simbólico con un

retraso respecto a los niños con visión normal.

El juego de los niños deficientes visuales reviste peculiaridades  
propias atribuibles al déficit sensorial.

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 contribu-  
ye a su desarrollo; desde un punto de vista afectivo, el juego  
cumple también la función de proporcionar al niño un medio

desde el comienzo de nuestras reflexiones sobre el juego en niños  
deficientes visuales y para poder abordar las peculiaridades que en-  
tonces observamos, nos planteamos cuáles eran los aspectos centrales  
que incidían en el juego y que podrían verse más condicionados por

Estos aspectos son, a nuestro juicio, los siguientes:

La evolución afectiva.

El espacio y la movilidad.

Reconocimiento de objetos y juguetes e identificación de roles.

En función de lo anterior

lo largo de nuestra experiencia con niños deficientes visuales  
se ha constatado cómo lógicamente, la dependencia respecto al adul-

to es más intensa y prolongada. M. Malher (44) es la autora que contemplado la evolución infantil desde esta perspectiva y analiza las vicisitudes del niño en el proceso de separación del adulto a trav~ de lo que ena denomina «de la simbiosis a la individuación».

Por otra parte, siendo una autora de la escuela psicoanalítica, tra de describir su teoría a través de conductas fácilmente identificabl~ y observables cludiendo constructos metapsicológicos.

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

VLSUa I .

Las fases que nos describe son:

- 1.~ Diferenciación.
2. Ejercitación locomotriz.
3. Reacereamiento.
4. Establecimiento de la constancia de objeto libidinal.

1.~ La etapa que se denomina Diferenciación abarca aproximadamente la edad entre cinco y nueve meses; en esta 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, es la que se encontraba en el estadio anterior. «El sí mismo empieza desarrollarse en la forma de un yo-cuerpo o representación del cuerpo y sus intenciones, capacidades primitivas y sentimientos» (Malher) Greenan dice, según recoge Malher, que la visión es un elemento indispensable en la promoción de la conciencia del Yo respecto de 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 tentativo de alejamiento en sentido físico de la madre» y cuando está en el brazo de la madre pone el cuerpo tenso para apartarse y poder contemplarlo 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

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 el alejamiento e independencia. En los niños deficientes visuales los cambios posturales se retrasan así como las conductas motrices mentales (Fraiberg), el retraso en experimentar con el espacio físico (arse-acercarse) le dificulta también el poder jugar con el espacio

emocional.

Como ejemplo indicativo del proceso de diferenciación en los niños menores es la aparición, hacia los siete u ocho meses de edad, del objeto transicional sustitutivo de la presencia de la madre; Malher llama a este concepto de Winnicott.

Como hemos observado que los niños deficientes visuales en este período no tienen objetos transicionales, lógico por otra parte, 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 lejos, Malher lo interpreta como una pauta de verificación de qué pertenece y qué no pertenece al cuerpo de esta. 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.

Como lo anteriormente expuesto, se justifica que la fase de extrañeza típica de este período se retrase en el niño deficiente visual y que a menudo podamos observar conductas preferenciales.

La etapa de Ejercitación locomotriz abarca de los nueve a los diecisiete meses aproximadamente. Conductas típicas de este período son el gateo y el desplazamiento con ayuda, culminándose con la edad 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 psíquicos (deambulación, emoción, pensamiento y habla).

Para darnos cuenta de la incidencia que la privación de visión es 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 deambulaci3n aut3noma.

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 noci3n 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. Reacción (de los 12 a 18 meses). En esta fase de la separaci3n lo que se demuestra en conductas de ansiedad 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 contradicci3n 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 visi3n, lo que en definitiva supone una nueva castraci3n.

«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 interacci3n entre el deambulador y la madre a un nivel muy superior. Cada vez se vuelven más importantes el lenguaje simbólico, la intercomunicaci3n vocal y de otros tipos y el juego». Malher (op.

~it.).

Establecimiento de la constancia de objeto (veinticuatro-treinta 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 inhibición 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; además, con independencia de su estado de ánimo. Es necesario haber desarrollado funciones psíquicas, tales como el examen de la realidad, el control 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 afectada por todas las dificultades anteriormente mencionadas que influyen en el desarrollo. 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 para sus compañeros videntes, lo que suele provocar la adopción de 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 comprobar por sí mismos la realidad mostrando conductas menos confiadas y, en algunos casos, más paranoicas, lo que prolonga el período de negativismo y puede llegar a interferir

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 esta 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 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 consigue

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 fragmenta 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

andar al niño ciego a dimensionar ese espacio exterior y a entender  
,L algo más allá de su cuerpo sigue teniendo realidad. Sin embargo,  
~ realidad audible proporciona datos menos sustanciales que los  
plitados por la percepción visual. Por ejemplo, el ruido percibido  
Indo una puerta se abre es más bien un atributo de la puerta que  
puerta en sí. Es preciso que el niño experimente varias veces  
para  
i pueda comprender que, el ruido producido es la consecuencia del  
|ipe en la madera. Esto es, los procesos de causalidad se  
presentan  
~forma inmediata a la percepción visual, mientras que requieren  
a ser comprendidos por el niño ciego primero un proceso deduc-  
más complejo y, segundo, una programación intencionada que  
~porcione ocasiones para la experimentación.

~Una segunda limitación que se suma a la dificultad de constatar  
termanencia de la realidad es la dificultad que tiene el niño  
ciego  
globalizar su entorno. La percepción visual es global y  
sintética;  
iino vidente percibe de una forma inmediata (siempre en términos  
~tivos) el conjunto del escenario en el que una acción se está  
ne-  
po a cabo, lo que sin ninguna duda, facilita la estructuración  
y  
i~nización de este espacio. La percepción táctil, por el  
contrario,  
~ás parcelada y analítica, y tiene un carácter circunstancial.  
El  
ciego irá explorando y conociendo pequeños retazos del espacio  
que después deberá integrar. De nuevo las capacidades madu-  
ras que se requieren para conseguir el mismo objetivo que su  
~pañero vidente son propias de un estadio más evolucionado.

k)bviamente, las dificultades del niño deficiente visual se van  
in-  
~entando según los espacios requeridos para cada tipo de juego:  
~,os del «como si», en los que casi interviene únicamente su  
propio  
~po; juegos realizados sobre un soporte, mesa o bandeja con co-  
~as, muñecos o coches; juegos más libres pero diser-lados aún par  
~cios interiores con puntos de referencia: las tiendas, los  
medicos,  
T; juegos motrices en espacios abiertos.

~l adulto, por su parte, puede utilizar estrategias de  
intervención  
~mitando artificialmente el espacio y dándole al nir-lo puntos  
de  
~encia, lo que Ic permite ubicarse mejor a sí mismo y localizar  
~ayor facilidad los objetos.

~

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

Estamos de acuerdo con Wins tanto en la dificultad que el niño ciego tiene de experiencias originales como en la catectización de: objetos, lo que prolonga el período sensoriomotor y retrasa la aparición del primer nivel presimbólico del uso funcional de los objetos reales (McCune-Nicolich) (5).

En relación con los objetos reales, éstos son percibidos por el niño vidente según las características de la percepción visual, esto es, forma global y sintética. Una vez conocido por el niño, no se requiere para su identificación ningún acto que detenga la acción. El niño utiliza libremente y los pone al servicio de su proyecto. El niño ciego por el contrario, precisa de la exploración de los objetos para identificarlos, invirtiendo en ello un tiempo que entorpece el juego.

~nterrompe 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 juguetes 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 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 murlecos 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 presentan al niño deficiente visual de forma incompleta. Escucha voces, sonidos, olores 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 deficiente visual recibe 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

peculiaridades que configuran su juego.

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









Dedicaremos este capítulo a la exposición del diseño experimental  
~legido para la investigación. A fin de restar aridez a este  
texto nos  
~referiremos a los aspectos más globales o a aquenos que, a  
nuestro  
~icio, puedan tener mayor interes para los posibles lectores de  
este  
3~bro, que no siempre serán profesionales de la educación.

No recogemos aquí, por tanto, los pormenores y avatares que fui-  
~os atravesando hasta llegar al diseño final que, a continuación,  
refe-  
~imos l.

t Hemos tenido que enfrentar problemas de diversa índole, provo-  
~l~dos en parte por la heterogeneidad de la población y, en  
parte, por

complejidad del tema objeto de estudio.

p El niño refleja en el juego aspectos cognitivos, sociales,  
afectivos  
~conseientes o inconseientes), destrezas evolutivas, aprendizajes  
ad-  
, 'uiridos... de tal manera que en muchas ocasiones a la hora de  
definir  
~ diseño, nos hemos encontrado como queriendo recoger el agua en  
pa cesta.

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

Por otra parte, en cuanto a la población nos encontramos con que  
es muy numerosa (afortunadamente) y está muy dispersa gcográfí-  
F~ente.

Además, durante los últimos años, vemos aumentar la población  
niños con alteraciones asociadas a la deficiencia visual, al  
tiempo  
~e se reduce la incidencia de enfermedades tradicionales  
(cataratas,  
ucomas...) causas de amaurosis o déficits visuales graves, y  
aumen-  
~ las personas con residuos visuales aprovechables, debido a los  
tnces de la medicina. Esto configura, en las edades que nos  
ocupan,

~

F~ La memoria completa ~c N inve~tigación obra en poder de la  
ONCE para "u  
liibl~ r n~

poblaciones más heterogéneas, lo que lógicamente se ha dejado se en nuestra propia población según describiremos más adelante.

Existen, además, variables individuales como configuración familiar, estatus socio-económico, 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.

Recordamos además que el tramo de edad seleccionado (dos-años) es prolongado, y aun estando incluido, desde el punto de vista cognitivo, dentro del período preoperacional, durante el mismo 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 idénticas para todos los niños.

Ha sido además nuestro mayor interés reconocer y explicar, si 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 esta 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 de desarrollo (DSM 111) 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-  
~is años; siete de los 14 niños tienen un resto visual  
aprovechable y  
7 restantes, son ciegos totales; de este segundo grupo nos parece  
~terezante señalar que una de las niñas perdió la visión a la  
edad de  
~s años.

Del grupo total, ocho son niños y seis niñas.

#### POBLACION ESTUDIADA

EDAI) (`R()NOLOGIC`A GRAD() I)k VISI()N '

a () m.  
~ a d m.  
4 a 4m.  
3 ~

3 a 1() m.  
3 a 2 m.  
2a Xm.

I~ C- = Ceguera total.

LR.V. = Re~to visual ar~rovechanle  
~, (Estas sigla~ ~c Utili7;lr;l11 C()d c~te nli~nl() ~entido a l()  
Iarg() ~IC C~te text()).

A En la memoria de ia investigacion ligura un aneXo con la~  
variables individua-  
les de cada niiio~ due l~ue~le~ cidil COnl() razone~  
Ex~)liCatiVa~i de ia~ Carae

|~ terísticas de su~ luego~.

Podemos observar en relación con la edad de los sujetos que lamente uno, con residuo visual, tiene una edad inferior a los I 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 aqu en efecto, se requería que el niño fuera capaz de tolerar un determ nado tiempo de observación en situación de juego. En aquel momento ninguno de los niños atendidos en nuestro Centro, menor de t años, cumplía este requisito.

No obstante, para poder disponer de algunos datos más, referen a la comprobación de la primera hipótesis: retraso en el acceso desarrollo del juego simbólico, se ha ampliado la muestra a cua niños más (2 R.V. y 2 C.) exclusivamente en cuanto a la aplicaci. del test de juego simbólico Lowe Costeno que relaciona edad cron~ lógica con edad de desarrollo en el juego.

#### PRUEBAS Y PROCEDIMIENTOS DE OBSERVACION UTILIZADOS

A continuación pasamos a describir las pruebas seleccionadas pa su aplicación durante la investigación, así como los objetivos de utilización. Debemos señalar que uno de los instrumentos de obs vación empleado ha sido diseñado expresamente por nuestro equir para esta investigación, tratándose, el resto, de pruebas estandariz das.

1. Eseala de desarrollo de Reynen-Zinkin y test de inteligencia de

Winiams

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

Hemos considerado ncesario, por eno, incluir entre las prueb~ utilizadas para la recogida de datos, esealas de desarrollo que n( permitieran determinar, al menos de forma aproximada, el nivel c desarrollo y capacidad intelectual de los niños incluidos en la muestr;

Una de las esealas utilizadas a tal efecto ha sido la «Eseala c

i Desarrollo para niños pequeños con déficits visuales» de Reynen Zin  
kin, 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.

i. 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 puntuaciones de desarrollo en estas edades.

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 las edades superiores el Test de Inteligencia para Niños Ciegos o con defectos de Visión de M. Winiam (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 Merrin. Incluye algunos ítems del Test de Inteligencia para Niños Ciegos, algunos

de los tests de razonamiento de Burt y otros de test de aplicación

en colectiva, modificados para su utilización individual, y el

test de  
|ocabulario de la eseala Weschler para niños.

~3

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

## 2. Test del juego simbólico de Lowe y Costeno

Centrándonos en la valoración del juego, buscamos información sobre la existencia de pruebas baremadas que nos permitieran una medición objetiva del nivel de juego de un niño. No se encontró como era nuestra intención inicial, pruebas al efecto que cubrieran un tramo completo de edades que la muestra abarcaba. Por eso se le aplicó el Test de Juego Simbólico de Lowe y Costeno, 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 tests 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 verbalizada, juego fragmentado; si el niño es más bien actor 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 Deserción 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 la «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 2,

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 pretendiéndose 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.

~

~2 Las cintas de video-tape obran en poder de la ONCE, como material complementario ~

Todo esto entendiéndolo 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:  
plausibilidad  
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  
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  
entorno (espacio, objetos, etc.) a la que por él mismo tendría  
acceso más dificultoso; que interiorice pautas de conducta que  
niños videntes aprenden por imitación y que él debe conocer a través  
del adulto intermediario, quien adecúa 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  
facilitador de la actitud de distensión, placer y seguridad  
necesaria  
para la actividad lúdica. El adulto que intervino con cada niño  
en  
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.

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

Actitud lúdica: El adulto acepta roles y temáticas planteados  
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 leniana de Breck que insiste en presentar material exclusivamente estructurado, 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 provocan 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, más «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 aquenios, 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  
exploración visual del mismo antes de comenzar el juego.

En consecuencia con estos criterios el material utilizado fue 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. Desarrono 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 eso, 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

Las habitaciones, como ya hemos dicho, eran espacios conocidos para el niño. Sus dimensiones aproximadas eran de 4 x 3 metros\_ estaban equipadas con: una mesa y silla de despacho situadas en

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; pero sólo 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 algunos, 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 T.1.

Por considerar que el apoyo prestado por el adulto al niño cuando éste en muchos momentos negaba a convertirse en una función de «coadyuvante», 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,

as 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 de

señalar una u otra según el niño lo requiriera. Pretendíamos diseñar una situación óptima para observar las capacidades reales del niño, permitiéndonos 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 (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.

u objetivo en los niños de juego más pobre es la de ayudarlos a  
~estructurar éste y en los de juego más evolucionado, enriquecerlo,  
~versificarlo 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

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 (partido: jugar a las «comiditas» (el típico juego de las «casitas» o «mamas»), a las «construcciones» (juego de camiones para transportar, cargar, deseargar, construir, etc...); o a las «guerras» (juego que permite una representación más directa de las temáticas agresivas)

Finalmente añadimos un 5.º período (T.S) de cinco minutos 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 la continuación, mediante un esquema, la estructuración de la hora

Juego:

| ACTITUD DEL ADULTO | TIEMPO DE DURACION |
|--------------------|--------------------|
|--------------------|--------------------|

|                                  |  |
|----------------------------------|--|
| T. 1 . Exploración               |  |
| T.2. Actitud pasiva              |  |
| T.3. Actitud reguladora o lúdica |  |
| T.4. Actitud directiva           |  |

|               |  |
|---------------|--|
| Indeterminado |  |
| 5 minutos     |  |
| 15 minutos    |  |
| 15 minutos    |  |
| 5 minutos     |  |

### .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 Lewis (77); y «La hora de juego diagnóstico» de Efron y colaboradores (2000).

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, desarrollo 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 como juego propone tres criterios:

- a)
- b)

Uso de materiales. Aplicando este criterio clasifica el juego en cuatro categorías: juego sin materiales, juego simbólico, juego paralelo y juego apropiado.

Complejidad de la actividad de juego. Determina seis niveles según el número y coherencia de las actividades que el niño es capaz de relacionar.

Interacción social. Observando la actividad del niño desde una perspectiva clasifica el juego en: solitario, paralelo y asocial.

El tercer trabajo seleccionado, «La hora de juego diagnóstica» 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 hipótesis proyectiva que el juego tiene para el niño normal se mantiene con qué características, en el caso de niños deficientes visuales 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 la nuestra investigación, utilizamos las diferentes aportaciones de estos trabajos incorporándolas a un diseño propio más amplio, que 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 puestas 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

motricidad del niño a la actividad.

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

juego.

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

Nos interesaba comprobar estos dos aspectos para poder formular hipótesis 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 hipactividad de un niño vidente (seguramente índice de patología) que la actividad «economizada» de un niño ciego, la que en algunos casos estos 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 diferentes

I . 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 111  
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.

.1. Tipo de aproximación a los juguetes

|~ La forma de aproximación de un niño a los juguetes que se le  
~frecen en una situación de observación controlada es un índice  
que  
la datos acerca del mundo interno del niño de sus mecanismos de  
~efensa y, en definitiva, de su estructura relacional con el  
mundo  
F~terior.

; Este indicador está incluido habitualmente en la aplicación de  
la  
~ora de juego» como instrumento diagnóstico para cualquier tipo  
de  
?no (20).

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

La forma de aproximarse un niño al material de juego es una  
~rjeta de presentación» ya que anticipa su actitud hacia el juego  
y,  
definitiva, es un reflejo de su forma de vincularse con su mundo  
~jetal, en sentido psicoanalítico.

Observaremos más adelante cómo el niño E.R. mantiene una con  
cta claramente evitativa con los juguetes hasta el punto de  
negarse  
jugar sobre la colchoneta y a coger él mismo los juguetes de las  
jeneras, y así, a lo largo de la hora de juego se muestra  
desconfiado  
~;ertamente hacia el adulto. Esta conducta obliga al niño a hacer  
j~stantemente comprobaciones de la realidad, no le permite desear  
j~ en el apoyo que el adulto le puede prestar e interfiere no  
sólo en  
ntenido, sino en el nivel de su juego negando 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 el caso de no reconocimiento de un objeto, la respuesta tentativa

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 ofrecida, incorporaba éste en el 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 psicológico. El niño va a elegir aquellos objetos que mejor le permiten vehicular 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 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 el espacio próximo que por el desecho 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.

I Es también de relevancia el estudio del tipo de juguetes utilizados |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.

I Fue nuestra intención inicial clasificar los juguetes que el niño |plizaba en algunas de estas categorías. Sin embargo, comprobamos |c esta clasificación |n resultaba farragosa desde el momento en el que |da uno de los juguetes podía asignarse a más de una categoría |y |pendía de la simbolización que de nos haga el niño en un momento determinado.

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

Así, creemos que ante situaciones que generan ansiedad era |había |1 que el niño se refugiara en actividades «pedagógicas», puesto que |as son más organizadas y asépticas, permitiendo el funcionamiento |áreas del niño más libres de conflictos.

~ Por último, tuvimos ocasión de comprobar en la atención directa |!no al niño parecía resultarle más fácil la identificación de |los juguetes que mantenían una funcionalidad real. La interpretación |de |hecho está ya anticipada en el epígrafe 111 cuando decíamos que |mayoría de los juguetes reproducen características visuales de |los |juguetes. Esta preferencia, que es natural en los comienzos del |juego |bólico, en el caso de los niños deficientes visuales parece que |se |larga durante más tiempo siendo la función concreta la que |de |nina la naturaleza del juguete.

### 3. ACTIVIDAD DE JUEGO

Los aspectos incluidos bajo este epígrafe son, lógicamente, 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 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-Cateno, 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 Reynen Zinkin.

Para la situación del juego libre que pretendíamos observar con 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 la

|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 una etapa inmediatamente anterior al juego simbólico. Si bien, como hemos dicho en páginas anteriores, todos los niños a los que se aplicó la «hora de juego» habían alcanzado el nivel simbólico, sabemos 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, antes de los niños de nuestra población eran de ellos capaces, además de alcanzar el nivel 5 de McCune Nicolich (que ya implica representación de un «rol»), de representar roles de forma compleja con un compañero de juego. Al ser el nuestro un diseño de observación individual, este punto puede quedar constatado a través del 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 «representación 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.

ex

~a (Fraiberg, 1977) (27), por lo que fue introducido este ítem.

¡Una mención especial merece la ausencia de temas fantásticos que

81

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 vez más que las vías de percepción abiertas para el niño ciego 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 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 que los que habíamos trabajado, aun teniendo un nivel de desarrollo acorde con su edad, presentaban, en principio, un nivel de juego evidentemente más bajo que el que cabía esperar.

Eramos 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.

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 interno del juego nos permite ya una primera aproximación al conflicto que el niño expresa.

Además el estudio objetivo de la frecuencia de aparición de imágenes 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,

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; sólo a algunos aspectos formales en la relación con el adulto que los tres grandes apartados hasta ahora expuestos son elementos trínsecos al propio juego. La comunicación tiene entidad propia dependiente de la actividad lúdica, aunque puede tener incidencia 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 reactiva 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 el apartado 4.

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 relaciona con el adulto y, en general, con sus compañeros de juego 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 algunos 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) (~3~) como

si 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 Mahler, al que ~hemos aludido en el capítulo 111, se ve dificultado por el mismo déficit visual y se prolongan sus fases en el caso de los niños deficientes

3 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:

1) Contacto físico predominante.

3) Contacto verbal predominante.

Una predominancia del contacto físico dentro de esta situación de juego supondría la no aceptación de los juguetes como objetos inter

~mediarios 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 ¿11 adulto  
enca

minadas más bien a mantener «una línea abierta» de comunicación más que a obtener información.

Podría pensarse que este hecho guarda también relación e 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 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 respecto al vidente como son el uso adecuado de los pronombres que se prolongue el período de ecolalias inmediatas, etc. No tiene 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 material con deficientes visuales y que en niños videntes su presencia se interpreta como sintomatología de patología mental grave, como son 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 aquí expuestas, y para ordenar la recogida de datos diseñamos una ficha de observación. Para su cumplimentación se acordó y se

~ieron lo más objetivamente posible el contenido de cada ítem y  
su  
|Drma de valoración ~.

Tras el análisis de los resultados se diseño una nueva ficha que  
~odificaba en algunos aspectos a la inicial y que, por  
considerarse de  
~terés general, figura, con sus correspondientes normas de  
utiliza-  
en este libr~l. en el Anc~o I

~

~¿EI desarrollo del m~todo ~ic trabajo aSí Coln() ln ficha  
utili7acia Estan incluidos En  
,~noria original de ia inVeStigaciOn



CAPITULO V

'eculiaridades del juego simbólico  
en niños deficientes visuales:  
~seripeión desde los resultados de

.. ..".

nuestra Investlgaclon



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 n.

Dejaremos constancia, en primer lugar, de que los niños deficientes visuales que constituyeron la población de este estudio presentan 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).

~

#### 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 dieciocho meses para el 1.º grupo y de diez meses para el 2.º. Cabe señalar que los dos niños con mayor retraso en el juego simbólico son ambos niños ciegos, con edades de desarrollo ajustadas a su edad cronológica según la Escala de Reynen Zinkin y sin claros antecedentes de hipostimulación en sus historiales. Cabe señalar 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 Costeno 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,

edades de desarrollo no superiores a cuatro años seis meses.

~ También estábamos interesados en conocer si podían observarse

~ relaciones entre el retraso del juego simbólico y el retraso en algunas áreas medidas por la Escala de Reynen Zinkin (Tabla n.º 3) y los funda



mentos teóricos de la psicología evolutiva correlacionan desarrollo del juego y desarrollo del lenguaje. Investigaciones específicas en ciegos han comprobado una correlación alta entre el uso de la noción lingüística y de combinaciones de dos palabras con la presencia de actos simbólicos (Rogers y Puchalski, 1964) (63).

Coincidimos en esta afirmación comprobada en nuestra experiencia directa. Los niños de nuestra población tenían hechas dichas

siciones .

Comparando los resultados de nuestros niños en el área «Estructura del lenguaje» de la Reynen Zinkin con los retrasos que pone manifiesto el Test de Lowe Costeno no encontramos paralelismo. 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 ser necesaria para el juego, no se detiene de forma dependiente, El déficit visual obstaculiza, obviamente, de una forma 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 que presentan retrasos más altos en el desarrollo del juego, también los presentan en el área de «Adaptación social» de Reynen Zi: (Tabla n.º 3).

## 2. CARACTERÍSTICAS CUALITATIVAS

Teniendo en cuenta que los niños a los que se ha aplicado la «Escala de juego» constituyen no una muestra, sino una población y una población reducida (N = 14; Ceguera total N1 = 7; y Residuo Visual aprovechable N2 = 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 Tablas del Anexo 1.

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 una 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 aumentan los cambios posturales, pero no se incrementan los 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, que depende del uso que de él se haga en función de la edad y de adecuación a la actividad de juego (ver «Motilidad en relación con el 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 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 con 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 favoreciendo 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 grupo 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 cambio

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 ese 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 anteriormen  
te, pensamos que los niños deficientes visuales no encuentran  
dificul  
tades especiales en adecuar su movilidad al juego (Tabla n. 5).

A.G. (4a. 4m.), con ceguera total, representa una pelea entre her  
manos 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 violen  
cia y tensión muy adecuada a la temática.

En relación con la presencia de movimientos estereotipados, fre  
cuentemente 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  
estereotípicas) 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 posi  
bilidades que se le brindaban a través de los materiales de juego,  
la  
ausencia y los recursos propios 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.

En otros de los niños que las presentan, coincide con ellas. Esto nos lleva a pensar que el déficit visual por sí solo no predetermina

conducta, que podría suponerse como causa de empobrecimiento del ego

S.M. (3a. IOm.), en todas las situaciones, muestra una clara preferencia por el «teléfono», que incluye sistemáticamente como único objeto de juego en distintas temáticas (namando 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 condl con carácter general, de forma similar a como se harían tratán. de un niño vidente con las matizaciones expresadas (Tabla n.º 6)

En cuanto al reconocimiento de los juguetes, de los incluidos la caja de juego, el que entrañó mayores dificultades fue el elef~~~ sin que este hecho se pueda relacionar con edad, capacidad intele~

o grado de visión.

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

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

Podría sorprender que a pesar de que el elefante es un jugu difícilmente reconocible es, sin embargo, uno de los frecuenteme. utilizados (ver apartado siguiente). Nos explicamos esta paradoja función de que los animales tienen para todos los niños connotacio agresivas que les permiten desplazar en enos este tipo de sentimie de forma menos conflictiva al ser menos próxima la representa~ (por contraposición con las representaciones de las personas).

El segundo juguete con mayor dificultad para su identificación el trapo: seis niños no lo denominan como «trapo», «tela» o cualq otro nombre genérico; sin embargo, estos seis niños lo asocian a prenda conereta: vestido, bata, alfombra, falda, sábana y mantel. bemos que la exploración sistemática de cualquier prenda de re por la flexibinidad de las telas, resulta difícil y prácticamente imp~ ble para un niño de estas edades. Por otra parte sabemos, po~ carácter circunstanciado del tacto, que a la identificación del obj se nega, en general, a través de detanes relevantes, signos peculia parciales del objeto explorado, de los que deducen el objeto tot Sin embargo, a pesar de su difícil exploración, siendo un tipo material (tela) muy presente en la vida diaria del niño, con gran riedad de usos, son capaces de atribuirle una función (vestir, tap ete.) independientemente de que cognoseitivamente hayan interil zado la forma material que sustenta dicha función. Una vez más

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 martino, cinco niños no lo identifican y sólo uno lo asocia con un «cuchino». Este objeto, siendo fácil de identificar, es un ejemplo claro de objeto poco experimentado en la vida cotidiana por el riesgo de dano 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 martino en el juego ha requerido continuas ~namadas al cuidado por parte del niño para no dañarse aún no siendo |situaciones particularmente agresivas.

Otros ejemplos de deducción del objeto por un detane 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 botena (Tabla n.~ 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, negado el momento de la sustitución ~e objeto está también demostrado (P. Tait, 1972) (75) que los niños ciegos atribuyen menos usos a un objeto determinado (sea o no tefónico) que los que el niño vidente es capaz de atribuir.

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

Al inicio de la «hora de juego», T.2, los niños mostraron una ~ierta preferencia por la utilización de juguetes sonoros (teléfono y ~elota), 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 ~lación estos datos con los obtenidos en el apartado «nivel de juego

~imbólico». Recuerda la forma cómo los niños videntes se entretienen

y disfrutaban 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 completa que les proporcionaría la exploración táctil, empobrezca actividad que con el podría desempeñar y reduzca las posibilidades de simbolización.

S.M. (3a. I(m.)) 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 «ir necesariamente» estos (mear, colgar, comunicar); incluso le pide al adulto que juegue con ella en la producción de estos sonidos («haz tú el piii»).

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 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 expresiones 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 (196~) (12) confirma que los niños ciegos restringen las manifestaciones agresivas como pegar o dar patadas. Si relacionamos las 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. ~)). La necesidad de intervención se pone de manifiesto en este hecho.

De los datos recogidos en la Tabla n.~ 9 se deduce cómo la mayoría de los niños tanto ciegos como con mala 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 selección de los juguetes ha resultado, con carácter general, intencional, respondiendo a las preferencias del niño, conciliadas éstas con sus necesidades internas. Esto nos permite valorar este

as-  
pecto 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 problemente desempeñada por el niño, recogemos a continuación los resultados obtenidos en los tres aspectos a examinar: nivel de juegos simbólicos, contenido de éste y modalidad.

Sobre el nivel de juego, medido como ya se mencionó con la Escala de McCune Nicolich (Tabla n.º 1()), 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 1

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 n, 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 dimen-

sión 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 soslayar el plano de la ejecución. Pero los resultados nos demuestran que el curso evolutivo del pensamiento del niño deficiente visual respeta, al menos en este aspecto, idéntica progresión que la de sus compañeros videntes: utilización de juguetes realistas, sustitución de un objeto ambiguo, sustitución de un objeto realista por otro función distinta a la suya y realización de acciones simbólicas sin objetos.

El proceso de sustitución de objeto representa mayor dificultad lo relativo al desarronco 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. (6;1. m.) 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 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 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.~` 15) aquel 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 fana en la representación simbólica.

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

Según la Tabla n.~ 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 fanas 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 Wins (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 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

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. 17) significa un paso evolutivo más, no medido por esas 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 solicita, a partir de los cuatro años, debe relacionarse más con factores individuales que con las dificultades inherentes al déficit visual. En el 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 labil sin que se dé una coherencia en la distribución de aquélos. 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 en 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.

~

~r~

~

mos yojicos 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.~ 18).

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

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

Las actividades sensoriomotrices fueron utilizadas en algunos mo-

mentos para ampliar información sobre el objeto, el espacio y sobre los procesos causa-efecto.

D.F. (5;1.): Martinea 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 al

teléfono». Recordamos que éste producía sonidos y que es una actividad que no requiere mayor esfuerzo en relación con el control de los objetos ni con la ejecución de la acción. Una vez más se pone 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. 1()) que juega a hablar por teléfono, cuando está solo, al intervenir el adulto inicia la representación de un juego de

permereado 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 potencia la expresión de temáticas agresivas como consecuencia probable 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 generales para el colectivo de niños deficientes visuales como para el diagnóstico psicológico individual a través de la aplicación de la «hoja de juego».

Cuando el adulto entra en actitud directiva, preferentemente se ven 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 IOS nir-los ciegos totales y al primero de los binomios (Tat-la n. 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 nir-los 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 nir-los 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 el quien realice la actividad.

M.G. (6a. 7m.): en el juego de las «casitas» clige 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 nir-los con residuo visual (Tabla n. 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 expuesta 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 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.

11()

En relación con el segundo binomio los datos hablan por sí mismos (Tabla n.º 2). 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 y lo profundo "determinante inconsciente y significativo" 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; 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 selección 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 es diferente. También los siete niños con resto visual mantienen un contacto de predominio verbal, si bien cuatro de ellos se observa un contacto diferente.

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 niño el que la solicita).

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, pidiéndoles

cuando la necesitan.

En general los niños deficientes visuales tienden a tener un mayor contacto verbal con el adulto. Con frecuencia formulan preguntas 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 marean 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 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 como una conducta tipo.

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

Trece de los catorce niños estudiados no presentan ecolalias,  
que permite afirmar que cuando éstas se dan por encima de los t.  
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 frecuencia 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  
i  
curso protagonista en su desarrollo. Los niños con resto visual  
di  
ponen de otros recursos alternativos para la comunicación.

## CAPITULO VI

### CONCLUSIONES GENERALES:

Características del juego simbólico  
en niños de~leientes visuales y  
pautas de intervención



## I DESARROLLO CRONOLÓGICO

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 esto 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. Esto 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 exterior, 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 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  
as

pectos igualmente importantes en los que nuestra actitud y nuestra intervención serán bien distintas: reservaremos un tiempo para en el niño pautas y elementos-tipo del nivel de juego que corresponda. Por ejemplo, la representación que el juguete supone del objeto requiere tiempos no dirigidos en los que el niño combine a su manera aquello y con lo que pueda expresarse libremente. Estamos muy de acuerdo con Elkonin cuando afirma que los niños con alteraciones perceptivas y limitaciones cognitivas no conseguirán un juego simbólico libre si se ha programado una intervención educativa específica.

¿Existen referencias cronológicas para el comienzo de este proceso? Según el resultado de nuestra investigación la diferencia entre Edad Cronológica y Edad de Desarrollo de juego en los

deficientes visuales entre dos y cuatro años es de quince meses; también observable que el retraso medio que se obtiene es diferente para el grupo de niños ciegos y para el grupo de niños con retraso 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 diez y veinte meses, en el niño ciego esto ocurrirá aproximadamente los treinta y los treinta y seis meses.

Con respecto al paralelismo entre juego simbólico y lenguaje suele darse en la población general, hemos comprobado algunas variaciones en los niños deficientes visuales. Parece claro que la adquisición del lenguaje no guarda una relación dependiente respecto al desarrollo del juego simbólico, esto es, es frecuente encontrar un retraso de lenguaje adecuado a la edad cronológica en niños con niveles de juego simbólico inferiores a ésta. Aunque sí debe afirmarse que ciertas estructuras lingüísticas son previas y requisito «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 aquel; juego y dibujo son las dos manifestaciones de pensamiento simbólico en las que el déficit visual más claramente interfiere.

L~ 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.

tl. En relación al espacio

I n

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 a 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, el déficit visual en sí, toda restricción de movilidad. Algunos niños de nuestra población presentaron estas características que, en relación con la actividad de juego que desarrollaban, se calificó como inadecuada debiendo ser explicada desde sus características individuales.

En resumen, esperamos 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 negar 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 pretendemos que el niño interiorice la estructura espacial de los hábitats (de despacho, 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...  
~on elementos adecuados a este efecto.

Igualmente importante es la delimitación de este mismo

e.spacio-e.s-  
~cenario que le acote la.s dimensione.s para él inabareable.s  
que.suponen  
~IDS espacios má.s abiertos. Una colchoneta, un recinto  
especialmente  
pisenado para eno, una alfombra... cumplen esta misión. Conforme  
el  
ino va adquiriendo más recursos, él mismo irá preseindiendo de  
e.ste  
~tipo de «andamidje».  
121

~

~

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 que su muñeco iba al colegio, le podemos sugerir la utilización de 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 se mantenga 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 e-

dificultad desvirtúa o puede negar 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 observado y puede verse 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

niño.

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 anormal de aproximación, la intrusiva, se da como un fenómeno esencial 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 «normal»

zada~~ con el objeto~ noS preguntaremos cuáles son las barreras  
j~J  
su reconocimiento~ Dos razones parecen aglutinar las dificultades

puestas por ia ceguera:

La restricción de experiencias originales, a veces estrictam~  
inherente ¿lI deficit visual y otras agravadas por un medio p  
estimulante .

Las características propias de la exploración táctil, que cua  
no se IIEva a cabo de una forma sistemática y completa, ind~  
¿lI niio a crrores de interpretación, concluyendo de algll

indicios ~ignitativos, i~lentificaciones CqUiVoCadas.

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

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

Es así como un niño ciego que no puede «tocar» un elefante n  
ni por eno identificar el juguete que lo representa, pero ¿ll  
asocia:  
con una forma animal y su significado emocional, lo incorpora  
juego haciendole vehículo de simbolización.

Finalmente, en cuanto a preferencia, los juguetes sonoros y uti  
zados para producir ruido y los juguetes ~<realistas>~ son los  
habitu;  
mente elegidos por el colectivo de niños deficientes visuales  
cuan~  
juegan solos. Sólo cuando el adulto les acompaña es cuando incorp  
ran los juguetes no estructurados, cuya utilización, por otra  
parte,J  
propia de Un nivel evolutivo superior, manteniendose aun así la  
tq  
dencia a utilizar juguetes estructurados. La preferencia por  
objet  
sonoros recuerda la distracción a la que el niño vidente acude  
anl  
de iniciar una actividad cuando el juguete le resulta  
particularmen  
atractivo por su imagen visual.

La utilización de este recurso puede valorarse como adaptativa~  
bien es obligado advertir que la prolongación de este tipo de  
exp~

mentación puede obstaculizar el uso de forma simbólica del objeto  
o  
juguete. Así cuando se estima que el tiempo que el niño  
invierte en la  
repetición de ruido deja de ser útil recordando más bien una  
actividad  
estereotipada y lo 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  
satisfacer  
presión 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 negar 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 resultado de localización.

La interrupción del juego debe ser cuidadosamente interpretada.  
Es normal un margen de interrupción justificable por el déficit  
visual.  
sin que esto signifique que un juego continuamente entrecortado  
o

incoherente sea peculiar de este colectivo.

Anteriormente dijimos que el acceso al juego simbólico con

carác  
tergeneral no e.s po.sible sin algunos requi.sito.s previos. En  
lo ref~rente  
a los objeto.s y juguetes és~os SOfl a nnestro juicio:

IdentiJicación de objetos coti~lianos y conocilniento de .su IlSo

-

r~

adaptativo, es decir, de los elementos variados de la vida que pueblan el universo del niño.

Ciertas habilidades manipulativas básicas que permiten la ejecución y manejo adecuado de los objetos.

Ciertos rudimentos de organización espacial que permitan la colocación 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 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 el juego.

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

Para organizar el juego presentaremos al niño los juguetes agrupados por centros de interés. Progresivamente incorporaremos juguetes que al representar elementos de la vida cotidiana del niño, resulten en su dimensión real más difícilmente perceptibles para los canales sensoriales propios del niño deficiente visual (el coche, el garage). ~  
Entretanto, ofreceremos al niño entre los juguetes estructurados algún material no estructurado, que vaya propiciando la sustitución de objetos (telas), animándole a dotar de significado este tipo de material («sí, mamá»). 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 sea una canchales»).

Otro tipo de juguetes que podemos incorporar a la caja de juego son aquellos que estimulan y enriquecen la expresión libre del niño.

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 eso 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 nevar también a confusión en algunos niños los muñecos hiperrealistas (los que hablan o no, 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 evocar 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 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

didio lo significativo de esta diferencia: la gran mayoría de la p  
ción estudiada incrementaba su nivel de juego cuando el adulto  
acompañaba y muchos de los niños que habían demostrado su  
capacidad de jugar simbólicamente cuando estaban solos sólo podía  
cer un juego de nivel sensoriomotor.

No estamos en condiciones de poder concretar a qué edad el  
desarrolla su máxima potencialidad en el juego simbólico de función  
independiente y sin que le afecte significativamente la presencia  
del adulto lo que sí es evidente es que el niño deficiente visual es  
~  
vado 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  
cumple el adulto para los niños ciegos.

Cuando aludimos a la función de yo auxiliar en este contexto  
referimos a esa forma de acompañar al niño ciego que le ofrece  
cierta ayuda para controlar el medio y le permite la seguridad  
necesaria 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  
bien un «mirar por», un «estar atento» al momento en el que el  
niño  
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 juegue  
el niño realizando incluso otra actividad, pero pendiente de la  
ayuda  
que este pueda necesitar para que no se dispersa su juego (por  
ejemplo  
ayudar a encontrar un juguete que le hace falta, acoplar un  
rompecabezas  
luz roja (~ un comentario que remarque el interés de su juego,  
etc...).

Si no detenemos a observar estos distintos aspectos cualitativos  
I

que integran el acto simbólico hemos podido comprobar que nuestra  
relación encuentra su mayor dificultad en poder atribuir a un  
niño dado funciones diferentes a la suya propia.

La posibilidad de realizar en el juego sustituciones de objetos  
multiplica en el niño ciego las dificultades inherentes a la  
ejecución  
de la exploración y localización de juguetes. Sin embargo este resultado  
demuestra que el niño ciego no puede soslayar los hitos progresivos

que el pensamiento debe ir alejándose: utilización de juguetes  
realis-  
tas, sustitución de un objeto ambiguo, sustitución de un objeto  
rea-  
lista por otra función distinta a la suya y realización  
finalmente de  
acciones simbólicas sin objetos. De cara a la intervención esta  
progre-  
sión debe ser respetada si no queremos contribuir a una posible  
con-  
fusión entre fàntasia y realidad, riesgo tan presente a estas  
edades,  
haciendo fracasar la acción simbólica, según se hizo referencia  
en el  
apartado referido a los juguetes.

i 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  
lógica-  
mente 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  
ha-  
naria 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 nivel 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  
per-  
filar 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 in-  
vestir 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 lo ciego

vaya progresando en el desarrollo del juego, en algunas ocasiones, aparecen fantasmas en la representación (ecuación simbólica) que hacen pensar que el déficit visual implica una dificultad inherente al mismo en la diferenciación entre fantasía y realidad. Obviamente estos fantasmas 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 ayudarle 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 los 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 estas 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

caso de niños ciegos ayudándole a ampliar su mundo de percepción, 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 de contenido agresivo. Este tipo de contenido se incrementa cuando

adulto acompaña al niño, al cumplir la función de contención que  
cl  
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  
cl  
juego libre para él entraña. Esto significa que en última  
instancia cl  
juego proporciona al niño deficiente visual placer y que puede  
utili  
zarlo como medio de expresión de su mundo interno; lo que com  
prueba 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  
esta  
bleció con el adulto a lo largo de la «hora de juego» y que  
podían  
incidir en la eficacia del mismo. Nuestro objetivo, así, queda  
suficien  
temente 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  
conclu  
sión 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 disponibili  
dad del adulto: tienden a actitudes bien dependientes o  
falsamente  
independientes. Ya hemos dicho, fundamentados en nuestra experien  
cia 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 marean el desarrollo del niño en este periodo

Muchos niños ciegos parecen no poder dimensionar adecuadamente el condicionamiento que impone el déficit visual. Algunos niños tienen de aspectos castradores el concepto que sobre ellos mismos 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 este, es la causa primordial que va a permitirle aceptar e integrar su limitación dentro de 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.

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

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

comprobar 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 reconocidas como habituales en la literatura sobre deficientes visuales, pueden

den interpretarse como indicadores de patología. Nos referimos  
con~

cretamente a las ecolalias inmediatas, inversión de formas  
deípticas y  
las autoinstrucciones, cuando persisten después de los tres años,  
siem-  
pre 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 VisUab  
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 eno, el juego contribuy, en el niño ciego como en sus  
com  
pañeros videntes, al desarrollo del pensamiento simbólico. Le  
permite  
también situarse en ese espacio privilegiado, intermedio entre  
el mun  
do de la fantasía y el de la realidad, donde todo es posible,  
donde  
ambos mundos se aproximan fundiéndose aparentemente para des-  
pués deslindarse y cobrar, con la diferenciación, mayor entidad  
pro-  
pia. En este espacio tamt ien Ic es posible al niño deficiente  
VisUaI la  
expresión de su mundo interno y los intentos de colaboración 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 posibili-  
dad 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 esta  
puerta y a «enseñarles» a jugar. Sabemos que en situación  
espontánea  
el déficit visual constituye a menudo para el niño una barrera  
insal-  
vable tanto desde el punto de vista cognitivo como emocional para  
poder jugar. Ahora que conocemos mejor el desarrollo del juego sim-  
bólico y sus características en este colectivo, creemos que debe  
darse  
una atención especial a este tema en los programas de atención  
tem-  
prana 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 corremos 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

Anexo I

Ficha de observación del juego  
y normas de utilización



~

~

r' g

i('l N'I liA('l())N

" SUS I I'l`n(`l())N  
l)l, ()lin l`()

IN I l (iKA(`l())N  
l'l Nn:l(`,'`(`l())N  
~Sl,N~i()l~l()M(`I ()R

l

R()l I ~S ~~1 Al)l)l l l`

I (`n/\(`l())N  
SlMli()l l(`

Inl d()  
I AN I A~S`I`I(`()

:'

~

N() HAY

Il Y SIN

I)ESPl,AZ,AMn,NTo

IIAY ~'ON

DI SPI\_ ZAMII N'l'o

HIP()A(`'I'IVII)AD  
Al)l C'U l)

IIIPi R (`'I`IVII)AI)  
M()VIMII NT()S

ESTI RE()l'lPA

EVI'I'A('I()N

IN('oRl'oR ('I()N  
IN'I'RUSIVA

l)ESlNI'I RI S  
N()RM 1,11)AI)

~ . \_

C C~

m c

## NORMAS DE UTILIZACION

### INTRODUeCION

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 .

~dflf ~ s` fl(' Apl ~

La ol servacion Va específicamente dirigida a niños entre tres y sei9 años de edad de desarrono.

Registro ~ fl o~.s(~rl~fle ~

El juego podrí filmarse o l~ien ser recogido por eserito por un ol servidor~ para su posterior codificación en la ficha de ol servación.

El ol-servador preferit~lemente del-e ser una persona conocida por~

cl niño. Al iniciar la ol SerVaCi-)n Se IC presentara al niño, así coma

se Ic dejará explorar l revemente la cámara en caso de filmación.

kSpad(~ fi'5ico

La hal itación donde Va a desarronarse el juego det e ser un lugar ya conocido por el niño. El espacio puede ser delimitado por medio de una alfomra, colchoneta o similar, donde se colocará el material de juego.

La exploración de juguetes .se iniciará en este espacio delimitado,

permitiendo ;lI niio el juego fuera de éste, si aSf lo deseara, teniendo como límites los de la propia hal-itación.

Material

Muñcco.

Camión.

Teléfono.

Caja de cartón, sin tapa.

Ficha de preescolar en relieve (para ciegos).

Papel en l~lanco y pinturas (para niños de haja visión).

Taza.

CUchara.

Bit)crón.

Tela

Tacos de madera.

Pelota  
Pistola.  
Elefante o Caballito articulado.  
Muneco pequeño articulado.

Los Juguetes se pueden colocar dentro de ciertos recipientes (ca-

jas) para facilitar su localización

TIEMPOS DE APLICACION Y SITUACIONES DE  
OBSERVACION DE 1, A PRUEBA

Tiempo 1: Tiempo de exploración.

El niño libre, según el niño lo requiera.

El adulto se sitúa junto al niño, ofreciéndole  
seguridad y animándole a explorar los objetos.

«Vamos a jugar un rato con estos Juguetes que están  
en

estas cajoneras, primero los vamos a conocer todos y luego  
jugarlos»

Jugar el tiempo que requiera.,.,

Durante este espacio se ofrece al niño el tiempo necesario para  
explorar todos los juguetes, procurando el adulto un adecuado  
reco-

nocimiento de los mismos. Si el niño no los explora no  
reconoce los  
nombres el adulto ayuda a su identificación diciéndole el  
nombre

del objeto si fuera necesario. El adulto aplaza las iniciativas  
del niño 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 colección  
posterior más intencionada.

Posterior más intencionada.

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

Duración 4 (1 minutos).

Nota: No directiva. El adulto ayuda al niño a realizar  
lo

que intencionalmente plantea, haciéndolo en la medida en que la limitación VisUaI 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.

Contexto. 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 arrodinarse, 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 desarrone una actividad motriz inferior a la requerida por la propia temática (ej.: jugar a las peleas con poco movimiento).

## 1. 2. Adecuada

Se Señalara Cuando la actividad del niño se considere adecuada al juego.

## 1.2. Hiperactividad

Se Define cuando el niño desarra una actividad ex-

cesiva en relación con la requerida por el contenido del

Juego .

## 1 2 4. Movimientos estereotipados

Se Definen como movimientos repetitivos e in-

ecesarios para la actividad de juego (ej .: raseado de

superficies, neteo, tocarse los ojos, etc.).

## 1.3 . E.see/lelrio~s

### 1.~. 1. Si hay Escenarios

Se hara 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 el ladrón que ha robado la casa)~

1 ~ 2. No hay escenarios

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

No Se registran los escenarios En tiempo de exploración.

## C) OBJETOS Y JUGUETES

se separados:

2 .1. r.p., ~ prd~im~le ion

2 . 2 . Jlg ~ t~.s c ~ o r ~

2. ~. Prefere

## 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

objetos.

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 mueve de inmediato).

### 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 analizará en todos los tiempos del juego.

## 2.2. Juegos de reconocimiento

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

## 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:

g) Utilización de objetos (juguetes) como sujetos activos.

h) 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.

## 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 Inútil.

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 presencia de juego.

4. Sustitución de un objeto realista por otra función distinta a la suya propia.

~. 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 lógica de tres o más acciones.

4. Secuencia lógica de dos acciones

~. Secuencia lógica de tres o más acciones

#### 3A.3. otros indicadores

Se analizan cuatro indicadores: Juego sensoriomotor~ roles al adulto~ Comunicación simbólica y juego fantástico

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

Se señalará como presente cuando este sea el único

nivel de juego alcanzado por el niño.

sA. s.2. Role~i ¿11 adulto

Se indica CU~n~lo el niño atribuya ¿11 adulto pape-  
les dentro de un contexto simbólico. E~ juego

a "los colegios" Ic ~lice al adulto que haga de pro-  
fesor y ¿1 es el niño ~lue va ¿11 colegio

sA. s.~. Ecuación simbólica

Se con~ignara cuando a lo largo del tiempo de juego  
se presente en ¿nguno o varios momentos la identi-  
ficación por parte del niño entre ~ignific~nte y ~ig-  
nifica (Jo confusión entre fantasía y realidad). El .:  
juego a las comiditas con plastilina, ¡ic come esta

o cuando el niño acerca la muñeca ¿11 oído para ver

Si es verdad (~ue nora~

~A.7i.4. Juego fantástico

Se con~ignara cuando aparezcan contenidos o per-

~onajes no referidos ¿11 mundo (~c lo re~n.

3.B. Ar,~ e~ltos y t~ .S

Se recoger~n como «~n-gumentos" los enunciados que engloban  
el desarrollo de una unidad de juego.

Entendemos por «temas" Ia~i distintas tem~íticas de un argumen-  
to. E~ En el juego de las Casitas (argumento) apareCEn dis-

tintos temas: Colni~las~ peleas, ir ¿11 colegio~ cte.

En los niveles inferiores del juego el argumento coincide con  
el tema (Ej.: Ilaecr como ~lue ~c hene ~Ic una taza).

4. PETICION DE AYUDA

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

Se an~niza en todos los tiempos de la observación

#### 4.1. A (/ ~

Se ConSignará CUñldo el nriio reclame ¿11 adulto la ayUda n~CC-Saria para la aCtiVi~lad de juego, teniendo en cuenta la edad del niioo y la Complejidad del JUego.

#### 4.~. r~ r((. ~

Se C()nSignara En¿nldo Ias {IEnl¿nldas del niioo no est¿en adeCUadaS a SUS Capaci(~¿UIEs re¿nes~ excc~li¿~ndose en la petiCi3n de ayUda.

#### 4.~ . No pide

Se sen¿nara Esta casina cuando el niño nccesitando ayuda de

form¿~ p¿~tente, no l¿~ deln¿~nde ¿~1 ¿~dulto.

#### . INDI(ADORES DE~ PAIOLOGIA DEL LENG~AJE

Se an¿nizan ocho indicadores:

#### . I . k'e~ lin.s i~lnledi(~ .s

Se consignara Si el nino repite a continuaci3n del a(~ulto p¿na nras o fraic dichas por ¿~1.

#### .2. Inl er.sio~l de l~~rmd.s deip~ .s

Se señalara este item si el niño utiliza pronombres de forma ina~lecua~la o utiliza la 2. o ~. persona del verl:)o en lugar de

l¿~

#### . ~ . A ~ .slrne e io~le~s

Se consignara este indicador si el niño se da a sí mismo órdenes IniEntr¿15 aCtUa COM() sUpUestamente Se lo na dicho el adulto en otras ()CaSi()nes.

#### . 4 . L ~ .s ~ e~Yn~a(1o

Se ienalara cuando el niño introduzca frases fuera de contexto

sin l()gica apaiEnte. Entrar¿Ul a(~uí laS CCOIalias 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. Verbalismo

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

### 5.7. Lenguaje de preguntas

Se marcará este ítem si el niño hace pocas preguntas 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 observación de juego. Se pueden registrar con una «F»

si es frecuente la conducta o con una «0» si es ocasional.









~  
1~131/~ I

I M

1~ V  
M d

~

l' d.

I~.V

('~i.

1~ V

PA

i~V

~

('.li

l) 1:

1~V

d

A.R  
~M

M M  
R V

jR.V

I 1).~1)

~

~

il;l 7  
~il 7

~

~:I inl

~il. ~111

~:I i nl

~il. ~~111

~

iil I ~ ~111

~il I í ~111

.iil ~111

il ~111

~

R V R~ p~

~



~

~

~il. ()111,

~

I il ~111 .

~

lil. (~111.

~il . .~111 .

Iil. ~111.

il. ~)111

1~7

~

No Il;ly

I I<sub>2</sub>

žnni~'nt(

y ~ ( 111

1

~

N` 7

~

I A1~1 A

tiv ~

Lt;V;(

/\L'tiVi( ~ 'L

~

1 5X

~

I A I~ I A (

~

~

~

rġ~~

~

'I() 'l`AI 'I'II Mn()li ~'()MI'lJ'l'A1)() 'i

~

l~l I ()N() ( 111()~

cl~~ ;Int~

tr. ~

In;lI-tino

tol;

C;

ñ

~

hiil~rdn







Ni~           oS~ r~ .s ~ mpo~s .S~  
~























otro.s i~ r~~s ~ l d(~ J

TA13LA 1

I .M .

R.V.

M d.

/\ < i

I (i.

RV.

~

RV.

I'

l~. V.

I . R

(`

I) F.

RV

A. (~.

A R.

S M

M.M.

R.V

I .~'.

R.V.





~

TAl`sLA Ib

I ~ I . I ~

I .M.

l~ V.

M ti.

/~.( i

l`.d .

I~.V.

('i. ~i

K V

K.V.

~

l~ V.

A.(,.

A . i ~

'i. M ~i

M.M

l~. V

l..(-

I~.V

N ..1 .

N . .1.

l)ib~liç

N .J .

N .J .

I)il~n j .1

-

N ..1 .

~~ct . I ~

N .J .

lor~~~s ~k~ Rok~s (~ /to

- I niiiio~ hiln ~ ilrloniUlo en in~Un momento o ~hnin~te lo~  
cinco minnto~ nn jne~o de

                                          iletiVi ~ re ~                                          cilor ~  
          cter cu ~ Cl~ uni  
til ~ Cte.

I I~iño ~ C ~          Cl~t ~          CCiol~ ~le n ~ or tel; ~  
re ~ c ~ t ~          CCio ~          cio ~ C ~ el ;ne~o ~Ic ~ s  
CilSit ~          r ~Ic col~er a  
ñcc ~          ñ ~ . ct~ ).

.~ hinl utili~ el cami('~n pin'il ~Iespl~ rlo, cilr~al- co~ o  
<hilecr comprils"

~ hiln represent~          ccion ~Ic mintineilr.  
hiln hecho jU~ilr il bl peIotil il in~nno ~Ic lo~i mniiCCo~ Ente  
ile!ivo).

I hil repre~entil~lo Un ;neL~ re bl EseneIil  
I r~ple~entil il la mnccil hileien~lo un ;ue~o de ~~~col~~lite  
I repre~cl~t~ cciol~ ~Ic ~ p~ r

I no ~IC~ilrrolbl nin~nnil iletiVhiilri.

C`niln~lo c~ to ~IC~Empeñil pinil c~ CiC,~II nnil IUI~Cion ~Ic  
ilpoyo\_ bl~ temiltiCil- r~ut'

~nr,, ~ sol~:

f~ jne ~ Col~ el Cin ~ il co ~ cir. t ~ portilr~ choc ~ epilrilr  
y cire ~ r ~ cuer ~ a

nor~

I lepre~ent~ peICil~.  
ple~ent~ la ileciol~ ~Ic nilmin pl~r tel;~ no.

~

~

rti ~ t ~ )tr ~ r~i~ic~.

I hil~c ~XCI~lSiVinnent~~ lu~ n~orionlotor

,1~ 4

tenliítiCil~ of r~~ci{lils l~or el Ndult~ r~ reventar en C~te tic

7 niño~ ifc~ s ~co

() niid~ c~ c~ <,ncle.~

Nin~un-) cli~c l.l~ ..con~tmecionc~"

lii Coml~ilr~nno~ lo~ teIn~ inlte.l~ En el 'I .'1 Con lo~ ~IUE

in ilreCI~ln En el T 1~ ob~ClVil-

111o~ (1 ~1(.`:

antiene ~ t(`nlil~ ~Ic~ilrro ~ En 1.

(~ Ilino~ no re~ n~ c~o ~imbolico

los ~ niño~ ~IUE hilh~~ r~ revent~ o te~ tic~ re-ivil~ en '1`.

ilnterior~ hiln~



~

I`Al~il A )11

~

c ~ ~ v l ~"

`I i        () ~` 7 1~ ~    I c  
`1` ~        (~ c 7 I~ v    I c  
1`~           ~c ~        I c        I 1

~



BIBLIOGRAFIA

((~)

(7)

(~)

('))

( I())

( I I )

d l)

( I ) ABERAS'I'URY~ A. y otro~: «P~icosi~ infantil~i y otro~  
cuadro~ graVe~i

de la infancia»~ Bue~ Aires~ Paidos. 1()74.

(~) AJUKIAGUERRA~ J.: «Manu~n de P~iduiatría inl`antil»,  
Barcelona,  
rloray Mç~ 4 1 edición l')X()

(~s) AVERY, C.: «Play Therapy with the blind". Internution~n  
Jounl~n tor  
tn~ Cd~leation ot t~le bli ~ 's, pp. 41-4(~.

4) 13ARRY, M. A.: «How to play with your p arti~nly sighted  
pre-chool  
child, ~iuggestions for Early Sen~ory ~nld education~n  
Activitic!i», Ncw  
()utlook for the blind. Vol. ( 7, n." 1(), diciembre 1()7~, pp.  
4S7-40S~ 4(,7.

13ATES, E.; BENIGNI, L.; BREI'HERTe)N, l.; CAMAIONI. L., y  
VOLTERRA, V.: «I'he emergeneec of ~ymbol~"~ Ncw York, Academic  
Pre~. I ()7').

BsENNChE)N, M.: «Addui~ición y ev~nuacion de la~i funciones prag-  
maticus del lenguaic. Un e~tudiod evolutiv()»~ c~tudiod de  
P~ic()l()gíç  
.~' 1()-2(), I()t~S, pp. ~S-4().

B()WL,Y, l.: «El Vínculo Alectivo", Bueno~ Aire~, I'uido~, 1()7(n  
«Lu Separación Alectiva>>, 13ue~ i Aire~, Puid(-~. 1')7d.

BRUNNER, .l.; JONY, A., y SILVA, K.: «Play it~ Role in r)evolop-  
ment und Evolution"~ Harmond~worth~ Pengui~ )7(n

BRYAN, D.: <~Guide for parent~ol pre~chool Vi~iU~nly hçmdicapped  
children,, Springfield. Ininoi~ t'~lficc ol Superintendent of  
Public In~  
truction, 1()7().

BURNNGi IAM, D.: «Prol Iemu~ C~ipeCiçne~i de nino~ ciego~. El  
Perfil

del hel~ ciego». En U~ A~ltolog~o ~k'l LStl~  
.SiC(1~17~11~tiCo ~ 1il7o,

Ei~ler, R.; Freud, A. ct çnt. Cap. 7. Ed. Ncw Heaven and Londo  
Yçne Univer~ity Pre~, 1()77.

«occupations and toy~i lor l~ d enildren», Journ~n  
P~iyCh()ançnyliili. I() (~-.

pp. 477-4~s().

C`l, APAREL E, E.: Sur la nature et la fonction du jeu», Archive  
de

l ~yenologi~ Vol . XX I V ~ 1 )34 .

C`l, UNE. C`.; I AOE NA~ J. M.. y FOLEY~ J. M.: «Frec play  
l~chavior

()I atipiCaI C~ dren: ¿111(1 approach to ¿~ c~ ent~~~ lourn¿n ()f  
Auti~ an

Developnent¿ ~ lel~~ Vol. ) ~ 1, 1)7).

( .P.1).~S.: "I U (. 'Seuci¿~ iCl tU ¿11 ni i i () CiEg())~ (

Uad(`rn())!i nina la cdU-

Caci()n ~Icl deliCiEnte SenS()ri¿n~ Editad() p()r CaiXa de  
BareCI()nU

Vl J()rnud¿~ tenlue¿ ¿ne~ cilte~ CI ¿11 I-CI-¿~ 11()V~~~

BareCI()I1¿1~ I U11

daci()n Caja de Pe ~ c ~

I)AVIS~ C .: Develo~ ent of the ~clf concept"~ Nc- ()utlook for  
the

Vol. .S ~ cl-re ~ ¿~ pp. 4) ~

I)E 1, VAL~ J.: Lectura~ de P~iicolol~ía del niño~~~ Madrid~

Aliunzil Uni-

versidad textos~ 1()7X.

I)lJBOSE ~ R. 1.: Developnent¿n Ncedi in Blind Inf~ t~>>~ Ncw  
()ut-

look lor the l~lind~ Vol. 7íl, n ~ 2~ Icl)rero 1)7(~~ pp. 4)~

E~FR()N~ A. M.; FRAIBEREJ E.; E~ l` ALT: «La hora de juego diag-  
n()~tiCU» En SidUer de ()C¿nnp()~ M.: «L¿ui tecniCas

pr()vectiva~ v cl

nr()ces() de diag~ tic()», i3Ue~ Aire~. Nueva Vi~ion, 1 )74.

E 1, KoNlN. 1).: «P~iicología del Juego»~ Vi~or. I )X().

E QUIPO ()E3RA SOC`IAL DE 1, A C`AIXA: «Mira(nne, texto para 1¿  
educación precoz del niño ciego». Barcelona INSERSO.

ESeUI)FRO~ M.; LUE`ERE~A, R., y SANZ M. J.: Una experienci

de Atención Precoz C()n nin()~ ciego~i de () a ( anos», Madrid,  
Boletín

de E~itudio~ y Docunlentaer~ de Servicio~ Sociale~i~ n. (),

INSERSO,

I ')X~.

FFNS()N, L., y RAMSAY. ó.: «Decentration and inte~Tration of the

cl~ s play in the liCC()Ild ycar», C hil(~ devel()pnlent, S 1,  
I )X(),

1 1 171-17X.

FRAIE3ER(J, S.: «'I'he clinical dime~ of h¿n~y g¿Unc~ Joulñ¿n of  
child I ~ychiatry 1~ (2 1()74, pp. 2()1-2~í).

Ibe develo~ ent of hunl¿nl attaeblent~i in inf¿nlt~ lind from  
l~irth»,

Merril P¿nmer C)uarterly ot Behavior ¿111d DeVelopnent, Vol. 21.  
n 4.

octul)re 1()7~~ pp ~ 4.

Nin()~ ciego)~. 1.a deliCiEncia Visual y el desarrolno iniCi¿n  
de la per~o-

n¿~ ¿~ M¿~ { ()ICCC~ Rehabilitación, INSF.RSO~ I )X I .

y Al)E LSoN~ E .: «Sel~ repre~entati()n in l~nlguage ~u~ Iay.  
( )I~serva-  
tion~i ol blind chil~lren>>~ Psyno~nl~nytic Quarterly~ 42 (4)~  
1 J7~,

Pl  
Fl~i-,UI) ~ «P~iiC()~nl~niSi~i del (~C!iar ~ el nino y el ~  
~ Escente»~

13uenos Aire ~ I uido~~ I )X-.  
CiAR(`lA~ S.~ y J. N.: Metodo de evaluacion del juego  
liinlholiCo»,  
Siglo C`cro~ n 1()7~ ~eptiembre-octuble I )X(.  
(,ARVEY~ C`.: «i~ Uego inf~ultil>>~ Madrid. Morata~ 1()77.  
C,E~ 1~1 IA RD I ~ I . L).: I ne devel()pnlent ()l ()I~ ject play  
ilnd clas~iilica-

~

( ~4)

( ~)

(~ (')

(~7)

~

( ) )

(4 ( ) )



of the visually handicapped~ Cordoba, Argentina, Ed. por American Foundation for the Blind, Nueva York, 1~57.

MECUNE-NLCOÑCII, L.: ~<Toward Symbolic Functioning: Structure of early pretend games and potential paranelns with language>, Child Development, 54, 1()~1, pp. 71~5-7~7.

«A Longitudin;ñ study of representational play in relation to sponta- neus imitation and development of multiword utterances", Final Re- port, Eric Document, P5() (17, ~54, 1()75.

MEGULRE, L. L., y MEYERS, L. E.: «Early Personality in the con- genit;ñly blind child», Ncw Outlook for the blind, mayo 1()71, pp. 137-143.

~Psychodynamic development problems in the congenitany blind», Doc- toral Dissertation University of Southern California, octubre 19(1~.

MURRAY, V.: ~Play and playthings for blind children,>, Internation Journal for the education of the Blind, 15 (1), 1~65, pp. 17-2().

NAJERA, H., y C'OLONNA, 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 Assesment . 1 () ( 5 .

OC`IIAITA. E.: ~El conocimiento del espacio en los niños ciegos», Tesis Doctoral~ Madrid. Universidad Autónoma, 1~2.

OLSON, M.: «A study of the exploratory hebehavior of Iegany blind and sighted preseboolers», Exceptional Children, Vol. 5(). n.~ 2, octubre 1()~'3 pp, 1~3()-1~3~.

PALAC'IOS, J.; MAREBESI. A., y otros: «Psicología Evolutiva. 2. Desarrono Social C`ognitivo del nino~~, Madrid, Alianza Univers;ñ, Textos, I ()~4.

PARSONS, S.: ~Function of pbly in low vision children. Part 2. Emer- ging Patterns ol vebaViol», JoUIIl;ñ ol VisUaI empairment and l-lindness, IUnio 1()~(. , pp. 777-71~3.

PLADE'I`. J.: «La fornlacion del símbolo en el niño,>. México. Fondo de C`ultura Económica. 1~(1. ~El nacimiento de bl inteligencia en el niño,>, Madrid, Aguilar. I~)h~).

REYNEN, Y.: «Reynen-7.inkin Seales. Developmental Seales í`or young visuany»~ h;ñldicapped childre~ )7(). Tradue. Madrid MEPSA.

RoCiE~RS, S.. y Puci{ALSKI. C'.: ~Development of symbolic play in visu;ñly impaired young children", 'I'opies in carly childhood special education, enero I()X4, pp. 57-(~3.

~Social charíleteristies of visu;ñly impaired infants pbly», Topies in carly childho()d SpeCi;ñ cducati()n, enero 1()~4, pp. 52-5~.

RoCiOW. S. M.: ~Social Routines and language Play. Developing  
co-  
munication re-ponse- in development; only delayed blind children».   
Jour-  
nal of visu;n impairment and blindness. Enero 1()~'3.  
Ro'l'nSe`l{n(), Y.: ~Play therapy with blind children», New  
Outlook  
for the l-lind, Vol. 54, n.~~ (), noviembre 1~ (), pp. 32()-333.

(( '7)

(~X)

(( " )

(7~)

(7 1 )

(72)

(7'i)

(74)

(7~)

(7~')

(77)

(7X)

(7')

(X~)

(X I )

(X~)

(X~)

(X4)

(X~)

SANDLEK, A. M. y WINS, D. M.: «Preliminary notes on play mastery in the blind», Journal of Child Psychotherapy, I (3), 1' (~5. pp. 7-1').

SHERIDAN, M. D.: «Spontaneous play in Early childhood». NFER Publishing Company 1-377.

SINCLAIR, H.: «The transition from sensorimotor behavior to symbolic activity». Intercambio 1, 1)7 (~, pp. 11~)-125.

SINDER, J.: «The child's world of make-believe», New York y London Academic Press, 1)7~.

SPICER, A.: «Los procesos de simbolización en la infancia», Buenos

Aires, Protoco 1)72.

SPIERN, D.: «La primera relación madre-hijo», Madrid, Morata. 1)7X.

SPICER, P.: «An exploratory study of the play behavior of young blind children», Doctoral Dissertation, Ohio State University, 1)71)~ 241 págs.

«The implications of play as it relates to the emotional development of the blind child», education of the Visually Handicapped, Vol. 4 (1), mayo 1)72, pp. 52-54.

«A descriptive analysis of the play of young blind children», education of the Visually Handicapped, Vol. 4 (1). Inarzo 1(372, pp.

12-15.

«Behavior of young blind children in a contrived play

SeSSion», I'cr-  
ceptu:n ann Motol Skins :s4 (3), 1()72, pp. ~  
TIZARD~ B.. PHILPS~ J., y PLEWIS, l.: «Play in Pre-school  
Centers.

I . Play MeaSUrES çl11~1 tneir reaction t() age an~l I .Q.»,  
Journçn of ~ hil~l

Psyenology an~ Psyeniatriy, Vol. 17. 1~37(~, pp. 251-2t4.  
UNCiERER, J. A.; ZcLAZO, P. R.~ ct alt.: «Developmental chçnlges  
in the representation of oboects in sy~ olic play from IX to 34  
montns

oi' afc». Child ~evelopment l')XI~ pp. IX~-1'5

UNCiEREK~ J. A.~ y ~ELAZO, P. R.: ~<PIay aS a cognitive  
A-sesnlent

Tool", UAP-USe Nintn Annuçn Internationçn Interdisciplinary  
C`onte-

rencc on Piagetian thçory and its implications for the Helping  
l'rol'es-

sions~ Los Angeles, febrero 1~37~).

URWIN, C.: «The ~evelopment of comnlunication between bli~l in-  
tçnlts ç~ thçir parents. Action, gesture çl11(1 synlhol I ne  
enlengenec of

langUage», Ed. A. I ockc Aca~lemic Pre~s, 1')7X.

«Early lçnlçUage developnlent in bli~ cl~ lre~ EC I'

()CCaSi()nçn l~a-

pers S. (1). il3ritisn l'sychologicçn Sociçty, I~)XI, pp. 7X~

VARIOS. Monografía: «El nino ciego de l) a (~ anoS», Ma~hi~l,  
Boletnl

~Ic Estudios y Documentacion ~le Servicio~ Sociales n.~ n).

INSERS().

octubre I ')X I .

WARREN, D.: «Blin~lness çl11d Carly Chik~ evelopment"~ Univer-

sity of Cçnifornia Riversi~le, Anlericçnl roundatiol~ the bli~  
)X4.

WERNrR, H.. y KAPLAN. B.: «Symbol Formation»~ Ncw York, Jobn  
Wiley and Sons, 1')().~.

WINIAMS, M.: <<Winianls Intenigencc Test for C`hil~lren with  
l)efec-

tive Vision»~ University of Birminghç~ 1')5(~.

(X6) WINS, D.: «Problems of play and maturity in the blind child»~ British Journal of Medical Psychology, 41, 1(1968), pp. 213-222.

(X7) «The ordinary devoted mother and her blind baby»,  
Psychodynamic Study of the Child, 34(1977), pp. 32-47.

(XX) «Vulnerable period in the early development of blind children»,  
Psychodynamic Study of the Child, 25, 1(1971), pp. 461-474.

(X()) WINNICOTT, D. W.: «La familia y el desarrollo del individuo»~ Buenos Aires, Horme, 1(1972)

(~)() «Realidad y Juego». Barcelona: Gedisa, 1(1972).

(')I) WORLD COUNCIL FOR THE WELFARE OF THE BLIND. European Regional Committee: «Games and toys for blind children in preschool», Leipzig: WB/ERE, 1(1972), p. 65.



---

---