



EL JUEGO
en los niños ciegos
&
deficientes visuales

EL JUEGO EN LOS NIÑOS CIEGOS Y DEFICIENTES VISUALES

Vicenta Almonacid Guinot María José Carrasco Abril



® by Organización Nacional de Ciegos. Dirección General. Servicio para Afiliados Sección de Educación. Prado, 24 28014 – Madrid

Diseño cubierta: Jorge de Goya ISBN 84-87277-02-0 Depósito Legal: M-35754-1989

Impresión Grafidogo Veza, 34 28029 – Madrid

INDICE

Prólogo

Agradecimientos

1. Introducción
2. Bases teóricas del juego
3. Fundamentos teóricos del proyecto
4. Material y método
5. Resultados y conclusiones
6. Evaluación

Bibliografía

Tablas

Anexos

[Volver al Índice](#)

PROLOGO

Cada hombre es, en cierto sentido, como todos los hombres, como algunos hombres, como ningún hombre (Klukhom y Murray, 1975) y nosotros redundaríamos diciendo que los niños como futuros hombres también. Un buen científico debe estudiar tanto las semejanzas como las diferencias si quiere evitar caer en el tópico fácil y erróneo de etiquetar como anómalo o patológico lo que simplemente es distinto y se rige por otros parámetros, o por los mismos, sólo que estructurados de modo diferente.

Socialmente es difícil asumir las diferencias, pues requieren la creación de condiciones especiales. Científicamente, se busca la generalización y muchas veces se incluye falsamente en la varianza de error lo que no abarca la norma. No obstante, ciencia y sociedad asumen cada vez más, pues la evidencia es aplastante, que por lo que a individuos se refiere, las generalizaciones son cada día más difíciles de mantener.

El trabajo que aquí se presenta, supone una valiosa aportación de las autoras puesto que han conseguido tematizar una actividad -el juego-, de gran relevancia para el desarrollo de distintos niveles de funcionamiento del ser humano. El juego, en tanto que fuente de gratificación, incide en el logro de la madurez afectiva del individuo y aunque no posea un fin utilitario, en sentido de rendimiento, una de sus funciones esenciales es permitir la práctica y el refuerzo de las habilidades que a lo largo de la vida se van adquiriendo.

Además, hoy en Psicología se habla de salud, de bienestar, de adaptación, etc. y ello no obedece sólo a razones de moda social o de implantación del estilo americano sino a la evidencia cada vez mayor, proveniente de la Psicología del Aprendizaje y las técnicas de cambio conductual de ella derivadas, de que el fomento de los recursos es mejor estrategia para lograr una buena adaptación del individuo que la implantación de nuevas habilidades. La patología, los déficits, dejan de ser el centro fundamental de atención de la investigación para convertirse en un elemento importante a paliar, pero no el único. Conocer por tanto el juego, como fuente de recursos, deviene una tarea fundamental de los profesionales de la educación, de gran utilidad de cara a la prevención y potenciación de la salud y del desarrollo del niño así como un arma importante para su integración en la escuela y en la sociedad.

Pero al término integración pueden dársele una gran cantidad de significados y sentidos. Puede ser un vocablo paternalista inaceptable, una bandera política electoralista fácil o un objetivo pedagógico responsable.

Aunque integrar signifique unir y respetar por igual los derechos de todos, esa unión ha de hacerse de modo programado, conociendo bien los elementos que se unen y sus posibilidades de actuación así como el lugar en que se han de ubicar dichos elementos individuales y los factores que influyen en esa actuación.

Por todo ello, los esfuerzos científicos en pro de ese conocimiento favorecerán una realidad seria de la política de integración del niño ciego y deficiente visual

que indudablemente redundará en beneficio de los gobernantes que han de distribuir recursos, los educadores que han de guiar el aprendizaje y desarrollo del niño y finalmente y para el psicólogo más importante aún, el mayor bienestar personal de un conjunto de individuos, incluidos, pero aún no suficientemente integrados en nuestra sociedad.

Además de lo comentado, considero que las autoras han realizado un buen trabajo al intentar una comprensión plural del tema de estudio. Los datos básicos del mismo son fruto de la auto-evaluación del niño ciego y deficiente visual, complementándose éstos con hetero-evaluación proveniente de otras fuentes de información aportadas por las personas encargadas de guiar el proceso evolutivo y educativo en particular en las situaciones en que tienen lugar, como son los padres y profesores, evitándose así el sesgo de una visión unilateral del comportamiento y sus correlatos.

Este estudio multievaluativo presenta, a mi entender, otra ventaja importante frente a trabajos más convencionales, ventaja que se refiere al tipo de variables incluidas en él. Se investigan por un lado, la realidad y deseos de juego del niño y por otro su adaptación mediante pruebas de socialización, que evalúan tanto los aspectos positivos como negativos de la misma. Ello le proporciona a la investigación un carácter no meramente exploratorio y transversal, sino que le da además carácter prospectivo dada la potencialidad predictiva de las pruebas que intentan apresar el grado de madurez social de un individuo. Como es sabido, ésta es mayor que la que posibilitan los tests de inteligencia tradicionales.

Así pues, el lector tiene en sus manos un trabajo serio y bien hecho que a mi juicio aporta luz al conocimiento de una de las actividades más importantes del ser humano como es el juego, conocimiento relevante y útil para un propósito imprescindible como es la integración adecuada del niño ciego y deficiente visual en el mundo educativo y social.

María Pilar Barreto Martín
Profesora Titular de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos
Facultad de Psicología de la Universidad de Valencia

[Volver al índice / Inicio del capítulo](#)

AGRADECIMIENTOS

Muchas personas e Instituciones contribuyeron en la creación de esta obra, además de los niños que en todo momento nos acogieron con cordialidad y cariño; agradecemos sinceramente la colaboración de todas las personas de la Sección de Educación de la Dirección General de la ONCE en Madrid, así como al Centro de Recursos Educativos "Luis Braille" de Sevilla y al Colegio Ntra. Sra. del Socorro de Valencia. También nuestro agradecimiento para los Centros de Recursos Educativos "Espíritu Santo" de Alicante y "Antonio Vicente Mosquete" de Madrid.

Puesto que es más difícil ver las necesidades de una investigación de este tipo cuando otros problemas imperan en su quehacer cotidiano, agradecemos encarecidamente la colaboración de todos los padres cuyos niños han formado parte de este trabajo, dándonos en muchos momentos ánimo y muestras de entusiasmo.

Nuestra gratitud también para los profesores de los centros ordinarios que han contribuido a nuestra investigación y cuya relación no incluimos por no extendernos sobremanera, y para todos aquellos que han colaborado de alguna forma en este trabajo, así como para el Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos de la Facultad de Psicología de Valencia.

Si en alguna medida este trabajo sirve para mejorar los aspectos lúdicos del niño ciego o deficiente visual, no se deberá a las autoras del mismo, sino a la colaboración estrecha y constante así como a la confianza demostrada por: Juan José Martínez González, Remigio Herranz Tardón, Mariano Fernández Rodríguez, Pilar Pérez Jorda, Antonio Muñoz Salamanca y los Equipos de apoyo a la Educación Integrada de Córdoba, Huelva y Valencia.

Vicenta Almonacid Guinot María José Carrasco Abril

[Volver al índice / Inicio del capítulo](#)

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Justificación

Siendo el juego un área apasionante dentro de la psicología del niño, ya que le proporciona las primeras experiencias y le prepara para la vida adulta, pues el niño empieza a conocer la realidad a través del juego, a la hora de hacer un estudio sobre este tema en el niño ciego o deficiente visual, nos encontramos con un primer problema: no existe prácticamente literatura seria sobre esta cuestión, aun tratándose de una de las conductas más importantes para el desarrollo adecuado del niño.

Dado que la ONCE potenció investigaciones en este campo, era un reto el elaborar un proyecto capaz de recoger información sistemática sobre las características de la población española, como base de una posible intervención en aspectos diferenciales, tanto en el área educativa como en el área familiar.

En cuanto al ámbito familiar, bien porque el niño es ciego de nacimiento o porque pierde la visión progresivamente, los padres encuentran diversas formas de afrontar la cuestión educativa, es decir, enseñanza en colegio residencial o enseñanza normalizada. La decisión es difícil: ¿qué instalaciones tiene el centro?, ¿cómo se relacionará con sus compañeros?, ¿los demás niños lo van aceptar?, etc. son algunas de las preguntas que se hacen los padres.

A un niño se le enseña a vestirse, a ir al baño, a comer, a leer, a relacionarse con los otros... y ¿qué pasa con las actividades lúdicas en los ciegos?, ¿se realizan de una forma espontánea o son dirigidas por el adulto?

El niño pasa la mayor parte de su tiempo jugando. Esto le va a proporcionar toda una serie de habilidades y destrezas útiles para su posterior desarrollo psicomotriz, madurativo y afectivo. ¿Ocurre lo mismo con el niño ciego?, ¿cuánto tiempo juega? Los padres se plantean la disyuntiva entre la necesidad de proteger al niño y la necesidad de éste de una mayor autonomía. ¿Le dejan jugar a lo que él quiere?, ¿ganan los miedos de los padres a las necesidades de los niños?, ¿se sienten los padres informados y capacitados para motivar o transferir al niño una actitud de libertad, equilibrio o confianza en sí mismo?

El período de la primera infancia del niño ciego o deficiente visual es afrontado por los padres de muy diversas formas; en ellos, surgen muchos

miedos, junto con la falta de conocimientos en muchas ocasiones, que van a incidir tanto en su relación con el niño como en la toma de decisiones futuras. Uno de los primeros problemas que se plantean es qué centro es más conveniente para su hijo.

Todas estas cuestiones hacen reflexionar sobre las necesidades de que las investigaciones sobre estos temas no se queden en análisis descriptivos de este segmento de la población española, sino que deben ser la base para

promover programas de intervención tanto en el aula como en casa: escuelas de padres, campañas informativas, asesoramiento especializado, etc.

Nuestra investigación es un primer acercamiento al estudio del juego en el niño ciego y deficiente visual, donde se evaluarán algunas de las variables más relevantes: las preferencias de los niños, el tiempo dedicado al juego, la información recibida por los padres, los refuerzos y castigos que reciben los niños, etc...

*** Función del premio y del castigo**

No siempre los padres son conscientes de que su conducta afecta a la del niño. La entrega de premios no contingentes no tiene éxito en los cambios sistemáticos de una conducta, es decir, "el cambio conductual sucede cuando ciertas consecuencias son contingentes a la ejecución" (Kazdin, 1984)

Hablando en términos conductuales, las posibles respuestas que se le puede dar a un niño ante una conducta son: refuerzo positivo, refuerzo negativo, castigo o extinción.

Siguiendo al autor antes mencionado, entendemos por reforzamiento positivo el incremento en la frecuencia de una respuesta que sigue a la presentación de un reforzador positivo. Es decir, el reforzador positivo es aquel que incrementa la frecuencia de una respuesta o conducta.

La efectividad del reforzamiento depende de varios factores tales como:

1. La demora entre la ejecución de una respuesta y la entrega del reforzamiento. Es decir, "las respuestas que ocurren dentro de una proximidad mayor al reforzamiento se aprenden mejor que las respuestas que quedan lejanas al reforzamiento" (Kimble, 1961; Skinner, 1953).

Por ejemplo, en un juego de construcción Juanito no consigue encajar correctamente las piezas. Sus padres desearían que él lo pudiera hacer bien. Juanito consigue encajar dos piezas aunque muy lentamente. Los padres al verlo inmediatamente le animan y le dicen que lo está haciendo muy bien. Esta conducta de los padres refuerza al niño mucho más que si esperan a la hora de cenar para decirle lo bien que lo había hecho, en cuyo caso su efecto sobre la conducta del niño sería mínimo.

2. La magnitud o cantidad de refuerzo. Cuanto mayor sea la cantidad entregada de un reforzador por una respuesta, más frecuentemente se presentará la respuesta (Kimble, 1961). Sin embargo un reforzador pierde su efecto cuando se da en cantidades excesivas. A esto se le llama saciedad. Las diferencias individuales influirán a la hora de determinar la cantidad de refuerzo a emplear.

3. El programa de reforzamiento: Es la regla que denota qué conductas específicas serán reforzadas. Así como los pasos intermedios para conseguir la conducta concreta. Se hace necesario tener un programa de reforzamiento

sistemático si queremos conseguir resultados óptimos.

4. Calidad o tipo de reforzador. La calidad de un reforzador la determina la preferencia del niño. Los reforzadores que son altamente preferidos llevan a una ejecución mayor.

Una conducta se incrementa o fortalece mediante el reforzamiento negativo cuando ésta resulta en el escape o la evitación de un evento aversivo.

Este tipo de refuerzo normalmente no se utiliza, pues para incrementar una respuesta empleamos de manera habitual el refuerzo positivo, que no supone ninguna situación aversiva y que es altamente eficaz.

El castigo se refiere a un decremento en la tasa de respuesta cuando ésta va seguida de una consecuencia aversiva (Kazdin, 1984). El castigo no se debe emplear indiscriminadamente, sino que se deben cumplir una serie de requisitos, ya que de lo contrario pueden producir efectos colaterales indeseables.

En general, se deberían emplear otros procedimientos antes que el castigo, ya que, como hemos mencionado anteriormente, éste debe cumplir una serie de normas para ser eficaz; entre ellas ser contingente y consistente.

Entendemos por extinción el no dar el reforzamiento a una respuesta previamente reforzada. Una respuesta sometida a la extinción decrece en frecuencia eventualmente hasta regresar al nivel previo al reforzamiento o ser eliminada.

Un ejemplo ilustrativo para clarificar este término es el enunciado por Pelechano en 1980: " Al mismo tiempo que se sienta a la mesa, uno de los niños comienza a reír cuando otro, más pequeño, se ensucia de puré de patata toda la cara. El niño pone entonces más patata en su cara y también en la cara del niño que se sienta a su lado. Ahora todo el mundo está riéndose y diciendo que travieso es. La familia está reforzando accidentalmente al pequeño por ser travieso. Si toda la familia deja de reírse del pequeño cuando se ensucia de comida, la acción finalmente se debilitará o se extinguirá"

*** Hipótesis**

Nuestro proyecto de investigación surge ante la problemática detectada en el comportamiento lúdico de los niños ciegos integrados en aulas normalizadas. Al estudiar este tema, se nos plantean las siguientes preguntas: ¿el niño ciego juega más o menos que el niño vidente? y ¿por qué causas sucede esto?

Transformando estas cuestiones en hipótesis experimentales tenemos:

H₀: El niño ciego juega igual que el niño vidente H₁: El niño ciego juega menos que el niño vidente

Al hacer el análisis de datos, puede ocurrir que aparezca como significativa la H₀ o bien la H₁, ante lo cual nos planteamos las siguientes subhipótesis:

1. Si es significativa la H_0 , nos preguntaremos :

a) ¿Qué juegos prefiere?

- Individuales
- Grupales

b) Si el niño ciego prefiere los juegos individuales: ¿por qué esto es así?

- Porque su deficiencia visual no le permite el juego grupal
- Porque no se le estimula el juego en grupo lo suficiente.

2. Si es significativa la H_1 , se nos plantea la pregunta ¿Por qué juega menos?

- Por su deficiencia visual.
- Porque no se le estimula el juego lo suficiente.
- Porque no se le permite o se le ponen impedimentos.

A través del estudio y análisis de estas hipótesis, en función de los datos obtenidos, pretendemos conocer mejor los aspectos lúdicos en el niño ciego y deficiente visual, especialmente, y el grado en que inciden en su comportamiento de juego algunas variables importantes para el mantenimiento y desarrollo de conductas.

[Volver al indice](#) / [Inicio del capitulo](#)

2. BASES TEÓRICAS DEL JUEGO

2.1. Necesidad del juego

Desde los primeros años de vida hasta la adolescencia el nivel de juego en el niño va decreciendo, asimismo al ir concluyendo etapas evolutivas las actividades lúdicas van sufriendo cambios tanto cualitativos como cuantitativos.

De esta forma, el niño capta el mundo y su propio cuerpo por medio del juego; así, para el niño, jugar es sinónimo de vivir y tanto más juega cuantas más cosas le rodeen para poder jugar. Para Klolfgang-Fromm, mientras el niño juega adquiere conocimientos y técnicas que tendrán gran valor en su actividad escolar y más tarde, en la vida y en el trabajo. Al jugar, el niño desarrolla formas de conducta importantes para su actitud hacia el aprendizaje y la comunicación social. Es por eso que se puede afirmar que el juego determina el desarrollo completo del individuo. Asimismo, este autor informa que los juegos tienen el mismo contenido para los niños ciegos que para los demás niños. Sin embargo, los niños videntes imitan lo que ven, los ciegos no reciben estímulos para jugar y no pueden imitar por la vista, esto hace que sea necesario motivar y enseñar al niño ciego a jugar, ya que si éste aprende a jugar correctamente, puede lograr un desarrollo óptimo:

- Aprende a realizar movimientos correctos
- Aprende a utilizar sus sentidos
- Aprende a reconocer muchos objetos y materiales
- Se pone en contacto con otras personas
- Adquiere independencia
- Etc.

Por otra parte, si abordamos el juego en su sentido general, será preciso considerar tanto el hecho mismo de jugar como las causas por las que el niño juega. De esta forma, el juego se nos muestra, ante todo, como un tipo especial de comportamiento; en éste, el niño echa un velo sobre la realidad, rechaza el mundo del adulto, quedándose con la porción que le interesa.

Asimismo, desde una perspectiva psicológica, el juego, para ser tal, exige la conciencia, por parte del jugador, del hecho de que está jugando; así, si a un niño le obligamos a jugar a un juego lleno de reglas que él no siente como tal, este niño no jugará, estará realizando una tarea, pero no será una actividad lúdica en sí misma. Si consideramos el concepto de juego en un sentido muy amplio e incluimos en él lo mismo la actividad que despliega un lactante con sus propios dedos, que la construcción de una grúa a partir de piezas de un juego, no está justificado establecer una neta distinción entre la actividad del niño y la del adulto. Por este motivo para la diferenciación entre los conceptos de juego y de trabajo se utiliza en muchas ocasiones el criterio de *finalidad* y se afirma que el juego tiene un objetivo en sí mismo, mientras que el trabajo es una actividad que se propone alcanzar un objetivo situado fuera de sí mismo.

Revisando los diferentes conceptos sobre juego que exponemos más tarde, observamos que el comportamiento lúdico cumple dos funciones opuestas

entre sí. Por una parte, el individuo aprende con el juego mediante una relación activa y exploradora con el mundo exterior. Es decir, es una escuela para la vida ulterior. Por otra, el juego se considera como una actividad en la que el individuo se hace ampliamente independiente del mundo que le rodea y casi se separa de él.

Desde el punto de vista de la teoría de la información, el juego serviría para el aumento de la información subjetiva del niño. La concepción de que el juego representa un incremento de información ha sido defendida por Berlyne (1960), Heckhausen (1963/64) y Welker (1961). Desde esta perspectiva, una gran parte de la actividad del niño pequeño puede designarse como "manipulación". Se incluyen en este concepto la manipulación de juguetes (golpear, tirar, dejar caer...), la construcción, desmontar y volver a montar juguetes y, en principio, todas las reacciones que se simbolizan en los cuentos. Así, actúan en el juego como factores estimulantes, según afirma Heckhausen (1963/64), siguiendo a Berlyne, la novedad y el cambio, la sorpresa, la complicación, así como la incertidumbre y el conflicto.

Por otra parte, encontramos una serie de autores que hablan de juego ilusorio, es decir, éste no aumenta la información sobre el objeto de juego. Ocurre incluso que las características del objeto conocidas del niño y sus propiedades son ignoradas con respecto al objetivo del juego, así una silla sirve de tren, una mesa de cabaña, etc. (Gros, 1899, Schenerl, 1965; Bühler, 1923).

Como podemos observar, se nos presentan dos tipos de juegos diferentes: el "juego de información", y el "juego redundante"; en el siguiente apartado intentaremos esclarecer ambos conceptos adentrándonos en las diferentes definiciones y teorías sobre el juego.

2.2. Definiciones y teorías sobre el juego

A la hora de definir o conceptualizar el juego, observamos que existen multitud de definiciones que intentan explicarlo. Entre los diferentes autores que han definido qué es el juego encontramos que para *Decroly* "jugar es una disposición innata que provoca reacciones espontáneas bajo la influencia de estímulos adecuados". Para *Stone* (1969), "juego es el término que usamos para referirnos a cualquier cosa que hagan los niños y que no pueda ser incluida entre los asuntos serios de la vida: comer, vestirse...". Por otra parte, *Jacquin* (1958) lo contrapone con el trabajo: "el juego del niño no es utilitario, aun cuando juegue a que es ebanista o carpintero, . el juego del niño es gratuito, no se realiza con miras a un fin extrínseco, ... su finalidad es alegrarle; el juego del niño siempre es alegre porque pone en movimiento su personalidad". Para *Huizinga* (1957): "el juego es una acción y ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de ser de otro modo que la vida corriente.

Resumiendo las características que estos autores nos dan podríamos decir que: el juego es actividad, disposición innata, es libre y tiene un fin en sí

mismo.

Por otra parte, según Hutt (1966), para que se produzca el juego con el objeto, es necesario que el niño se haya familiarizado con éste, que ya no pueda descubrir en el objeto ningún aspecto nuevo. Así, nuevamente, surge la polémica entre "juego de información" y "juego redundante", esto hará que en las definiciones de juego se trate de hallar criterios que sean aplicables a toda clase de conductas de juego.

Así, *Helanko* (1958) utiliza un concepto de juego que parece muy fructífero; para dicho autor, la cualidad de juego no está determinada por la clase de actividad, ni tampoco por la característica de libertad de objetivo, sino que es el sujeto exclusivamente quien decide si el sistema en el que se coloca es o no es un sistema de juego. Helanko define el juego, mediante el concepto de sistema, en la forma siguiente: "Un sistema es juego cuando el individuo puede elegir libremente el objetivo del sistema y ningún otro sistema interfiere con el sistema resultante". Esta sencilla delimitación del concepto de juego permite explicar por que los niños "juegan" más que los adultos. En los niños, el umbral de tolerancia frente a sistemas competidores es más alto que en los adultos. Así, es frecuente que sea difícil separar a los niños del sistema en que se encuentran; es decir, cuesta sacarles de su actitud de juego.

Otro autor que define el juego es *Heckhausen* (1963/64); para éste, es "una de las muchas actividades con libertad de objetivo, que es buscada y realizada por su propio potencial de estímulo".

Como podemos observar, este concepto de juego ni coincide con la definición de Helanko, ni incluye el juego en situación relajada, de confiada familiarización, que es esencial para Hutt. Por otra parte, el concepto de juego de Heckhausen es superior, por la mayor precisión de sus criterios.

De lo expuesto hasta el momento, podemos observar que no hay acuerdo entre los autores al definir o conceptualizar el juego, porque, generalmente, toman aspectos o puntos de vista distintos, si bien hay cualidades destacadas por la mayoría: desinterés, libertad, satisfacción, ser algo distinto de la vida seria, etc.

Por otra parte, en el análisis realizado por [Secadas \(1978\)](#) sobre las diferentes definiciones que existen sobre el juego, nos descubre en éste una cuarentena de facetas lúdicas, reducibles a seis grandes aspectos:

1. La inmadurez del comportamiento
2. La gratuidad de la actividad lúdica
3. El desarrollo de la habilidad a través del juego
4. La expansión de la energía y la expresividad
5. La rivalidad controlada y las reglas
6. Una moratoria de la frustración y efectos relajantes y catárticos.

De este análisis obtiene una definición de juego mucho más extensa y completa que las anteriores, en la cual se concibe el juego como: "un proceso catabólico, complementario del aprendizaje". El juego terminaría de consolidar

las ganancias del aprendizaje en cualquier tipo de actividad y en cualquier nivel de desarrollo. Sería una actividad redundante acompañada generalmente de placer, en virtud de la cual el sujeto cierra el proceso de aprender, afianzando y dando contornos sólidos a lo recién asimilado, y transformándolo en habilidad instrumental para afrontar otras situaciones y adquirir nuevos hábitos, incluyendo como tales las habilidades implicadas en otros juegos inmediatos. Como efecto, cierra el aprendizaje; como proceso, comportaría una cierta forma de desaprendizaje.

Esta concepción del juego es esencialmente evolutiva: el aprendizaje termina en juego; el juego acaba en habilidad; la habilidad capacita para afrontar nuevos problemas, iniciar otros aprendizajes, consolidarlos en nuevas destrezas a través de juegos renovados. De esta forma, la actividad lúdica va a suponer un proceso educativo que desarrollará en el niño su capacidad de observación, su creatividad, la imaginación, la atención y su propia conducta. Mediante el juego se esforzará por perfeccionar y dominar nuevas aptitudes. El niño quiere imitar, y por eso utiliza animales y muñecos, representa el papel de los mayores, donde predominan temas comúnmente domésticos. Juega en compañía de otros. Comprueba y repite muchas veces lo que ha hecho, consiguiendo los aprendizajes por medio del error y la comprobación.

Por otra parte, el niño ciego y deficiente visual, al no recibir tanta estimulación del mundo exterior, no siente tantas ganas de jugar, cae en una pasividad que va a ser perjudicial para su adaptación posterior; así, por todos los motivos expuestos anteriormente creemos que es necesario motivar y enseñar al niño ciego y deficiente visual a jugar, proporcionarle todos los instrumentos y condiciones necesarias para que el juego sea una parte tan importante de su infancia como lo es para un niño vidente; de esta forma podrá adquirir un desarrollo madurativo normal.

En cuanto a la pregunta ¿Por qué juega el niño? varias teorías intentan dar respuesta a este interrogante. Tomando como punto de partida la revisión realizada por García-Tuñón (1973) en primer lugar, nos encontramos con la *Teoría del atavismo*, conforme a la ley biogenética de Haeckel: "El desarrollo del niño es una breve recapitulación de la evolución de la raza". Teoría propuesta por Stanley Hall, consideró primero que el juego era un instrumento eliminativo que facilitaba la desaparición de funciones rudimentarias inútiles, y modificó después, en el sentido de que esa eliminación facilitaba el desarrollo de otras funciones necesarias; instrumento no sólo eliminativo, sino también conformador de otras funciones.

Otra teoría propuesta es la *Teoría del ejercicio preparatorio*, formulada por Karl Groos en 1958. En ella se admite el enfoque biológico, por ello, es aplicable tanto al juego de los animales como al juego del hombre, como valor de preejercicio o preparación para la vida adulta.

La *Teoría del juego como estimulante del crecimiento* tiene en cuenta que en el nacimiento los centros nerviosos no están aún estructurados definitivamente; el juego ayuda a la estimulación de las fibras nerviosas, siendo un importante agente en la evolución y desarrollo del sistema nervioso. Carr suscribe esta

teoría, próxima o completativa de la de Groos. Y advierte una nueva utilidad al juego como conservador de los hábitos de nueva adquisición. Sería un pos ejercicio lo que en Groos es un preejercicio.

La teoría más representativa de Carr es la *Teoría catártica*. En ella, el juego es purga de tendencias antisociales. No suprime, como en la explicación de Stanley Hall, lo nocivo o lo inútil, sino que lo canaliza.

Por otra parte, en la *Teoría del juego como fenómeno de derivación por ficción*, el juego es sustitutivo o sucedáneo de la actividad seria en dos situaciones:

1. Cuando no se es todavía capaz de actividad seria, caso típico del niño.
2. Cuando las circunstancias no permiten realizar una actividad que satisfaga sus necesidades.

La *Teoría de la energía superflua* postula que el niño está lleno de energía que no puede encontrar salida; ésta se acumula e irá cediendo lo sobrante por los canales que el hábito ha creado en los centros nerviosos, así, estos movimientos sin utilidad inmediata explican el juego.

Por último, la *Teoría del entretenimiento* explica el juego como recreo para reposar física o espiritualmente de la fatiga.

Como podemos observar, todas las teorías excepto las dos últimas se complementan, ya que toman aspectos distintos del juego de los que resultaría imposible prescindir.

Tal como apunta García-Tuñón, "el juego realiza en el niño un pre-ejercicio físico y espiritual para su vida de adulto enormemente positivo. El juego estimula el crecimiento y el sentido creador. Crea y refresca hábitos porque la repetición de los mismos nunca es literal y automática, ya que lleva, casi siempre, elementos creativos nuevos".

De todo lo anteriormente expuesto, podemos concluir que el juego "prepara para la vida seria" (Groos, 1958); asimismo, es de destacar su valor creativo. Ambas ideas son esenciales a la hora de conceptualizar el juego infantil, así como complementarias, ya que, sin la investigación-creación que tiene lugar en los juegos del niño, su preparación para desenvolverse en el mundo se vería enormemente mermada. "Si el niño consigue investigar y crear a su nivel de edad y maduración, podrá hacerlo más tarde en su vida de adulto" (García-Tuñón, 1973).

2.3. Cronología de los juegos

En este apartado nos basaremos en el estudio realizado por el Dr. [Secadas \(1980\)](#) sobre las "Edades del juego"; el motivo de haber seleccionado este trabajo como base para la comparación de nuestros resultados se debe a que se trata de una investigación realizada en nuestro país y, por tanto, la muestra seleccionada es española y, por otra parte, es un trabajo reciente, siendo sus resultados de suma utilidad para nosotros.

De los datos obtenidos en dicho estudio, podemos observar en primer lugar que existen diferencias entre los sexos en la elección del juego, así como en los períodos de transición. Por todo ello, creemos interesante plasmar en este epígrafe los resultados más importantes obtenidos con niños videntes, españoles, ya que posteriormente servirán para comparar los datos que hemos obtenido en nuestra investigación con niños ciegos y deficientes visuales.

En el período comprendido de *tres a cinco años*, mientras la niña se entretiene con muñecas, jugando a papás y mamás, casitas y comiditas, el niño juega con coches de juguete, así como a indios y pistoleros.

De esta forma, observamos que mientras el niño traslada la violencia al plano imaginativo, es decir, sublima la agresión, las niñas parece que sublimen el efecto redundante, al tiempo que asimilan formas de manifestar la solicitud materna y aprenden papeles familiares.

Más tarde, de *seis a ocho años*, en las niñas se produce un marcado declive de las aficiones anteriormente mencionadas, aunque la afición a las muñecas caducará un par de años más tarde. En esta edad, los juegos en grupo se vuelven algo más movidos, aunque nunca alcanzan la impulsividad y el dispendio de energías que aparecen en el niño. Algunos juegos característicos de esta edad son: el corro, la comba y las carreras.

En cuanto a los chicos, los juegos adoptan formas más imaginativas de motricidad: indios y vaqueros, guardias y ladrones, pistoleros, etc. Hacia los ocho o nueve años, no debe quedar rastro de este tipo de juegos. La misma evolución sufre el interés por los juegos de coches. Siendo éste el período del auge del fútbol anárquico.

Por otra parte, en la chica se acentúa el interés por los juegos de salto más que de carrera, realizados en grupo y afectados de ciertas normas rituales, como la comba y la goma, que llegan al apogeo hacia los nueve años.

Nuevamente podemos observar diferencias entre los sexos: mientras los chicos se divierten de forma impetuosa y brusca, cancelando el imperio de la fantasía y rivalizando en habilidad con los de su sexo, las chicas pasan de la escenificación de "papeles" a los juegos de encuentro agrupado. Unos y otras combinan la carrera con la persecución buscando un objetivo "personal" en vez del ficticio que precedió en las edades "simbólicas".

Como podemos observar, estos resultados obtenidos por Secadas concuerdan con los estudios de Piaget, en donde de los siete a los once y doce años se observa una disminución del juego simbólico.

Siguiendo con el estudio de Secadas, durante el período comprendido de los *nueve a los diez años*, en los chicos se desvanece el interés por los juegos anteriormente mencionados observándose una fase de interferencia, cuando no de caducidad, en algunos juegos; así, está el fútbol anárquico frente al fútbol organizado colectivo; movimiento posicional de las piezas en el ajedrez, frente

al juego estratégico posterior.

Otros juegos cobran incremento en esta época en los chicos: ping-pong, balonmano y tenis.

En las niñas se extingue el interés por la muñeca y las escenificaciones en torno a ella. Lo mismo sucede con el corro. Se estaciona transitoriamente la afición por el parchís para adquirir un incremento en la pubertad.

Inician o prosiguen un ritmo de crecimiento acelerado la pelota, el balón tiro, el baloncesto y las cartas. Alcanzan el apogeo la comba y la goma, que irán declinando en los años púberes hasta la total liquidación a los *trece o catorce años*.

De los *once-catorce años*, se descubren tres fenómenos importantes en los juegos:

- 1) El modo de agruparse es gregario
- 2) El modo de pensar se centra en automatismos combinatorios
- 3) Mayor vitalidad y derroche de energía.

En las chicas caducan juegos tales como la comba y la goma, resurgiendo juegos como los de pelota y balón tiro.

En los muchachos aumenta el interés por el baloncesto.

Se observa claramente la tendencia a reunirse en grupos unisexuales cada uno de los de su propio sexo.

Entre los *once y trece años*, en los chicos, la afición por el fútbol se hace extrema. Entre las chicas, curiosamente no aparece indicio alguno de interés por él hasta el período puberal, donde se hace apreciable, aunque en grado comparativamente exiguo.

Esta edad se caracteriza por el juego manipulativo y combinatorio pero con diferencias sexuales; así, las chicas destacan algo más en los juegos puramente combinatorios tales como parchís, damas, dominó, etc. Los muchachos cobran un repentino interés por el ajedrez.

JUEGOS DE CHICOS

Edad	Juegos
3 años	Pelota, pistoleros, coches, correr, parchís.
4 años	Coches, indios y vaqueros, correr.
5 años	Indios y vaqueros, correr, coches, pilla-pilla, escondite.
6 años	Pilla-pilla, bicicleta, escondite, pistoleros, coches.
7 años	Escondite, fútbol, pistoleros.
8 años	Escondite, pistoleros, pilla-pilla (tenis).
9 años	Parchís, pilla-pilla, correr, escondite.
10 años	Balonmano, baloncesto, pilla-pilla.
11 años	Tenis, baloncesto, ping-pong, ajedrez, balonmano, fútbol, bicicleta, cartas.
12 años	Ajedrez, cartas, tenis, ping-pong, balonmano, fútbol, bicicleta, cartas.
13 años	Cartas, baloncesto, ajedrez, ping-pong, parchís, fútbol.
14 años	Ping-pong, ajedrez, cartas, balonmano, bicicleta.

JUEGOS DE CHICAS

Edad	Juegos
3 años	Casitas, cocinas, muñecas, mamas, corro.
4 años	Casitas, cocinas, muñecas, mamas, correr, bicicleta.
5 años	Muñecas, mamas (casitas, cocinas...).
6 años	Corro, pilla-pilla, mamas, muñecas, (casitas, cocinas)
7 años	Comba, bicicleta, escondite, pilla-pilla, parchís, correr.
8 años	Escondite, pilla-pilla, comba, goma.
9 años	Comba, goma, pilla-pilla, escondite, correr, tenis.
10 años	Goma, comba, escondite, pilla-pilla, correr.
11 años	Parchís, goma, ajedrez, tenis, baloncesto, escondite, bicicleta, pelota.
12 años	Balonmano, tenis, baloncesto, bicicleta, pelota, ajedrez.
13 años	Balonmano, cartas, ajedrez, ping-pong, parchís, tenis, balón mano, pelota.
14 años	Ping-pong, balonmano, ajedrez, cartas, baloncesto, tenis, parchís, bicicleta, pelota.

[SECADAS, 1980](#)

[Volver al indice / Inicio del capitulo](#)

3. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL PROYECTO

3.1. Desarrollo evolutivo y evolución de los juegos

Los niños desde los primeros meses de vida intentan establecer relación con su medio ambiente, bien se trate de las personas, animales o de los objetos que, más próximos o remotos, les rodean. El juego constituye una característica fundamental de la conducta infantil y desempeña funciones esenciales durante el desarrollo.

Según Piaget (1961), no podemos afirmar que el juego se constituye después de la imitación; en sus comienzos, el juego es complemento de ésta, separándose durante los períodos sensorio-motores.

El juego, a diferencia de la imitación, es sobre todo asimilación funcional o reproductiva; Piaget entiende por asimilación aquel proceso que tiende a subordinar el ambiente al organismo tal cual éste es, mientras que entiende por imitación todos los comportamientos de copia, sea en la acción manifiesta o interiormente.

Una pregunta que nos surge al tratar el tema del juego es: ¿Cómo evoluciona el juego en los niños? Diferentes autores han tratado de responder dicha pregunta; nosotros expondremos la Teoría de Piaget por considerarla la más relevante; así, siguiendo sus estadios evolutivos observamos:

/ ESTADIO: No podemos considerar los ejercicios reflejos verdaderos juegos.

// ESTADIO: El juego se presenta como una ligera diferenciación de la asimilación adaptativa, ya que algunas "reacciones circulares primarias" presentan ya carácter lúdico.

/// ESTADIO: Cuando las reacciones circulares ya no se refieren al propio cuerpo, sino a los objetos manipulados intencionalmente, surge junto al "Placer funcional", el "Placer de ser causa". Así, la acción sobre las cosas se transforma en juego cuando el fenómeno nuevo es comprendido.

IV ESTADIO: Durante este período la movilidad de los esquemas permite la formación de verdaderas COMBINACIONES LÚDICAS, el niño pasa de un esquema a otros sin ensayo previo. Se produce una NATURALIZACIÓN DE LOS ESQUEMAS que van a preparar la formación de juegos simbólicos.

V ESTADIO: El niño desarrolla una gran cantidad de conductas inadaptadas a las circunstancias exteriores. El juego se presenta como una extensión de la función de asimilación más allá de los límites de la adaptación actual.

La ritualización lúdica engloba esquemas más "serios" (pedir un objeto...), lo que ayuda a que dichas conductas se destaquen de su contexto y, por tanto, evocar los esquemas simbólicamente.

Este estadio facilitará la transición hacia el símbolo lúdico del estadio posterior.

VI ESTADIO: En este estadio se desarrolla ya el *símbolo lúdico* como distinto del ritual. El niño utiliza esquemas ya conocidos y ritualizados en el curso de los juegos motores:

- los asimila con objetos nuevos que no le convienen desde el punto de vista de la simple adaptación.
- son evocados por placer.

Se dice, según Piaget, que hay símbolo y no sólo juego motor porque hay asimilación ficticia de un objeto al esquema y ejercicio de éste sin acomodación.

Otro aspecto importante a la hora de estudiar el juego infantil es saber en qué edades se dan los diferentes tipos de juegos y cuál es su significado en el desarrollo evolutivo del niño. Anteriormente, ya hemos hecho referencia al trabajo realizado por Secadas sobre las preferencias del juego infantil en distintas edades y en ambos sexos.

Aquí vamos a analizar la aportación de Piaget a este tema basándose en las clasificaciones de Stern y Bühler; para dicho autor aparecen los siguientes juegos:

1) **JUEGOS DE SIMPLE EJERCICIO:** Son aquellos juegos compuestos de ejercicios que ponen en acción un conjunto variado de conductas. El niño ejerce sus esquemas en el vacío, sin otro fin que el placer mismo del funcionamiento. (En estos juegos no intervienen los símbolos, ni las reglas). Suelen darse durante toda la infancia, aunque con la aparición del lenguaje disminuyen.

2) **JUEGOS SIMBÓLICOS:** Se desarrollan a partir de los dos años; éstos implican ya la representación de un objeto ausente y de forma ficticia (por ejemplo, el niño mueve una caja imaginando un coche).

El juego simbólico le servirá al niño para consolidar sus poderes sensorio-motores e intelectuales (preguntar, imaginar...), el símbolo le ayudará aportándole los medios de asimilar lo real a sus deseos o intereses.

Las combinaciones simbólicas complejas se dan a partir de tres a cuatro años y en ellas los elementos de imitación y acomodación están íntimamente unidos.

De los cuatro a los siete años, el símbolo pierde su carácter de deformación para convertirse en una simple representación imitativa de la realidad. Según Piaget, a estas edades, los juegos simbólicos se caracterizan:

- Por el orden relativo de las construcciones lúdicas.
- Por la aparición a la incoherencia de muchas de las combinaciones anteriores.

Por la preocupación creciente por la veracidad de la imitación exacta de lo real

(exactitud en las construcciones materiales que acompañan al juego, casas, dibujos, cocinas...). En este sentido, sólo el tema general sigue siendo simbólico, los detalles tienden a una mayor adaptación inteligente.

- Por el comienzo del simbolismo colectivo; los papeles se diferencian y se hacen complementarios. Se observa un paso del egocentrismo a la reciprocidad, así como la tendencia a la objetivación de los símbolos; sin embargo, la socialización aún no se ha madurado.

Más tarde, de los siete a los once o doce años, se observa una disminución del simbolismo frente a los juegos de reglas o de construcciones simbólicas cada vez menos deformantes. Así el símbolo, llega a ser imagen, ya que se convierte en una reproducción imitativa directa de la realidad correspondiente.

3) JUEGOS DE REGLAS: Aparece sobre todo de los siete a los once años. Una característica inicial de este tipo de juego es su supervivencia en la edad adulta, ya que se constituye fundamentalmente como la actividad lúdica del sujeto socializado.

Así, progresivamente en la medida que el niño intenta someter a la realidad más que asimilarla, el juego simbólico, y todo el juego en general, comienza a declinar (entre los once y doce años). Solamente los juegos de reglas escapan a esta ley de involución y se desarrollan con la edad frente a la progresiva extinción de los juegos iniciales en provecho de la constitución adaptada. Piaget, J. (1961).

3.2. Bases de la psicología experimental

Para que los resultados de cualquier estudio puedan ser objetivos válidos y fiables, éste debe estar diseñado experimentalmente de acuerdo con normas científicas. De lo contrario esos resultados no podrían ser generalizados a la población, quedándose en meros datos referidos a una muestra.

"La investigación experimental es sólo un subconjunto de la investigación científica general. La investigación científica supone toda una organización de operaciones y actividades para formular preguntas y obtener respuestas acerca de los fenómenos y del influjo de factores importantes sobre los fenómenos". (Bernia, 1981).

Siguiendo a este autor, en nuestro trabajo nos planteamos distintos tipos de experimentos, conforme a su clasificación.

Por un lado, efectuamos lo que él denomina "experimento exploratorio para comprobar la existencia de un fenómeno conductual" y por otro, "experimento exploratorio de las condiciones en las que se produce un fenómeno conductual". Es decir, "experimentamos" si se da el fenómeno de que los niños ciegos juegan menos grupalmente que los videntes y evaluamos las variables relevantes y su influjo sobre este fenómeno, todo ello desarrollado en el **Capítulo 4**, donde se expone la metodología empleada y los distintos instrumentos de exploración.

3.3. Bases de la teoría conductual

La base teórica en la que se fundamenta nuestro trabajo está en la psicología del aprendizaje y, más concretamente, en la llamada psicología conductual.

Entendemos, por tanto, que es la conducta del sujeto, sea ésta de tipo individual, grupal o colectivo, nuestro objetivo de estudio. A diferencia de otras corrientes (psicoanálisis, gestalt...), la conducta o comportamiento no es entendida como síntoma visible de otros procesos psicológicos internos causantes últimos de ésta. La conducta es tomada como un acto psicológico en sí mismo. Compartimos la idea de Pelechano (1980) de que "todo lo que hacemos y pensamos se denomina conducta. Conducta es, pues, todo lo que hace el ser humano".

La idea base es, por tanto, que la mayoría de las conductas que presenta una persona son aprendidas, sea o no consciente dicha persona del proceso mismo de aprendizaje ocurrido.

Las personas, dándose cuenta o no de ello, están aprendiendo unas de otras, se influyen mutuamente. Este tipo de aprendizaje es denominado "aprendizaje social" y supone una parte muy importante del bagaje conductual de una persona. Es por ello que en los últimos tiempos es cada vez más creciente la preocupación de padres y educadores en la "manera de tratar al niño", en "cómo motivarlo" y en "cómo premiar y recompensar sus comportamientos". Hemos de tener en cuenta que un niño no aprende de manera exclusiva y únicamente aquello que nosotros queremos enseñarle. Nos encontramos en ocasiones con el problema angustiante para algunos padres o tutores de que el niño lleva a cabo conductas calificadas de no deseables o inapropiadas, es decir, ha aprendido comportamientos socialmente no aceptados y/o desadaptativos. Los encargados de la educación del chico o la chica, desde luego, no han programado este aprendizaje; sin embargo, se ha producido. Es decir, ha habido un aprendizaje que hemos llamado "accidental". Este tipo de aprendizaje puede suceder respecto a conductas adaptativas o positivas y también respecto a conductas desadaptativas o, al menos, no-adaptativas. Y aquí es donde surge el problema.

El cómo se produce este aprendizaje se sitúa a la base misma de la teoría conductual. ¿Cómo un niño llega a aprender estas conductas cuando "nadie" se las enseña? ¿Qué hacer cuando la conducta ya se ha establecido? ¿Cómo enseñar eficazmente conductas positivas a un niño? Esto es lo que vamos a intentar explicar.

Desde luego, surge aquí una cuestión importante a tener en cuenta y es la siguiente: ¿qué son conductas positivas y cómo definir conductas negativas? Aquí hemos de tener en cuenta tanto el microsistema que conforma nuestra sociedad occidental como los diferentes microsistemas y sus normas y valores éticos en los que se desempeña o desempeñará el sujeto. No vamos a entrar en disquisiciones éticas o sociológicas, pues no es este lugar apropiado para ello. Nos atenderemos aquí a los datos aportados por la psicología científica.

Centrando nuestro tema de estudio en el juego, los profesionales están de acuerdo en que el juego es "per se" reforzante para el niño, es una situación agradable en sí misma y que proporciona la oportunidad de desarrollar conductas, habilidades y esquemas que habilitarán su adaptación social y su desenvolvimiento adecuado.

Así pues, es adecuado, conveniente y óptimo que los niños jueguen. En principio, y puesto que hemos dicho que el juego supone placer en sí mismo para el niño, no sería necesario estimular a éste para que juegue. Pero ¿qué hacer si vemos que un chico o chica tiene problemas en ello? Para responder a esto habremos de responder también a las preguntas planteadas en párrafos anteriores. Vamos a esbozar, por tanto, los principios operantes de la modificación de conducta de una manera sencilla.

En nuestro enfoque, hacemos especial hincapié en los aspectos ambientales, situacionales y sociales que ejercen influencia sobre la conducta. La conducta anormal (entendiendo por tal aquella que se desvía de la norma) no es diferente de la normal respecto al modo en que se desarrolla o mantiene. Los mismos principios de aprendizaje explican cómo se desarrolla una conducta, independientemente de que la califiquemos de anormal o de normal. (Esto ya dependerá de juicios subjetivos y/o culturales).

Los principios de condicionamiento operante en que nos basamos inciden especialmente en los consecuentes de una conducta o comportamiento. Para que un consecuente o consecuencia altere una conducta debe ser dependiente de ésta y, además, contingente. Los principios fundamentales se refieren a las técnicas de reforzamiento positivo, reforzamiento negativo, castigo y extinción, ya descritas aunque someramente en otro lugar, que combinados entre sí de manera adecuada dan lugar a técnicas más complejas (moldeamiento, encadenamiento...).

A partir de estas bases teóricas, hemos analizado los datos obtenidos. Esto es, considerando, los distintos tipos de juego, como los diferentes tipos de comportamiento lúdico (clasificado en categorías como se verá más tarde), y será, por tanto, sobre este comportamiento sobre el que se deberá incidir en el caso de que se considere necesario, a la luz de los resultados. Habrá que abordar los factores que actúan como reforzadores o mantenedores de un comportamiento "no adecuado" o "no suficientemente adecuado" para proceder al cambio, teniendo en cuenta la leyes del aprendizaje.

3.4. Psicología del niño ciego

Por todos es sabida la necesidad de la estimulación precoz en el desarrollo evolutivo de los niños, entendiendo ésta como la posibilidad que se le da al niño de recibir distintas estimulaciones a través de sus sentidos (vista, oído, tacto, etc.) y que formarán la base de su desarrollo cognitivo posterior.

Teniendo el niño ciego un canal sensorial disminuido se hace más patente la necesidad de dicha estimulación.

Según [Rosell \(1980\)](#), "por lo general, el niño ciego de nacimiento presenta durante su desarrollo un ligero retraso en la adquisición de algunas conductas elementales". Concretamente:

- retraso en la edad del aprendizaje de la marcha
- en algunas destrezas básicas respecto a la autonomía personal y cuidado de sí mismo
- adquisición de hábitos sociales
- algunas nociones elementales de tipo cognoscitivo.

Asimismo, dicho retraso se ha tomado como natural en la evolución del niño ciego, por tanto no puede diagnosticarse como patológico. Que no se tome como patológico no quiere decir que se descuiden dichos aspectos; no podemos olvidar que el niño está inmerso en una sociedad que le exige unos niveles madurativos a unas determinadas edades.

Por todo ello, en el niño ciego, la conducta de los padres es sumamente importante en el aprendizaje de aquellas conductas que van a favorecer la autonomía personal de dicho niño a un nivel exploratorio, motriz, cognoscitivo, etc.

En la literatura existente, se observa la necesidad de la creación de programas de estimulación precoz orientada a través de tareas realizables por los padres en el seno del hogar. Un ejemplo de programa de intervención claramente estructurado es el realizado por [Rosell \(1980\)](#). En éste, los ejercicios dados a los padres venían agrupados bajo los epígrafes siguientes:

- Autonomía personal
- Destreza manual
- Movilidad y orientación
- Desarrollo cognoscitivo
- Lenguaje y sociabilidad
- Juegos

La importancia de estos programas también quedó patente en las jornadas de estudio sobre "El alumno deficiente visual en el preescolar y ciclo inicial de la EGB" realizadas en Alicante (1987), reflejándose en algunos trabajos como los del Equipo de Enseñanza Integrada de Sevilla, etc.

Por otra parte, a la hora de realizar dichos programas de intervención es necesario tener en cuenta las aportaciones teóricas dentro del ámbito de la Psicología Evolutiva sobre el desarrollo madurativo del niño ciego.

A partir de Piaget, autor que marcó un hito en la Psicología Evolutiva, las consideraciones sobre el niño ciego han variado considerablemente.

En un trabajo realizado por Rosa Rivero, "La investigación psicológica sobre el desarrollo de los minusválidos. El caso de los ciegos" sobre la aplicación de las premisas de la Teoría Piagetiana a la ceguera de nacimiento, se mencionan

como cuestiones importantes las siguientes:

"Los niños ciegos tienen la gran desventaja de no poder hacer las mismas coordinaciones en el espacio que los niños normales son capaces de hacer durante el primer y segundo año, por tanto, el desarrollo de la integración sensorio-motora y la coordinación de las acciones a este nivel están seriamente impedidas en los niños ciegos" (Piaget, 1966).

Por otra parte, Hatwell (1966) informa que mientras los ciegos presentan un retraso de varios años, tres o cuatro, en la realización adecuada de tareas infralógicas u operatorias realizadas con material operativo y en las que el componente figurativo espacial era predominante, ese retraso era inexistente o mucho más pequeño en tareas que se transportan principalmente sobre una base verbal. Las edades en que se alcanza una realización adecuada de ambos tipos de tareas es prácticamente coincidente e incluso hay tareas infralógicas que se resuelven mucho más tarde que las verbales. Esto indica que las operaciones verbales parecen poder desarrollarse de una manera relativamente autónoma y a pesar de un grave déficit de las operaciones con soporte correcto.

En la investigación realizada por Rosa Rivero sobre "El desarrollo cognitivo en ciegos según las teorías Piagetiana y del Procesamiento de la Información" se obtienen los siguientes resultados:

En la etapa de las Operaciones concretas, no aparece ningún retraso de los ciegos respecto de los controles en tareas que tienen una naturaleza fundamentalmente verbal, estas tareas se resuelven en un momento evolutivo anterior a otras cuya realización debería producirse de forma adecuada, al mismo tiempo o incluso con posterioridad.

En las tareas en las que no existe un componente significativo importante observamos una especial dificultad para los ciegos y retrasos que pueden oscilar entre los tres y los seis años, en función de la modalidad sensorial con que se realiza la tarea.

De esta forma, se confirma la hipótesis de Hartwell concluyendo: "que la modalidad sensorial es un factor de primer orden y que el lenguaje ocupa un lugar mucho más relevante que el previsto por la teoría piagetiana; además, la propia estructura lógica de los períodos del desarrollo puede no ser adecuada para describir el desarrollo cognitivo de los ciegos".

Por todo ello, pensamos que es evidente la necesidad de programas de estimulación precoz y compensatoria en los niños ciegos, teniendo presentes en su realización y aplicación los distintos "tiempos" madurativos tanto en sus semejanzas como diferencias respecto a los niños videntes.

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

4. MATERIAL Y MÉTODO

4.1. Descripción del inventario de juegos

Al plantearnos investigar el juego en niños ciegos y deficientes visuales, pensamos que era necesario conocer los juegos preferidos por dichos niños. Para tal fin, realizamos un Inventario de Juegos totalmente abierto en donde las únicas cuestiones que se preguntaban al niño eran las siguientes: (ver pág. 123).

- Haz una lista de los juegos a los que normalmente juegas, tanto en el colegio, como fuera de él.
- Indica a qué juegos te gustaría jugar, pero no lo haces.

La elección de este tipo de inventario vino dada por la dificultad que nosotros veíamos en recoger la información mediante un cuestionario cerrado, donde viniera una clasificación de juegos, de respuesta dicotómica (sí, no); de esta forma, siempre se nos hubieran quedado juegos sin rastrear por muy extenso que hubiera sido dicho cuestionario. Otro problema presente era la nomenclatura de los juegos en las diferentes regiones españolas, ya que un mismo juego viene denominado de distintas formas según la zona geográfica; por lo cual, el cuestionario, ya excesivamente extenso, se hubiera prolongado por la explicación y definición de cada juego que facilitara la comprensión del nombre que se le daba.

Por otra parte, el hecho de que la muestra estuviera compuesta por niños de Ciclo Inicial y Ciclo Medio suponía que el inventario tenía que ser una tarea corta, fácil y agradable para el alumno, dado que de lo contrario podía aparecer la fatiga, la monotonía y la falta de interés produciendo un sesgo en las respuestas que afectaría a los resultados posteriores.

Otra cuestión que tuvimos en cuenta fue el hecho de que los niños más pequeños todavía no sabían leer, por lo cual era más fácil que ellos, espontáneamente, nos enumerasen juegos a los que jugaban, pudiéndoles preguntar en qué consistía el juego, que no la situación contraria.

Somos conscientes de que el inventario pasado por nosotros no está libre de sesgos, pero creímos, en ese momento, que era la forma más factible de conocer los juegos a los que normalmente juegan los niños ciegos y deficientes visuales y a los que les gustaría jugar, pero no juegan. Para que los sesgos fueran mínimos, al aplicar el cuestionario utilizamos unas normas estándar que proporcionaban unas condiciones de respuesta lo más semejantes posible. Éstas fueron:

- 1) El profesor se deberá ajustar al nivel de lenguaje del niño en la lectura de las preguntas.
- 2) Se debe asegurar de que el niño ha entendido, efectivamente, lo que se le pide.

3) Se debe motivar al niño para que responda. No se deben dar ejemplos orientativos de juegos específicos, aunque se le puede ayudar diciendo por ejemplo: "Dime a qué juegas durante el recreo", "a qué juegas con tus amigos", etc.

4) Se debe procurar obtener el mayor número posible de juegos en cada pregunta.

5) Si el niño en la 2.^a pregunta nombra juegos que ya ha dicho en la 1.^a se le aclarará de nuevo que se trata de juegos a los que él no juega, pero sí le gustaría jugar. Si el niño continúa dando respuestas ya mencionadas en la 1.^a pregunta se le pedirá, ante cada respuesta, que diga si ya juega a ese juego o no, para tener la certeza de que no juega a esos juegos. Los juegos a los que sí juega se añadirán a los ya dichos en la 1.^a pregunta.

Es decir:

1) Para facilitar la comprensión de las preguntas en cada nivel, dábamos un margen en la dificultad de lenguaje empleado al formularlas.

2) Antes de que el niño empezara a responder a la pregunta efectuada por nosotros, instábamos al niño a que nos proporcionara un feed-back de lo que expresábamos. De esta manera, nos asegurábamos de que las respuestas iban a ser pertinentes.

3) Para animar al niño a que respondiera no le pusimos ejemplos de juegos que podían condicionarle, sino que le expresábamos situaciones en las que los niños normalmente juegan. De esta forma, al niño le era más fácil enumerar juegos que él practicaba en dichas situaciones.

4) Dado que necesitábamos contar con la mayor cantidad posible de información referente a cada niño, se le preguntaba si no se había olvidado de algún juego. Cuando el niño empezaba a repetir los juegos que ya había nombrado, dábamos por concluida la pregunta.

5) Dado que algunos niños tenían dificultad para discriminar los juegos a los que jugaban de aquellos a los que les gustaría jugar, nos planteamos facilitarles la tarea lo máximo posible, intercambiando información con ellos, transformando su respuesta en pregunta a la que deberían contestar si habían jugado antes o no.

4.2. Descripción de la entrevista a padres

Puesto que la socialización se halla en la base misma del juego grupal y dado el papel fundamental que desempeñan los padres en este proceso, consideramos que era del mayor interés que éstos nos aportaran una serie de datos básicos en el desarrollo del niño y que nos aportaran información sobre distintas variables.

Éstas se refieren a los conocimientos que los padres poseen o han adquirido

sobre el tema de la ceguera, sobre la educación del niño, el sistema de refuerzos y castigos empleados, sobre las actitudes de los padres hacia el niño con problemas de visión y los grados de autonomía que les permiten.

Estos datos los consideramos fundamentales en tanto que nos informan sobre las actitudes que la familia ha potenciado en el niño, las cuales le facilitarán o entorpecerán en su relación con los otros, en sus aspiraciones y expectativas de éxito, además del componente afectivo-emocional que el niño aportará a las distintas situaciones a las que se enfrente en función de los sets de actitudes y hábitos formados.

Así pues, las informaciones obtenidas a través de nuestra entrevista a padres son complementarias de las obtenidas mediante el BAS I y BAS II de Silva y Martorell. Mientras las escalas nos darán puntuaciones y perfiles del niño en las distintas variables que inciden en la socialización, la entrevista con los padres nos da información sobre la actitud de éstos y sobre los refuerzos y castigos aplicados a distintas conductas, tanto referidas al juego como a aquellas otras que conllevan una cierta autonomía apropiada a la edad del niño.

En concreto, las preguntas que formaron parte del estudio figuran en el apartado correspondiente, en los anexos, (Págs. 129-135). Como se podrá comprobar, son preguntas cerradas con distintas alternativas de respuesta cada una de ellas, ante las cuales los padres debían marcar la respuesta que más se ajustaba a su realidad concreta. El número de alternativas de respuesta es distinto en cada pregunta, en un intento de abarcar todas las posibles respuestas, bien de una manera dicotómica o de forma gradual, que pudieran ser de utilidad para nuestra investigación. El número total de ítems que forma parte del estudio son 35. Éstos fueron contestados por ambos padres cuando ello fue posible o por uno de ellos, preferentemente la madre.

4.3. Descripción de los cuestionarios de socialización

Por todos es sabido que una buena socialización del niño en su medio va a conllevar que sea un niño integrado, feliz y que presente una óptima adaptación a las circunstancias y problemas que le surjan. Todo ello se traducirá en un manejo adecuado de las situaciones, por parte del niño, que le prepararán para la vida adulta.

Siendo que el juego presenta un aspecto socializante, ya que se fomentan las relaciones interpersonales tanto con otros niños como con el adulto, no podíamos dejar de obtener índices de socialización en la muestra recogida por nosotros, ya que ambas áreas, juego y socialización, están íntimamente relacionadas.

Para obtener dichos índices, utilizamos la Batería de Socialización BAS I y BAS II. Dicha batería se compone de un conjunto de escalas de estimación que evalúan la socialización de niños y adolescentes (de seis a quince años) en ambientes escolares y extraescolares (Silva y Martorell, 1983).

Pasando a la descripción de la escala BAS, está compuesta por dos cuestionarios: el BAS I, que mide la socialización escolar y debe ser rellenado por el profesor/a del niño, y el BAS II, que nos indica la socialización familiar y que deben cumplimentarlo los padres del mismo.

Ambos cuestionarios están compuestos por ocho escalas, cuatro de las cuales miden aspectos positivos|facilitadores de la socialización, otras tres miden aspectos negativos|perturbadores|inhibidores y, por último, otra escala permite obtener una apreciación global de la socialización.

Dichas escalas son las siguientes:

Escalas de aspectos facilitadores:

Li: Liderazgo

Jv: Jovialidad

Ss: Sensibilidad Social

Ra: Respeto-autocontrol

Escalas de aspecto negativo / inhibidores

At: Agresividad-terquedad

Ar: Apatía-retraimiento

An: Ansiedad-timidez

Escala de apreciación global de la socialización

Cs: Criterial socialización

Por otra parte, el contenido y definición de cada una de las escalas tal como las definen (Silva y Martorell, 1983) es el siguiente:

- Liderazgo (Li): detecta aspectos de liderazgo en una connotación positiva, adaptativa y aglutinante. Una puntuación alta indica popularidad, iniciativa, confianza en sí mismo y espíritu de servicio.

- Jovialidad (Jv): mide extraversión en sus connotaciones concretas de sociabilidad y buen ánimo. Las relaciones sociales se toman por el lado fácil y alegre de la vida para lograr una buena integración.

- Sensibilidad social (Ss): evalúa el grado de consideración y preocupación de la persona hacia los demás, en particular hacia aquellos que tienen problemas y son rechazados y postergados.

- Respeto-autocontrol (Ra): aprecia el acatamiento de las normas y reglas sociales que facilitan la convivencia en el mutuo respeto. Se valora el sentido de responsabilidad y autocrítica y, en general, la asunción de un rol maduro en las relaciones interpersonales.

- Agresividad-terquedad (At): detecta varios aspectos de la conducta impositiva, perturbadora y, a veces, francamente antisocial. Su núcleo principal está en la resistencia a las normas, la disciplina y la agresividad verbal o física. Además, se relaciona con la hiperactividad motriz, aunque ésta no aparezca suficientemente recogida.

- Apatía-retraimiento (Ar): aprecia el retraimiento social, la introversión y, en casos extremos, un claro aislamiento; hay otros contenidos relacionados con éstos: la torpeza, la falta de energía e iniciativa (apatía) y, en grados extremos, la depresividad en su vertiente asténica.

- Ansiedad-timidez (An): mide varios aspectos relacionados con la ansiedad (miedo-nerviosismo) y relacionados con la timidez (apocamiento, vergüenza) en las relaciones sociales.

- Criterial-socialización (Cs): ofrece una visión global del grado de adaptación social del sujeto según el juicio de los mayores (profesores o padres).

4.4. Descripción de la observación

Conscientes de que los niños y las niñas, en sus respuestas al Inventario de Juegos, podrían ser víctimas de un cierto sesgo, consideramos oportuno completar los datos referidos directamente a juegos con una observación sistemática de las conductas lúdicas que presentaban nuestros sujetos.

El formato correspondiente, así como la descripción de los ítems y la forma de aplicación, figuran en el apartado correspondiente de los anexos (ver págs. 125-128).

El registro supone un complemento, como se ha dicho anteriormente, al Inventario de Juegos; sin embargo, no se pretende una clasificación de juegos en este caso, sino el comprobar la reacción social del niño en sus situaciones lúdicas habituales (en el Centro de Enseñanza) independientemente de cuales sean éstas.

Así pues, nos pareció más conveniente hacer, inicialmente, tres apartados que valorasen la actitud y comportamiento social del niño mientras está jugando. Estos apartados son:

*** El niño no presenta conductas de juego**

Puesto que la cuestión a analizar es el juego grupal en niños integrados en aulas normalizadas y ante la falta de datos objetivos a este respecto, era necesario prever todas las posibles alternativas de respuesta del niño ante una situación de juego. Entre ellas, la más problemática sería la ausencia del juego. No queriendo pecar de optimistas, ni de pesimistas, creímos oportuno incluir este apartado dada la importancia evolutiva que tiene la conducta lúdica. La ausencia de juego significaría un grave problema a solventar y la necesidad de programas urgentes en este sentido orientados tanto hacia la familia como hacia el profesorado.

*** El niño juega solo**

La idea base aquí es intentar detectar posibles problemas de relación social en los niños. Por todos es sabido que el contacto humano es fundamental en el niño, y a todas las edades, para favorecer el equilibrio y desarrollo de su

personalidad y de sus aptitudes. También sabemos que en condiciones normales los niños prefieren el contacto con otros niños en sus juegos y que, aunque cuando son muy pequeños no saben todavía compartir sus juegos (esto lo van aprendiendo a medida que va progresando la inmersión social), sí es cierto que prefieren y buscan la compañía de otros seres humanos. Dado que nuestra muestra consta de niños de Ciclo Inicial y Medio y sin ningún otro handicap asociado, éstos ya han "aprendido" a jugar "con otros". Por ello, elevadas frecuencias en este apartado serían causa de preocupación, debiendo contrarrestar estos datos con los obtenidos en la BAS I y BAS II para determinar si ha existido una buena socialización o no.

*** El niño juega con otros niños**

En situación académica, donde lo normal es que la cantidad de alumnos facilite el contacto social en los juegos, deberían predominar ampliamente las frecuencias de este apartado. Puesto que, inicialmente, es aquí donde se apreciarán los problemas, tratamos de determinar en qué medida ocurren y cuáles son exactamente dichos problemas.

Dentro de cada uno de estos tres apartados, los distintos ítems pretenden obtener con precisión y de manera excluyente las frecuencias de diversas conductas típicas o prototípicas; sin embargo, y puesto que las posibles respuestas de un niño ante una situación de juego son prácticamente infinitas, en cada apartado se ha incluido un ítem vacío para que el observador anote las conductas no descritas de forma explícita y sus frecuencias.

Asimismo, en los apartados dos y tres deberán figurar los juegos a los que el niño/a ha jugado, sirviendo esto de contraste y comparación con los datos obtenidos en el Inventario de Juegos, así como el tiempo invertido en jugar.

Por las características intrínsecas de la muestra y por la información que deseábamos obtener, pensamos que lo ideal sería no introducir una persona ajena o desconocida por el niño y que a su vez ésta estuviera familiarizada con él hasta el punto de ser capaz de concretar sus reacciones ante las distintas situaciones lúdicas. Por ello, utilizamos como intermediario en esta ocasión al maestro del aula o cuidador de patio en aquellos casos en que fue posible. Cuando esto no fue factible, el propio investigador realizó la observación.

4.5. Selección y descripción de la muestra

Dadas las condiciones especiales de la población a la que nos enfrentábamos, recabamos información sobre la distribución en nuestro país. Siendo la procedencia de la muestra utilizada por nosotros la siguiente:

- Colegio Nuestra Señora del Socorro (Valencia)
- Centro de Recursos Educativos "Luis Braille" (Sevilla)
- Centro de Recursos Educativos "Antonio Vicente Mosquete" (Madrid)
- Centro de Recursos Educativos "Espíritu Santo" (Alicante)

Exceptuando el Centro de Recursos per a Deficients visuals a Catalunya,

donde no fue posible extraer la parte proporcional de muestra, la selección de la muestra de niños y niñas ciegos y deficientes visuales, que cursan sus estudios en aulas normalizadas, y la muestra control, fueron realizadas conjuntamente con los siguientes Centros:

- Dirección General de la ONCE de Madrid
- Colegio Nuestra Señora del Socorro de Valencia
- Centro de Recursos "Luis Braille" de Sevilla y Equipos Base de Andalucía (Córdoba y Huelva)
- Centro de Recursos "Espíritu Santo" de Alicante

Nuestra muestra debía estar compuesta proporcionalmente por niños y niñas deficientes visuales y ciegos, que no tuvieran ninguna otra deficiencia asociada y que se encontrasen cursando los estudios que les correspondían a su edad sin sobrepasar en más de dos años la edad cronológica correspondiente a su curso. Por otra parte, el 50 % de los sujetos debía estar cursando estudios de Ciclo Inicial y otro 50 %, estudios de Ciclo Medio; la mitad de ellos en Centros de la ONCE y la otra mitad en Centros Normalizados.

Todos estos condicionantes hicieron imposible seleccionar la muestra con arreglo a los estándares estadísticos de una distribución de grupos homogéneos, así como obtener el estudio evolutivo de cada niño tal y como pretendíamos. Por ello, la distribución de la muestra quedó de la siguiente forma:

Para el *Inventario de Juegos*

- El número total de sujetos fue de 143, de los cuales 47 pertenecían a Centros Especiales. 41 pertenecían a Escuelas Normalizadas \ 55 formaron el Grupo Control (ver cuadro 1 pág 42)
- En los 47 sujetos que cursan estudios en Centros de la ONCE, la proporción es de 24 niñas y 23 niños, distribuyéndose los sujetos pertenecientes a Enseñanza Integrada en 15 niñas y 26 niños.
- En cuanto a las niñas pertenecientes a Centros Especiales, nos encontramos con cinco niñas ciegas de Ciclo Inicial y 11 de Ciclo Medio; por otra parte, tenemos tres niñas deficientes visuales en Ciclo Inicial y cinco en Ciclo Medio.

Por lo que se refiere a Enseñanza Integrada, tenemos dos niñas ciegas de Ciclo Inicial y cinco de Ciclo Medio; en cuanto a niñas deficientes visuales, tres cursan Ciclo Inicial y cinco cursan Ciclo Medio.

De los niños ciegos de este mismo grupo, dos cursan estudios de Ciclo Inicial y otros dos de Ciclo Medio. Asimismo, siete niños deficientes visuales pertenecen al Ciclo Inicial y 15 al Ciclo Medio.

Por último, la muestra control compuesta por niños y niñas de la misma edad y nivel académico que los sujetos anteriormente mencionados, se distribuye de la siguiente forma: siete niñas componen el Ciclo Inicial y 16 el Ciclo Medio. En cuanto a los niños, 10 pertenecen a Ciclo Inicial y 12 al Ciclo Medio.

MUESTRA INVENTARIO JUEGOS

CICLO	N I Ñ A S	ENSEÑANZA RESIDENCIAL		ENSEÑANZA INTEGRADA		CONTROL	TOTAL
		ciegos	deficientes visuales	ciegos	deficientes visuales		
INICIAL	N I Ñ A S	5	3	2	3	7	20
	N I Ñ O S	4	1	2	7	10	24
CICLO MEDIO	N I Ñ A S	11	5	5	5	16	42
	N I Ñ O S	9	9	2	15	22	57
TOTAL		29	18	11	30	55	143

CUADRO 1

La muestra seleccionada para la Observación siguiendo criterios aleatorios se conforma de la siguiente manera:

MUESTRA OBSERVACIÓN

	RESIDENCIAL	INTEGRADA	CONTROL	TOTAL
NIÑOS	15	12	19	46
NIÑAS	20	7	21	48
TOTAL	35	19	40	94

CUADRO 2

Los sujetos que la componen, en cuanto a Enseñanza Integrada, pertenecen

tanto a Centros Públicos como Privados de las ciudades de Córdoba, Huelva, Madrid y la Comunidad Valenciana. Por otro lado, en la Enseñanza Residencial, la muestra fue seleccionada de los colegios ya mencionados de la ONCE. Por último, el grupo de niños videntes que componen la muestra control fueron compañeros de los niños ciegos y deficientes visuales que cursaban Enseñanza Integrada.

En estos mismos centros, se administró la *Batería de Socialización BAS I y BAS II* de Silva y Martorell, así como la Entrevista a Padres.

Para tener el estudio completo de cada niño necesitábamos, por una parte, que los padres cumplimentaran el BAS II y la *Entrevista* y, por otra, que el profesor-tutor de éste rellenara el BAS I. Aunque la respuesta general ha sido muy positiva, en algunos casos, bien por problemas personales o laborales, esto no ha sido posible quedando, la distribución de la muestra como sigue: (Ver Cuadros 3 y 4 págs. 43-44).

MUESTRA BAS I

TIPO ENSEÑANZA \ SEXO	VARONES	HEMBRAS	TOTAL
Residencial	23	24	47
Integrada	19	15	34
Control	19	21	40
TOTAL	61	60	121

CUADRO 3

MUESTRA BAS II

	VARONES	HEMBRAS	TOTAL
Residencial	14	17	31
Integrada	14	10	24
Control	19	21	40
TOTAL	47	48	95

CUADRO 4

MUESTRA ENTREVISTA

- Distribuidos por el tipo de enseñanza:
- Grupo Residencial N = 32
- Grupo Integrada N = 24
- Grupo Control N = 41

TOTAL T = 97

- Distribuidos según grado de ceguera
- Grupo ciegos N = 26
- Grupo deficientes visuales N = 30
- Grupo Control N = 41

TOTAL T = 97

4.6. Análisis de datos y metodología empleada

Tras la corrección de las pruebas anteriormente expuestas, con el fin de calcular las puntuaciones obtenidas por los sujetos procedimos a aplicar diferentes análisis estadísticos según las características de los mismos.

- En cuanto al Inventario de Juegos, la Entrevista a padres y la Observación se han hecho comparaciones de porcentajes en cada uno de los grupos, es decir, según el tipo de ceguera, (ciegos y deficientes visuales) y por el tipo de enseñanza (residencial, integrada y control).

- Por otra parte, las puntuaciones de las baterías de socialización BAS I y BAS II han sido sometidas a análisis descriptivos del cálculo de estabilidad de la tendencia central (media, mediana, etc.) y de variabilidad y desviación típica (d. t.) de cada uno de los grupos y para cada una de las variables. Asimismo, hemos realizado un análisis de inferencias estadísticas estudiando las diferencias intergrupo de cada una de las variables mediante la prueba "t" de Student indicada en la comparación de dos muestras independientes.

[Volver al índice / Inicio del capítulo](#)

5. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

5.1. Interpretación del inventario de Juegos

Al plantearnos investigar el juego en el niño ciego y deficiente visual, la primera pregunta a la que queríamos contestar era la siguiente: *¿el niño ciego juega igual, más o menos que el niño vidente?*; para ello, contabilizamos el número de juegos que había enumerado cada grupo en el Inventario de Juegos después de equiparar los "n" de los grupos, obteniendo los siguientes resultados:

Numero de juegos enumerados por cada grupo de NIÑAS CIEGAS y Ciclo de enseñanza

NIÑAS

Tipo de Enseñanza Ciclo	CTR ^{n₁}	CTI ^{n₂}	CTR + CTI	Cont n ^{n₃}	
CI	61	12	73	27	n ₁ = 5 n = 7 n ₂ = 2
CM	128	53	181	152	n ₁ = 11 n = 16 n ² = 5

CUADRO 5

Siendo las abreviaturas lo siguiente:

CTR: Niños ciegos que cursan enseñanza residencial

CTI: Niños ciegos que cursan enseñanza integrada

CI: Ciclo Inicial

CM: Ciclo Medio

Cont: Grupo de niños videntes

n_x= Número de sujetos en cada grupo

Número de juegos enumerados por cada grupo de NIÑOS CIEGOS y Ciclo de enseñanza

NIÑOS

Tipo de Enseñanza Ciclo	CTR ^{n₁}	CTI ^{n₂}	CTR + CTI	Cont n ^{n₃}	
CI	28	10	38	49	n ₁ = 4 n ₂ = 2 n ₃ = 6
CM	92	21	113	104	n ₁ = 9 n ₂ = 2 n ₃ = 11

CUADRO 6

Siendo las abreviaturas lo siguiente:

CRT: Ciegos que cursan enseñanza residencial

CTI: Ciegos que cursan enseñanza integrada

Cont: Niños videntes

n_x: Número de sujetos en cada grupo

CI: Ciclo Inicial

CM: Ciclo Medio

En líneas generales, los niños ciegos han informado de un mayor número de juegos que los videntes, exceptuando los niños ciegos del Ciclo Inicial (ver cuadros 5 y 6 págs. 47-48)

Por otra, parte, observamos unos resultados similares a los anteriores en cuanto a¹ los niños y niñas deficientes visuales con respecto a los videntes, siendo, si cabe, la diferencia entre el número de juegos más grande (ver cuadros 7 y 8 págs.49).

Podemos concluir que los niños / as ciegos y deficientes visuales de Ciclo Inicial juegan menos que los videntes, esto no ocurre cuando analizamos las diferencias en el Ciclo Medio.

En cuanto a la pregunta ¿qué juegos te gustaría jugar?, tanto los niños como las niñas de ambos ciclos han informado un mayor número de juegos que los grupos de niños y niñas videntes (ver cuadros págs. 50-51).

Número de juegos informados por cada grupo de NINAS DEFICIENTES VISUALES y ciclo de enseñanza NIÑAS

	CPR ⁿ ₁	CPI ⁿ ₂	CPR + CPI	Cont n-	
CI	31	24	55	21	N ₁ =3 n ₂ =3 n ₃ =6
CM	85	50	135	95	N ₁ =5 n ₂ =5 n ₃ =10

CUADRO 7

Número de juegos informados por cada grupo de NIÑOS DEFICIENTES VISUALES y ciclo de enseñanza NIÑOS

	CPR ⁿ ₁	CPI ⁿ ₂	CPR + CPI	Cont n ₃	
CI	12	27	39	49	N ₁ =1 n ₂ =5 n ₃ =6
CM	85	40	125	104	N ₁ =6 N ₂ =5 N ₃ =11

CUADRO 8

CPR: Deficientes visuales de residencial

CPI: Deficientes visuales de integrada

CI: Ciclo Inicial CM: Ciclo Medio

n_x: Número de sujetos en cada grupo

Cont: Niños videntes

**Número de juegos a los que les gustaría jugar
CIEGOS**

NIÑAS

	CTR ^{N₁}	CTI ^{n₂}	CTR + CTI	Cont n ₃	
CI	19	5	24	7	N ₁ =5 n ₂ =2 n ₃ =7
CM	36	8	44	26	N ₁ =11 n ₂ =5 N ₃ =16

CUADRO 9

NIÑOS

	CTR ^{n₁}	CTI ^{n₂}	CTR + CTI	Cont n ₃	
CI	21	5	26	10	N ₁ =4 n ₂ =2 n ₃ =6
CM	32	3	35	25	N ₁ =9 n ₂ =2 n ₃ =11

CUADRO 10

CTR Ciegos de residencial

CTI Ciegos de integrada

N_x Número de sujetos en cada grupo

CI Ciclo Inicial

CM Ciclo Medio

Conf Niños videntes

DEFICIENTES VISUALES:

NIÑAS

	CPR ⁿ ₁	CPI ⁿ ₂	CPR + CPI	Cont n,	
CI	19	12	31	5	N ₁ =3 n ₂ =3 n ₃ =6
CM	35	7	42	17	N ₁ =5 n ₂ =5 n ₃ =10

CUADRO 11

NIÑOS

	CPR ⁿ ₁	CPF ⁿ ₂	CPR + CPP,	Cont n ₃	
CI	6	10	16	10	N ₁ =1 n ₂ =5 n ₃ =6
CM	39	11	50	25	N ₁ =6 n ₂ =5 n ₃ =11

CUADRO 12

CPR: Deficientes visuales que cursan enseñanza residencial

CPI: Deficientes visuales que cursan enseñanza integrada

n_x: Número de sujetos en cada grupo

CI: Ciclo Inicial CM: Ciclo Medio

Cont: Niños videntes

Como posteriormente veremos al analizar las categorías más puntuadas en cada grupo, los niños / as ciegos y deficientes visuales presentan una mayor dispersión en cuanto a los juegos practicados que los niños / as control. De esta forma, no tienen concluidos períodos evolutivos anteriores, jugando tanto a juegos propios de estas etapas como a juegos pertenecientes al estadio evolutivo en que se encuentran por su edad. Por otra parte, las actividades lúdicas de los niños y niñas control están muy concentradas en juegos propios de la etapa madurativa que atraviesan; así, ésta podría ser una explicación al mayor número de juegos informado por deficientes visuales y ciegos, ya que no se ha controlado el tiempo de juego sino la diversidad de juego.

Descripción breve de las clasificaciones más relevantes y algunos aspectos metodológicos

Antes de comenzar a interpretar los resultados más relevantes obtenidos por nosotros en el Inventario de Juegos, haremos un breve recorrido por las diferentes clasificaciones sobre el juego que se han realizado; para ello, nos basaremos en el trabajo elaborado por [Osca \(1983\)](#).

Así, nos encontramos con 28 clasificaciones de distintos autores y asociaciones de las cuales solamente vamos a reflejar las más importantes de manera escueta.

- Borotav clasifica los juegos en tres grandes grupos ordenados cronológicamente por orden de dificultad, dentro de los cuales aparecen diferentes subgrupos donde se enmarcan los distintos juegos:

1. Juegos verbales, imitativos y "mágicos", juegos de iniciación
2. Juegos de fuerza y habilidad
3. Juegos intelectuales.

- Claparède agrupa los juegos según el contenido que predomina en los mismos y distingue dos grandes grupos:

1. Juegos de funciones generales
2. Juegos de las funciones especiales.

- Garvey informa que a medida que el niño evoluciona sus formas de juego también se hacen más elaboradas, si el juego no evoluciona haciéndose más complejo y diferenciado indicará la existencia de problemas que se deben al desarrollo.

Su clasificación es la siguiente:

1. Juego acompañado de movimientos e interacción
2. Juego con objetos
3. Juegos con el lenguaje
4. Juegos con materias sociales
5. Juegos con reglas
6. Juego situalizado.

- Jacquin agrupa los juegos según el lugar donde se pueden practicar y aparecen nueve grupos:

1. Juegos de interior
2. Juegos pequeños de exterior
3. Juegos grandes de patio
4. Juegos de calle y población
5. Juegos pequeños de campo
6. Juegos grandes de campo
7. Juegos acuáticos
8. Juegos nocturnos

9. Argumentos para juegos.

- Stern distribuye los juegos en dos grandes grupos:

1. Juegos individuales
2. Juegos sociales

- Wallon los agrupa siguiendo las distintas etapas que atraviesa el niño:

1. Juegos funcionales
2. Juegos de ficción
3. Juegos de adquisición
4. Juegos de fabricación

- Bühler hace una clasificación estructural donde se indica la continuidad que hay en el niño entre el juego y el trabajo mismo:

1. Juegos funcionales o sensorio motores
2. Juegos de ficción o ilusión
3. Juegos receptivos
4. Juegos de construcción
5. Juegos colectivos

- Piaget, basándose en las clasificaciones de Stern y Bühler. clasifica los juegos en las siguientes categorías:

1. Juegos de simple ejercicio o sensorio motores
2. Juegos simbólicos
3. Juegos de reglas

Todas estas clasificaciones, junto con las de otros autores, fueron recogidas y analizadas mediante un Análisis Dimensional de las categorías, obteniéndose la siguiente clasificación:

1. JUGUETES

- 1.1. Muñecos en general
 - 1.1.1. Muñecas
 - 1.1.2. Animales trapo, peluches
 - 1.1.3. Accesorios muñecas
 - 1.1.3.1. Cochecitos muñecas
 - 1.1.3.2. Ropita de muñecas
 - 1.1.3.3. Cocinitas
 - 1.1.3.4. Tiendas de juguetes
 - 1.1.3.5. Camitas, armarios
 - 1.1.3.6. Otros
 - 1.1.4. Otros
- 1.2. Mecánicos

- 1.2.1. Coches y camiones de niños
- 1.2.2. Trenes, vías y accesorios
- 1.2.3. Barcos, veleros
- 1.2.4. Aviones, helicópteros
- 1.2.5. Muñecos de niños
 - 1.2.5.1. Soldaditos
 - 1.2.5.2. Vaqueros
 - 1.2.5.3. Bomberos
 - 1.2.5.4. Otros
- 1.2.6. Otros

1.3. Instructivos

- 1.3.1. De construcción
 - 1.3.1.1. Juegos de encaje
 - 1.3.1.2. Ensartes reproductivos
 - 1.3.1.3. Recorte y pegado
 - 1.3.1.4. Rompecabezas, puzzles
 - 1.3.1.5. Otros

1.3.2. Didácticos en general

- 1.3.2.1. Números
- 1.3.2.2. Letras
- 1.3.2.3. Geografía
- 1.3.2.4. Historia
- 1.3.2.5. Oír música
- 1.3.2.6. Otros
- 1.3.3. Otros

2. DRAMÁTICO-EXPRESIVOS

2.1. Ficción

- 2.1.1. Dramáticos
 - 2.1.1.1. Escenificación de relatos
 - 2.1.1.2. Otros
- 2.1.2. Imitativos
 - 2.1.2.1. De personajes (tarzán, supermán, el lobo...)
 - 2.1.2.2. De profesiones (médicos y enfermeras, mamas y papas, maestras...)
 - 2.1.2.3. De situaciones bélicas (indios y vaqueros, policías y ladrones...)
 - 2.1.2.3.1. Disfraces bélicos
 - 2.1.2.3.1.1. Armas
 - 2.1.2.3.1.2. Arcos y flechas
 - 2.1.2.3.1.3. Espadas
 - 2.1.2.3.1.4. Otros

2.1.2.4. Otros

2.2. Expresión

- 2.2.1. Afectivos
 - 2.2.1.1. Marionetas, guiñol
 - 2.2.1.2. Otros

- 2.2.2 Verbales
- 2.2.2.1. Cuentos
- 2.2.2.2. Chistes
- 2.2.2.3. Adivinanzas
- 2.2.2.4. Prendas
- 2.2.2.5. Otros
- 2.2.3 Otros

3. DEPOR1TVO-ATLÉTICOS

- 3.1. Deportivos
- 3.1.1. Balón-pie
- 3.1.1.1. Fútbol
- 3.1.1.2. Rugby
- 3.1.1.3. Otros
- 3.1.2. Balón a mano
- 3.1.2.1. Balonmano
- 3.1.2.2. Balonvolea
- 3.1.2.3. Baloncesto
- 3.1.2.4. Balón tiro
- 3.1.2.5. Otros
- 3.1.3. Pelota raqueta
- 3.1.3.1. Tenis
- 3.1.3.2. Frontón
- 3.1.3.3. Ping-pong
- 3.1.3.4. Otros
- 3.1.4. Pelota garrote
- 3.1.4.1. Golf
- 3.1.4.2. Hockey
- 3.1.4.3. Polo
- 3.1.4.4. Béisbol
- 3.1.4.5. Otros

- 3.2. Colectivos
- 3.2.1. Perseguir
- 3.2.1.1. Tula
- 3.2.1.2. Marro (el pañuelo)
- 3.2.1.3. Moros y cristianos
- 3.2.1.4. Ratón y gato
- 3.2.1.5. Escondite
- 3.2.1.6. Otros
- 3.2.2. El corro
- 3.2.3. A la ciega
- 3.2.3.1. Gallinita ciega
- 3.2.3.2. Piñata
- 3.2.3.3. Otros
- 3.2.4. Saltos
- 3.2.4.1. A la cuerda
- 3.2.4.2. Churro va

- 3.2.4.3. Rayuela
- 3.2.4.4. A la goma
- 3.2.4.5. Carreras de sacos
- 3.2.4.6. Otros
- 3.2.5. El tren
- 3.2.6. La cadena
- 3.2.7. Otros

- 3.3. Gimnásticos
 - 3.3.1. Carreras
 - 3.3.1.1. Carreras con obstáculos
 - 3.3.1.2. Otros
 - 3.3.2. Saltos con pértiga
 - 3.3.3. Otros

- 3.4. Acrobáticos
 - 3.4.1. Paralelas
 - 3.4.2. Anillas
 - 3.4.3. Otros

- 3.5. Fuerza
 - 3.5.1. Lucha
 - 3.5.1.1. Judo
 - 3.5.1.2. Karate
 - 3.5.1.3. Lucha libre
 - 3.5.1.4. Boxeo
 - 3.5.1.5. Otros

- 3.6. Juegos de lanzamiento
 - 3.6.1. Lanzamiento a un lugar fijo
 - 3.6.1.1. Dardos
 - 3.6.1.2. Arco
 - 3.6.1.3. Lanzamiento de jabalina
 - 3.6.1.4. Bolos
 - 3.6.1.5. Otros
 - 3.6.2. Lanzamiento y regreso del objeto al lugar inicial
 - 3.6.2.1. Boomerang
 - 3.6.2.2. Lanzamiento del disco
 - 3.6.2.3. Otros
 - 3.6.3. Otros

4. RECREATIVOS

- 4.1. De esparcimiento
 - 4.1.1. Hedonísticos, de entretenimiento

4.1.1.1. Orales

- 4.1.1.1.1. Muñecos de goma
- 4.1.1.1.2. Chupetes
- 4.1.1.1.3. Aros de morder
- 4.1.1.1.4. Otros

4.1.1.2. Habilidad (destreza manual)

- 4.1.1.2.1. Yo-yo
- 4.1.1.2.2. Diábolo
- 4.1.1.2.3. Boliche
- 4.1.1.2.4. Aro (hula-hoop)
- 4.1.1.2.5. Trompa
- 4.1.1.2.6. Perinola
- 4.1.1.2.7. Cometa
- 4.1.1.2.8. De percusión
 - 4.1.1.2.8.1. Lanzamiento con la mano
 - 4.1.1.2.8.1.1. Canicas
 - 4.1.1.2.8.1.2. Tejo inglés
 - 4.1.1.2.8.1.4. Otros
 - 4.1.1.2.8.2. Golpear la bola
 - 4.1.1.2.8.2.1. Fútbolín
 - 4.1.1.2.8.2.2. Hockey mesa
 - 4.1.1.2.8.2.3. Billar
 - 4.1.1.2.8.2.4. Otros
 - 4.1.1.2.8.3. Otros
- 4.1.1.2.9. Otros

4.1.1.3. De escalar

- 4.1.1.3.1. Subirse a un lugar fijo
 - 4.1.1.3.1.1. Palafito
 - 4.1.1.3.1.2. Torre bombero
 - 4.1.1.3.1.3. Torre vigía
 - 4.1.1.3.1.4. Cabaña de indios
 - 4.1.1.3.1.5. Otros
- 4.1.1.3.2. Subirse a un lugar ayudándose con las manos y los pies
 - 4.1.1.3.2.1. Doble arco
 - 4.1.1.3.2.2. Esfera
 - 4.1.1.3.2.3. Laberinto
 - 4.1.1.3.2.4. Nave espacial
 - 4.1.1.3.2.5. Pita
 - 4.1.1.3.2.6. Red elevada
 - 4.1.1.3.2.7. Escalera horizontal
 - 4.1.1.3.2.8. Pirámide
 - 4.1.1.3.2.9. Flor
 - 4.1.1.3.2.10. Otros

- 4.1.1.3.3. Subir corriendo
 - 4.1.1.3.3.1. Puentes
 - 4.1.1.3.3.2. Túnel
 - 4.1.1.3.3.3. Pasarela troncos
 - 4.1.1.3.3.4. Otros
- 4.1.1.3.4. Otros

- 4.1.1.4. Giratorios (sensaciones cinestésicas)
 - 4.1.1.4.1. Sentados sobre un soporte con movimiento
 - 4.1.1.4.1.1. Columpio
 - 4.1.1.4.1.2. Barca
 - 4.1.1.4.1.3. Trainera
 - 4.1.1.4.1.4. Troncomóvil
 - 4.1.1.4.1.5. Tic-tac
 - 4.1.1.4.1.6. Otros
 - 4.1.1.4.2. Sentados sobre un soporte que gira
 - 4.1.1.4.2.1. Plata forma giratoria
 - 4.1.1.4.2.2. Rodavent
 - 4.1.1.4.2.3. Autopatín
 - 4.1.1.4.2.4. Rodativo
 - 4.1.1.4.2.5. Otros
 - 4.1.1.4.3. Colgarse de un aparato que gira, sujetándose con las manos
 - 4.1.1.4.3.1. Tío-vivo
 - 4.1.1.4.3.2. Otros
 - 4.1.1.4.4. Deslizarse
 - 4.1.1.4.4.1. Tobogán
 - 4.1.1.4.4.2. Espiral
 - 4.1.1.4.4.3. Robot
 - 4.1.1.4.4.4. Otros
 - 4.1.1.4.5. Basculantes
 - 4.1.1.4.5.1. Palanca
 - 4.1.1.4.5.2. Otros
 - 4.1.1.4.6. Sensoriales (de manipulación)
 - 4.1.1.4.6.1. Arenario
 - 4.1.1.4.6.2. Otros
 - 4.1.1.4.7. Otros

- 4.1.2. Acuáticos
 - 4.1.2.1. Natación
 - 4.1.2.2. Juegos con agua
 - 4.1.2.2.1. Pompas de jabón

- 4.1.2.2.2. Otros
- 4.1.2.3. Otros
- 4.1.3. Vehículos
 - 4.1.3.1. De pedales
 - 4.1.3.1.1. Cochecitos de pedales
 - 4.1.3.1.2. Triciclos
 - 4.1.3.1.3. Bicicletas
 - 4.1.3.1.4. Otros
 - 4.1.3.2. Patinajes
 - 4.1.3.2.1. Patines
 - 4.1.3.2.2. Patinetes
 - 4.1.3.2.3. Monopatín
 - 4.1.3.2.4. Esquí
 - 4.1.3.2.5. Otros
 - 4.1.3.3. Otros

4.2. Musicales

- 4.2.1. Rínicos
 - 4.2.1.1. Bailes
 - 4.2.1.2. Instrumentos musicales
 - 4.2.1.2.1. Trompeta
 - 4.2.1.2.2. Flauta
 - 4.2.1.2.3. Tambor
 - 4.2.1.2.4. Piano
 - 4.2.1.2.5. Otros
 - 4.2.1.3. Otros 60

4.2.2. Artísticos

- 4.2.2.1. Ballet
- 4.2.2.2. Danza
- 4.2.2.3. Cantar
- 4.2.2.4. Otros
- 4.2.3. Otros

4.3. Artesanía

- 4.3.1. Creatividad
 - 4.3.1.1. Pintar
 - 4.3.1.2. Dibujar
 - 4.3.1.3. Otros

4.3.2. Fabricación

- 4.3.2.1. Modelado
- 4.3.2.2. Plastilina
- 4.3.2.3. Otros
- 4.3.3. Otros

5. OPERACIONES MENTALES

5.1. Juegos de mesa y tablero

5.1.1. Combinatorios

5.1.1.1. Parchís

5.1.1.2. La oca

5.1.1.3. Monopoly

5.1.1.4. La escalera

5.1.1.5. Otros

5.1.2. Resolución de problemas

5.1.2.1. Captura de las fichas del adversario

5.1.2.1.1. Por medio del razonamiento

5.1.2.1.1.1. Damas

5.1.2.1.1.2. Go

5.1.2.1.1.3. Go-bang

5.1.2.1.1.4. Alquerque

5.1.2.1.1.5. Otros

5.1.2.1.2. Por persecución

5.1.2.1.2.1. Yoté

5.1.2.1.2.2. Wari

5.1.2.1.2.3. Asalto

5.1.2.1.2.4. Caroms

5.1.2.1.2.5. Otros

5.1.2.2. Conseguir colocar las fichas en una posición previamente prefijada pese a la oposición del adversario

5.1.2.2.1. Tres rayas

5.1.2.2.2. Cuatro rayas

5.1.2.2.3. Otros

5.1.2.3. Concentración y lógica

5.1.2.3.1. Ajedrez

5.1.2.3.2. Shogi

5.1.2.3.3. Dominó

5.1.2.3.4. Cartas

5.1.2.3.5. Barquitos

5.1.2.3.6. Otros

5.1.2.4. Otros

5.1.3. Juegos de azar

5.1.3.1. Dados

5.1.3.2. Ruleta

- 5.1.3.3. Lotería (Bingo)
- 5.1.3.4. Otros
- 5.1.4. Otros
- 5.2. Juegos educativos
 - 5.2.1. Científicos
 - 5.2.1.1. De investigación
 - 5.2.1.1.1. Química
 - 5.2.1.1.2. Electrónica
 - 5.2.1.1.3. Botánica
 - 5.2.1.1.4. Otros
 - 5.2.1.2. Imitación de objetos
 - 5.2.1.2.1. Teléfono
 - 5.2.1.2.2. Telégrafo
 - 5.2.1.2.3. Microscopio
 - 5.2.1.2.4. Máquinas de fotografiar
 - 5.2.1.2.5. Cine Infantil
 - 5.2.1.2.6. Otros
 - 5.2.2. Colecciones
 - 5.2.2.1. Cromos
 - 5.2.2.2. Sellos
 - 5.2.2.3. Monedas
 - 5.2.2.4. Insectos
 - 5.2.2.5. Minerales
 - 5.2.2.6. Otros

Hemos utilizado esta clasificación para nuestro estudio por considerarla clara, extensa y flexible.

Así, en cuanto a puntuaciones globales, centrándonos en las frecuencias y una vez obtenidos los porcentajes correspondientes, pasaremos a analizar las diferencias entre grupos en cuanto al número de juegos expresados.

Debido a la diferencia del número de sujetos que componen cada grupo, nos vemos obligados a la hora de interpretar los datos a clasificar éstos en función del "n", apareciendo las siguientes categorías:

1. Grupos que presentan una amplitud de muestra de uno a cuatro sujetos.
2. Grupos que presentan una amplitud de muestra de cinco a nueve sujetos.
3. Grupos compuestos por una amplitud de muestra de diez a catorce sujetos.
4. Grupos compuestos por una amplitud de muestra de quince a diecinueve sujetos.

Por otra parte, la distribución de la muestra se presenta de la siguiente forma:

En cuanto a las niñas

	CTR	CPR	CTI	CPI	CONT	TOTAL
CI	5	3	2	3	7	20
CM	11	5	5	5	16	42
Total	16	8	7	8	23	62

CUADRO 13

En cuanto a los niños

	CTR	CPR	CTI	CPI	CONT	TOTAL
CI	4	1	2	7	10	24
CM	9	9	2	15	12	47
Total	13	10	4	22	22	71

CUADRO 14

En ambos cuadros podemos observar el número de sujetos que componen cada grupo, así como el total de niños y niñas, significando las abreviaturas lo siguiente:

CTR: Ciegos que cursan estudios en colegios especiales

CPR: Deficientes visuales que cursan estudios en colegios especiales

CTI: Ciegos que cursan estudios en enseñanza normalizada

CPI: Deficientes visuales que cursan estudios en enseñanza normalizada

CONT: Muestra de sujetos videntes

CI: Ciclo Inicial

CM: Ciclo Medio

Diferencias en cuanto al número de juegos informados por cada grupo

Después de observar la distribución de la muestra y siguiendo los criterios del tipo de enseñanza (colegio especial, colegio normalizado) que cursan tanto los niños como las niñas, así como el grado de deficiencia (deficiente visual, ciego o vidente), observamos que los *NIÑOS* ciegos que cursan enseñanza residencial en el Ciclo Inicial, juegan y desearían jugar a un mayor número de juegos que los deficientes visuales que cursan el mismo tipo de enseñanza. Cuando comparamos estos resultados con los del Ciclo Medio observamos que ocurre al contrario, es decir, son los deficientes visuales los que informan de un mayor número de juegos tanto practicados como deseados.

Pensamos que estos cambios se podrían deber a la necesidad que tiene el niño ciego en el Ciclo Inicial de estimulación que le permita conocer el mundo, actitud que irá cambiando con el tiempo.

Porcentajes de juegos practicados según la distribución de grupos
 NIÑOS JUEGAN (Uno a cuatro sujetos)

	Grupos	%de frecuencias
CICLO INICIAL	CPR	24 %
	CTR	56 %
	CTI	20 %

Por lo que se refiere a las *NIÑAS*, observamos que las deficientes visuales, en el Ciclo Inicial, verbalizan un mayor número de juegos que las ciegas; mientras que en el Ciclo Medio ocurriría lo contrario, siendo las ciegas las que encuentran una mayor cantidad de juegos.

Las niñas que cursan enseñanza especial (tanto ciegas como deficientes visuales) desean jugar a más juegos (tanto en el Ciclo Inicial como Medio) que aquellas que asisten a centros normalizados. En el Ciclo Inicial, las deficientes visuales informan de más juegos deseados que las ciegas, asistiendo ambas a centros ordinarios. Estas diferencias se igualan en el Ciclo Medio, situándose las mismas submuestras, en todo momento, por debajo del índice obtenido por el grupo de niñas que asiste a centros específicos.

Porcentajes de juegos practicados según la distribución de grupos

NIÑAS JUEGAN (Uno a cuatro sujetos)

	Grupos	% de frecuencias
CICLO INICIAL	CPR	46,27 %
	CTI	17,91 %
	CPI	35,82 %

NIÑAS JUEGAN(Cinco a nueve sujetos)

	Grupos	% de frecuencias
CICLO MEDIO	CPR	45,21 %
	CTI	28,19 %
	CPI	26,60 %

Porcentajes de juegos deseados según la distribución de grupos

NIÑAS JUGARÍAN - (Uno a cuatro sujetos)

	Grupos	% de frecuencias
CICLO INICIAL	CPR	52,78 %
	CTI	13,89 %
	CPI	33,33 %

NIÑAS JUGARÍAN (Cinco a nueve sujetos)

	Grupos	% de frecuencias
CICLO	CPR	68,63 %
MEDIO	CTI	15,69 %
	CPI	15,69 %

Vamos a presentar los resultados más relevantes de las diferencias intragrupos, tanto en los niños como en las niñas.

NIÑOS

a) *CICLO INICIAL*

*** Niños deficientes visuales que cursan estudios en enseñanza residencial (CPR)**

Encontramos que la categoría 1. de juguetes no aparece representada; tampoco han puntuado en la categoría 2. que viene definida como juegos dramático-expresivos.

Dentro de los juegos deportivo-atléticos, pertenecientes a la categoría 3. los más puntuados han sido los juegos deportivos como fútbol, baloncesto, etc., siguiéndoles los juegos colectivos en los cuales la competitividad es fundamental. Dentro de este tipo de juegos, no han sido puntuados los juegos de fuerza, como judo, kárate, boxeo..., ni los juegos de lanzamiento de dardos, arco, etc.

En la categoría de juegos recreativos, los más representados son los de esparcimiento, siendo la más puntuada de todas las subcategorías. En dichos juegos, lo más característico es que el único fin que pretende el niño es distraerse sin desear conseguir la admiración de sus compañeros.

No aparecen puntuados ni los juegos musicales, ni los de artesanía.

La última categoría denominada "operaciones mentales", en la que se incluyen los juegos de mesa y tablero y los educativos, no ha sido puntuada.

Comparando las respuestas obtenidas en los juegos practicados por estos niños y las respuestas dadas a los "juegos a los que desearían jugar", observamos que en las dos primeras categorías, tanto la de juguetes como la de juegos dramático-expresivos, y la última categoría: de operaciones mentales, siguen sin ser puntuadas en los niños. Es decir, éstos no practican dichos tipos de juegos, ni desean practicarlos.

Asimismo, en los juegos deportivos, las subcategorías de juegos de fuerza y de lanzamiento no han sido puntuadas en ninguno de los casos, ni tampoco los juegos recreativos, los musicales y los de artesanía.

Por otra parte, las mayores puntuaciones corresponden a los juegos colectivos

y gimnásticos, dentro de los juegos deportivo-atléticos. Curiosamente, la categoría 3.1., correspondiente a juegos deportivos, no es deseada por los niños; en cambio, sí ha obtenido una buena puntuación en cuanto a los juegos practicados.

*** Niños ciegos que cursan estudios en enseñanza residencia (CTR)**

Por lo que respecta a los juegos practicados, aparecen con un porcentaje del 3,5 %, la categoría de juguetes que viene representada por las subcategorías de muñecos en general, juegos mecánicos y juegos instructivos. Este mismo porcentaje lo encontramos en los juegos gimnásticos (dentro de la categoría de los juegos deportivo-atléticos), siendo dichos juegos de carácter individual. También han obtenido la misma puntuación, los juegos musicales (dentro de los recreativos) como bailes, instrumentos musicales, etc. Por último, entrarían dentro de este apartado, los juegos educativos, correspondientes a la categoría 5.2.

Con un porcentaje entre 10 % y 15 %, nos encontramos los juegos de ficción en los cuales lo más característico es el saber representar lo mejor posible los gestos de un personaje o una profesión; los juegos deportivos, en los que predomina la destreza y la habilidad en el manejo de un balón; y los juegos de mesa y tablero, en los que, aunque hay que prestar atención, el fin primordial es la distracción intentando vencer al adversario por la lógica o el azar.

Así como en los deficientes visuales, la subcategoría más puntuada ha sido la 4.1., que viene expresada como juegos de esparcimiento, con un 43 % de las respuestas.

No vienen representados en este grupo, los juegos de expresión, los colectivos, acrobáticos, de fuerza, los de lanzamiento y los de artesanía.

Por otro lado, podemos observar que los juegos más deseados son los de esparcimiento, siguiéndoles los mecánicos, los colectivos y los de mesa y tablero. Asimismo, encontramos que los juegos de expresión, los acrobáticos, los de fuerza y los de lanzamiento, y también los de artesanía no son deseados por dichos sujetos, ni tampoco son puestos en práctica.

Entendemos que en este grupo lo más representativo es que la puntuación más alta la han obtenido los juegos de esparcimiento, en los dos ítems del inventario; así como que los colectivos no aparecen representados como juegos a los que normalmente juegan los niños y sí, en cambio, aparecen representados en la segunda pregunta del inventario.

*** Niños deficientes visuales que cursan estudios en enseñanza integrada (CPI)**

Dentro de la categoría 1., los juegos preferidos por los niños han sido los mecánicos, como coches, trenes, etc., siguiéndoles con muy poca diferencia los juegos instructivos como oír música, recorte y pegado juegos de encaje...; y los menos preferidos han sido los muñecos en general como peluches,

accesorios-muñecas...

En la categoría 2., correspondiente a los juegos dramático-expresivos, los preferidos han sido los de ficción ya explicados anteriormente. Esta subcategoría, junto con la 4.1., ha sido la que ha obtenido un porcentaje mayor respecto a las demás subcategorías. Los juegos de expresión en los cuales lo más importante es conseguir la atención de los demás jugadores teniendo como medio principal la palabra, no han sido puntuados.

En cuanto a los juegos deportivo-atléticos, pertenecientes a la categoría 3., los más puntuados han sido los juegos colectivos, muy cercanos en cuanto a porcentaje a las categorías 2.1. y 4.1. En ellos, el niño mide sus facultades frente a los otros niños dentro del propio grupo, es decir, la competitividad es lo fundamental. Dentro de esta categoría, le siguen, en cuanto a puntuación, la subcategoría 3.1., correspondiente a juegos deportivos, y la 3.3., a la que pertenecen los gimnásticos. No han sido puntuados los juegos acrobáticos, ni los de fuerza, ni los de lanzamiento.

En la categoría 4., como ya hemos mencionado anteriormente, los juegos preferidos por los niños han sido los de esparcimiento, al igual que en los grupos anteriores. La subcategoría 4.3., correspondiente a los juegos de artesanía, ha obtenido una puntuación mucho más baja, quedando sin puntuar los juegos musicales.

Asimismo, en la categoría de operaciones mentales, han sido preferidos los juegos de mesa y tablero, no puntuando los educativos.

Los dos únicos tipos de juegos que informan desear estos niños son los deportivos, en los que predomina la destreza y la habilidad en el manejo de un balón, y en menor medida, los juegos gimnásticos que consisten en intentar destacar en una competición individual frente a los demás niños.

Si tenemos en cuenta que estos niños comparten sus juegos con niños videntes, pensamos que es pertinente que informen de estos deseos.

*** Niños ciegos que cursan estudios en enseñanza integrada (CTI)**

Los juegos preferidos por estos niños, en cuanto a su práctica habitual, han sido los de mesa y tablero, correspondientes a la subcategoría 5.1.; siguiéndoles con diferencia los juegos de ficción.

Se agrupan en torno al 10 %, y por debajo de los anteriores, los juegos mecánicos; en la categoría 3., los juegos deportivos y colectivos; y en la categoría 4., los de esparcimiento, quedando las demás subcategorías sin puntuar.

Este grupo informó que deseaba jugar a los mismos tipos de juegos que normalmente ya practica; es decir, los de mesa y tablero en mayor medida, siguiéndoles los de esparcimiento y los deportivos.

A continuación, la subcategoría 5.2., correspondiente a juegos educativos, es la única en la que se expresa el deseo de jugar por parte de estos niños y que no viene representada en la práctica habitual de juegos.

* Niños videntes

En este grupo, la categoría 1., aparece representada, en sus tres subcategorías. La más puntuada ha sido la de juegos mecánicos, siguiéndole los muñecos en general y los instructivos con el mismo tanto por cien.

En la categoría de juegos dramático-expresivos, han sido preferidos los juegos de ficción, quedando sin puntuar los juegos de expresión.

En la 3., denominada juegos deportivo-atléticos, la subcategoría 3.2., correspondiente a juegos colectivos, destaca sobre las demás, así como sobre las restantes subcategorías de la clasificación. En la misma, le siguen los juegos deportivos y, por último, los gimnásticos y de fuerza, quedando sin puntuar los acrobáticos y de lanzamiento.

Respecto a los juegos deportivos, los de esparcimiento han sido los preferidos por los niños, quedando sin puntuar los musicales y de artesanía.

Por último, dentro de los juegos de operaciones mentales, los niños prefieren los juegos de mesa y tablero, no informando que practiquen juegos educativos. En cuanto a los juegos deseados, se observa el declive del interés por los de juguetes en general, deseando practicar juegos colectivos y de mesa y tablero, apareciendo en menor proporción el deseo por los juegos de ficción, los de esparcimiento y los educativos.

Lo más llamativo es tanto la práctica como el deseo por los juegos colectivos.

Por todo lo visto anteriormente, podemos observar que el grupo CPI y el grupo control son los que más se asemejan a la hora de informar sobre los juegos que normalmente practican, siendo los colectivos los más puntuados y realizando actividades con juguetes ambos grupos, hecho que no aparece en los demás.

Por otra parte, tanto los ciegos como los deficientes visuales pertenecientes a colegios de la ONCE prefieren los juegos de esparcimiento como columpios, etc., ampliando un poco el espectro los deficientes visuales con los juegos deportivos y colectivos.

Así, los niños control y los CPI evolucionarían normalmente, en cuanto a juegos, de acuerdo con los datos obtenidos por [Secadas \(1980\)](#), donde los niños a la edad de seis a ocho años practican juegos como indios vaqueros, policías y ladrones..., desarrollándose también el auge del fútbol anárquico.

b) *CICLO MEDIO*

*** Niños deficientes visuales que cursan estudios en enseñanza residencial (CPR)**

Los juegos practicados por estos niños en mayor medida son los pertenecientes a la categoría 5.1., denominada juegos de mesa y tablero, como el parchís las cartas, etc.; le siguen los juegos colectivos pertenecientes a la categoría 3.2., en los cuales la competitividad es lo fundamental, como el escondite, pillar, etc. y, por último, los juegos dramático-expresivos de ficción como escenificación de relatos, imitar personajes..., los juegos deportivos en los que predomina la habilidad en el manejo del balón y los juegos recreativos de esparcimiento que se caracterizan por tratarse de actividades que requieren cierta habilidad y destreza manual por parte del sujeto.

Todas las demás categorías aparecen representadas mínimamente, oscilando el porcentaje entre el 1 % y el 3 %, menos las categorías 3.4. (juegos acrobáticos), 3.5. (juegos de fuerza) y 4.3. (juegos de artesanía), que no vienen puntuadas.

En cuanto a los juegos que desearían practicar estos mismos niños, aparecen, en primer lugar, los juegos recreativos de esparcimiento, siguiéndoles los juegos de pelota correspondientes a la categoría 3.1., y los juegos de mesa y tablero de la categoría 5.1.

Por otra parte, no desean jugar a muñecos en general, a juegos acrobáticos, a juegos recreativos de artesanía ni a juegos educativos pertenecientes respectivamente a las categorías 1.1., 3.4., 5.2.

Asimismo, los juegos mecánicos, categoría 1.2., son los únicos a que desean jugar estos niños con más frecuencia de lo que lo hacen.

Como podemos observar, este grupo de niños evoluciona de una forma normal en cuanto al juego siguiendo el trabajo de [Secadas \(1980\)](#), ya que en ellos, los juegos más practicados son los competitivos, los de mesa y tablero y el fútbol o juegos con balón. Para este autor, el período de ocho a nueve años corresponde al auge del fútbol anárquico y no debe quedar rastro de los juegos de indios y vaqueros, policías y ladrones, pistoleros, etc. pertenecientes a la categoría 2.1., que sí aparece representada en nuestra muestra en un 16 por cien.

*** Niños ciegos que cursan estudios en enseñanza residencial (CTR)**

Los niños de este grupo han obtenido la puntuación más alta en la categoría 3.1., perteneciente a juegos deportivos en los que, como ya hemos mencionado anteriormente, predomina la destreza y la habilidad en el manejo de un balón; le siguen, de mayor a menor porcentaje, las categorías 3.2. y la 5.1., es decir, los juegos colectivos y los de mesa y tablero.

No aparecen puntuadas las categorías 3.3., 3.4., 3.5. y 4.3., es decir, los juegos

gimnásticos, los acrobáticos, los de fuerza y los recreativos de artesanía. Las restantes categorías presentan una dispersión mayor en cuanto a porcentajes que el grupo anterior, ya que oscilan de 1,09 % a 11.96 por cien.

Por otra parte, en cuanto a los juegos deseados por estos niños, aparecen, en primer lugar, los juegos de mesa y tablero con un 35 %, siguiéndole los juegos de esparcimiento con un 18,75 %, los juegos de muñecos en general como peluches, etc., y los educativos.

Como podemos observar, estos niños no presentan una evolución normal en cuanto al juego respecto a los datos obtenidos por Secadas con una muestra española de videntes, ya que debería desaparecer en esta etapa el interés por los coches y juegos mecánicos en general, así como por los juegos de ficción, es decir, indios y vaqueros, pistoleros, etc.

Sí que aparece un interés por el fútbol, los juegos de mesa y tablero y los juegos colectivos, propios de estas edades.

*** Niños deficientes visuales que cursan estudios en enseñanza integrada (CPI)**

En este grupo, los juegos más representados han sido, en primer lugar, los colectivos, como el escondite, tula, béisbol, etc., en un 28,45 %, siguiéndoles los juegos deportivos y los de mesa y tablero en un 18,10 % y 18.97 %, respectivamente; las demás categorías aparecen puntuadas con porcentajes muy bajos, destacando los juegos de ficción con un 9,48 % y los juegos recreativos musicales, como instrumentos musicales, bailes, etc., que no han sido puntuados.

En cuanto a los juegos deseados por estos niños, observamos que los más anhelados son los deportivos pertenecientes a la categoría 3.1., con un porcentaje del 36,11 %, siguiéndoles los de esparcimiento con un 19,44 % y los de mesa y tablero con un 16,67 por cien.

Como dato a tener en cuenta, es el primer grupo que no ha puntuado en la categoría 1., denominada juguetes.

Así, lo más destacable en este grupo es que se siguen manteniendo los juegos de ficción en un 9,48 %, habiendo desaparecido prácticamente los juegos mecánicos pertenecientes a la categoría 1.2.

*** Niños ciegos que cursan estudios en enseñanza integrada (CTI)**

Los juegos preferidos por estos niños han sido los de la categoría 3.2., denominados colectivos, siguiéndoles la categoría 3.1., representante de los juegos deportivos; por debajo de éstas, se agrupan en un mismo porcentaje del 9,52 % los juegos instructivos, los de ficción, los de esparcimiento, mesa y tablero y juegos educativos, correspondientes respectivamente a las categorías 1.3., 2.1., 4.1., 5.1., 5.2.

Las categorías restantes han quedado sin puntuar menos la 1.1. Muñecos en general y la 3.3. Gimnásticos como carreras, etc., que han obtenido un porcentaje del 4,76 por cien.

Por lo que se refiere a los juegos que desean jugar aparecen con un mismo porcentaje del 33,33 % los juegos gimnásticos en los de esparcimiento y los de mesa y tablero, no habiendo puntuado ninguna de las restantes categorías.

En estos niños, lo más destacable es que aparece un interés mayor que en los otros por los juegos instructivos como oír música, rompecabezas, etc., pertenecientes a la categoría 1.3.; así como por los juegos educativos como lotería, colecciones, etc.

Por otra parte, aparece un menor interés por los juegos de mesa y tablero que en los restante grupos, aunque se informa del deseo de jugar a ellos.

*** Niños videntes**

El último grupo de niños está formado por videntes tanto de colegios estatales como privados. Los juegos más puntuados han sido los colectivos pertenecientes a la categoría 3.2., con un 41,35 %, siguiéndoles los juegos deportivos correspondientes a la categoría 3.1., con un 26 por cien.

Las restantes categorías aparecen poco representadas oscilando los porcentajes entre 0,96 % y 7,79 %, menos los juegos de mesa y tablero, con un 11,54 %. Quedan sin puntuar los juegos acrobáticos y los de lanzamiento, así como los musicales, de artesanía y los juegos educativos.

En cuanto a los juegos deseados destacan los juegos de pelota, correspondientes a la categoría 3.1., siguiéndoles los colectivos y los de mesa y tablero, deseando jugar más de lo que lo hacen a juegos mecánicos, instructivos, de ficción, de expresión, y juegos educativos, todos ellos puntuando en un porcentaje muy bajo.

Como conclusión, podemos decir que estos niños se adecúan perfectamente a los resultados obtenidos por Secadas, ya que se observa un interés general por los juegos colectivos, donde se rivaliza en habilidad con los del mismo sexo, y los juegos de pelota, quedando muy atrás el interés por los demás juegos, menos los de mesa y tablero.

Como conclusión general, podemos indicar que todos los grupos, excepto los CPR⁽¹⁾ y los CTR⁽²⁾, muestran una preferencia por los juegos colectivos, siguiéndoles los juegos de pelota. En el grupo control es donde se observa con mayor claridad, ya que ambos juegos ocupan el 66 % del conjunto total. Por otra parte, estos juegos sólo ocupan aproximadamente el 38 % del conjunto total en los CTR y el 30,5 % en los CPR, destacando en este grupo los juegos de mesa y tablero propios de edades superiores entre once y catorce años.

Una diferencia notable entre los grupos es la caducidad de los juegos de ficción y mecánicos; ésta aparece clara en el grupo control, mientras que, en los

demás grupos, aunque no son los juegos más representativos, ocupan más de un 15 % del total de juegos.

NIÑAS

a) *CICLO INICIAL*

*** Niñas deficientes visuales que cursan estudios en enseñanza residencial (CPR)**

Este grupo ha puntuado en todas las categorías de juegos, aunque no en cada una de las subcategorías. Así, no han sido nombrados, como juegos que se practiquen habitualmente, los juegos mecánicos (de la categoría de juguetes), los juegos de expresión (categoría dramático-expresivos), los gimnásticos, acrobáticos y de fuerza (de los juegos deportivo-atléticos), los musicales y de artesanía (de juegos recreativos), ni tampoco los educativos (de la categoría de operaciones mentales).

Los juegos especialmente preferidos rían sido los colectivos, donde el niño mide sus facultades dentro del propio grupo, es decir, intenta sobre-salir dentro del conjunto. Le siguen en grado de preferencia los juegos de ficción y, a continuación, los de muñecos en general.

Las subcategorías menos puntuadas, ambas con un 3,23 %, han sido la 1.3 y la 5.1., que corresponden a los juegos instructivos y a los de mesa y tablero. Por lo que respecta a los juegos que desean practicar y no lo hacen, podemos ver que prefieren los de ficción por encima de los demás, en doble medida aproximadamente que los de mesa y tablero, que ocuparían un segundo puesto en cuanto a interés, siguiéndoles los gimnásticos y musicales con un porcentaje muy inferior. El resto de los juegos son nombrados en muy escasa medida.

- (1) CPR = Deficientes visuales que cursan enseñanza residencial.
- (2) CTR = Ciegos que cursan enseñanza residencial

Podemos ver, por tanto que el interés por los juegos de ficción es importante, pues, a pesar de practicarlos ampliamente, son los juegos que más desearían jugar. En cambio, con los gimnásticos y los de mesa y tablero ocurre una situación diferente; esto es, son juegos escasamente ejecutados por este grupo de niñas que, en cambio, desearían en una medida importante practicar y por algún motivo no lo hacen.

Además, los de esparcimiento y de muñecas, que son practicados moderadamente por estas niñas, aparecen poco puntuados como juegos de interés o deseo por practicar.

***Niñas ciegas que cursan estudios en enseñanza residencial (CTR)**

Este grupo informa que los juegos más practicados habitualmente son los de ficción que pertenecen a la categoría de los dramático-expresivos; lo más característico en ellos es la imaginación que el niño/a debe invertir al practicarlos.

Si el porcentaje obtenido en estos juegos lo dividimos por 1,5 aproximadamente, aparece la segunda subcategoría de juegos más practicados, y nos referimos a la 3.2., la de juegos colectivos. Y con una puntuación inferior, los de esparcimiento, representando el 11,48 % de los juegos informados dentro de la primera pregunta de nuestro Inventario de Juegos.

Las demás subcategorías obtienen unas puntuaciones más bajas oscilando entre el 0 % y el 6,56 por cien.

Si pasamos a analizar la segunda pregunta del Inventario, es decir, la que se refiere a los juegos deseados pero no practicados, observamos que son los de mesa y tablero los más nombrados por estas niñas, con 27,27 % de sus respuestas. A continuación, y a una cierta distancia, aparecen los de esparcimiento con un 18,18 % y le siguen los de ficción y colectivos, ambos con un 13,64 %; esto es, casi la mitad de puntuación que los más practicados por este grupo (tablero y mesa).

Comparativamente, vemos que se mantiene el deseo o interés en seguir jugando a los juegos de ficción, colectivos y de esparcimiento. Y se observa, además, un interés especial por los juegos de mesa y tablero que aparecen como poco practicados y, en cambio, son los que más desean practicar.

*** Niñas deficientes visuales que cursan estudios en enseñanza integrada (CPI)**

Observamos, también en este grupo, que las mayores preferencias se decantan hacia los juegos de muñecos. A continuación, y con el mismo porcentaje, aparecen los juegos de ficción (dentro de los dramático-expresivos), los gimnásticos (que pertenecen a los deportivo-atléticos) y los de esparcimiento (que se integran en los recreativos). En último lugar, y todos con un 4,17 % de preferencia: los instructivos, los deportivos y los juegos de

operaciones mentales, tanto los de mesa y tablero como los educativos.

Las subcategorías cuyos juegos en ningún caso han sido nombrados, y los cuales representan aquellos que las niñas no practican en su tiempo libre, son: juegos mecánicos, de expresión, acrobáticos, de fuerza, de lanzamiento, musicales y de artesanía, que se encuadran en distintas categorías.

Los deseos lúdicos de estas niñas se agrupan en unas pocas subcategorías, apareciendo las demás sin puntuar. Estas son, por orden de preferencia: juegos colectivos con 66,67 %, de mesa y tablero a muy considerable distancia, con 16,67 %, deportivos y de artesanía con un 8,33 % ambos.

Cabe destacar, por tanto, el no deseo por los juegos de juguetes y por los dramático-expresivos, observando, sin embargo, que algunos juegos de estas categorías son practicados, figurando algunos entre los más ejecutados en situaciones lúdicas habituales. Algo parecido ocurre con los juegos de esparcimiento que ni siquiera puntúan en la segunda pregunta del Inventario de Juegos.

Vemos, asimismo, que los juegos colectivos aún siendo los más practicados son también los que más interés y deseo despiertan. Los de mesa y tablero desean practicarlos en mayor medida de lo que lo son. Pero la principal observación se refiere a los colectivos que, en ambas preguntas, aparecen como los más puntuados, especialmente en la segunda, donde obtiene el cuádruple de respuestas que la subcategoría siguiente en orden de preferencia.

*** Niñas ciegas que cursan estudios en enseñanza integrada (CTI)**

Aparecen claramente preferidos los juegos colectivos con 41,67 % de las frecuencias en las prácticas lúdicas habituales de este grupo. Es curioso, sin embargo, que ningún otro de los juegos de la categoría deportivo-atlética ha sido puntuado. Tampoco han obtenido ninguna respuesta las categorías de juegos recreativos, ni dramático-expresivos. Dentro de la categoría de juguetes no han puntuado los juegos mecánicos; ni en la de operaciones mentales, los educativos. Se entiende, por tanto, que este grupo experimental no practica estos juegos en sus espacios lúdicos habituales.

Tras los juegos colectivos, los más practicados son de muñecas en general, siguiéndoles, a considerable distancia, los instructivos con 16,67 % de las frecuencias.

Al igual que en el grupo anterior, son los juegos colectivos los que más interés acaparan tanto en lo que se refiere a juegos practicados como a juegos deseados.

La categoría de juguetes desaparecen del interés de las niñas comparando con los juegos habitualmente puestos en práctica.

Se observa que estas niñas desean jugar, en mayor medida de lo que lo hacen,

a los juegos de las subcategorías de ficción, deportivos y mesa y tablero. El resto de los juegos no han sido nombrados en ningún momento por este grupo como juegos a los que les interesaría jugar (jueguen habitualmente a ellos o no).

*** Niñas videntes**

Las niñas que forman el grupo control juegan habitualmente a juegos colectivos, obteniendo éstos un 51,85 % del total de puntuaciones; les seguirían, a bastante distancia, con un 14,81 %, los de muñecos; y con un 11,11 %, los de ficción. El resto de las subcategorías obtienen unos porcentajes que oscilan entre el 0 % y el 7,41 %.

En cuanto a sus intereses o deseos, vemos que son de nuevo los colectivos los juegos más nombrados con un 71,43 %. Es decir, no sólo son los juegos que mayoritariamente practican (suponen más de la mitad de los juegos informados por este grupo), sino que, además, desean y se interesan de manera muy especial por ellos, obteniendo casi las 3/4 partes de los puntajes. Sólo otra subcategoría de juegos son deseados por este grupo: los de ficción, pero a muy considerable distancia respecto a los anteriormente citados.

Se observa, por tanto, en el grupo de niñas videntes de Ciclo Inicial, una mayor concentración de las preferencias de juego tanto respecto a los juegos que practican como respecto a aquellos otros que desean llevar a cabo, pero no lo hacen por cualquier causa.

En términos generales, podemos decir que, en el Ciclo Inicial, las niñas de todos los grupos practican prioritariamente los juegos colectivos, excepto las ciegas que cursan enseñanza especial, que juegan, en mayor medida, a los juegos de ficción, aun perteneciendo los colectivos al grupo de juegos favoritos, pero en menor medida que lo son en otras sub muestras.

Las niñas ciegas que cursan enseñanza integrada son las únicas que dedican 1/3 de sus juegos a los de muñecas. Los demás grupos oscilan entre 1,64 % de las CTR y un 16,67 % de las CPI.

Respecto a los deseos por juegos que no practican, vemos que mientras las niñas que cursan enseñanza residencial desean aún juegos de muñecas, así como los juegos recreativos, esto no ocurre en las que cursan enseñanza integrada (salvo en las CPI, con un 8,33 % en los juegos de artesanía), ni en las niñas control.

Todas ellas no desean los juegos acrobáticos, de fuerza y de lanzamiento.

b) *CICLO MEDIO*

*** Niñas deficientes visuales que cursan estudios en enseñanza residencial (CPR)**

Este grupo, al igual que los anteriores, decanta sus preferencias lúdicas hacia

los juegos colectivos de una manera significativa, seguidos de los juegos de mesa y tablero en los cuales aunque hay que prestar atención, el fin primordial es la distracción, intentando vencer al contrincante por la lógica o el azar.

El resto de las subcategorías ha sido escasamente puntuado, oscilando entre un 1,8 % y un 7,06 %, excepto los juegos de ficción, que ocuparían un tercer lugar en los intereses de las niñas de este grupo, cercano a los juegos de mesa y tablero.

Los juegos no practicados por esta submuestra han sido: los mecánicos, los acrobáticos, los de lanzamiento y los educativos. Ninguno de los sujetos en cuestión nombró juego alguno perteneciente a estas subcategorías como practicado en sus conductas lúdicas habituales.

Con respecto a la segunda pregunta del Inventario, este grupo se decanta en mayor medida por los juegos de ficción con un 25,71 %, es decir, aproximadamente la cuarta parte de los juegos nombrados, siguiéndoles los de esparcimiento, que se sitúan por debajo de los anteriores con un 14,29 %; y de cerca, le siguen los mecánicos, instructivos y deportivos.

Las demás subcategorías oscilan entre 2,86 % y 5,71 %, excepto los juegos gimnásticos, acrobáticos, de fuerza, de lanzamiento y educativos que no han sido nombrados como juegos que estas niñas deseen practicar. En general, son juegos que practican poco, exceptuando los de mesa y tablero que aparecen con una cuarta parte de las puntuaciones referidas a la primera pregunta del Inventario.

Se observa, además, un cierto interés por los juegos de juguetes, que normalmente no se llevan a cabo por este grupo de niñas. También por los juegos gimnásticos, que reflejan una diferencia entre su práctica y su deseo de casi siete puntos.

Aparecen, por otra parte, diferencias, pero de signo contrario, en los juegos de mesa y tablero, que no son muy deseados; esta diferencia es de diecinueve puntos.

*** Niñas ciegas que cursan estudios en enseñanza residencial (CTR)**

Los juegos más nombrados por estas niñas como aquellos que habitualmente practican en sus conductas lúdicas han sido los colectivos, apareciendo en un segundo lugar, con aproximadamente un punto de diferencia, los de expresión. En general, la categoría de los dramático-expresivos aparece dentro de los juegos que mayor interés despiertan, en cuanto a su puesta en práctica. Dentro de este grupo de favoritos también se incluyen los de esparcimiento y mesa y tablero. Estos cinco tipos de juegos presentan escasas diferencias entre sí respecto a su práctica habitual, siendo la mayor de dichas distancias de 6,25 puntos.

Respecto a los juegos que este grupo desea jugar, pero no lo hace por diferentes motivos, aparecen, en primer lugar, los de mesa y tablero, que reciben 1/3 de las puntuaciones; a cierta distancia, los de esparcimiento; y en

tercer lugar, con la mitad aproximadamente de puntuaciones que los de mesa y tablero, los colectivos.

Parece, pues, en general, que este grupo de niñas desea jugar a aquellos juegos que practica habitualmente, especialmente por lo que se refiere a los de mesa y tablero.

Cabe destacar que los juegos de ficción, que aparecen dentro del grupo de los más puestos en acción, sin embargo, no han sido puntuados por lo que se refiere a su deseo de practicarlos, cuando no forman parte del repertorio habitual de estas niñas.

Al igual que en los demás grupos de nuestra muestra de niñas, los acrobáticos, de fuerza y de lanzamiento figuran como juegos no practicados y además no deseados, no despertando interés alguno en la submuestra femenina de la muestra total de sujetos.

*** Niñas deficientes visuales que cursan estudios en enseñanza integrada (CPI)**

En esta ocasión, vemos que sigue habiendo una marcada diferencia con respecto a los juegos colectivos, que se sitúan a la cabeza con un 36 % en los índices correspondientes a juegos practicados. Le siguen en interés los de ficción y los de tablero y mesa, aunque situándose a menos de la mitad en su puntuación con respecto a los colectivos.

El resto de las subcategorías de juegos ha obtenido una puntuación entre 0 % y 8 por cien.

Comparando respecto al Ciclo Inicial, podríamos decir que se acentúa el gusto por los juegos de grupo o colectivos, mientras que disminuyen hasta la mitad aproximadamente, el interés y práctica por los juegos de muñecos.

Centrándonos, ahora, en los juegos que son deseados por las niñas pero no practicados, vemos que el 50 % de las respuestas se agrupa en los juegos de esparcimiento. Los juegos de muñecos, los instructivos, colectivos y de mesa y tablero aparecen a considerable distancia suponiendo cada uno de ellos una octava parte de las respuestas. El resto de las subcategorías ni siquiera son nombradas. Se observa, por tanto, una concentración respecto a los deseos de juego de este grupo.

Mientras los juegos de la categoría de juguetes aparecían como poco practicados, se ve, en cambio, que sí hay un deseo por este tipo de juegos cuando no se lleva a cabo de manera habitual. El caso contrario ocurre con los de ficción; pertenecen al grupo de preferidos en las prácticas lúdicas habituales; en cambio, cuando no es este el caso, no despiertan ningún interés en este grupo de niñas.

Llama la atención los de esparcimiento que habitualmente se llevan a cabo de manera escasa y, en cambio, son especialmente puntuados como juegos que

se desea practicar.

*** Niñas ciegas que cursan estudios en enseñanza integrada (CTI)**

Observamos, aquí también, que las niñas prefieren especialmente los juegos de tipo colectivo, que suponen una situación grupal. A una distancia de más de quince puntos se sitúan, en primer lugar, los juegos de mesa y tablero y los de ficción. Se observa, por tanto, con respecto al Ciclo Inicial, una disminución considerable de los juegos de muñecos, que pasan de una situación de privilegio en los intereses de estas niñas a una situación . claramente inferior con sólo un 5,66 %. En cambio, se observa, a su vez, un gran incremento en los juegos de mesa y tablero, donde la situación es la contrapuesta, es decir, pasa de ser un tipo de juegos poco preferido a ser uno de los más atractivos para jugar.

Este grupo no ha puntuado la subcategoría de juegos mecánicos, siendo éstos escasamente nombrados por todas las niñas en general. Asimismo, han obtenido un porcentaje del 0 % los juegos de expresión y los gimnásticos. Lo mismo ocurre con los acrobáticos, de fuerza y de lanzamiento que, al igual que sucede con los mecánicos, sólo son nombrados muy esporádicamente considerando el grupo total de niñas.

Tampoco los musicales y de artesanía son practicados por los sujetos pertenecientes a, esta submuestra.

En cuanto a los deseos expresados por jugar a juegos que no. se practican normalmente, vemos que aparecen como favoritos los colectivos con un 37,5 % de las puntuaciones, siguiéndoles, ambos con un 25 %, los de ficción y los deportivos.

También en este grupo podemos ver cómo los deseos e intereses se agrupan en unas pocas subcategorías.

Parece, por tanto, que aunque este grupo normalmente practica juegos colectivos, desea, a su vez, llevar a cabo otros juegos de este tipo; lo mismo ocurre con los de ficción. En cambio, los deportivos son juegos bastante atractivos para estas niñas, pero escasamente puestos en acción por ellas; al contrario ocurre con los de mesa y tablero los cuales, aunque son ejecutados con bastante asiduidad, no son deseados, pues no han obtenido ninguna puntuación en la segunda pregunta del Inventario de Juegos.

*** Niñas videntes**

Respecto a la práctica de juegos, este grupo, al igual que ocurría en el Ciclo Inicial, opta mayoritariamente por los juegos colectivos donde la competitividad es lo fundamental. En una medida mucho menor, a 26,21 puntos de distancia, juega a los de ficción.

En cuanto a los juegos deseados y no puestos en acción, aparecen de nuevo los colectivos, en compañía de los de esparcimiento, como los más puntuados,

ambos con un 23,08 % de las respuestas. Y despertando un interés menor, los de mesa y tablero y los de ficción, a una cierta distancia de los antes citados.

Se observa, por tanto, que el interés por los juegos colectivos que aparece en el Ciclo Inicial se sigue manteniendo al llegar al Ciclo Medio. Pero, a su vez, empiezan a cambiar los deseos por distintos juegos y ya se apetecen otros que no son practicados. Recordemos que en esta etapa se produce una "meseta... como sugiriendo un efecto interferente entre dos estilos distintos de juegos, anterior y posterior" (Secadas, 1980). Así, se apetecen los juegos de mesa y tablero, los de esparcimiento y los deportivos, que en una etapa posterior cobrarán auge. Y se mantiene, como un resto de la etapa anterior, el gusto por los juegos de ficción.

Como conclusión, podemos decir que nuestras niñas videntes muestran una evolución similar al resto de la población española.

Resumiendo: Lo primero que destaca a simple vista es la agrupación de los deseos lúdicos en los grupos de enseñanza integrada y control, ocurriendo esto, en menor medida, en las prácticas efectivas de juegos. Se comportarían de manera muy similar entre sí, con la diferencia de que las primeras ya practicarían juegos de mesa y tablero, mientras las control, lo hacen en menor medida aún. Las CPI⁽¹⁾ y las CTI⁽²⁾ siguen el mismo esquema en sus juegos a esta edad, destacando la incorporación en sus prácticas de juegos correspondientes a una etapa posterior, mientras las videntes que se encuentran en esta misma etapa de "meseta" apetecen ya estos juegos, pero no los practican tanto.

En las CPR⁽³⁾ observamos que continúan las mismas preferencias que aparecieron en el Ciclo Inicial, con la inclusión, además, de los juegos de mesa y tablero. Sin embargo, en sus deseos expresan interés por juegos que corresponderían a una etapa inferior, como juguetes, mamas y papas, médicos, columpios, etc.

Es en las CPR donde mayor discordancia aparece, pues jugando prioritariamente a juegos colectivos sus deseos e intereses están muy diversificados, desde juegos de ficción y juguetes hasta esparcimiento y gimnásticos.

Las CTR siguen presentando un marcado interés, al igual que en el Ciclo Inicial, por los juegos dramático-expresivos y los colectivos; apareciendo, además, entre sus prácticas habituales, los juegos de esparcimiento. Se sigue observando, como en el Ciclo Inicial, el marcado interés por juegos de mesa y tablero donde la habilidad que más se pone en funcionamiento es la atención, juegos que evolutivamente aparecen, como tales, entre los once y catorce años en la población normal.

De acuerdo con los datos aportados por Secadas, se observa el auge prioritario de los juegos colectivos en el grupo de niñas videntes. Los juegos de ficción, a diferencia, no parecen destacarse todavía, aunque sí se observa un declive; y estas niñas expresan un deseo manifiesto por estos juegos. Si se corrobora el

declive, igualmente, de juegos como muñecas, casitas, etc., concordando con las aportaciones del autor antes citado.

Este mismo gusto preferencial por los juegos colectivos se observa en los grupos CTI, CPI y CPR, siendo en los tres casos los más practicados con respecto a otros tipos de juegos. Sin embargo, mientras las CPI y CTI desean mayoritariamente practicar estos juegos, no ocurre lo mismo con las CPR quienes expresan un mayor deseo por los juegos de ficción, no presentando, por tanto, el mismo mecanismo de declive expresado por Secadas en sus trabajos. Curiosamente, tampoco expresan deseos por juegos colectivos aunque sí los practican, y sí, en cambio, sobre juegos de mesa y tablero cuyo interés se despierta más tardíamente en el grupo control.

- (1) CPI: Deficientes visuales que cursan enseñanza integrada.
- (2) CTI: Ciegos que cursan enseñanza integrada.
- (3) CPR: Deficientes visuales que cursan enseñanza residencial.

Por otro lado, mientras las CTI siguen practicando ampliamente juegos de muñecos, las control y CPI muestran ya menor interés por ellos.

Así pues, las control y las CPI son las que más se asemejan en la práctica de sus juegos, siguiendo una evolución que hemos llamado normal, acomodándose a los datos obtenidos por otros autores sobre el tema.

Podríamos decir que, cuando menos, las CPR evolucionan en la práctica lúdica de manera diferente a los grupos de enseñanza integrada y control y que estos últimos agrupan más sus preferencias tanto respecto a la práctica como al deseo de distintos tipos de juegos, corroborando así los datos ya existentes al respecto.

En los grupos de enseñanza residencial, se observa una mayor disposición de intereses tanto en los juegos practicados como en los deseados, por lo que se refiere al Ciclo Inicial y al Ciclo Medio, siendo las CTR las que acusan más esta característica, observándose el mismo esquema que en las CPR en sus juegos.

Así pues, estos dos grupos no siguen una evolución normal en lo que a juegos se refiere, entendiéndose por normal la evolución producida por niños sin ningún handicap, de acuerdo con estudios efectuados y corroborados en el presente. Por un lado, mantienen juegos que deberían apreciar un declive manifestado a esta edad; y, por otro, aparece interés por juegos que corresponderían a una edad superior a la suya.

5.2. Entrevista a padres

A continuación, pasaremos a abordar los datos obtenidos en la entrevista llevada a cabo con los padres sobre una muestra de noventa y siete familias. De ellas, cuarenta y una fueron control, veintiséis eran padres de niños / as ciegos y treinta lo eran de niños / as deficientes visuales, que asistían tanto a colegios de la ONCE, como a aulas normalizadas.

Cabe destacar que la población general de familias, donde ningún miembro es ciego o deficientes visual, no muestra interés por el tema de la ceguera; más del 70 % de la muestra control no tiene ningún *conocimiento* sobre el tema.

En los ciegos, la mayor fuente de conocimiento sobre ellos se produce por el contacto con otras familias que tienen hijos también ciegos, y lo mismo ocurre con los deficientes visuales, aunque en menor medida, produciéndose, en este caso, más dispersión en las fuentes de información.

Asimismo, los padres de los residenciales e integrados obtienen la mayor parte de información relacionándose con otros padres que viven la misma situación, acudiendo en un porcentaje mayor los padres de integrados a las charlas y asociaciones que los padres de niños que cursan enseñanza residencial. Posiblemente, estos padres tienen menos tiempo a sus hijos en casa, conviven menos con ellos y, por tanto, la información que creen necesitar es menor.

Los mayores retardos en la *autonomía para andar* se observan en los ciegos y, en menor medida, en los deficientes visuales. Mientras los niños videntes comienzan a andar, en su mayoría, antes del año y medio de vida, los deficientes visuales lo hacen, aunque dentro de este "período", con algunos meses de retraso y los ciegos totales lo harán, en mayor medida, después del año y medio. Este hecho es importante de tener en cuenta por lo que conlleva de limitación de autonomía y, por tanto, de aprendizajes tempranos en relación al movimiento, desplazamiento, relaciones espaciales, etc.

En su mayoría, los *problemas de visión* de los niños / as que formaron nuestra muestra de ciegos / deficientes visuales fueron detectados antes del año de vida, lo cual indica una precocidad de diagnóstico médico, aun cuando este tipo de problemas no estuviera presente con anterioridad en la familia. A pesar del relativo desconocimiento del tema de la ceguera y la falta de contacto previo con problemas de este tipo, se observa una preocupación por saber qué le pasa al niño/a ya desde el nacimiento.

No se observan diferencias entre los niños de residencial e integrada en cuanto a la *edad de aparición de los problemas visuales*, habiéndose producido en su mayor parte antes del año.

Los niños que asistieron a *guardería*, previamente a la educación preescolar, encontraron esta experiencia agradable; sólo unos pocos sujetos deficientes visuales la encontraron aversiva. Sin embargo, el porcentaje de asistencia es mayor en los niños videntes que en los que presentan problemas de visión.

Tampoco aparecen diferencias en el ítem referente a la asistencia y buena adaptación en la guardería o jardín de infancia en función del tipo de escolaridad actual, observándose una mayor asistencia en el grupo control.

Pasando ahora al tema de la educación, comprobamos que donde mayor acuerdo existe entre ambos padres es en el caso de los niños ciegos. Son los padres de niños deficientes visuales quienes muestran menor acuerdo entre

ellos respecto a la educación de sus hijos. Pero ninguno de ellos, informa que su hijo recibe un trato especial o se le mime, en la población rastreada por nosotros. Asimismo, son los padres del grupo integrado quienes mayores discrepancias manifiestan.

La mayoría de los padres de nuestros grupos de investigación (ciegos-deficientes visuales-control) *premián o refuerzan* a sus hijos "algunas veces," aunque la mayor dispersión sobre este tema se observa en el grupo de deficientes visuales. La manera de premiar, generalmente, es con besos y caricias. De nuevo aquí aparece la mayor dispersión en el grupo de deficientes visuales que aun utilizando este tipo de refuerzo preferentemente, también emplea otros como dejar hacer al niño algo que le guste, alabanzas, etc. Llama la atención en este grupo que, en ningún caso, se les permite a los niños / as hacer deporte como recompensa. En los otros grupos ocurre aproximadamente con una frecuencia similar, aunque escasa con respecto a otros tipos de premios.

Aquellos niños que cursan enseñanza residencial reciben un régimen de recompensas similar a los niños control, y muy diferente a los de integrada, es decir, mientras que los ítems más puntuados en el grupo control y residencial han sido "muchas veces" y "algunas veces", el último grupo ha puntuado un 87 %, aproximadamente en los ítems de "pocas veces" y "algunas veces", siendo los refuerzos más dispensados en los tres grupos "besos y caricias", "alabanzas" y "hacer algo agradable".

En su mayoría, las familias recompensan a sus hijos / as después de haber hecho algo bueno; esto, de manera especial, en el grupo control. Dejando este hecho aparte, es en el grupo de ciegos donde mayores "recompensas" se dan antes de efectuar la conducta deseada y son los padres de deficientes visuales quienes mayor dispersión ofrecen en cuanto al momento de aplicar premios a sus hijos / as.

En el grupo de padres de niños videntes y enseñanza integrada coinciden en hacerlo, normalmente, después de que su hijo realice algo bueno o que ellos quieren que haga, mientras que los padres de enseñanza residencial lo hacen menos en estas ocasiones en comparación con los grupos anteriores, y dan el refuerzo muchas más veces antes de que el niño haga algo bueno, o bien lo hacen para que se calle cuando quiere conseguir algo y tiene una rabieta.

De lo expuesto hasta el momento en cuanto al tipo de educación, observamos que quizá los padres que tienen hijos cursando enseñanza integrada tienen más problemas en cuanto a la concordancia en la manera de educar a sus hijos, no debemos olvidar que estos niños pasan más tiempo en sus casas que los niños que cursan enseñanza residencial y, por tanto deben tomar más decisiones y ejercer más como padres

De igual manera, debemos hacer notar la falta de recompensas o alabanzas que reciben los niños de integrada por parte de sus padres, aunque a la hora de dispensar refuerzos, son junto con los de control los que mejor lo hacen.

Por otro lado, son los padres de niños ciegos los menos consistentes y consecuentes en la aplicación de recompensas.

Respecto a los *castigos* empleados, el más utilizado en todos los grupos es la amonestación verbal. Destaca, en el caso de los deficientes visuales, la prohibición de ver la televisión; este tipo de castigo es utilizado por estos padres casi el doble de veces que en el caso del grupo control.

Observamos, asimismo, que los padres de los niños de residencial son los que menos castigos ejercen sobre sus hijos.

Por otro lado, atendiendo al grado de ceguera, los grupos control y deficientes visuales castigan "algunas veces" a sus hijos, siendo los padres de ciegos totales los que menos castigan.

Siguiendo con el tema de la *educación*, observamos que normalmente son ambos padres quienes educan a sus hijos en los tres grupos educativos, notándose un ligero aumento por parte de la madre en el grupo de enseñanza residencial.

Son los deficientes visuales quienes, más a menudo, son educados preferentemente por la madre, aunque en un porcentaje mayor la educación es compartida por ambos cónyuges. Por algún motivo, el cónyuge masculino, en este caso, tiene una mayor tendencia a transferir la responsabilidad educativa a la mujer.

Asimismo, todos los grupos coinciden en que sus hijos sigan estudiando después de que terminen la enseñanza obligatoria, observándose cierta confusión entre los padres de residencial.

En cuanto a la *situación escolar*, el 50 % de niños pertenecientes a enseñanza residencial repitieron curso, en contraposición al 25 % de la integrada y al 0 % de la de control.

Los niños ciegos repiten casi en 50 %, siendo menor el porcentaje en los deficientes visuales. Mientras en algunos casos del grupo control se produce un adelantamiento en los estudios en un curso, esto no ocurre en ningún grupo con problemas visuales.

En relación al *agrado o desagrado* que manifiesta el niño por el colegio, mayoritariamente todos los grupos manifiestan agrado, siendo los niños de integrada los que manifiestan más desagrado en un 16 %. Atendiendo a los problemas visuales, son los deficientes visuales, con un 13 %.

Para terminar con la situación escolar de estos niños, podemos decir que los padres de integrada *se entrevistan* un mayor número de veces con los profesores de sus hijos que los de control y los de residencial, siendo estos últimos los que menos lo hacen, normalmente, una o dos veces al año. Esto puede deberse a que en muchas ocasiones el colegio donde se encuentran sus hijos está a muchos kilómetros de distancia de su residencia habitual y la

posibilidad de desplazamientos es escasa.

Los padres de niños deficientes visuales, a su vez, se entrevistan con los profesores de sus hijos más a menudo, incluso, que los de control. Los padres de niños ciegos, acuden en menor medida, dándose el caso de que algunos de ellos no lo hacen nunca.

Por otra parte, en la ficha correspondiente a las *relaciones sociales* que manifiestan estos niños, evaluados por sus padres, observamos que los de control son mejores perdedores que los de integrada y residencial, siendo estos últimos los que no aceptan perder en mayor medida y menos ambiciosos se muestran en relación con sus estudios. De ellos, los deficientes visuales son peores perdedores que los ciegos, situándose ambos grupos (ciegos / deficientes visuales) a cierta distancia de los de control en este ítem. Asimismo, los primeros se comparan con sus compañeros relativamente más que los ciegos, y estos últimos, más que los de control, siendo los ciegos los menos ambiciosos en sus estudios, en comparación con los videntes.

En cuanto a las *obligaciones* que tienen estos niños en casa, todos los grupos menos los ciegos, destacan en hacer recados y ayudar en tareas comunes, aunque los de residencial e integrada tienen menos obligaciones que los de control.

Los deficientes visuales tienen menos obligaciones que el grupo control y son los ciegos quienes menores tareas desempeñan en el hogar, con 38 % de niños que no colaboran para nada en ningún tipo de tarea doméstica.

Los padres de niños que cursan enseñanza integrada son los que muestran actuaciones más dispersas respecto a *dejar salir* a sus hijos a jugar a la calle.

De igual manera, en las *relaciones con los demás niños*, los tres grupos educativos no suelen tener dificultades, aunque los de integrada y los deficientes visuales han puntuado más que el resto de los grupos en el ítem "Sí porque no le dejan jugar" y los de residencial y los ciegos en "Si porque es vergonzoso".

En los ítems "¿Con quién se relaciona mejor el niño?" y "En el grupo de niños, ¿se relaciona?", no se observan grandes diferencias entre los grupos; así, todos prefieren relacionarse con niños de su edad y suelen ser uno más dentro del grupo, aunque los niños de residencial en un 12,5 % prefieren estar solos y en un 6,26 % están mejor con personas mayores; estos dos ítems no han sido puntuados por los niños de integrada.

Por otra parte, en cuanto al tema del *juego*, podemos decir que los niños que menos tiempo invierten en esta actividad, según sus padres, son los niños de residencial que han obtenido puntuaciones mayores en los ítems "hasta dos horas" y "no juega" con respecto a los de control y los de integrada. También observamos que los niños de residencial e integrada juegan más veces solos que los de control, habiendo obtenido los de integrada el porcentaje mayor.

En función del grado de ceguera, vemos que los deficientes visuales y los de control aproximadamente siguen un mismo horario de juego con, una cierta tendencia en los primeros a disminuir el tiempo dedicado a ello. Sólo los ciegos han puntuado en el ítem "no juega", aunque escasamente, mientras los deficientes visuales y de control no lo han hecho.

Los niños deficientes visuales son los que más a menudo juegan solos (casi un 27 %), produciéndose este hecho en el grupo vidente sólo en un 2 %, mientras que los ciegos muestran una mayor disposición a este respecto.

En cuanto a la ubicación del juego, los que menos van a casa de otros niños son los de residencial y, cuando lo hacen, sus padres se quedan menos tranquilos que los de integrada y control. Asimismo, la frecuencia de juegos en parques públicos es menor en los niños de residencial que en los otros dos grupos, aunque los padres de integrada dejan subir menos a sus hijos a columpios que los de residencial y control. Y, por último, curiosamente, los que obtienen menos permisos para jugar a todo lo que ellos quieren son los de control y los que más permisos obtienen, los de residencial.

En general, tanto los deficientes visuales como los ciegos van mucho menos que los de control a jugar a casa de otros niños, siendo, además, los ciegos quienes menos frecuentan los parques públicos contrastando con los de control que son los más asiduos a ellos. Cuando los niños con problemas de visión juegan en un parque público, sus padres impiden que suban a los columpios en mayor grado que los padres de los de control. En cambio, estos mismos padres dicen, en mayor proporción que los de niños videntes, que dejan jugar a sus hijos a los juegos que deseen. Esto es una contradicción evidente, probablemente producida por el deseo paterno de dar a sus hijos todo aquello que esté a su alcance, por un lado, y su deseo de protección, por otro.

5.3. Cuestionario de socialización

Puesto que en estos cuestionarios hemos analizado la curtosis, asimetría y diferencias significativas en cuanto a las muestras obtenidas, vamos a pasar a exponer los resultados más relevantes obtenidos por nosotros.

En líneas generales, la curtosis alude a la elevación o el aplastamiento de una distribución de frecuencias comparada con la normal. Una distribución de frecuencias más puntiaguda que la normal se llama leptocúrtica, si es más aplastada que la normal es platicúrtica (Garrett, 1983). Por tanto, en una distribución leptocúrtica, los valores se aglutinan en torno a la media; así, los factores que muestran esta distribución serán más discriminativos que aquellos que presenten una curva platicúrtica, en la cual la dispersión de los valores es mayor.

De esta forma, respecto al BAS I, en líneas generales, los factores más discriminativos son el Ss (Sensibilidad social), At (Agresividad-terquedad), Ar (Apatía-retraimiento), An (Ansiedad-timidez) y Cs. (Criterial socialización), ya explicados en los **apartados 4.3.** (págs. 36-37).

En cuanto al BAS II, los factores que muestran una distribución leptocúrtica son el Ar (Apatía-retraimiento), An (Ansiedad-timidez) y Li (Liderazgo). Asimismo, llama la atención que los factores Jv (Jovialidad) y Cs (Criterial de socialización) muestran una distribución normal. Estos factores se refieren a la extraversión en sus connotaciones concretas de sociabilidad y buen ánimo, tomando las relaciones sociales por el lado fácil y alegre de la vida, para lograr una buena integración, y al grado de adaptación social del sujeto, según el juicio de los mayores.

Por tanto, los padres evalúan a sus hijos más integrados y socializados de lo que opinan los profesores.

Al aplicar la prueba de diferencias significativas, los resultados los hemos dividido en tres grupos según el tratamiento de datos que hemos hecho.

Por una parte, queríamos constatar si había diferencias en cuanto al sexo en los patrones de socialización. Observamos que, en cuanto al BAS II, éstas no existen, y en cuanto al BAS I solamente aparecen en el factor At a nivel de significación al 0,05 (*) que indica varios aspectos de la conducta impositiva, perturbadora y, a veces, francamente antisocial, siendo su núcleo principal la resistencia a las normas, la disciplina y la agresividad verbal (Tabla 15, pág. 119).

Es decir, los profesores evalúan a los niños con ciertas dificultades para la socialización, aspecto que no es percibido en las niñas.

Por otro lado, al analizar los datos en función del grupo al que pertenecían los sujetos por el tipo de enseñanza, es decir, niños / as deficientes visuales y ciegos pertenecientes a colegios residenciales de la ONCE, niños / as deficientes visuales y ciegos integrados y niños / as videntes, observamos que los factores significativos con un $\alpha = 0,01$ en el BAS I son: (Tabla 16, pág. 119).

(*) NOTA: Como regla general, hemos exigido un nivel de significación de 0,01 en los análisis de diferencias, para no exponernos a cometer errores de tipo I, es decir, rechazar la H_0 , señalando como significativa una diferencia aunque no exista ninguna diferencia verdadera. Puesto que estamos realizando un trabajo preliminar podemos utilizar el nivel de 0,05 en algunos casos, teniendo en cuenta que nos exponemos a errores de tipo I.

- En el **grupo control, con respecto al residencial**, se detectan aspectos de liderazgo, popularidad, iniciativa, confianza en sí mismos y espíritu de servicio, así como el acatamiento de las normas y reglas sociales y la asunción de un rol maduro en las relaciones interpersonales, ofreciéndose un grado de adaptación social alto según el juicio de los profesores.

Por otra parte, los niños/as que cursan enseñanza residencial muestran retraimiento social, introversión y, en algunos casos, aislamiento, torpeza, falta de energía e iniciativa (apatía). También muestran aspectos ansiosos como miedo o nerviosismo y timidez (apocamiento-vergüenza) en las relaciones sociales.

- Al comparar el **grupo control v. s enseñanza integrada**, en este último, siguen apareciendo los mismos aspectos inhibidores de la socialización que en los niños/as que cursan enseñanza en colegios normalizados.

Los niños/as videntes destacan por un grado óptimo de adaptación social, así como por una preocupación hacia los demás, en particular hacia aquellos que tienen problemas y son rechazados y postergados.

- Al comparar el **grupo residencial con el integrado**, solamente aparecen diferencias en el factor de liderazgo, decantándose hacia el grupo residencial, es decir, estos niños/as presentan conductas positivas y adaptativas, así como confianza en sí mismos y espíritu de servicio, popularidad o iniciativa en mayor grado que el grupo integrado.

En el BAS II, los factores más significativos, al comparar los mismos grupos: (Tabla 17, pág. 120).

- **Residencial v.s control:** Solamente aparecen diferencias en cuanto a Apatía-retraimiento, mostrando, según el juicio de los padres, el grupo residencial más conductas de introversión, torpeza, falta de energía e iniciativa que el grupo control.

- **Integrada v.s control:** Los niños/as videntes muestran más aspectos de liderazgo en una connotación positiva y sensibilidad social que los niños/as ciegos y deficientes visuales que asisten a aulas normalizadas.

Por último, al considerar las variables *sexo* y *grupo* conjuntamente observamos:

- En cuanto al BAS I, los niños se diferencian entre ellos de la siguiente manera:

- Los de control acatan mejor las normas y reglas sociales que facilitan la convivencia que los niños de residencial. Además, muestran un mayor sentido de la responsabilidad y autocrítica, mostrando un rol maduro en las relaciones interpersonales.

Por otra parte, los niños de residencial muestran mayor ansiedad y timidez.

- Al comparar los niños de integrada con los de control, sólo aparecen diferencias en un comportamiento más retraído y con menos iniciativa en los primeros.
- No aparecen más diferencias entre ningún otro grupo de niños.
- En las niñas, por su parte, al realizar el mismo tipo de análisis destacan:
 - Las niñas de residencial siguen mostrando mayor apatía y retraimiento que las de control, destacando estas últimas en extraversión, en sus connotaciones concretas de sociabilidad y buen ánimo, liderazgo y un grado global de adaptación social por encima de las primeras.
 - Por último, aparecen diferencias en las niñas integradas y de control, mostrando las primeras más apatía y retraimiento y presentando las segundas mayor sensibilidad social y conductas de liderazgo.
 - Por tanto, las niñas de residencial e integrada muestran comportamientos similares entre sí y diferentes de las de control, no apareciendo diferencias entre los dos primeros grupos. (Tablas 18 y 19. págs. 120-121.
 - En cuanto al BAS II, llama la atención la discordancia de las evoluciones hechas por los padres, con respecto a las de los profesores. Así. solamente los niños de residencial muestran una mayor apatía y retraimiento que los niños de control. (Tabla 20, pág. 121).

De todo lo anteriormente expuesto, podemos concluir que tanto el grupo residencial como el integrado, muestran mayores puntuaciones en aspectos negativos e inhibidores de la socialización que el grupo control, que no puntúa en ninguno de estos aspectos.

Podríamos lanzar muchas hipótesis de por qué ocurren estos hechos, pero pensamos que son datos susceptibles de mayor investigación y que nos dan unas pautas generales de por dónde se deben abordar los problemas de estos grupos de niños.

Por otro lado, al ser evaluados estos mismos niños por los padres, las diferencias se diluyen mostrando una percepción, por parte de éstos, más similar a la socialmente aceptada.

5.4. Interpretación de la observación

Vamos a pasar a comentar los resultados más relevantes de la observación conductual realizada, ya descrita anteriormente.

Nuestro propósito inicial era comparar las conductas de juego de los niños deficientes visuales y ciegos, en el Ciclo Inicial respecto al Ciclo Medio, tanto en la enseñanza residencial integrada, como con los niños videntes.

Hemos dividido nuestra muestra en tres grupos correspondientes a

- Enseñanza residencial en centros de la ONCE
- Enseñanza integrada
- Grupo control

(En los dos primeros grupos se encuentran tanto los niños/as ciegos como los deficientes visuales).

Puesto que nuestra observación se refiere al aspecto de la socialización sin rastrear los juegos concretamente —para ello utilizamos el Inventario de Juegos—, no supone ningún sesgo el agrupar a los niños ciegos y deficientes visuales, puesto que las conductas observadas aluden a aspectos relacionales, es decir, si el niño juega solo, juega con otros niños, con quién juega o bien no presenta conductas de juego y en este caso qué comportamientos presenta.

Dado que la amplitud de edad de nuestra muestra oscila de seis hasta doce años, ambos inclusive, y que las conductas de relación ya se han consolidado previamente, pensamos que, si el niño no presenta conductas de juego o juega solo de una manera sistemática, será por otros motivos y no por la falta de madurez suficiente. Por este motivo, junto con los grupos anteriormente expuestos, hemos agrupado el Ciclo Inicial y el Ciclo Medio.

En cuanto a las *NIÑAS*, observamos, en primer lugar, que los tres grupos en que los hemos dividido, enseñanza residencial, integrada y grupo control, puntuaban más en la categoría 3., denominada "El niño juega con otros niños" (Tabla 13, pág. 117).

Por otra parte, la categoría 1., "El niño no presenta conductas de juego", ha sido más puntuada por la enseñanza residencial con un 23,58 %, siguiéndole la integrada con un 20,02 % y la de control, cuya diferencia es considerable con las otras dos. En cuanto a la categoría 2., "El niño juega solo", solamente ha sido puntuada por el grupo residencial en un 16,51 %. De este primer acercamiento, se desprende que no hay excesivas diferencias en cuanto al juego de los tres grupos, observándose, sin embargo, que las niñas pertenecientes a enseñanza residencial han pasado menos tiempo de nuestra observación jugando con otros / as niños/as que los otros grupos, no presentando conductas de juego o bien jugando solas en menor medida.

Al realizar un análisis más detallado y fijándonos en las subcategorías, observamos que en el grupo residencial la categoría 3.1. ha sido la más puntuada, con un 47,34 %, siguiéndole la 1.4. con un 22,77 % y la 3.5. con un 18,93.%; que corresponden respectivamente a los ítems: "El niño juega sólo con sus amigos" y otras conductas "en las categorías 1. y 3." (Tabla, 13 pág. 117).

Debemos señalar que las conductas observadas en la categoría 1.4. fueron que la niña permanecía sola realizando conductas estereotipadas; en cuanto a la 3.5., la conducta más habitual fue que las niñas paseaban con otras amigas, hablando y riéndose o bien oyendo música. Asimismo, se sentaban y hablaban

de sus cosas.

En cuanto al grupo de niñas pertenecientes a la enseñanza integrada, la categoría más puntuada ha sido la 3.3., "El niño juega con cualquier niño que se lo propone", en un 5,84 %, siguiéndole la 3.1., "El niño juega sólo con sus amigos en un 3,31 % y la 3.4., "El niño acepta todos los juegos", en un 2,92 por cien.

Asimismo, hay que señalar que en la categoría 1. la subcategoría 1.1., "El niño permanece aislado", ha sido puntuada en un 1,95 %, quedando la 1.2., "El niño responde agresivamente a la invitación de juego", sin puntuar y puntuando la 1.3., "Evita la situación de juego", en un 1,36 por cien.

Por otra parte, la categoría 2. "El niño juega solo" no ha sido puntuada en este grupo.

Para finalizar con este análisis, el grupo de niñas control ha puntuado en mayor medida en la categorías 3.3., en un 53,8 %, siguiéndoles la categoría 3.1., en un 36,27 % y a mucha distancia la 1.4., en un 5,84 por cien.

De todo lo anteriormente expuesto, podemos concluir que las niñas observadas por nosotros de enseñanza residencial ocupan su tiempo de juego de manera diferente al grupo control, es decir, juegan menos con otros / as niños/as que dicho grupo, normalmente pasean o hablan con sus amigas o bien juegan solas.

En cuanto al grupo perteneciente a enseñanza integrada, creemos que es importante señalar que estas niñas no han jugado solas en ningún momento de nuestra observación y han mostrado un aglutinamiento de puntuaciones en la categoría 3. "El niño juega con otros niños".

Por otra parte, en los *NIÑOS*, la categoría 3. ha obtenido el mayor porcentaje en los tres grupos, destacando el de control con un 95,45 % (Tabla 14, pág. 117). Así, en este primer acercamiento, observamos que este grupo ha invertido prácticamente todo el tiempo de la observación en jugar con otros niños, mientras que, tanto el grupo residencial, como el de enseñanza integrada, han repartido más su tiempo en las distintas categorías.

Respecto al análisis de subcategorías, observamos que las más puntuadas en el grupo control han sido la 3.3., correspondiente a "El niño juega con cualquier niño que se lo propone" con un 42,61 %, la 3.4., "El niño acepta todos los juegos" con un 30,68 % y la 3.1., "El niño juega sólo con sus amigos" con 15,91 %, quedando las restantes categorías prácticamente sin puntuar (Tabla 10, pág. 114).

Así, los niños del grupo control juegan con cualquier niño que se lo propone, aceptan todos los juegos y, en menor medida, juegan sólo con sus amigos. Mientras que los niños del grupo residencial reparten más su tiempo lúdico jugando con sus amigos únicamente y, en menos ocasiones, jugando solos sin interacciones con otros niños, pero existiendo proximidad física, así como no

presentando conductas de juego.

Por último, los niños de enseñanza integrada presentan la mayor dispersión en sus conductas de juego socializado, apareciendo una tendencia a jugar con sus amigos más próximos.

A tenor de los resultados, parece que las actividades de las niñas ciegas y deficientes visuales que cursan enseñanza integrada siguen un patrón similar al de las niñas videntes, siendo las niñas de enseñanza residencial las que mayores diferencias presentan.

Por otra parte, los niños se comportan de distinta manera, ya que en el grupo de niños videntes están muy aglutinadas las puntuaciones de la categoría "El niño juega con otros niños", mientras que los niños deficientes visuales y ciegos, tanto de enseñanza integrada como residencial, muestran una dispersión mucho mayor.

Pensamos que estas diferencias se pueden deber a que los juegos practicados por los niños videntes requieren mucha más actividad y movilidad, por lo cual los niños ciegos y deficientes visuales tienen más dificultades que las niñas para integrarse en los juegos correspondientes a su edad. Ésta reflexión, por supuesto, es una hipótesis que quedaría por comprobar en trabajos posteriores.

[Volver al Índice](#) / [Inicio de capítulo](#)

6. EVALUACIÓN

Recogiendo las conclusiones más relevantes del apartado anterior, debemos hacer notar, en primer lugar, que las pruebas que más han discriminado a la hora de evaluar los diferentes grupos han sido la Entrevista y la Batería de Socialización BAS I y BAS II.

Por otra parte, las pruebas que menos datos significativos han aportado han sido el Inventario de Juegos y la Observación. En el primero, resulta relevante el hecho de que los niños/as ciegos y deficientes visuales no tienen concluidos períodos evolutivos anteriores, jugando a juegos propios de estas etapas así como a juegos pertenecientes al estadio evolutivo en que se encuentran por su edad. En los niños/as control las actividades lúdicas aparecen muy concentradas en juegos propios de la etapa madurativa que atraviesan. Por todo ello opinamos que existe una cierta falta de madurez en los niños/as con problemas de visión respecto a los videntes en cuanto al juego se refiere.

Analizando los patrones de juego observamos ciertas diferencias entre ambos sexos, mientras las niñas ciegas y deficientes visuales que cursan enseñanza integrada siguen un patrón similar a las videntes, las de enseñanza residencial ocupan su tiempo de juego de forma diferente, juegan menos con otras niñas, normalmente pasean o hablan con sus amigas o bien juegan solas.

Los niños videntes presentan puntuaciones muy aglutinadas en la categoría "el niño juega con otros niños" mientras que los ciegos y deficientes visuales muestran una dispersión mucho mayor, probablemente debida a que los juegos practicados por chicos, requieren mucha más actividad y movilidad, por lo cuál, los niños ciegos y deficientes visuales tienen mayores dificultades que las niñas para integrarse en los juegos correspondientes a su edad.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en el BAS I y BAS II, así como en la Entrevista a padres, creemos posible que los problemas que presentan los niños ciegos y deficientes visuales en las actividades lúdicas estén determinados por una socialización no adecuada a las necesidades reales de la muestra estudiada por nosotros (debemos recordar que los factores más significativos en los grupos de ciegos y deficientes visuales han sido precisamente los inhibidores de la socialización). Así mismo, queremos destacar algunos datos de la Entrevista ya comentados extensamente y que nos parecen relevantes por su incidencia en la calidad de la educación que reciben estos niños (págs. 11-12):

- Los padres de niños deficientes visuales son los que menos acuerdo presentan en cuanto a la educación de sus hijos.
- Los niños de la integrada reciben menos premios y refuerzos que los otros dos grupos.
- Los padres de niños ciegos que cursan enseñanza residencial normalmente dan la recompensa antes de que el niño haga algo bueno, en los otros dos grupos esto no se presenta tanto, tendiendo más a darlas después de ocurrida la conducta, aunque los padres de niños integrados tienen mayor confusión al respecto.

- Por el contrario, son los padres de niños ciegos, así como los padres de niños residenciales los que ejercen menos castigos sobre sus hijos.

Queremos llamar la atención sobre el hecho de que son precisamente estos niños los que más premios reciben de manera no contingente.

El tema del juego en el niño ciego opinamos que es una línea abierta a nuevas investigaciones, y que este estudio piloto ha servido como un primer acercamiento a la problemática del niño ciego en cuanto a su adaptación social y a la de su familia.

Creemos que al plantearse nuevos trabajos se deben tener en cuenta los factores aparecidos en esta investigación y que condicionan, a nuestro entender, la problemática del niño ciego.

Posibles vías de solución a algunos aspectos en concreto serían:

- Escuela de padres de los niños que cursan enseñanza integrada, ya que observamos mayores problemas en cuanto a la educación y toma de decisiones respecto a sus hijos.
- Necesidad de estimulación precoz con estos niños, utilizando a los padres como coterapeutas.
- Campañas informativas y preventivas a nivel de la población general con respecto al tema de la ceguera.
- Trabajo sistematizado a nivel de familia nuclear donde se ajusten las expectativas de los padres a las posibilidades reales del niño.

Bibliografía

- ADUBATO, S.A. (1985): Father involvement, sex typing, and the toy play of children. *Dissertation Abstracts International*, Oct. 46: (4-B).
- AGRAWAL, K.G.7 DHAR, UPINDER (1983): Causal attribution and disability. *Journal of psychological researches*, 27 (2) 81-86.
- AJURIAGUERRA, J. (1973): *Manual de Psiquiatría Infantil*, Barcelona, Toray-Messon.
- ALCALÁ GARCÍA, T. (1981): *Alteraciones visuales que inciden en la lecto-escritura, Diagnóstico y Recuperación Psicovisual y Educativa*. Madrid, Ed. CEPE
- ALTON PATRIDGE (1965): *La recreación infantil*. Bs. As. Paidós.
- ÁLVAREZ VILLAR (1974): La función mágico-simbólica del juego infantil. *Didascalía*, 47, 53-55.
- ASPAMIDEV: *Guía para educadores y padres de ciegos*.
- AVERY, CONSTANCE (1968): Play therapy with the blind. *International Journal for the education of the Slind*, vol. 18 (2) 41-46.
- AZNAR LÓPEZ, Manuel (1982): *La integración social de los minusválidos*. Madrid.
- BACH, G.R. (1945): Young Children's play fantasies. *Psychological Monographs*, 59.
- BALLY, G. (1964): *El juego como expresión de libertad*. México, Fondo de Cultura Económica.
- BATALLER CALDERÓN, J. (1977): *Els joc deis xiquets al País Valencia*. Valencia. ICE
- BETTELHEIM, B. (1973): Juego y Educación. *La Educación hoy*, 10,. 391-398.
- BJORKLUND, G. (1977): *Planning for play*, N. York, CE Merrill.
- BLANCO, A. (1980): La integración familiar y el proceso de socialización. *Revista de Psicología General Aplicada*, 35, 301-322.
- BLOS, JOHN W. (1974): Traditional nursery rhymes and games: Language hearing experiences for preschool slind children. *New outlook for the blind*, vol. 68161, 268-2754.
- BORJA SOLÉ, M: *Estudio sobre las preferencias de los juguetes*. Rev. española de pedagogía, n.º 149, julio-sept. 121-154.

BOSCH MARÍN. (1974): El juego, ayuda pedagógica y terapéutica. *Didascalía*, 47, 8-15.

BRUNER, J. y cois. (1976): Play. Its Role in Development and Evolution. Penguin, Harmandsworth.

BUYTENDIJK, F. JJ. (1935): *El juego y su significación*. Madrid.

CABRERA, M. C. y SÁNCHEZ PALACIOS, C: *La estimulación precoz. Un enfoque práctico*.

CALVO, C. (1987): *Estudio del juego de los niños ciegos*. Jornadas de la ONCE sobre educación de niños ciegos y deficientes visuales. Alicante.

CARUSO, D.A. (1984): Infant's exploratory play: implications for child care. *Young Children*, Nov. 40, 1, 27-30.

CASS, J.E. (1971): *The significance of children's play*, London, Batsford.

CHATEAU, J. (1955): *Le jeu de l'enfant*. París , J. Ovrin.

CHATEAU, J. (1958): *Psicología de los juegos infantiles*. Bs. As. Kapelusz.

CHATEAU, J. (1967): *L'enfant et le jeu*, París. Sacarabée.

CLAPAREDE, E. (1927): *Psicología del niño*. Madrid. Francisco Beltrán.

CLAPAREDE, J. (1951): *Teorías del juego*, Madrid, Pax.

CLASIFICACIÓN DECIMAL UNIVERSAL. (1975): Instituto Nacional de Racionalización y Normalización. Madrid.

CLEMENTE, R. y otros (1979): *Vamos a jugar*. Madrid. Ed. SEREM.

CLEMENTE, R. y otros (1979): *Ceguera. Orientaciones prácticas para la educación y rehabilitación del ciego*, Madrid. Ed. SEREM.

CLIFF CUNNINGHAM y otros: *Estimulación precoz en casa*.

COLÉ, D; La VOIE, J. C. (1985): Fantasy play and related cognitive development in 2-to 6-year-olds. *Developmental Psychology*, Mar-21, 2, 233-240.

COWAN, Mary K. (1972): Sex role typing in the blind child as measured by play activity choices. *American Journal of Occupational Therapy*, Vol. 26 (2), 85-87.

CHATEAU, J. (1958): *Psicología de los juegos infantiles*, Buenos Aires, Kapelusz.

CHATEAU, J. (1967): *Le jeu de l'enfant*. París. Sacarabée.

CUTSFORD, T. O. (1951): *The blind in school ant Society*. N. York, American

Fondation for the blind.

DANTAS, Nataniel, (1979): Juegos y pasatiempos en la psicoterapia infantil. Brasilia. Educacao n°30, abril-junio, 52-54.

DAVIS, M. (1971): *Teoría del juego* Madrid, Alianza.

DECLORY: El juego. En Declory, *Problemas de Psicología y Pedagogía*.

De LOACHE, J. S.; SUGARMAN, S; BROWN, A. L. (1985): The development of error correction strategies in young children's manipulative play. *Child Development*, Aug 56, 4, 928-939.

DELVAL, J. (1978): La Psicología del niño ayer y hoy. En DELVAL, J. (Comp): *Lecturas de Psicología del niño*. Madrid. Alianza.

DYGDON, J. A. (1985): Social interaction behaviors in children's play groups. *Dissertation abstracts International*. Aug 46 (2-B).

ELKONIN, (1966): Symbolics and its Function in the Play of children, *Sov. Education*, 7, p. 8.

ELKONIN, (1980): *Psicología del juego*. Madrid. Pablo del Río.

ERIKSON, E. J. (1972): Play and Actuality. En *Play and Development*, N. Y. Norton.

ERIKSON, E. H. (1975): *Studies of play*, N. Y., Amo Press.

ESTELA TROVATO, M: Hacia una nueva perspectiva de la llamada "Psicología de la ceguera" (en prensa).

FEENEY, S.; MAGARICK, M. (1984): Choosing good toys for young children. *Young Children*. Nov. 40, 1, 21-25.

FORMAN, El. (1969): The inclusion of visually limited and blind children in a sighted physical education program, *Education of the visually Handicapped*, December, 113,115.

FREEDMAN, SAÚL (1985): Vision prostheses and aids: Psychosocial issues of readiness or appropriateness. *Journal of visual impairment and Blindness*, 79 (3), 116-117.

FRIEDMAN, J. y PASNAK, R. (1973): Accelerated acquisition of classification skills by blind children. *Developmental Psychology*, 9, 3, 333-337.

FROMM, W. (1985): El juego. *En nuestro niño ciego*. Madrid. Ed. C. R. E.

GARCÍA DE LA TORRE, J. (1968): *Los ciegos somos así*. Barcelona. Editorial Científico Médica.

GARRET, H. E. (1983): *Estadística en psicología y educación*. Barcelona. Paidós.

GARVEY, C. (1978): *El juego infantil*. Madrid. Ed. Morata.

GERMARDT, JULIE G. (1982): The development of object play and classificatory skills in a blind child. *Journal of visual impairment and blindness*, Vol. 76 (6), 219-223.

GÓMEZ DEL VALLE, P. (1976): *Juegos y Educación física*. Madrid. Altea.

GOTTESMAN, M. A. (1971): A comparative study of Piaget's development schema of sighted children with that of a group of blind children, *Child Development*, 42, 573-580.

GUTTON, P.: *El juego de los niños*. Barcelona, Nova Terra.

GUY JACQUIN (1958): *La educación por el juego*. Atenas. S.A.

HARLAGE, L. C. (1976): *The development of spatial concepts in visually deprived children*. *Perceptual and Motor skills*, 49, 255-258.

HEGELER, S. (1963): *Cómo elegir los juguetes*. Bs. As. Paidós.

HENRIOT, J. (1969): *Le jeu*, Paris, PVF.

HERRANZ, R. y RODRÍGUEZ DE LA RUBIA, E. (1987): Los deficientes visuales y su educación en aulas de integración. Orientaciones para la integración escolar de deficientes físicos. *Cuadernos de la UNED*. Abril.

HERRÉN, H. y GUILLEMENT, S.: *Estudio sobre la educación de los niños y adolescentes ciegos, amblíopes y sordo-ciegos*. Editorial Médica Técnica.

HERROW, R. E. y SUTTON-SMITH, B. (1971): *Child's Play*. London. John Wiley and Sons.

HEWSON, S. y otros. (1979): *Vamos a jugar*. Madrid Ed. SEREM.

HINDE, R. A. (1977): *Bases biológicas del comportamiento social humano*. México, Siglo XXI.

HUIZINGA, J. (1957): *Homo Ludens*, Buenos Aires.

JACK J. CAPÓN: *Actividades básicas de movimiento*.
97

JOHNSON, Y. A. (1961): *A blind child becomes a member of your class*, N. Y. American Foundation for the Blind.

JUURMAN JYKRI (1984): The riddle of the rate mental development in the congenitally blind: cognitive and emotional aspects. Special issue. Human

- action and education. *Psychology and Social research*, 54, 70-84.
- KIERAD LHBIS: *Cómo conseguir que el niño juegue y se comunique*.
- KOOLJ VAN DER R. GROOT DE, R. (1977): *AU about the game*. N. Y., Schindele, Rehinsette.
- LE BOULCH, JEAN: *La educación por el movimiento en la edad escolar*.
- LEBOVICI, S. y DIATKINE, R. (1962): Le Jeu chez l'enfant. *Psychologie de l'enfant* 5, 207-254.
- LEBOVICI, S. y DIATKINE, R. (1969): *Significado y función del juego en el niño*. Bs. As., Proteo.
- LEFEUILLE: *Cómo hacer tus propios juegos*.
- LEUKEL, F.(1978): *Introducción a la psicología fisiológica*. Barcelona, Herder.
- LINDE ROUTLEDGE: *El niño con deficiencias físicas*.
- LOWE, M. y COSTELLO, A. J. (1976): *Manual of the symbolic Play Test*. Windsor.
- LOWENFELD, B. (1973): Problemas psicológicos de los niños con visión deficitaria. 227-330, en W. M. CRUISHAM. *Psicología de los niños y de los jóvenes marginales*. Madrid. Ed. Prentice-Hall Internacional.
- LOYOLA UNIVERSITY, (1972): *Play and development*. Chicago, M. E., Piers, edit.
- LUISELLI, JAMES K.; MYLES, ELLEN, EVANS, TRACY P. and BOYCE,
- DELMA A. (1985): Reinforcement control of severe dysfunctional behavior of blind multihandicapped students. *American Journal of Mental Deficiency*, 90 (3), 328-334.
- LLAVONA, L. (1983): Una guía práctica de la Entrevista conductual. *Revista Española de Terapia del Comportamiento*, 1, 2, 171-197.
- MADAN, A. J. (1985): Behavioral comparisons of accepted and rejected hyperactive children and their matched controls in social play contexts. *Dissertation abstracts International*, Aug. 46 (2-A).
- MCCALL, C. A. (1986) Feb: Supervised and no-supervised play of preadolescent urban girls. *Dissertation Abstracts International*, 46 (8-A).
- MARTÍNEZ, J. J. (1989): *La Sociedad y el niño con deficiencias visuales-Desarrollo y atención integral*. Simposio Internacional de Pediatría Social. Madrid.
- MARTÍNEZ, J. J. y ARROYO, J. (1987): *Fomento de la lectura. en niños ciegos*. 5.^a

Conferencia Europea de la Lectura. Salamanca.

MEADOWS, L. K. (1986): Ethnography of a video arcade: A study of children's play behavior and the learning process, *Dissertation abstracts International*, 46 (9-A), Mar.

MICHELET, A. (1977): *Material de juego*. Barcelona, Herder. MILLAR, S. (1972): *Psicología del juego infantil*. Barcelona. Fontanella.

MILLER, C. K. (1969): Conservation in blind children. *Education of the Visually Handicapped*, 1, 101-105.

MONTESSORI (1937): *El niño*. Barcelona. Araluce.

MOOR, P. (1977): *El juego en la educación*. Barcelona. Herder.

MOORE, A. J. (1985): Childrearing practices associated with playfulness and Type A behavior in children. *Dissertation Abstracts International*, oct. 46 (4-A).

MORRIS, ROBERT H. (1974): A play environment for blind children: Design and evaluation. *New outlook for the blind*, vol. 68 (9), 408-414.

NOVEMBER, J. (1983): *Experiencias de juego con preescolares*. Morata.

NOVER, A. G. (1985): Mother-infant interactive play: theory and practical application. *Regional ctr for Infants and Young Children, Silver Spring, MD Child and Adolescent Social Work Journal*, Spr. 2, 1, 22-35.

OCHAITA, E. (1984): Una aplicación de la teoría piagetiana al estudio del conocimiento espacial en los niños ciegos. *Infancia y Aprendizaje*, 25, 81-104.

OCHAITA, E. (1981): La representación del espacio en el niño ciego. *Boletín de Estudios y Documentación de Servicios Sociales*. 10, 80-82.

OCHAITA, E. (1984): Una aplicación de la teoría piagetiana al estudio del conocimiento espacial en los niños ciegos. *Infancia y Aprendizaje*.

OLSEN, HELGE, B. (1982): Design and evaluation of an "adventure" play round for blind and partially sighted children. *International Journal of Rehabilitation Research*, vol. 6 (B), 380-382.

ORTEGA J. E.; IGLESIAS, J.; FERNÁNDEZ, J.M.; CORRALIZA, J. A. (1983): La expresión facial en los ciegos congénitos. *Infancia y Aprendizaje*, n.º 21, 83-96.

OSCA, M. J. (1983): *Los juegos. Clasificación y descripción*. Valencia. ICE.

PABLO DEL RIESGO, C. (1979): El niño disminuido en la declaración de las Naciones Unidas. *Vida Escolar* n.º 204, sept-dic. 29-33.

PAJÓN, E. (1974): *Psicología de la cieguera*. Madrid. Ed. Fragua.

PELAUZY, M.^a A. (1975): Inventario y crónica de los juguetes perdidos. *Cuadernos de Pedagogía*, 1, 14-15.

PELONE, A. J. (1957): *Helping the originally handicapped child in a regular class*, Teachers College. N. Y. Columbia University Press.

PELLEGRIN, A. D. (1985): The narrative organisation of children's fantasy play: The effects of age and play context. *Educational Psychology*. 5, 1, 17-15.

PÉREZ SIMO, R. (1975): El juego: placer y personalidad. *Cuadernos de Pedagogía*. 1, 12-14.

PIAGÉT, J. (1973): La formación del símbolo en el niño. Fondo de Cultura Económica. México.

PIAGET, J. (1977): *Psicología del niño*. Madrid. Morata.

PIAGET: *La representación del mundo en el niño*.

PIAGET, J. e INHELDER, B. (1971): *Psicología del niño*. Madrid. Morata.

PORTKO, S. E. (1985): A study of play behavior in elementary school children. *Dissertation Abstraéis International*, jun. 45 (12-B).

POWER, T. G. (1985): Mother -and father- infant play: A developmental analysis. *Child Development*, Dec. 56, 6, 1514-1524.

PRIETO GARCÍA-TUÑÓN, M.^a A. (1973): El juego en la Edad Preescolar: Conceptuación. *Revista de Educación*, 229. 12-21.

PRIETO GARCÍA-TUÑÓN, A. (1967): *Juegos y juguetes educativos en la edad escolar*. Madrid, Magisterio Español.

PRIETO GARCÍA-TUÑÓN, A. (1976): El Juego simbólico de los 3 a los 7 años. *Aula Abierta*, 14. 22-31.

PULASKI, A. S. (1975): *Para comprender a Piaget. Una introducción al desarrollo cognoscitivo del niño*. Barcelona. Península.

REMPLIN, H. (1971): *Tratado de Psicología Evolutiva*. Barcelona. Labor.

RICHER, S. (1984): Sexual inequality and children's play. *Canadian Review of Sociology and Anthropology*, May, 21, 2, 166-180.

ROGÓN, SALLY M. (1976): Play and reality: Essentials of educational planning for blind retarded children. *Education and training of the Mentally Retarded*, Vol. 11 (4), 314-317.

ROGÓN, SALLY M. (1983): Social routine and language play: Developing communication responses in developmentally delayed blind children. *Journal of visual Impairment and blindness*, Vol. 77 (1), 1-4.

ROSA, A. (1980): Las operaciones de conservación y seriación en los sujetos privados de la visión. *Revista de Psicología General Aplicada*, 35 (67), 1007-1021.

ROSA RIVERO, A. (1981): Imágenes mentales y desarrollo cognitivo en ciegos totales de nacimiento. *Estudios de Psicología*. 4 (24-66).

ROSA, A.; OCHAITA, E.; MORENO, E.; FERNÁNDEZ, F.; CARRETERO, M. y Pozo, J. (1983): *El desarrollo cognitivo en ciegos según las teorías piagetianas y del procesamiento de la información*. Subdirección General de Investigación Educativa. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.

ROSA, A. (1980): Las operaciones de conservación y seriación en sujetos privados de la visión. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 33 (6), 185-190.

ROMERO COJO, J. >(1974): Un juego para cada edad. *Padres y Maestros*, 39, 4-8.

ROSELL, Jesús (1980): El preescolar ciego. *Infancia y Aprendizaje*. n.º 10.

ROSELL, G. (1975): *Manual de educación psicomotriz para niños de cinco a diez años de edad mental*. Barcelona. ToryMesson S.A.

ROYO, M. (1975): Diseño industrial y juguete educativo: algunas contradicciones. *Cuaderno de Pedagogía*. 1, 15-17.

RUSSEL, A. (1970): *El juego de los niños*. Barcelona, Herder.

SAINZ-PARDO, M. (1974): El juego improvisado. *Didascalía*, 47, 60-61.

SAINZ-PARDO, Manuel. (1982): *Juega y construye*. Madrid. Ed. Altea.

SANY, C. y CORTES, L. (1974): *Enseñar a jugar*. Mansiega.

SCHANCHETL, E. G. (1962): *Metamorfosis; el desarrollo humano y la psicología de la creatividad*. Bs. As. Fonde de Cultura Económica.

SECADAS F. (1980): Las Edades del Juego. *Revista de Psicología*. 1, 1, 79-106,

SECADAS, F. (1978): Las definiciones del juego. *Revista Española de pedagogía*, 142, 15-83.

- SECADAS F. (1974): Juegos y juguetes. *Didascalía*. Dic. 47, 17-32.
- SECADAS F. (1983): Comentario a P. r. Hofstaetter. *Psicología*, 4, 2, 697-112).
- SIMÓN, P. y ALBART, L. (1983) *Las relaciones interpersonales, Manual del animador*. Barcelona. Ed. Herder.
- SLAVSON, S. R. (1948): *Play Group therapy for youg children. The Nervous Child*, 7, 318-327.
- STIEFEL, g. S. (1985): Affective expression amoug preterm infants of varying levéls of biological risk. *Dissertation Abstracts Internacional*, oct. 46 (4-B).
- TAIT, PERLA (1972): Behavior of young blind children in a controlled play session. *Perceptual and Motor Skills*, Vol. 34 (3), 963-969.
- TAIT, PERLA (1972): Play and the intellectual development of blind children. *New outlook for the blind*, Vol. 66 (10), 361-369.
- TAIT, PERLA (1972): A descriptive analysis of the play of young blind children. *Education of the visually handicapped*, Vol. 4 (1), 12-15.
- TAIT, PERLA (1972): The implications of play as it relates to the emotional development of the blind child. *Education of the visually handicapped*, Vol. 4 (2), 52-54.
- TOLEDO, M. (1986): La escuela ordinaria ante el niño con necesidades especiales. Aula XXI. *Santulona*.
- TORRE ALCALÁ: *Esquema corporal*
- VAYER, P. (1972): *El diálogo corporal*. Barcelona, Ed. Científico-Médica.
- WALLON, H. (1976): *La evolución psicológica del niño*. Buenos Aires. Psique.
- WARREN, D. H. (1985): Blindness and early childhood development. *American Foundation for the Blind. New York*.
- WERTH, L. H. (1984): The many faces of play. *Early Child Development and Care*, oct. 17, 1, 3-12.
- WEISHS: *Niños necesitados de cuidados especiales*.
- WILLS, DORIS, M. (1968): Problems of play and mastery in the blind child. *British Joumel of Medical Psychology*, Vol. 41 (3), 213-222.
- WINNICOTT, D. W. (1972): *Realidad y juego*. Bs. As., Granice.
- ZELTZER, L. K.; LEBARON, S. (1986): Fantasy in children and adolescents

with chronic illness. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, jun. 7, 3, 195-198.

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

TABLAS Y ANEXOS

TABLAS INVENTARIO DE JUEGOS

Tabla de porcentajes obtenidos por cada grupo de NIÑOS del *Ciclo Inicial* en el ítem 1. del *Inventario de Juegos*

NIÑOS CICLO INICIAL

JUEGAN

TABLA 1

Cate- goría	Tipo de enseñanza	CPR	CTR	CPI	CTI	CONT
1	1.1		3,57	2,5	0	2,04
	1.2		3,57	12,5	10	4,08
	1.3		3,57	10	0	2,04
2	2.1		14.29	17,5	20	8,16
	2.2			0	0	0
3	3.1	25	10,71	7,5	10	16,33
	3.2	16,67		15	10	30,61
	3.3	8,33	3,57	5	0	2,04
	3.4	16,67		0	0	0
	3.5	0		0	0	2,04
	3.6	0		0	0	0
4	4.1	33,3	42,86	17,5	10	22,45
	4.2	0	3,57	0	0	0
	4.3	0	0	2,5	0	0
5	5.1	0	10,71	10	40	10,2
	5.2	0	3,57	0	0	7,87

CPR: Deficientes visuales enseñanza Residencial

CTR: Ciegos enseñanza Residencial

CPI: Deficientes visuales enseñanza Integrada

CTI: Ciegos enseñanza Integrada

CONT: Control

Tabla de porcentajes obtenidos por cada grupo de NIÑOS del *Ciclo Inicial* en el ítem 2. del *Inventario de Juegos*

JUGARÍAN

TABLA 2

Cate- goría	Tipo de enseñanza	CPR	CTR	CPI	CTI	CONT
1	1.1		19,05			
	1.2		4,76			
	1.3					
2	2.1		4,76			10
	2.2		0			
3	3.1		4,76	80	20	20
	3.2	33,3	14,29			30
	3.3	33,3	9,52	20		
	3.4	16,67				
	3.5					
	3.6					
4	4.1	16,67	23,81		20	10
	4.2					
	4.3					
5	5.1		14,29		40	20
	5.2		4,76		20	10

CPR: Deficientes visuales enseñanza residencial

CTR: Ciegos enseñanza residencial

CPI: Deficientes visuales enseñanza integrada

CTI: Ciegos enseñanza integrada

CONT: Control

Tabla de porcentajes obtenidos por cada grupo de NIÑOS del *Ciclo Medio* en el ítem 1. del *Inventario de Juegos*

NIÑOS CICLO MEDIO

JUEGAN

TABLA 3

Cate- goría	Tipo de enseñanza	CPR	CTR	CPI	CTI	CONT
1	1.1	1,32	1,09	3,45	4,76	1,92
	1.2	2,65	10,87	1,72		0,96
	1.3	1,99	2,17	4,31	9,52	0,96
2	2.1	15,89	7,61	9,48	9,52	5,77
	2.2	3,31	4,35	0,86		0,96
3	3.1	13,25	19,57	18,10	14,29	25,96
	3.2	17,22	18,48	28,45	28,57	41,35
	3.3	1,32		0,86	4,76	1,92
	3.4			0,86		
	3.5			0,86		0,96
	3.6	1,99		0,86		
4	4.1	13,91	11,96	7,76	9,52	7,69
	4.2	1,99	6,52			
	4.3			1,72		
5	5.1	23,18	16,30	18,97	9,52	11,54
	5.2	1,99	1,09	1,72	9,52	

CPR: Deficientes visuales enseñanza residencial
 CTR: Ciegos enseñanza residencial
 CPI: Deficientes visuales enseñanza integrada
 CTI: Ciegos enseñanza integrada
 CONT: Control

Tabla de porcentajes obtenidos por cada grupo de NIÑOS del *Ciclo Medio* en el ítem 2. del *Inventario de Juegos*

JUGARÍAN

TABLA 4

Cate- goría	Tipo de enseñanza	CPR	CTR	CPI	CTI	CONT
1	1.1		9,38			
	1.2	9,62	6,25			4
	1.3	3,83				4
2	2.1	1,92	3,13	2,78		8
	2.2	1,92				4
3	3.1	15,38	9,38	36,11		36
	3.2	9,62	12,5	13,89		16
	3.3	1,92		2,78	33,33	4
	3.4			2,78		
	3.5	5,77				
	3.6	1,92		2,78		
4	4.1	30,77	18,75	19,44	33,33	8
	4.2	3,85				
	4.3					
5	5.1	13,46	34,38	16,67	33,33	12
	5.2		6,25	2,78		4

CPR: Deficientes visuales enseñanza residencial

CTR: Ciegos enseñanza residencial

CPI: Deficientes visuales enseñanza integrada

CT1: Ciegos enseñanza integrada

CONT: Control

Tabla de porcentajes obtenidos por cada grupo de NIÑAS del *Ciclo Inicial* en el ítem 1. del *Inventario de Juegos*

NIÑAS CICLO INICIAL

JUEGAN

TABLA 5

Cate- goría	Tipo de enseñanza	CPR	CTR	CPI	CTI	CONT
1	1.1	12,9	1,64	16,67	33,3	14,81
	1.2					
	1.3	3,23	4,92	4,17	16,67	7,41
2	2.1	22,58	29,51	12,5		11,11
	2.2		4,92			
3	3.1	6,45		4,17		3,7
	3.2	29,03	18,03	29,17	41,67	51,85
	3.3	3,23	4,92	12,5		
	3.4					
	3.5					
	3.6					
4	4.1	19,35	11,48	12,5		3,7
	4.2					
	4.3					
5	5.1	3,23	6,56	4,17	8,34	7,41
	5.2		1,64	4,17		

CPR: Deficientes visuales enseñanza residencial
 CTR: Ciegos enseñanza residencial
 CPI: Deficientes visuales enseñanza integrada
 CTI: Ciegos enseñanza integrada
 CONT: Control

Tabla de porcentajes obtenidos por cada grupo de NIÑAS del *Ciclo Inicial* en el ítem 2. del *Inventario de Juegos*

JUGARÍAN

TABLA 6

Cate- goría	Tipo de enseñanza	CPR	CTR	CPI	CTI	CONT
1	1.1	5,26	4,55			
	1.2					
	1.3	5,26	4,55			
2	2.1	42,11	13,64		20	28,57
	2.2					
3	3.1	15,79	4,55	8,33	20	71,43
	3.2		13,64			
	3.3					
	3.4					
	3.5					
	3.6					
4	4.1	10,53	18,18			
	4.2		9,09			
	4.3		4,55			
5	5.1	21,05	27,27	16,67	20	
	5.2					

CPR: Deficientes visuales enseñanza residencial

CTR: Ciegos enseñanza residencial

CPI: Deficientes visuales enseñanza integrada

CTI: Ciegos enseñanza integrada

CONT: Control

Tabla de porcentajes obtenidos por cada grupo de NIÑAS del *Ciclo Medio* en el ítem 1. del Inventario de *Juegos*

NIÑAS CICLO MEDIO

JUEGAN

TABLA 7

Cate- goría	Tipo de enseñanza	CPR	CTR	CPI	CTI	CONT
1	1.1	2,35	5,47	8	5,66	4,61
	1.2		0,78	2		1,32
	1.3	1,18	0,78	6	1,89	
2	2.1	20	15,63	14	20,75	13,82
	2.2	3,53	17,19			2,63
3	3.1	4,71		2	1,89	11,18
	3.2	30,59	48,75	36	37,74	40,03
	3.3	2,35	0,78			1,32
	3.4					
	3.5	1,18				
	3.6					0,66
4	4.1	7,06	13,28	8	5,66	4,61
	4.2	1,18	5,47	2		2,63
	4.3	1,18	3,13			1,32
5	5.1	24,71	12,5	14	22,64	7,89
	5.2		6,25	8	3,77	

CPR: Deficientes visuales enseñanza residencial
 CTR: Ciegos enseñanza residencial
 CPI: Deficientes visuales enseñanza integrada
 CTI: Ciegos enseñanza integrada
 CONT: Control

Tabla de porcentajes obtenidos por cada grupo de NIÑAS del *Ciclo Medio* en el ítem 2. del *Inventario de Juegos*

JUGARÍAN

TABLA 8

Cate- goría	Tipo de enseñanza	CPR	CTR	CPI	CTI	CONT
1	1.1	5,71	11,11	12,5		7,69
	1.2	11,43				
	1.3	11,43	2,78	12,5	12,5	
2	2.1	25,75	8,33		25	23,08
	2.2	2,86				
3	3.1	11,43	8,33		25	23,08
	3.2	2,86	16,67	12,5	37,5	
	3.3					
	3.4					
	3.5					
	3.6					
4	4.1	14,29	18,89	50		23,08
	4.2	2,86	2,78			
	4.3					
5	5.1	5,71	33,33	12,5		19,23
	5.2	5,71	2,78			

CPR: Deficientes visuales enseñanza residencial

CTR: Ciegos enseñanza residencial

CTI: Deficientes visuales enseñanza integrada

CTI: Ciegos enseñanza integrada

CONT: Control

TABLAS OBSERVACIÓN

Porcentajes obtenidos en cada ítem de la OBSERVACIÓN según el tipo de enseñanza en el grupo de NIÑAS

NIÑAS OBSERVACIÓN

TABLA 9

Ítems	Tipo de enseñanza	ENSEÑANZA RESIDENCIAL	ENSEÑANZA INTEGRADA	CONTROL
	1	1.1	4,24	11,9
1.2		0,47	0	0,58
1.3		0,	8,3	2,34
1.4		18,87	0	5,84
2	2.1	2,83	0,	0
	2.2	0,94	0	0
	2.3	5,19	0	0
	2.4	7,55	0	0
3	3.1	40,1	20,25	36,27
	3.2	0	5,95	0,58
	3.3	0	35,7	53,80
	3.4	3,77	17,86	0
	3.5	16,04	0	1,75
N =		n ₁ =20	n ₂ = 7	n ₃ = 21

N_T = 48

N_x= Número de niñas en cada grupo de enseñanza

N_T= Número total de niñas

Porcentajes obtenidos en cada ítem de la OBSERVACIÓN según el tipo de de enseñanza en el grupo de NIÑOS

NIÑOS OBSERVACIÓN

TABLA 10

Ítems	Tipo de enseñanza	ENSEÑANZA RESIDENCIAL	ENSEÑANZA INTEGRADA	CONTROL
	1	1.1	2,12	5,71
1.2		0	5,71	0
1.3		0,71	1,90	0
1.4		15,6	11,43	1,7
2	2.1	4,25	8,57	0
	2.2	0	3,80	0
	2.3	15,6	8,57	1,7
	2.4	7,1	1,9	0
3	3.1	39,72	30,47	1,91
	3.2	0	8,57	5,68
	3.3	9,93	8,57	42,61
	3.4	0	4,76	30,68
	3.5	4,96	0	0,57
	N =	n ₁ =15	n ₂ =12	n ₃ =19

$N_T = 46$

N_x = Número de niños en cada grupo de enseñanza

N_T = Número total de niños

Porcentajes obtenidos en la OBSERVACIÓN en relación a N= 19 según el tipo de enseñanza en el grupo de NIÑOS

NIÑOS OBSERVACIÓN

Tanto por cien en relación a N=19

TABLA 11

Ítems	Tipo de enseñanza	ENSEÑANZA RESIDENCIAL	ENSEÑANZA INTEGRADA	CONTROL
	1	1.1	2,15	2,15
1.2		0	2,15	0
1.3		0,72	0,72	0
1.4		10,04	4,31	1,7
2	2.1	2,68	3,23	0
	2.2	0	1,43	0
	2.3	10,04	3,23	1,7
	2.4	4,48	0,72	0
3	3.1	25,12	11,48	15,91
	3.2	0	3,23	5,68
	3.3	6,28	3,23	42,61
	3.4	0	1,79	30,68
	3.5	3,14	0	0,57
	N =	n ₁ =15	n ₂ =12	n ₃ =19

N_T = 46

N_x= Número de niños en cada grupo de enseñanza

N_T= Número total de niños

Porcentajes obtenidos en la OBSERVACIÓN en relación a N= 21 según el tipo de enseñanza en el grupo de NIÑAS

NIÑAS OBSERVACIÓN

Tanto por cien en relación a N=21

TABLA 12

Ítems	Tipo de enseñanza	ENSEÑANZA RESIDENCIAL	ENSEÑANZA INTEGRADA	CONTROL
	1	1.1	5	1,95
1.2		0,55	0	0,58
1.3		0,	1,36	2,34
1.4		22,77	0	5,84
2	2.1	3,34	0	0
	2.2	1,11	0	0
	2.3	6,12	0	0
	2.4	8,91	0	0
3	3.1	47,34	3,31	36,27
	3.2	0	0,97	0,58
	3.3	0	5,84	53,80
	3.4	4,44	2,92	0
	3.5	18,93	0	1,75
N =		n ₁ =20	n ₂ =7	n ₃ =21

N_T =48

N_x= Número de niñas en cada grupo de enseñanza

N_T= Número total de niñas

Porcentajes obtenidos en cada categoría de la OBSERVACIÓN según el tipo de enseñanza en el grupo NIÑAS

NIÑAS OBSERVACIÓN (Tanto por cien)

TABLA 13

Categorías	ENSEÑANZA RESIDENCIAL	ENSEÑANZA INTEGRADA	CONTROL	
1	23,58	20,02	9,93	n ₁ =20
2	16,51	0	0	n ₂ =7
3	59,91	79,75	92,4	n ₃ =21
				N _T =48

N_x= Número de sujetos en cada grupo de enseñanza

N_T= Número total de sujetos

Porcentajes obtenidos en cada categoría de la OBSERVACIÓN según el tipo de enseñanza en el grupo NIÑOS

NIÑOS OBSERVACIÓN (Tanto por cien)

TABLA 14

Categorías	ENSEÑANZA RESIDENCIAL	ENSEÑANZA INTEGRADA	CONTROL	
1	18,43	24,75	3,4	n ₁ = 15
2	26,95	22,84	1,7	n ₂ = 12
3	54,61	52,37	95,45	n ₃ = 19
				N _T =46

N_x= Número de sujetos en cada grupo de enseñanza

N_T= Número total de sujetos

TABLAS BATERÍA DE SOCIALIZACIÓN BAS I - BAS II

Factores significativos en cuanto al SEXO en los patrones de socialización, obtenidos en batería BAS

TABLA 15

SEXO	BAS I	BAS II
Niños	At	
Niñas		

At: Factor de agresividad-terquedad

Factores significativos en el BAS I al analizar los datos en función del TIPO DE ENSEÑANZA que reciben los sujetos

El subíndice que aparece en cada factor indica el grupo de enseñanza en que éste ha resultado significativo

(BAS I) TABLA 16

Tipo de enseñanza	R	I	C
R		Li ^R	An _R , Li _C , Ar _R Ra _C , Cs _C
I			An, Ss _C Ar ₁ , Cs _C
C			

TIPO DE ENSEÑANZA

R: Enseñanza Residencial

I: Enseñanza Integrada

C: Grupo Control

FACTORES:

Li: Liderazgo

An: Ansiedad-timidez

Ar: Apatía-retraimiento

Ra: Respeto-autocontrol

CS: Criterial socialización

Ss: Sensibilidad social

Factores significativos en el BAS II al analizar los datos en función del tipo de enseñanza que reciben los sujetos

El subíndice que aparece en cada factor indica el grupo en que éste ha resultado significativo

(BAS II) TABLA 17

Tipo-de enseñanza	R	I	C
R			Ar _R
I			Li _C S _{SC}
C			

TIPO DE ENSEÑANZA

R: Enseñanza Residencial

I: Enseñanza Integrada

C: Grupo Control

∞= 0,1

* Los cuadros en blanco indican que no hay diferencias significativas

FACTORES:

Ar: Apatía-retraimiento

Li: Liderazgo

Ss: Sensibilidad social

Factores significativos en el BAS I al comparar el grupo VARONES y el tipo de enseñanza que cursan

El subíndice que aparece en los factores indica el tipo de enseñanza en que el factor ha resultado significativo

GRUPO SEXO (BAS I)

Varones TABLA 18

	R	I	C
R			
I			
C	Ra _C , An _R	Ar _I	

TIPO DE ENSEÑANZA

R: Enseñanza Residencial

I: Enseñanza Integrada

C: Grupo Control

FACTORES:

Ra: Respeto-autocontrol

An: Ansiedad-timidez

Ar: Apatía-retraimiento

Factores significativos en el BAS I al comparar el grupo HEMBRAS y el tipo de enseñanza que cursan

El subíndice que aparece en los factores indica el tipo de enseñanza en que el factor ha resultado significativo

Hembras TABLA 19

	R	I	C
R			
I			
C	Jv _C , Ar _R Li _C , Cs _C	Ss _C , Ar ₁ Li _C	

TIPO DE ENSEÑANZA

R: Enseñanza Residencial

I: Enseñanza Integrada

C: Grupo Control

FACTORES

Jv: Jovialidad

Ar: Apatía-retraimiento

Li: Liderazgo

Cs: Criterial de socialización

Ss: Sensibilidad social

Factores significativos en el BAS II al comparar el grupo VARONES y el tipo de enseñanza que cursan

El subíndice que aparece en el factor indica el tipo de enseñanza en que éste ha resultado significativo

(BAS II)

Varones TABLA 20

	R	I	C
R			
I			
C	Ar _R		

TIPO DE ENSEÑANZA

R: Enseñanza Residencial

I: Enseñanza Integrada

C: Grupo Control

FACTORES

Ar: Apatía-retraimiento

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

ANEXO I: INVENTARIO DE JUEGOS

INSTRUCCIONES

El profesor deberá ajustar al nivel de lenguaje del niño la lectura de las preguntas.

Se debe asegurar de que el niño ha entendido, efectivamente, lo que se le pide.

Se debe motivar al niño para que responda. No se deben dar ejemplos orientativos de juegos específicos, aunque se le puede ayudar diciendo por ejemplo: "dime a qué juegas durante el recreo", "a qué juegas con tus amigos", etc.

Se debe procurar obtener el mayor número de juegos posible en cada pregunta.

Si el niño en la 2.^a pregunta nombra juegos que ya ha dicho en la 1.^a, se le aclarará de nuevo que se trata de juegos a los que él no juega, pero sí le gustaría jugar. Si el niño continúa dando respuestas ya mencionadas en la 1.^a pregunta se le pedirá, ante cada respuesta, que diga si ya juega a ese juego o no para tener la certeza de que no juega a esos juegos. Los juegos a los que sí juegue se añadirán a los ya dichos en la 1.^a pregunta.

INVENTARIO DE JUEGOS

ALUMNO:-----
CENTRO:-----
CURSO:----- EDAD: -----
TIPO DE CEGUERA: PARCIAL:-----; TOTAL-----

- Haz una lista de los juegos a los que normalmente juegas, tanto en el colegio como fuera de él:

- Indica a que juegos te gustaría jugar, pero no lo haces y explica por qué.

ANEXO II: REGISTRO-OBSERVACIÓN DE LAS CONDUCTAS DE JUEGO

El registro está dividido en tres apartados:

- El niño no presenta conductas de juego
- El niño juega solo
- El niño juega con otros niños

En cada uno de estos apartados se especifica una serie de *CONDUCTAS* (a la izquierda). Cuando se produzca cualquiera de ellas, señale su ocurrencia con una raya (!) en la casilla central correspondiente a *FRECUENCIAS*.

Para cada conducta, se ha reservado una casilla de *COMENTARIOS* (a la

derecha) donde se anotará cualquier observación o puntualización. Toda anotación aquí nos será de mucho interés. Señale cualquier observación; aunque no crea que sea importante, probablemente a nosotros nos será muy valiosa.

Además de esto, al final de cada apartado, hemos dejado una línea llamada "*otras conductas ... especificar cuál*", para señalar ahí otros comportamientos que se den en el niño en ese momento, debiendo señalar también la frecuencia con que se dan y los comentarios que crea oportunos.

Las sesiones de observación ocuparán dos períodos de recreo del niño, a ser posible en dos días distintos. Serán de intervalo fijo, realizándose la observación y anotación cada cinco minutos. Serán llevadas a cabo por un educador / cuidador o por el propio profesor del niño, procurando ser lo más imparcial posible en sus registros.

DESCRIPCIÓN DE LOS ÍTEMS

1. El niño no presenta conductas de juego

1.1 El niño permanece aislado.

Se queda sentado en una silla, se arrincona, rechaza cualquier respuesta de juego incluso del profesor.

1.2 El niño responde agresivamente a la invitación de juego. Empuja y/o golpea a los compañeros cuando le dicen que juegue con ellos, se resiste verbal y/o físicamente, etc.

1.3 Evita la situación de juego.

Pone excusas para no jugar con otros compañeros ("no me apetece", "tengo que terminar la tarea", etc.), permanece junto al profesor.

2. El niño juega solo

2.1 El niño se retira para jugar solo.

Se aparta de los demás niños y realiza sus propios juegos.

2.2 Hay proximidad física, pero no interacción respecto al adulto.

Se aproxima, se acerca al adulto, pero juega solo, no deja que el adulto participe en su juego.

2.3 Hay proximidad física, pero no interacción respecto a otros niños. Se acerca a otros niños, pero sigue jugando solo; no deja que los otros participen en su juego

3. El niño juega con otros niños

3.1 El niño juega sólo con sus amigos

Rechaza el juego con cualquier otro niño que no sea del grupo más próximo de amigos (en la casilla de comentarios, *nombrar estos amigos*).

3.2 El niño es selectivo con los juegos.

Rechaza algunos juegos; hay juegos a los que no le gusta jugar. *Especificar cuáles son estos* (casilla de comentarios)

3.3 El niño juega con cualquier niño que se lo propone.

Acepta cualquier juego y cualquier grupo de compañeros de juego.

3.4 El niño acepta todos los juegos.

El niño juega a todos los juegos, "pero puede no hacerlo con determinados compañeros. Supone aceptación del juego, independientemente o no de la aceptación de los otros niños.

REGISTRO-OBSERVACIÓN CONDUCTAS DE JUEGO

CONDUCTAS	FRECUENCIA	COMENTARIOS
EL NIÑO NO PRESENTA CONDUCTAS DE JUEGO		
El niño permanece aislado		
Responde agresivamente a la invitación de juego		
Evita la situación de juego		
Otras conductas... Especificar cuál		
EL NIÑO JUEGA SOLO		
El niño se retira para jugar solo		
Hay proximidad física, pero no interacción con el adulto		
Proximidad física, pero no interacción con otros niños		
Otras conductas... Especificar cuál		
Tiempo invertido		
Juegos a los que ha jugado		
EL NIÑO JUEGA CON OTROS NIÑOS		
El niño juega solamente con sus amigos		
El niño rechaza algunos juegos. Especificar cuáles		
Juega con cualquier niño que se lo proponga		
El niño acepta todos los juegos		
Otras conductas... especificar cuál		
Tiempo invertido:		
Juegos a los que ha jugado:		

ANEXO III: "ENTREVISTA A PADRES"

FICHA DE IDENTIFICACIÓN

PADRES

Nombre:-----Sexo:-----Varón-----Mujer
1.º Apellido:----- Fecha de Nto:-----
2.º Apellido: ----- día mes año
4 5 6 años.

Edad: Ejemplo: (este niño tiene 5 años y 4 meses)
3 4 meses.

AÑOS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
MESES			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11		

Lugar de nacimiento: -----Provincia: -----
Domicilio:-----Núm.-----Telfno:-----
Colegio: -----Curso: -----

Datos del padre o tutor

Datos de la madre o tutora

Nombre: -----
1^{er} Apellido: -----
2.º Apellido:-----
Edad:----- Edad:-----
Lugar Nto: -----
Provincia: -----

Conocimiento que tienen sobre el tema de la ceguera:

	Padre	Madre
He leído libros que versan sobre el tema.	-----	-----
Pertenezco a alguna asociación.	-----	-----
He asistido a charlas y/o cursillos.	-----	-----
Me relaciono con otros padres que tienen niños ciegos o deficientes visuales.	-----	-----
Otros: ¿Cuáles?	-----	-----

¿Tiene el niño...?

-----Dificultades en sus movimientos. -----Dificultades en el habla.
-----Trastornos del oído. -----Alguna deformación corporal
-----Dificultades en el comportamiento -----Ningún trastorno.
-----Dificultades en la vista. En caso afirmativo ¿Cuál es la causa? —

¿A qué edad se dieron cuenta ustedes que su hijo tenía problemas de visión?--
----¿Qué hicieron?-----

¿A qué edad aprendió a andar? Al año y medio
-----Antes del año.----- Entre el año y año y medio----- o dos años

¿Se han dado los trastornos apuntados en la pregunta anterior en algún otro miembro de la familia?-----No-----Sí. ¿En quién?

-----En el padre.-----En la madre.-----En algún hermano.
-----En el abuelo/a ¿Cuál?-----Otros parientes.

¿Cuáles? -----

¿Le gustaba al niño el Jardín de Infancia o la Guardería?

-----Sí. ¿Por qué? -----

-----No. ¿Por qué? -----

-----No asistió.

FICHA DE RELACIÓN FAMILIAR

¿Está Ud., por lo general, de acuerdo con su esposo/a sobre la manera de educar a sus hijos?

— Sí, generalmente de acuerdo — Sí, aunque discutimos a veces.

— Estamos frecuentemente en desacuerdo. — No, en absoluto de acuerdo.

— Sólo existe uno de los padres. — El niño no vive con sus padres. ¿Está el niño mimado en exceso por ambos padres o por alguno de ellos?

— Sí, por el padre. — Sí, por ambos padres.

— Sí, por la madre. — No, no está mimado.

— Sí, por otros familiares. ¿Cuáles? -----

¿Con qué frecuencia alaban o premian al niño usted (1) y/o su esposo/a (2)?:

— (1)----- (2) Muchas veces. ----- (1)----- (2) Algunas veces.

— (1)----- (2) Pocas veces. ----- (1)----- (2) Muy raras veces.

¿Qué tipos de premios o recompensas suelen ser mas efectivos con su hijo/a?

— Alabanzas — Dejarle hacer algo de su agrado.

— Besos y caricias. — Jugar a algún deporte.

— Ver televisión. — Caramelos y golosinas.

— Leer cuentos o historietas. — Otros ¿Cuáles?

¿Cuándo le da Ud. estos premios o recompensas?

----Después de que haya hecho algo bueno o que UD. quería.

— Antes de que empiece a hacer algo que UD. quiere o le manda.

— Para que se calle cuando quiere conseguir algo y tiene una rabieta.

— Otras. ¿Cuáles? -----

FICHA DE RELACIÓN FAMILIAR

¿Cómo castiga Ud. al niño en general?

- Se le prohíbe ver la Televisión. -----Amonestándole.
-----Se le prohíbe salir a la calle. -----Pegándole algún cachete.
-----Privándole de golosinas y dulces. -----Mandándole deberes.
-----De ninguna manera. -----Otros. ¿Cuáles?

¿Con qué frecuencia reprende o castiga Ud. (1) y/o su esposo/a (2)?

- (1)------(2) Muchas veces. ------(1)------(2) Algunas veces.
------(1)------(2) Pocas veces. ------(1)------(2) Muy raras veces.

¿Por quién ha sido educado el niño preferentemente?

- Por el padre. -----Por los abuelos.
-----Por la madre. -----Por ambos padres.

-----Por otros. ¿Quiénes?: -----

¿Qué les gustaría que hiciera el niño/a cuando cumpla 16 años?

- Trabajar. ¿En qué -----
-----Estudiar. ¿En qué? -----

FICHA DE LA SITUACIÓN ESCOLAR

¿Tiene el niño horario establecido para realizar sus tareas como: comer irse a la cama, hacer los deberes, etc.?

- Sí.
-----No. Explique lo que ocurre: -----

¿Cuál es la situación escolar de su hijo?

- Está en el curso que le corresponde.
-----Va adelantado con respecto a su edad.
-----Repitió curso. ¿Cuál?: -----

En relación al colegio manifiesta:

- Agrado -----Desagrado. ¿Por qué?-----

¿Con qué frecuencia se entrevista Ud. con el profesor de su hijo?

- Una o dos veces al año -----Tres o cuatro veces al año
-----No suelo entrevistarme con él. ¿Por qué razón? -----

¿Quiere ser el niño siempre el primero y no le gusta perder?

Es buen perdedor-----No acepta perder — Es ambicioso con los estudios.

— Envidia a otros compañeros.

-----Se compara con los que tienen notas peores.

FICHA DE RELACIÓN SOCIAL

¿Se lleva bien el niño con sus hermanos?

-----La mayoría de las veces sí. — De vez en cuando. — Casi nunca.

¿Tiene el niño celos de alguno de sus hermanos?:

— No tiene hermanos. — No, de ninguno.-----Sí, del mayor/es que él.

¿Tiene el niño en casa sus pequeñas obligaciones?

— No. -----Ayuda en las tareas de la casa.
— Hace algunos recados. -----Cuida de sus hermanos pequeños.
— Otras actividades. ¿Cuáles?: -----

¿Pasa el niño tiempo libre fuera de casa?:

— La mayoría de las veces se queda en casa.-----Siempre está en la calle
-----Alguna vez sale a la calle.-----Sí, bastantes veces.

¿En sus relaciones con los demás niños suele tener dificultades?

-----Sí, porque es vergonzoso. -----Sí, porque discute siempre.
-----Sí, porque no le dejan jugar. -----Sí, porque se pelea.
-----No suele tener dificultades. -----Sí, por otros motivos, ¿cuáles?

¿Con quién se relaciona mejor el niño/a?

-----Suele encontrarse mejor con niños de su edad.-----Prefiere estar solo.
-----Está mejor con niños mayores que él.

FICHA DE RELACIÓN SOCIAL

-----Está mejor con personas mayores. ¿ Con qué personas mayores?

¿En el grupo de niños como se relaciona?:

-----Es el "jefe". -----Es alguno más dentro del grupo.
-----No se integra bien en el grupo, prefiere estar solo o no lo aceptan

¿Porqué?: -----

¿Cuántas horas juega el niño diariamente?

-----Hasta una hora -----Hasta dos horas.
-----Hasta tres o más horas -----No juega. ¿Por qué razón/es?

Normalmente el niño juega:

-----Con sus hermanos. -----Con algunos amigos.
-----Con sus padres. -----Solo.

¿Qué juegos prefiere? -----

¿Va a casa de otros niños a jugar? -----Sí. -----No.

Cuando lo hace, ¿Ud. le deja ir tranquilo/a? -----Sí.-----No.

¿Por qué?

¿El niño frecuenta los parques públicos? -----Sí. -----No.

¿Le dejan subir a los columpios? -----Sí. -----No.

¿Cuáles prefiere?

¿El niño pertenece a algún grupo o asociación? -----Sí. -----No.

¿Cuál?

¿Le deja Ud. jugar a todo lo que el niño quiere? -----Si. -----No.

¿A qué juegos no le deja?

¿Por qué?-----

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

