



Aprender a jugar y jugar para aprender: ¿Cómo promover pautas de desarrollo del juego en niños sordociegos?

J. Martín Cuervo

RESUMEN: El juego es una ayuda esencial para el desarrollo de la personalidad y la integración social del niño sordociego, que tiene más dificultades en situaciones lúdicas que en las que se requiere una acomodación más realista a condiciones de aprendizaje dirigido. Las dificultades se observan principalmente en el desarrollo de las primeras pautas de juego simbólico, así como en la mayor exigencia de seguridad y cercanía de figuras vinculares para que se produzca la expresión lúdica. Se presenta una experiencia sobre patrones de desarrollo del juego en niños sordociegos, realizada durante los cursos 1999-2000 y 2000-2001 en el Centro de Recursos Educativos "Antonio Vicente Mosquete", de la ONCE en Madrid. Se comentan algunos resultados y reflexiones a partir de la observación de cuatro dimensiones básicas en distintas situaciones de juego: la utilización del espacio; la aproximación y uso de objetos y juguetes; la comunicación; y la actividad de juego y sus escenarios.

PALABRAS CLAVE: Educación. Niños sordociegos. Juego infantil.

ABSTRACT: *Learning to play, playing to learn: Fostering play development patterns in deafblind children.* Play is an essential aid in supporting both psychological development and social mainstreaming of the deafblind child, who experience more difficulties in play settings than those in which a more realistic accommodation to supported learning is required. As much as more safety and bounded figures closeness are needed to allow play behaviours, early stages of symbolic play are restricted. In this article some results based on observation records related to different play situations are discussed. Our findings mainly refer to the following four dimensions: space management; objects approach and use of toys; communication skills; and symbolic stage of play activities.

KEY WORDS: Education. Deafblind children. Play.

INTRODUCCIÓN

Todos hemos tenido oportunidad de ver cómo la mayoría de los niños dedican gran parte de su tiempo a jugar. Con el juego el niño explora, manipula, crea, se divierte y todo ello contribuye en gran manera a su desarrollo cognitivo.

El juego es el principal medio de aprendizaje en la primera infancia. Bruner (1972) mantiene que el juego permite producir una gran cantidad de conductas que dan lugar a una adaptación flexible del niño al entorno, le permite experimentar conductas complejas sin la presión de alcanzar objetivos y, de este modo, logra metas sin propo-

nérselo y sin frustración. La propia realización del juego ya resulta placentera en sí misma.

Dentro del proceso de interacción y participación en el juego el niño primero juega solo, después es espectador de otros, más adelante juega al lado de otros y finalmente comparte el juego con otros. LS Vygotski (1933) decía, a este respecto, que el juego es una actividad social en la cual, gracias a la cooperación con otros niños se logran adquirir papeles que son complementarios al de uno mismo.

Como proceso el juego presenta a los niños un extenso campo de posibilidades, atendiendo a sus

necesidades de aprendizaje y ampliando su aprendizaje explícito.

En concreto, qué funciones y procesos aparecen o se consolidan en un medio lúdico:

- Primeramente practicar, elegir e imitar; y obtener competencia y confianza.
- Exploración física y social de la realidad. Observar, experimentar, cooperar, crear.
- Favorece la interacción social. Comunicarse, interrogar, interactuar con otros y ser parte de una experiencia social más amplia en la que resultan vitales la flexibilidad, la tolerancia y la disciplina. Ser activos dentro de un ambiente tranquilo y seguro que estimule y consolide el desarrollo de las normas y de los valores sociales.
- Le ayuda a organizar y comprender el mundo. Adquiere un nuevo conocimiento, unas destrezas, un pensamiento con cierta lógica. Adquiere competencias para manifestar deseos, sentimientos y creencias de sí mismo y de los otros.
- Resolución de conflictos personales y sociales. El juego ayuda a los participantes a lograr una confianza en sí mismos y en sus capacidades y, en situaciones sociales, contribuye a juzgar las numerosas variables dentro de las interacciones sociales y a conseguir empatía con otros.

A través del juego exploratorio, los niños pequeños consagran un tiempo considerable al acrecentamiento. Acumulan una serie de nociones discretas acerca de determinado material o actividad pero, una vez familiarizados, serán cada vez más capaces de percibir los esquemas o conceptos subyacentes y de comenzar el predominio del proceso de reestructuración. Resulta entonces probable que a este proceso siga un nuevo período de acrecentamiento y que el ciclo se vea repetido y manejado hasta que surja un período de sintonización en el que la nueva experiencia de aprendizaje haya quedado profundamente adquirida y se vuelva "automática". Este período se caracteriza por una fluidez o un dominio de los conceptos o destrezas recientemente logrados.

En uno de los formatos específicos de juego, quizás uno de los más relevantes para la construcción psicológica, el juego simbólico, el niño opera con cosas como si poseyeran un sentido; opera con los significados de palabras que reemplazan a las cosas; por eso, en el juego tiene lugar la emancipación de la palabra respecto de la cosa (Elkonin, 1982). Estas capacidades de ficción que se ponen en juego en el escenario lúdico-simbólico son unas de las características más específicas

de la ontogénesis del hombre. Permiten al niño situarse en un modo simulado, en que se suspenden las relaciones ordinarias de referencia y representación (Rivière, 1998).

¿Cómo se puede utilizar el juego en el proceso de enseñanza?

Cuando se declaran prioritarias las materias de un currículo obligatorio se desdeñan a veces los procesos de la educación y el aprendizaje basado en dichas materias se convierte en decisivo. Es preciso que, desde una perspectiva de trabajo en el aula, nos preguntemos: ¿con qué frecuencia el juego y los materiales lúdicos correspondientes se consideran una actividad reservada para cuando los niños hayan concluido su "trabajo", reduciendo así tanto su impacto como su efecto en el desarrollo infantil?

Parte de la tarea del maestro consistirá en proporcionar situaciones de juego libre y dirigido en las que intentar atender a las necesidades de aprendizaje de los niños.

En un inicio, los niños necesitan un conocimiento de los materiales de juego, de sus funciones, propiedades y nombres y requieren destrezas de manipulación y coordinación para utilizarlos.

En este papel, puede considerarse al maestro como un iniciador que hace posible el aprendizaje. Sin embargo, el papel más importante del maestro es el que realiza cuando ha de decidir qué es lo que el niño ha aprendido —el papel de investigación y evaluación— para proseguir con el mantenimiento y promoción del aprendizaje y volver a su rol de iniciador en el nuevo ciclo.

A menudo es difícil advertir un progreso dentro de las situaciones lúdicas y, sin duda, ésta es una de las numerosas razones por las que, para muchos, parece poseer un rango más importante la prueba tangible de un progreso plasmado en una tarea de escritura o de números. Sin embargo, en las situaciones de juego se dan progresos que resultan evidentes si estamos preparados para observar de cerca lo que el niño hace y le damos tiempo para que llegue a reflexionar por sí mismo sobre las cosas. Los pequeños pueden mostrarse relativamente lentos en asimilar la información recogida en las exploraciones y, con facilidad, puede subestimarse el tiempo que precisan (King, 1978; Armstrong, 1980; Desforges y Cockburn, 1988; y Moyles, 1999).

Generalmente, los profesores conocemos lo que sucede en el aula, quién está haciendo qué, con quién, etc. de un modo bastante intuitivo. Pero

este tipo de conocimiento proporciona sólo una comprensión limitada de la situación del aula y necesita estar respaldado por una observación más sistemática y por un análisis adicional, al objeto de que sean entendidas plenamente las necesidades, expectativas y exigencias del aprendizaje.

Ahora bien, desde una perspectiva del trabajo docente en el aula, y como señalan Croll (1984) y Moyles (1986 y 1999), debemos buscar un equilibrio práctico a la hora de diseñar un registro de observación de cara a una actividad como la que nos ocupa que permita sistematizar de un modo operativo la recopilación, análisis e interpretación de la información.

El juego constituye un proceso que proporciona un modo de aprendizaje y que determina conductas lúdicas. En sí mismas éstas proporcionan un medio idóneo para iniciar, promover y mantener el aprendizaje dentro del marco de un currículo.

Con frecuencia observamos que el niño sordociego no ocupa su tiempo de la misma manera que lo hacen otros niños de su edad: jugando. ¿Por qué? Porque le faltan ayudas para "acercarle a los materiales y a la acción conjunta", porque necesita de la colaboración del otro para empezar a jugar.

Lo que se observa, generalmente, es una serie de comportamientos que, desde nuestro punto de vista, catalogamos como "anormales, inadaptados..." dado que para nosotros no tienen una explicación clara. No muestran el entusiasmo que esperamos ante los juguetes que les ofrecemos, y si muestran interés por ellos a menudo observamos que no los utilizan de la misma manera que estamos acostumbrados a ver en otros niños.

Estos comportamientos preocupan también a los padres. No saben qué juguetes ofrecer a sus hijos y cómo ayudarles a jugar; les gustaría, según manifiestan, ver cómo sus hijos juegan y disfrutan con el juego, solos o en compañía de otros niños.

¿Cómo podemos ayudarles a jugar y qué importancia tiene hacerlo?

Estas son las preguntas principales que han guiado nuestro trabajo sobre los patrones de desarrollo del juego en los niños sordociegos. En este artículo se presentan algunos resultados y reflexiones alcanzados a partir de la observación en distintas situaciones de juego respecto de cuatro dimensiones básicas: la utilización del espacio, la aproximación y uso de objetos y juguetes, la comunicación y la actividad de juego y sus escenarios.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Objetivos

La experiencia tenía como finalidad promover pautas de juego en alumnos sordociegos. Pretendemos iniciar el camino para que el niño pueda adentrarse en el mundo de aprendizajes que proporciona el juego, que le va a permitir, más adelante, entrar en su desarrollo simbólico y comunicativo.

Se trataba de contribuir a desarrollar en los alumnos las siguientes capacidades:

- Comprender las posibilidades de los objetos, el gesto y el movimiento como elementos de representación y utilizarlas para expresar ideas, sentimientos y vivencias en situaciones de comunicación y juego;
- Utilizar en situaciones de juego destrezas y conocimientos adquiridos;
- Explorar materiales diversos para conocer sus propiedades y posibilidades de uso con fines lúdicos;
- Relacionarse con los compañeros compartiendo los objetos en los juegos.

El desarrollo de estos objetivos en el contexto general de la experiencia implicaba reforzar, consolidar y generalizar destrezas y aprendizajes adquiridos (en diferente grado) que se habían trabajado previamente en las distintas áreas del currículo:

- Coordinación visomotora;
- Coordinación bimanual;
- Exploración y manipulación de objetos percibiendo sus cualidades;
- Exploración del espacio y reconocimiento de posiciones de objetos respecto de él mismo y de otros objetos;
- Orientación y movimiento en el espacio;
- Asociación y agrupación de elementos por categorías;
- Resolución de problemas;
- Designación de objetos y acciones mediante gestos y signos formales;
- Reconocimiento y expresión de emociones (alegría, tristeza, desagrado...);
- Relaciones con otros, realización de demandas, colaboración, seguimiento de ritmo y turnos en el desarrollo de la actividad...
- Etc.

Participantes

En la experiencia participaron tres alumnos sordociegos (dos niñas y un niño), con edades com-

prendidas entre seis y diez años. Su deficiencia sensorial presentaba las siguientes características:

- Deficiencia visual (percibe objetos y caracteres impresos a pocos centímetros con ayudas ópticas) y deficiencia auditiva profunda (percepción de ruidos ambientales fuertes).
- Deficiencia visual (percibe objetos y caracteres impresos a pocos centímetros sin ayudas ópticas) y deficiencia auditiva severa (percepción de sonidos ambientales).
- Ceguera y deficiencia auditiva profunda (percepción de ruidos ambientales fuertes).

Las dimensiones del juego

A la hora de llevar a cabo la experiencia había que tener presente, por una parte, las características de los alumnos que participaban y, por otra, los aspectos relevantes que inciden en el inicio y desarrollo de la actividad lúdica. Por ello, se trataba de analizar -para luego intervenir- cómo el niño utiliza el espacio donde tiene lugar el juego, cómo interactúa con los juguetes, cómo se relaciona con el adulto y otros niños, y cómo participa en el juego en función del escenario donde se realiza la actividad lúdica.

Utilización del espacio

En esta dimensión se trabajaban los aspectos relacionados con los desplazamientos y la capacidad del niño para realizar movimientos complejos y coordinados en el espacio (la motilidad) en relación con el contenido del juego.

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

Aproximación y uso de objetos y juguetes

Los profesionales que trabajamos con alumnos sordociegos conocemos su dificultad para interactuar con los objetos. Por ello, era importante observar la forma que tiene el niño de acercarse a los juguetes y cuál es el uso que hace de ellos.

Comunicación

La actividad del juego es un escenario idóneo para promover interacciones y la expresión de emociones e intenciones. A este respecto, nos centramos en los aspectos de la relación niño adulto que influyen directamente en la eficacia de

la actividad de juego como son: la aproximación al adulto y la petición de ayudas.

La forma como el niño sordociego se relaciona con el adulto y, en general, con sus compañeros de juego, se verá influida tanto por las adaptaciones que la doble deficiencia sensorial impone como por las connotaciones propias de su personalidad.

Escenarios de juego

Los escenarios utilizados en nuestra experiencia para el desarrollo de la actividad de juego fueron la mesa y la alfombra, ambos dentro del aula, y la sala de juegos. Queríamos observar si había preferencias por parte del niño por utilizar un espacio u otro y si su comportamiento hacia los juguetes y la situación de juego era el mismo o no, dependiendo del lugar donde se realizaba.

Las sesiones de juego

Las sesiones de juego estaban organizadas, de modo que había:

- Un tiempo dedicado a la exploración de los objetos y juguetes, en el que el adulto permanecía al lado y colaboraba, ofreciéndole seguridad, animándole a explorar y a que efectuase un adecuado reconocimiento de los mismos y a que descubriera todas sus posibilidades de uso.
- Un tiempo de juego con participación directiva del adulto, donde se mostraba al niño la acción del juego.
- Un tiempo de juego libre con colaboración no directiva del adulto.
- Un tiempo libre de juego, en el que el niño desarrollaba él solo la actividad de juego y el adulto estaba próximo pero no colaboraba.

Temporalización

La experiencia se desarrolló, dentro de la programación del aula durante los cursos escolares 1999/2000 y 2000/2001 en el Centro de Recursos Educativos Antonio Vicente Mosquete de Madrid.

Las actividades que se desarrollaban en las sesiones de juego se relacionaban con los centros de interés trabajados en el aula dentro de la programación establecida para cada trimestre del curso.

De este modo las temáticas que se trabajaron principalmente -aunque no de manera exclusiva- fueron:

- El cuerpo y la ropa (primer trimestre): juegos con muñecas, peluqueras, médicos, disfraces, etc.
- La casa y la familia (segundo trimestre): juego con casa de muñecas.
- Los alimentos (tercer trimestre): juego de comidas.

También se realizaban a lo largo del curso actividades de juego de movimiento, donde se trabajaban diferentes aspectos psicomotrices y de socialización (respeto al otro, compartir la atención del adulto, cooperación, respeto de normas, etc.)

Se programaron, en días diferentes, dos sesiones semanales de 60 minutos de duración, dedicando una al juego simbólico y la otra a juegos de movimiento.

Materiales

En cuanto a los medios materiales que son precisos para llevar a cabo esta experiencia éstos no van más allá de los que se precisan habitualmente en el aula para el desarrollo de la actividad a la que se han incorporado:

- Alfombra.
- Casa de muñecas (mesa, camas, armarios, sillas...)
- Muñecos y vestidos.
- Bolsa con elementos de aseo y peluquería (peines, espejo, jabón, colonia, esponjas, etc.)
- Maletín de médicos (termómetro, fonendoscopio, otoscopio, jeringuillas, martillo de reflejos, gasas...)
- Alimentos de plástico (patatas, pollo, lechugas, tomates, huevos -fritos, cocidos-, galletas, pizza, tarta...)
- Material de psicomotricidad (ladrillos, cuñas, escalera, rulos, cubos de diferentes tamaños, etc.)
- Materiales diversos para disfraces (telas, sombreros, pelucas, collares, etc.)
- Materiales de papelería de uso diverso (plastilina, tijeras, pegamento, papel crepé, papel seda)
- Etc.

Así mismo, para el análisis del juego se elaboró una pauta o guía para la observación, donde se registraban, después de cada sesión de juego, los aspectos más relevantes detectados en la actividad.

Se trataba de buscar, desde una perspectiva del trabajo docente en el aula, un equilibrio práctico orientado a los fines de la actividad que nos ocupa pero que permitiera sistematizar de un modo

operativo la recopilación, análisis e interpretación de la información.

En esta pauta de observación se contemplan diferentes ítems relacionados con las siguientes variables:

- el escenario donde se desarrollaba la sesión de juego;
- el tipo de juego realizado;
- las conductas del niño y del adulto durante la actividad;
- la utilización que hacía el niño del espacio y de los objetos y juguetes;
- y, finalmente, sus manifestaciones comunicativas.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Seguidamente se comentarán algunos cambios y ganancias obtenidos en el desarrollo del juego en los alumnos en relación con las cuatro dimensiones de la experiencia:

- La utilización del espacio.
- La aproximación y uso de objetos y juguetes.
- La comunicación.
- Los escenarios donde se realiza la actividad.

En cada una de estas dimensiones se analizarán los aspectos más relevantes observados durante las sesiones, las estrategias utilizadas para promover pautas de juego en los alumnos y algunos resultados y avances logrados con las intervenciones realizadas.

La utilización del espacio

En general se observaba que tendían a una utilización restringida del espacio y a una cierta inhibición de la movilidad. No obstante, se daban variaciones en función de su resto visual y auditivo, ya que éstos favorecen la movilidad y la organización espacial y proporcionan mayor control del espacio. Además, los niños que presentaban mayor autonomía general de movimientos en el espacio también lo manifestaban en el espacio de juego, para coger juguetes o moverse en la actividad.

Estas restricciones pueden considerarse como una conducta adaptativa para controlar el espacio y disfrutar de los aspectos lúdicos propios de la actividad de juego. Pero deberemos estar atentos para valorar si estas restricciones forman parte de una inhibición general que pueda llegar a bloquear la actividad del juego.

Los objetivos de actuación se orientaron a proporcionar al niño recursos que le ayudaran al control del espacio de juego lo que reducía el nivel de hipervigilancia y con ello facilitábamos una actitud lúdica. Se trataba de:

- Proporcionarle algunos puntos de referencia que le sirvieran como elementos significativos del espacio/escenario en el que iba a jugar (una puerta, un rincón...)
- Delimitar el espacio/escenario que le acotara las dimensiones para él inabarcables que suponen los espacios más abiertos (una colchoneta, una alfombra, un recinto especialmente diseñado para ello); conforme el niño adquiría más recursos él mismo iba prescindiendo de este tipo de andamiaje.
- Mantener estables las referencias espaciales durante el desarrollo del juego.

En general, la tendencia a la restricción disminuía cuando el adulto acompañaba al niño: su actitud corporal era más flexible y sus movimientos más amplios; la presencia del adulto disminuía el nivel de hipervigilancia que acompaña con frecuencia a la actividad de juego.

Al niño sordociego le gusta tener localizado al adulto (adulto disponible); de vez en cuando alargaba su mano hacia el adulto, tocándolo, para comprobar que “segua ahí”, cerca de él. Esta conducta sería similar a la del niño con visión que busca con la mirada la proximidad del adulto.

Cuando el niño sordociego mostraba cierto grado de independencia respecto del adulto también se sentía seguro con la presencia de un compañero competente, pero si su grado de autonomía era bajo resultaba fundamental la intervención del adulto.

La aproximación y uso de objetos y juguetes

Al principio los niños mostraban pocas iniciativas para aproximarse a los objetos, incluso aunque éstos habían sido introducidos anteriormente por el adulto. Con frecuencia era el adulto el que tenía que pedir al niño que se aproximara a los juguetes y animarle a coger alguno.

Cuando el niño cogía un objeto generalmente lo hacía con el que tenía más cerca, no demostrando tener una idea previa de querer jugar a algo concreto.

Generalmente, el uso que hacía el niño de los objetos de juego no era el adecuado; su conducta

se orientaba más a efectuar acciones motrices y manipulativas con el objeto, que un uso funcional del mismo.

Los juguetes preferidos por los niños eran los de construcciones, sonoros o utilizados para producir sonido o movimiento/vibraciones y, en menor medida, los temáticos o los que mantienen funcionalidad real.

Algunos niños evitaban un contacto directo con el objeto, sobre todo si éste era desconocido, frustrándose así la posibilidad misma del conocimiento y uso para el juego del mismo. Otra forma de aproximación al objeto que manifestaban era la intrusiva (prolongación de la fase de exploración oral). Por ello, en la intervención había que tener presente que estas dos formas de aproximación, la evitación y la intrusión, impiden el conocimiento adaptado del objeto.

Con el objetivo de superar las dificultades de reconocimiento de los objetos, en nuestra actuación hemos tratado de:

- Promover experiencias, intentando disminuir los efectos de posibles restricciones, a veces estrictamente inherentes a la deficiencia sensorial, y otras agravadas por un medio poco estimulante.
- Enseñar al niño a explorar con el tacto de una forma sistemática y completa, tratando de evitar errores de interpretación, concluyendo de algunos indicios significativos identificaciones equivocadas.

Se han observado cambios en los niños después de haber trabajado de forma sistemática: pedirles que cogieran un juguete y ayudarles a descubrir sus diferentes alternativas de uso.

Con el tiempo la mayoría de los niños fueron cambiando, por una parte, iban entendiendo lo que significaba “jugar”, era hacer algo diferente a “trabajar” (hacer una tarea académica). Y, por otra, fueron manifestando preferencias por determinados objetos, manifestando deseo de búsqueda de los mismos y no limitándose al más próximo.

Cuando se les decía que podían coger un juguete, se dirigían al lugar donde habitualmente se encontraban, o bien se les acompañaba, y se les decía: “aquí están los juguetes, coge un juguete”, y lo cogían, tardando además menos tiempo.

Por otra parte, si se estimaba que el tiempo que el niño dedicaba a un mismo objeto o a una acción concreta (hacer sonar un juguete al moverlo o apretarlo) dejaba de ser útil, recordando más

bien una actividad repetitiva o de aislamiento, la interrumpíamos ofreciendo al niño otras actividades de experimentación con ese objeto.

La comunicación

Se trataba de valorar, por una parte, la capacidad del niño de aprovechar la disponibilidad que el adulto le ofrece para poder compensar algunas de las limitaciones que su déficit le impone (petición de ayudas). Y por otra, si el niño era capaz de compartir con otro su interés por un objeto.

Generalmente, en un inicio el niño no sabía o le costaba aprovechar adecuadamente la disponibilidad del adulto; tendía a actitudes pasivas, dependientes o falsamente independientes.

Las manifestaciones de rechazo hacia algún objeto eran claras en todos los niños; por el contrario, las expresiones de agrado (sonrisa, emisión de sonidos vocálicos...) no eran tan manifiestas en todos ellos.

Con nuestra actuación tratábamos de observar cuándo las demandas respondían a una necesidad real de ayuda o se formulaban para mantener de forma regular el contacto con el adulto. En este último caso considerábamos más útil hacerle llegar al niño nuestra presencia y disponibilidad que responder una por una las demandas concretas, ya que esto podía llegar a dispersar aún más el juego. En definitiva, perseguíamos que el niño aprendiera a hacer un uso adecuado del adulto disponible e inducirle a encontrar recursos propios para responder a algunas de sus necesidades.

Progresivamente, a lo largo de la experiencia se observaron cambios positivos. En la mayoría de los casos, el modo de contacto con el adulto era predominantemente físico: coger la mano del adulto y dirigirla hacia el objeto demandando ayuda para coger o moverlo, manipularlo (girar una pieza, tirar o abrir para sacar algo...)

Además, en algunas ocasiones los niños demandaban la atención del adulto no sólo para pedir ayuda sino también para mostrar un objeto y compartir con el adulto su interés por él.

También fueron manifestando preferencias más claras por determinados objetos, que podían observarse a través de sus expresiones de agrado.

Cuando el adulto estaba próximo, el niño mantenía cierto uso funcional con el objeto; pero cesaba este comportamiento cuando detectaba el distanciamiento del adulto. Entonces tendía a abandonar el objeto o a realizar acciones repetitivas con él.

Los escenarios de juego

Otra dimensión de la experiencia se encaminaba a promover el juego en distintos escenarios, que comprometieran los recursos y competencias del niño en diferentes situaciones de interacción, con los objetos, los compañeros de juego y con el adulto.

Los cambios logrados en las dimensiones anteriores iban reflejándose también, de forma progresiva, en la utilización que el niño hacía de los distintos escenarios, observándose algunas diferencias en sus preferencias hacia los juguetes y en su comportamiento en la actividad.

En juegos de comidas, construcciones pequeñas, muñecos... los niños se mostraban más activos en la mesa, tenían mayor control del espacio y se sentían más seguros. Los niños que tenían cierta capacidad de decisión y eran más independientes en sus desplazamientos cogían los juguetes y los trasladaban de un escenario a otro.

Cuando el juego era con construcciones de grandes bloques, ladrillos... todos los niños aceptaban el juego en la alfombra y no había intentos de cambio de escenario por parte de ninguno.

En juegos de rol como médicos, peluqueros... los niños preferían estar en la mesa y de pie. En la alfombra se mostraban más pasivos esperando la acción del adulto.

Nuestro interés inicial era ayudar al niño a desarrollar el juego individual, ya que éste no se daba, pero por otra parte están en el colegio en un aula con un grupo de compañeros, por lo que también se establecieron momentos de juego en grupo donde tenían que tomar conciencia de la existencia de "otro igual que yo", compartir la atención del adulto y propiciar las interacciones entre iguales. Esto resultaba más fácil en juegos de movimiento, dado que este tipo de actividad generalmente gustaba a todos y estaban más motivados a participar.

Los juegos de movimiento se realizaban en la sala de juegos. Todos participábamos en la preparación de la zona de juego (circuito con bloques grandes blandos). Después se establecía el juego por turnos de participación, la secuencia era la siguiente: realizar la actividad, pasar turno a otro compañero y esperar. Luego, todos colaborábamos en la recogida del material.

Cuando un niño terminaba su turno de participación se dirigía a la zona de inicio donde esperaban sus compañeros para dar el turno al siguiente.

Con el tiempo los niños fueron cambiando y según se fue avanzando en las sesiones, eran más tolerantes en la espera y algunos, cuando terminaban su turno, tomaban la iniciativa de dirigirse a otro compañero para darle el turno.

VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA

En conjunto se valoran muy positivamente los cambios logrados con la experiencia realizada. Durante este periodo todos los que participamos en ella, niños y adultos, hemos aprendido y disfrutado. Los niños aprendieron que "jugar" era algo distinto de "trabajar", y fueron mostrando interés por lo que hacíamos en las sesiones de juego. Hubo avances significativos en el juego, interacción con el adulto y con los iguales y en la conexión con el entorno (sigue jugando solo).

La experiencia se planteó como una hipótesis práctica de trabajo pedagógico, como una actividad reflexiva y crítica (de investigación-acción) en la que se intentaba, en y desde la acción con los alumnos, responder a la mejora en la adquisición de sus pautas de desarrollo del juego.

Los maestros que trabajamos en educación especial conocemos la dificultad que entraña la práctica del juego en sí, pero debemos estar convencidos de su contribución al desarrollo del niño y, por ello, propiciar experiencias que, partiendo de cierto rigor metodológico y teórico previos, ayuden a potenciar su desarrollo.

El niño sordociego puede y necesita jugar. Su juego reviste, de alguna forma, cualidades específicas condicionadas por su déficit sensorial y sus

habilidades de comunicación. Estos, sin embargo, no invalidan las funciones intrínsecas al juego.

En situación espontánea, el déficit sensorial constituye a menudo para el niño una barrera tanto desde el punto de vista cognitivo como emocional para poder jugar.

A pesar de las dificultades que el niño sordociego puede encontrar para jugar, conviene tener presente que el juego le ofrece la posibilidad, al igual que a los demás niños, de disfrutar y expresar emociones, y contribuye al desarrollo del pensamiento simbólico.

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

Por todo ello, debemos dar una atención especial a estas actividades en los programas educativos desde los primeros momentos del desarrollo del niño. Nada mejor que... *aprender a jugar y jugar para aprender.*

Julia Martín Cuervo, Maestra de alumnos sordociegos. Centro de Recursos Educativos "Antonio Vicente Mosquete". Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE). Paseo de La Habana nº 208. 28036 Madrid (España). Correo electrónico: jmartin.cuerdo@terra.es.