

Trabajo de Fin de Grado
Grado de Maestro de Educación Infantil



Universidad
Zaragoza



PROPUESTA INCLUSIVA A TRAVÉS DEL JUEGO SIMBÓLICO EN UN AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL

Autora

Ana Artigas Horno

Directora

Juana Soriano Bozalongo

Universidad de Zaragoza

Facultad de Educación

Departamento de Ciencias de la Educación

Junio de 2014

Trabajo de Fin de Grado

Grado de Maestro de Educación Infantil

PROPUESTA INCLUSIVA A TRAVÉS DEL JUEGO SIMBÓLICO EN UN AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL

Autora

Ana Artigas Horno

Directora

Juana Soriano Bozalongo

Universidad de Zaragoza

Facultad de Educación

Departamento de Ciencias de la Educación

Junio de 2014

ÍNDICE

Introducción	6
1. Acerca del Juego Simbólico	8
1.1 Las Dimensiones del Juego Simbólico	9
1.2. El Desarrollo del Juego Simbólico	10
1.3. Interés del Juego Simbólico. Aportaciones	14
<i>1.3.1.Aportaciones generales</i>	14
<i>1.3.2.Relación de juego simbólico con el lenguaje</i>	15
<i>1.3.3Relación del juego simbólico con el desarrollo cognitivo</i>	18
<i>1.3.4Relación del juego simbólico con el desarrollo afectivo-social</i>	20
1.4 Particularidades del Juego Simbólico de los Niños Sordos	21
<i>1.4.1. Variables que afectan al juego simbólico de los niños sordos</i>	26
2.Reflexiones sobre el Juego Simbólico en la Práctica Educativa	28
3. Propuesta de intervención	31
3.1. Descripción del Aula	32
3.2. Descripción del Alumno Sordo (N)	34
3.3.Observación del Juego de N	36
<i>3.3.1. Análisis de la primera sesión de observación</i>	37
<i>3.3.2. Análisis de la segunda sesión de observación</i>	38
3.4. Propuesta de Intervención	39
<i>3.4.1. Aprovechar las situaciones rutinarias</i>	40
<i>3.4.1.1. La asamblea</i>	40
<i>3.4.1.2. La narración de experiencias de los alumnos</i>	41
<i>3.4.1.3. La explicación de las actividades del aula</i>	42
<i>3.4.1.4. El juego por rincones</i>	42

3.4.1.5. <i>El recreo</i>	43
3.4.2. <i>Introducir actividades destinadas a desarrollar el juego simbólico.</i>	43
3.4.2.1. <i>Actividades.</i>	45
3.4.3. <i>Evaluación.</i>	51
3.4.3.1. <i>Evaluación de la puesta en práctica</i>	52
Conclusiones	59
Referencias bibliográficas	66

Índice de anexos

Anexo 1: Registro descriptivo de la primera sesión de observación	68
Anexo 2: Registro descriptivo de la segunda sesión de observación	71
Anexo 3: Propuesta de parámetros de observación alrededor del juego simbólico	73

Resumen

El juego simbólico resulta de gran interés en educación infantil por todas sus implicaciones en el desarrollo general del alumnado de esta etapa. Son varias las investigaciones que reflejan su conexión con el desarrollo del lenguaje así como las peculiaridades que se encuentran en el caso de los niños sordos. Este trabajo se presenta con los objetivos de profundizar en el conocimiento del juego simbólico y las particularidades de este en el caso de los niños sordos, de reflexionar sobre la utilización de este tipo de juego como recurso educativo en el aula inclusiva y de elaborar una propuesta de acción que suponga un contacto con la realidad, tomando como referencia un caso concreto. Esta propuesta se articula en torno a dos líneas de acción, que consisten en aprovechar las situaciones rutinarias y en introducción actividades con la finalidad de enriquecer el juego simbólico de los alumnos. Finalmente se analiza la puesta en práctica de una pequeña parte de la propuesta, que contribuye a evaluarla en cierta medida.

Palabras clave: juego simbólico, escuela inclusiva, sordos, rutinas, educación infantil

Propuesta Inclusiva a través del Juego Simbólico en un Aula de Educación Infantil

Llama a la reflexión pedagógica pensar que un niño pueda hacer analogías de pensamiento y asociaciones de ideas a través del uso de símbolos, verdaderos ejercicios mentales que le ayudan a conectar su experiencia con la vida o a interpretar la realidad a partir de sus experiencias jugadas (Abad y Ruiz de Velasco, 2011:31).

¿Qué puede hacer un maestro o maestra para enriquecer el desarrollo de sus alumnos?
¿Y si entre el alumnado contamos con algún niño sordo, con dificultades en el lenguaje?
Entre los múltiples recursos y alternativas disponibles, el juego simbólico, propio de las edades correspondientes a la educación infantil, ofrece una opción muy completa y de gran interés para la etapa. Es por ello que en este trabajo se indaga acerca de este tipo de juego. Se profundiza en cómo se desarrolla en general y en el caso de los niños sordos en particular y se elabora una propuesta práctica centrada en un caso concreto, planteando una intervención para el aula desde el punto de vista de la escuela inclusiva. Esta propuesta, se justifica, en parte, por la existencia de una relación de dependencia entre la capacidad para simbolizar y el desarrollo del lenguaje (Navarro y Clemente 1989), lo que nos empujaría a incluir entre las rutinas del aula de educación infantil actividades de simbolización a través del juego.

Así, tomando como referencia el interesante tema del juego simbólico, en las siguientes páginas se presenta este Trabajo de Fin de Grado. Con él se pretenden integrar y recoger de algún modo los diferentes conocimientos y competencias adquiridos a lo largo del grado. Se presenta la revisión teórica realizada, que ha sido orientada hacia la docencia, haciendo una propuesta de intervención para un aula de educación infantil y aprovechando la oportunidad de establecer un nexo con la realidad. En estas páginas queda recogido, no solo

el trabajo de final de grado, sino que de algún modo se refleja lo que ha sido una oportunidad de preparar parte de lo que será el camino en mi futura vida profesional como maestra.

Los objetivos que se plantean en este trabajo son:

- Profundizar en el conocimiento del juego simbólico y en las particularidades de este en el caso de los niños sordos.
- Reflexionar sobre la utilización del juego simbólico como recurso educativo en el aula inclusiva.
- Elaborar una propuesta de acción basada en la fundamentación teórica y que suponga un contacto con la realidad.

Con todo ello se pretende ampliar el conocimiento y los recursos disponibles como maestra como base para una práctica educativa más completa y dirigida a favorecer un proceso de enseñanza aprendizaje globalizado y rico en la etapa de educación infantil. Todo ello desde la visión lúdica e inclusiva y con la intención favorecer la simbolización y potenciar la utilización de un lenguaje y un juego que se alimenten mutuamente.

El trabajo expuesto en las siguientes páginas se estructura en tres bloques. El primero de ellos consiste en una recopilación teórica sobre el tema en cuestión, el juego simbólico, planteando primero una conceptualización general, explicando las dimensiones de las que se compone e indicando cómo se desarrolla, para más adelante exponer las particularidades que se dan en el caso de los niños sordos, en base a diversas investigaciones. El segundo bloque hace de nexo con el tercero, planteando algunas reflexiones sobre el juego simbólico en la práctica educativa. Finalmente, el tercer bloque se presenta como una aplicación teórico práctica recurriendo a un caso concreto en el que se aúnan el juego simbólico y una visión inclusiva de la intervención en un aula que cuenta con un alumno sordo.

1. Acerca del Juego Simbólico

Antes de entrar a definir el juego simbólico, resulta interesante, tal como hacen Abad y Ruiz de Velasco (2011: 29-30), delimitar el concepto de símbolo. Los símbolos “son significantes motivados construidos por el sujeto” y “guardan alguna semejanza con sus significados”. Estos autores ponen en valor la originalidad del símbolo en tanto que “es un producto de elaboración propia y no de algo impuesto desde el exterior”, pero que sin duda contribuye a la formación de los signos. Estos últimos se diferencian por ser arbitrarios, deben ser aprendidos y aceptados por lo importantes que resultan, por ejemplo, a nivel lingüístico y comunicativo. La simbolización es algo más espontáneo debido al vínculo natural que hay entre el símbolo y el referente. Aun así, Abad y Ruiz de Velasco (2011) señalan que el desarrollo de los símbolos precisa la vivencia de diferentes acciones en relación con el espacio, con el tiempo, con los objetos y con los demás. Recogen la idea de Piaget, que vincula el nacimiento de los símbolos con la acción y con los esquemas sensoriomotores, indicando que “el origen del símbolo lúdico está en el momento en el que la ritualización, entendida como la reproducción de una secuencia de actividad, se produce sobre objetos cada vez más alejados de la actividad adaptativa.” También hacen referencia a Vigotsky, para denotar la importancia del gesto y la acción en la simbolización, pues al jugar, “todo puede ser todo, porque el significado radica en el gesto y no en el objeto”.

Pasando ya a la definición como tal del juego simbólico, Marchesi (1987:40) lo describe como “una conducta de simulación, una forma de actuar *como si* fuera real, una transformación de los objetos y de las situaciones por impulso de la fantasía y del deseo”. Además, recoge los criterios que establece McCune-Nicholich (1981) para analizar el juego simbólico, que son los siguientes:

- Tratamiento de los objetos inanimados como animados.
- Realización de acciones diarias sin los materiales necesarios.

- Realización de acciones que normalmente no se hacen.
- No conducción de las acciones a su resultado habitual.
- Sustitución de unos objetos por otros.

Al hablar del juego simbólico, hablamos de un juego libre que surge en la infancia que tiene, además del componente lúdico, una relación con la realidad de la vida, contribuyendo a aprender y practicar sobre la cotidianidad. (Abad y Ruiz de Velasco, 2011).

Al tratarse de un juego, hablamos de algo espontáneo, libre y voluntario. No se trata de una actividad para conseguir algo sino que es un fin en sí mismo, el propio juego es placentero y no está al servicio de una meta o resultado. “No es una tarea productiva sino transformadora, es recrear el mundo, reconstruir e interpretar la realidad, darle un significado personal.” (Abad y Ruiz de Velasco, 2011:100)

1.1. Las Dimensiones del Juego Simbólico

Para completar el concepto de juego simbólico resulta interesante recurrir a Fein (1981), McCune-Nicholich y Fenson (1984), citados por Marchesi (1987) y Navarro y Clemente (1989), que diferencian cuatro dimensiones en el juego simbólico: descentración, sustitución de objetos, integración y planificación.

La descentración se refiere, por una parte, a la capacidad de incluir a otros participantes (sean personas o no) en el juego. Marchesi, Alonso, Paniagua y Valmaseda (1995), categorizan esto como otra dimensión, diferente al descentramiento, la de identidad. Por otra parte se refiere al proceso por el que se va cambiando la fuente de donde se toman las acciones del juego, pasando de aquellas que los niños realizan normalmente (acciones de autopretensión) a otras que simplemente observan e imitan. Como indica Marchesi (1987:47) la descentración “supone una capacidad de relación y de coordinación de roles que preludia el habla protagonizada y el juego de roles sociales”. Del mismo modo, Augusto y Martínez de Antoñana (1998:207) aluden a un componente social inherente de la descentración, ya que

“las conductas simbolizadas han sido aprendidas durante la observación o interacción con otras personas”.

La sustitución de objetos está relacionada con la descontextualización, es decir, con la capacidad de utilizar los objetos independientemente de la función que tengan, como si fueran otros, tal como matizan Augusto y Martínez de Antoñana (1998:207), “asignándoles nuevos significados de acuerdo a sus intereses”. Esta dimensión constituye el núcleo central del juego simbólico.

En cuanto a la integración, hablamos de la complejidad estructural de las acciones, es decir, del encadenamiento de acciones, siendo capaz de ordenarlas y coordinarlas en secuencias.

La última dimensión, la planificación, tiene que ver con la preparación previa del juego. Se trata, como señalan Augusto y Martínez de Antoñana (1998:207), de la medida en que el niño es capaz de anticiparse a la situación de juego de modo que pueda o no realizar una selección de los materiales a utilizar y así dotar al juego de mayor coherencia. En este caso, al igual que en la sustitución, se hace necesario manipular mentalmente los símbolos sin tener un acceso perceptivo inmediato del símbolo referente.

1.2. El Desarrollo del Juego Simbólico

Abad y Ruiz de Velasco (2011) exponen la evolución del juego simbólico de acuerdo con los tipos de juego que categoriza Piaget. Este autor, utiliza el ya comentado término de ritualización. El paso del juego sensoriomotor al juego simbólico se daría cuando esta ritualización se convierte en esquema simbólico, al utilizarse objetos más distanciados de los que se utilizarían en la acción real, llegando más adelante a surgir el símbolo lúdico, cuando se es capaz de simbolizar solo con acciones, prescindiendo de los objetos. Estaríamos hablando en otros términos de la dimensión de la sustitución de objetos en el juego simbólico. También hay una evolución en cuanto a las conductas que se simbolizan, desde aquellas que

el niño realiza en la vida cotidiana e imita de forma diferida en el juego, hasta la proyección de los esquemas simbólicos sobre otros. Después de las proyecciones se da paso a la asimilación de unos objetos como si fueran otros y, más adelante, del propio cuerpo al de otros agentes a los que se imita, yendo en aumento el número y la variedad de combinaciones simbólicas que se realizan en el juego, hacia los tres o cuatro años. Un paso más es el que se da cuando aparece el juego simbólico de representación de roles, entre los cuatro y los siete años, edad a la que se irá sustituyendo por los juegos de reglas. Como señala Tejerina (1994), en la representación de roles el simbolismo se vuelve colectivo y crece la preocupación por que la imitación sea fiel a la realidad. Al principio este juego se desarrolla individualmente, siendo las incorporaciones de los otros niños pequeñas intervenciones que aumentan ligeramente la complejidad del juego. Después comienza a surgir el juego en parejas y más adelante se va consiguiendo la organización de un juego en el que tienen cabida más niños y más roles a interpretar.

Augusto y Martínez de Antoñana (1998), así como Marchesi et al. (1995), citan el modelo de McCune –Nicholich (1981, 1982, 1984), que establece cinco niveles en la maduración del juego simbólico. Este modelo tiene una inspiración piagetiana y supone que cada nivel alcanzado en el juego está sujeto a algunos avances previos a nivel lingüístico.

Nivel 1: Esquemas presimbólicos. En este nivel el niño demuestra la correcta función del objeto

Nivel 2: Esquemas autosimbólicos: El niño pasa a simular con un objeto

Nivel 3: Esquema simbólico único o descentrado: Se pasa a tener en cuenta a otros participantes o acciones realizadas por otras personas normalmente

Nivel 4: Juegos simbólico combinatorio: Aparecen diversas conductas de juego

Nivel 5: Juego simbólico mentalmente planificado o dirigido internamente: Se planifica el juego previamente

Continuando bajo una visión piagetiana, tal como comenta Marchesi (1987), en el desarrollo simbólico hay una gran homogeneidad e interrelación entre las conductas que lo conforman, del mismo modo que ocurre en las conocidas etapas del desarrollo de Piaget. Aludiendo a estas, el juego simbólico surge en la transición entre la etapa sensoriomotora y la etapa simbólica del niño, tal como ya ha quedado reflejado antes. Para que se dé este cambio es necesario que se desarrolle la función semiótica. Esta implica ser capaz de distanciarse de lo que es percibido directamente en el momento presente. Además de en el juego simbólico, se manifiesta en otras conductas: la imitación diferida, la imagen mental, el lenguaje y el dibujo (Marchesi, 1987; Navarro y Clemente 1989). Wolf y Gardner (1981), citados por Lozano (2004), Marchesi (1987) y por Marchesi et al. (1995) separan la función semiótica en dos capacidades diferenciadas: la de representación, que aparece de forma temprana y la de simbolización, que surge normalmente entre los dieciséis y los dieciocho meses. La primera consiste en la habilidad para retener información mientras que la segunda supone dar un paso más, “transformar” esa información en una producción para significar un referente.

La simbolización supone ser capaz de expresar la realidad a través de formas observables que, si bien hacen referencia a algo y por lo tanto se asocian, no se confunden con lo que significan (Lozano, 2004). Por ejemplo, en el caso del juego simbólico, una cuchara de juguete o, de modo más abstracto, un palo utilizado como cuchara, representarían a una cuchara de verdad pero siendo consciente de que no lo es en realidad. Del mismo modo, esa cuchara real se puede representar a través de un dibujo que la representa pero que no se entiende como real.

Marchesi (1987:39) recoge alguna de las críticas que se realizan a la visión de Piaget. Así, cita la posición de Vigotsky, Wallon, Werner y Kaplan sobre la importancia de la comunicación y la interacción social en este desarrollo, explicando que “las raíces de la simbolización no se encuentran solamente en los esquemas de acción sensoriomotora, sino

también en los esquemas de interacción social”. En relación con esta idea, Marchesi (1987) señala que a partir de los tres años cobra gran importancia el juego con los otros, cuando los niños incluyen la simulación de situaciones reales adoptando diferentes roles sociales.

Otra de las críticas hace referencia a la supuesta homogeneidad e interrelación entre las conductas del juego simbólico. Marchesi (1987) indica que según varios estudios, hay conductas que correlacionan significativamente con las habilidades comunicativas, mientras que en otras esta correlación no es tan notable. Las primeras serían el juego con objetos, la imitación y la utilización de instrumentos. La permanencia del objeto y las relaciones espaciales estarían menos relacionadas con el comienzo del lenguaje.

Como reflejan Augusto y Martínez de Antoñana (1998), para explicar cómo se desarrolla el juego simbólico, es interesante, aludir a las dimensiones que ya hemos nombrado. En el siguiente esquema se recoge cómo evoluciona el juego simbólico en cada dimensión, aunque, tal como señala Marchesi (1987), el hecho de que se dé esta evolución no implica que desaparezcan definitivamente las formas anteriores de juego.

Evolución de las dimensiones del juego simbólico señalada por Augusto y Martínez de Antoñana (1998), Marchesi (1987) y Navarro y Clemente (1989)

Descentración:

- Hacia los nueve meses se dan acciones cotidianas referidas al propio cuerpo (acciones de autopretensión), sin finalidad real.
- Entre los doce y dieciocho meses comienzan las acciones simbólicas de descentración. Hay juegos dirigidos hacia otros participantes pasivos (personas o muñecos).
- Entre los veinticuatro y los treinta meses se concede un papel más activo a los otros agentes, atribuyéndoles intenciones, sentimientos, emociones.

- La evolución continúa con la aparición de acciones simbólicas dirigidas a objetos e interacciones de diferentes agentes.

Sustitución (descontextualización):

- Se utilizan objetos reales o reproducciones a pequeña escala.
- Se sustituyen objetos indefinidos o ambiguos por otro con el que comparte alguna característica (e.g., palo como cuchara).
- Sustituye un objeto con una función muy precisa por otros con una función distinta (e.g., cuchara como peine).
- Se realizan acciones simbólicas sin objetos.

Integración:

- Se dan acciones muy simples. Acciones aisladas.
- Se dan acciones simples pero aplicadas a dos o más objetos o agentes.
- Se combinan dos o más acciones desordenadas, yuxtapuestas.
- Se da una secuencia de acciones integradas.

Planificación:

- El juego está provocado por la presencia de determinados objetos o juguetes.
- Se da una búsqueda previa de material y un anuncio verbal del juego que va a realizar, preparando secuencias aisladas.
- Se preparan secuencias de acción.
- Se identifica simbólicamente el propio cuerpo con el de otra persona (adopción de un rol).

1.3. Interés del Juego Simbólico. Aportaciones

1.3.1. Aportaciones Generales. Rivière (2001) señala que existe una peculiaridad que es sumamente importante como característica del mundo humano: su carácter

esencialmente simbólico. Nos servimos de símbolos para comunicarnos con los demás y con nosotros mismos, para autorregularnos, para representarnos la realidad y para realizar inferencias. Nos relacionamos a través de los símbolos y pensamos sirviéndonos de ellos.

El juego simbólico contribuye a la expresión, la experimentación y la creatividad. Permite equivocarse y aprender de esto sin que haya penalizaciones. En este sentido, es un medio que permite explorar mediante la recreación de situaciones, actitudes, modelos o comportamientos “de un mundo que no es fácil de comprender y asimilar, pero que es indispensable conocer [...] El juego es un marco en el que poner a prueba las cosas”. (Abad y Ruiz de Velasco 2011: 98-99)

Con el juego simbólico, el niño tiene la oportunidad de pensar en un sentido muy amplio, ya que, como señalan Tejerina (1994), en esta forma de juego se integran la inteligencia, la afectividad, la competencia lingüística, el conocimiento y el desarrollo social, que además se refuerzan mutuamente, por lo que se considera como una forma de impulsar el aprendizaje.

Como señalan Navarro y Clemente (1989) hay varias líneas de investigación que indican que el juego refleja el desarrollo cognitivo y socio afectivo en la primera infancia.

1.3.2. Relación de Juego Simbólico con el Lenguaje. “En el juego simbólico, el niño utiliza gestos, sonidos y objetos para representar o simbolizar otros sucesos y objetos. En el lenguaje son los sonidos y las palabras quienes realizan esta función” (Marchesi et al., 1995:64)

Tal como ya se señalaba, tanto el juego simbólico como el lenguaje son dos manifestaciones que comparten la base de la función semiótica. Augusto y Martínez de Antoñana (1998) indican que ambos sistemas, juego y lenguaje, se corresponden con cambios positivos de forma recíproca. Navarro y Clemente (1989:135) inciden en que en el juego “se utilizan esquemas representativos, de imitación, de conceptualización y, fundamentalmente,

de sustitución de una realidad concreta por otra imaginada”, es decir, instrumentos que se utilizan también en el lenguaje. Sin ánimo de redundar, recordamos que comenzábamos hablando de cómo la formación de los símbolos contribuía positivamente a la formación de signos, básicos en el área del lenguaje. Como señala Rivière (2001), los símbolos nacen de una necesidad, la de comunicarse refiriéndose a objetos que no están presentes, algo que sí que se puede hacer a través de los protoimperativos y protodeclarativos que surgen como primeras actividades de comunicación intencional ya en el primer año de vida, entre los ocho y los doce meses.

Marchesi (1987) señala que el juego simbólico desvela el nivel de simbolización y permite analizar la relación con el lenguaje, por tratarse de otro tipo de expresión simbólica. El juego simbólico supone que el niño haga intentos por imitar el lenguaje de los adultos, utilizando incluso palabras de las que desconoce el significado. De este modo, el juego simbólico constituye un medio para la evolución del lenguaje y la ampliación de la competencia lingüística en cuanto a las diferentes dimensiones del lenguaje (Abad y Ruiz de Velasco, 2011). En esta línea cabe destacar la puntualización que hace Fein (1978), citado por Marchesi et al. (1995), la estrecha relación entre el juego simbólico y la producción y comprensión del lenguaje no sucede en otras formas de juego.

Marchesi (1987) recoge los resultados de dos estudios importantes en los que se relacionan el juego simbólico y el lenguaje. Por una parte, en referencia al estudio realizado por Volterra en 1979, también citado por Augusto y Martínez de Antoñana (1998:208), que destaca la estrecha correspondencia encontrada entre el desarrollo del juego y del lenguaje en los siguientes aspectos: “en la frecuencia y la velocidad, superposición en el contenido referencial y paralelismo en los niveles cuantitativos y cualitativos”. A partir de estos resultados, se alude al juego simbólico como un buen predictor del gesto y del lenguaje entre los nueve y los trece meses.

Además, también indican que Volterra señala la existencia de una secuencia paralela en los inicios del simbolismo en las etapas de descontextualización de símbolos gestuales y del lenguaje. En ambos casos se comienzan en relación con unas rutinas concretas, dentro de un contexto específico y progresivamente se va haciendo menos necesario el apoyo contextual. Además, la utilización de los símbolos manuales y vocales se da dentro de las mismas secuencias y corresponden con los mismos tipos de objetos y situaciones. Así, a la vez que el niño reconoce el uso apropiado de un objeto, es capaz de utilizar una palabra como parte de una rutina. Más adelante, cuando el niño es capaz de simular actividades familiares en un momento diferente al habitual, también es capaz de utilizar la palabra para anticipar o recordar acciones. Es decir, se hace posible una descontextualización temporal. Cuando se da la descontextualización de las acciones en cuanto al lugar habitual en que se realizan, el niño también es capaz de utilizar palabras para referirse a estas acciones. Finalmente, el apoyo contextual se va haciendo innecesario, se dan acciones en las que los objetos son utilizados de forma diferente a como se utilizarían en la realidad, a través de una simbolización más abstracta. Del mismo modo, las palabras pasan a ser utilizadas también de forma más abstracta, pudiendo categorizar personas, objetos y sucesos nuevos sin necesidad del contexto.

En este sentido, cabe recordar la evolución que mencionábamos en la dimensión del juego simbólico referida a la sustitución, en la que también se observaba esa progresiva descontextualización.

El otro estudio al que hace referencia Marchesi (1987) es el realizado por McCune-Nicholich en 1981. Este señala la existencia de una correspondencia entre la secuencia del juego simbólico y la evolución del lenguaje. En ambos casos se comienza con conductas presimbólicas, tales como el uso de acciones sensoriomotoras o gestos y vocalizaciones alejados de su uso objetivo. A continuación se pasa por una concienciación de que las

acciones (y las palabras) son significativas y tienen utilidad; para más adelante ir ampliando el campo de acción y los esquemas que se abarcan, hacia una complejidad y abstracción mayor marcada por la descontextualización y la combinación de esquemas.

Marchesi (1987), en su propio estudio, llega a la conclusión de que existe una estrecha relación entre el desarrollo del juego simbólico y el desarrollo del lenguaje, que se observa especialmente en la dimensión de planificación y también en la de sustitución. En estas dos dimensiones parece incluso que el juego depende del curso que sigue la evolución del lenguaje.

Sin embargo, Marchesi et al. (1995) también señalan que existen diferencias importantes entre el lenguaje y el juego simbólico. Citando a Bretherton y Bates (1984) aluden a los siguientes puntos: 1. El juego permite expresar las relaciones temporales y espaciales en la misma acción, de forma más sencilla que el lenguaje. 2. En el juego generalmente se cuenta con un mayor apoyo perceptivo aunque sea con objetos ambiguos, mientras que en el lenguaje se hace más necesaria la expresión de objetos, personas o sucesos ausentes. 3. El juego presenta una estructura menos convencional que el lenguaje. 4. Es también más opcional, mientras que el lenguaje exige ajustarse a “un sistema de representación y expresión obligado” (Marchesi et al., 1995:66). Es decir, el lenguaje presenta mayor nivel de complejidad en distintos aspectos. No obstante, esto no implica que el juego simbólico no contribuya a desarrollarlo, pues, como señala Lozano (2004), la construcción de la función simbólica a través del uso de símbolos lúdicos y de su combinatoria, precede y facilita el desarrollo de un lenguaje convencional, a nivel tanto significativo-semántico como sintáctico.

1.3.3. Relación del Juego Simbólico con el Desarrollo Cognitivo. Marchesi (1987) destaca la gran riqueza del juego simbólico, que facilita la posibilidad de evaluar la capacidad simbólica de los niños. Es decir, a través del juego simbólico se puede obtener información

sobre cómo se desarrolla la transición desde la etapa sensoriomotora y la simbólica. Esto resulta especialmente interesante en el caso de los niños sordos, para quienes las pruebas convencionales con mayor carga verbal pueden distorsionar los resultados. Por lo tanto, estaríamos hablando de que el análisis del juego simbólico permitiría tener una visión más acertada en este sentido.

Abad y Ruiz de Velasco (2011:101-102) utilizan un símil para resaltar la importancia del juego simbólico comparando este con la posibilidad de moverse cuando se es más pequeño, que permite comprender y dominar el mundo físico. En este sentido, ponen en valor el juego simbólico, que amplía enormemente el campo de exploración, permitiendo “captar, interpretar y apropiarse de la realidad”, ya no solo físicamente.

Esta idea se refuerza con la visión vigotskyana que recogen Abad y Ruiz de Velasco (2011:107), entendiendo que “el juego es un desencadenante del desarrollo que abre zonas de desarrollo potencial”. Es decir, se apunta al juego como generador de una zona de desarrollo próximo en la que el niño tiene que desenvolverse situándose por encima de su edad y de su comportamiento habitual.

En este sentido, el juego simbólico da pistas del desarrollo a nivel cognitivo en tanto que el niño, en el momento de jugar, “plasma estrategias de actuación, de uso de esquemas representativos, de regulación de la propia acción, etc.” (Navarro y Clemente, 1989:134)

Como señalan Abad y Ruiz de Velasco (2011), cuando el niño simula una situación está representando la parte más significativa del concepto que él tiene de esa situación. Así, los elementos que representa cuando juega a conducir un coche, a preparar una comida o a pasear al perro, son los que resultan más representativos para el niño y nos ayudan a observar el grado de conocimiento que este tiene sobre determinadas categorías y conceptos.

A su vez el juego simbólico implica el desarrollo en cierta medida del pensamiento abstracto, es decir, como apoyan Abad y Ruiz de Velasco (2011:107), en términos de

Vigostky, el juego simbólico desarrolla “las funciones psicológicas superiores y está en el origen de la imaginación y la creatividad”.

En cuanto al juego de roles, en relación con el desarrollo cognitivo, supone tener en cierta medida un pensamiento reversible, que permita al niño ponerse simbólicamente en el lugar de otra persona asumiendo un punto de vista diferente y volver de nuevo a ser él mismo cuando finaliza su juego (Abad y Ruiz de Velasco 2011).

1.3.4. Relación del Juego Simbólico con el Desarrollo Afectivo-Social. Arnaiz (2000) señala que un adecuado equilibrio afectivo se traduce en el juego de los niños, en una riqueza simbólica, con una diversidad de significados atribuibles a los objetos utilizados para el juego. Indica que la utilización repetida del mismo tipo de objetos para jugar es una característica de escasa madurez afectiva en los niños.

La riqueza y diversidad en la simbolización, además de en los objetos utilizados, se puede observar en los roles que asumen los niños cuando realizan juego simbólico (Arnaiz, 2000). A nivel social, las conductas del juego simbólico, evolutivamente, tienden a ser grupales, llegando a establecerse lazos y relaciones socio afectivas (Navarro y Clemente, 1989). En el caso del juego de roles, los niños necesitan ponerse de acuerdo y cooperar para desarrollar la actividad lúdica, negociando sus reglas, escuchando opiniones de otros, expresando las suyas propias, etc. Es decir, como señala Tejerina (1994), el juego de roles exige la adaptación del niño a diferentes personajes y situaciones, así como a unas normas de cooperación, necesarias para desarrollar un juego a nivel social.

Además, el juego simbólico puede ayudar a expresar temores, emociones, conflictos, etc. y por lo tanto a solucionarlos. Asimismo ayuda a los niños a ponerse en el lugar de otros y con ello a descubrir que hay otras maneras de pensar y de sentir que no coinciden con la suya (Abad y Ruiz de Velasco 2011).

1.4. Particularidades del Juego Simbólico de los Niños Sordos

Los cambios en las formas de juego reflejan la capacidad para realizar nuevas adquisiciones asociadas con el curso de desarrollo y maduración. De hecho, en los casos en los que se observa que el juego no evoluciona haciéndose más complejo y diferenciado suele deberse, como indican Navarro y Clemente (1989), a la presencia de problemas relativos al desarrollo. Entre estos, uno de los que destacan estos autores es la sordera profunda, que afecta a la manifestación de acciones simbólicas a través del juego en la infancia. Señalan que en relación con el juego, el comportamiento de los niños sordos congénitos resulta semejante al de los oyentes en el periodo previo a la aparición del lenguaje. En el caso de los niños sordos, estos son capaces de realizar juego simbólico pero van surgiendo diferencias con el juego que realizan los oyentes. Por una parte aparece un retraso en la evolución, tal como aporta la investigación de Casby y McCormack de 1985, citada por Navarro y Clemente (1989), se da un nivel menos maduro de coordinación y organización del juego. Además surgen limitaciones en la realización de acciones simbólicas de carácter lúdico, observándose una preferencia por los juegos constructivos frente a los socio-dramáticos.

Augusto y Martínez de Antoñana (1998) señalan que en los estudios generales sobre conductas de juego simbólico y su relación con el lenguaje se muestra un retraso en los niveles cognitivo y social del juego de los niños sordos.

Marchesi (1987) señala el gran interés que tiene el estudio del juego simbólico en los niños con discapacidad auditiva y expone tres investigaciones realizadas en torno a este tema.

Una de las investigaciones es la realizada por Elkonin en 1978, citada por Marchesi (1987). Se centra en la dimensión de la sustitución, estudiada a partir de la observación del juego que realizan los niños de tres años después de ofrecerles un objeto diciéndoles que se trata de algo distinto a lo que es en realidad y que debían utilizarlo como tal. Los resultados obtenidos fueron, por una parte que los niños sordos de tres años aceptaron las nuevas

denominaciones, mientras que solo la mitad de los oyentes lo hicieron. Los oyentes que la aceptaron jugaron con el objeto como si se tratase del objeto correspondiente a la nueva denominación. Sin embargo, en el caso de los niños sordos la aceptación de los nuevos nombres no se traducía del lenguaje a la acción, es decir, la conducta de juego no era coherente con la nueva denominación asignada al objeto. De esta observación se deduce que “la palabra para el niño sordo tiene otro nivel semántico y funcional. La palabra permanece en la superficie, no implica suficiente síntesis y no regula totalmente la acción del niño sordo” (Marchesi, 1987:44). Por ello el simbolismo en el juego se considera dependiente del habla.

Otra de las investigaciones recogidas por Marchesi (1987), también citada por Augusto y Martínez de Antoñana (1998), es la de realizada en 1983 por Gregory y Mogford. El estudio se llevó a cabo con seis niños con sordera moderada y profunda y un grupo control de niños oyentes, entre quince y treinta meses. Los seis niños presentaban un retraso en el desarrollo del lenguaje. Como resultado se apuntó que aunque estos niños sordos eran capaces de realizar el juego simbólico, lo hacían con mayor retraso y limitaciones que los oyentes. Estas limitaciones giraban en torno a tres aspectos:

1-La habilidad para realizar secuencias con una planificación previa, para la que es necesaria el lenguaje. No fallarían en la capacidad de simbolizar sino en la dimensión de la planificación.

2-La estructuración de la realidad, que es distinta en los niños sordos que en los oyentes, lo que les lleva a tener una evolución diferente en el juego y el lenguaje

3-La propia limitación en la interacción social que limita las posibilidades del juego simbólico. Este punto nos recuerda la importancia, ya comentada según la corriente vigotskyana, sobre la interacción y la comunicación con los demás para el desarrollo en general, y, en este caso, del juego simbólico.

La tercera investigación es la realizada por Marchesi (1987), en la que se estudian cada una de las dimensiones del juego simbólico, aunque el grupo de niños, formado por siete participantes, resulta algo heterogéneo. En este caso, el estudio se lleva a cabo observando tanto la actividad espontánea, como los juegos realizados partiendo de una sugerencia y los que son imitación del juego realizado por el experimentador previamente.

En cuanto a la integración y la descentración no se observan diferencias muy significativas, aunque el nivel más elevado en esta última dimensión (que correspondería al juego en el que hay interacciones entre diferentes agentes) sí que aparece más de forma más temprana en el niño oyente que en los sordos.

Los resultados acerca de la sustitución indican que hay una relación importante de la evolución de esta dimensión y el desarrollo lingüístico. El niño oyente es uno de los que muestra una evolución más rápida, junto con otros dos niños sordos con mayor progreso lingüístico. Ya anteriormente Vigotsky, citado por Augusto y Martínez de Antoñana (1998:208), encontró que “la habilidad del lenguaje mostrada por los niños / as sordos estaba relacionada con sus producciones de sustitución de objetos.” Donde más diferencias se observan es en la dimensión de la planificación, en la que únicamente se observa progreso en el niño oyente y en los sordos expuestos al lenguaje de signos. De nuevo vuelve a verse la importancia del lenguaje como sustento de la acción planificada.

Más adelante, el equipo formado por Marchesi, et al. (1995:25), con el objeto de continuar en esta línea de investigación, llevaron a cabo otro trabajo con una muestra de doce niños. Una de las hipótesis, relacionada con el juego simbólico, era que “se producen diferencias en el desarrollo cognitivo y simbólico entre los niños sordos y los niños oyentes” y que estas diferencias se dan en determinadas dimensiones. Estas serían la sustitución y la planificación. Se fundamentan principalmente en que el lenguaje favorece la sustitución de objetos por otros con funciones diferentes, desvelando su nueva función al otorgarles un

nuevo nombre. Además, también a través del lenguaje se permite la planificación de la conducta simbólica, anunciándose en muchos casos de forma previa.

Sin embargo, una de las conclusiones a las que se llegan con este trabajo es que las diferencias halladas entre los niños sordos y oyentes en el juego simbólico no resultan tan marcadas en comparación con las que se dan en el desarrollo del lenguaje. Tal como ya se mencionaba, en el caso del lenguaje, se precisa acceder a un código convencional que permita expresarse. Sin embargo en el caso del juego, en el que los símbolos son más libres y se cuenta con el apoyo de objetos que facilitan la expresión lúdica, la simbolización resulta más sencilla. Es decir, hay diferencias en el grado de dificultad que encuentran los niños sordos a la hora de expresarse lingüística o lúdicamente.

Se ratifica que las diferencias más importantes en el juego simbólico de los niños sordos y de los oyentes se dan en la dimensión de identidad, en los comienzos del juego de roles y en la planificación. En cuanto a la sustitución no se obtienen datos que revelen diferencias significativas en esta ocasión. Además, parece ser que en este estudio la mayoría de los niños sordos presentan una evolución del juego anterior a la del lenguaje.

Augusto y Martínez de Antoñana (1998) recogen también estas y otras investigaciones que desvelan una menor madurez en el juego de los niños sordos en comparación con el de los oyentes. La diferencia vendría asociada, nuevamente, a un retraso del lenguaje manifestado por parte de los niños sordos estudiados. También se sugieren diferencias en el juego entre los niños sordos que muestran buenas estrategias de lenguaje y los que tienen una estructura lingüística pobre. En esta misma línea, Schirmer (1989) citado por Augusto y Martínez de Antoñana (1998), haya una correlación entre los niveles de lenguaje de los niños sordos y la cantidad de tiempo invertido en el juego simbólico.

Por su parte, Navarro y Clemente (1989:136-139) tratan de ver en qué medida difieren los niveles de actuación de juego simbólico de los niños sordos respecto a los oyentes,

tomando de nuevo como referencia las cuatro dimensiones. Parten de una muestra de cinco niños sordos de entre 4 años y 4 años y 6 meses y otros cinco niños oyentes de entre 3 años y 4 años y 2 meses. El criterio para seleccionarlos fue el nivel obtenido en los ítems manipulativos de la escala Brunet-Lézine y en las pruebas clásicas piagetianas, siendo todos preoperatorios. En cuanto al juego en general, se observan más conductas simbólicas en el grupo de los niños oyentes, dándose en los niños sordos otras actividades de exploración de objetos o juego sensoriomotriz durante más tiempo que en el caso de los oyentes. En ambos grupos se observan conductas de autopretensión por igual, mientras que aparecen más conductas de descentración en el juego de los niños oyentes. En cuanto al nivel de integración, en el juego de los niños sordos observan mayor número de conductas aisladas a diferencia del juego realizado por los oyentes, en el que se llegan a establecer cadenas de organización de secuencias largas (“bloques de decenas de acciones integradas en un núcleo común”). En la dimensión de sustitución destacan una diferencia muy significativa, ya que los niños sordos solo alcanzan los primeros niveles, mientras que en el grupo de oyentes se observan más conductas de juego con objetos indefinidos así como la realización de acciones simbólicas sin objetos, que no se da en el juego de los niños sordos. De nuevo en la dimensión de planificación, las diferencias entre el grupo de niños sordos y el de oyentes resultan muy significativas. Tan solo se observa la planificación en el juego de uno de los niños sordos, siendo muy frecuente en el de los oyentes, que incluyen además “planificaciones verbales con registros lingüísticos de autorregulación y de órdenes dadas a los objetos.”

Navarro y Clemente atribuyen las carencias observadas en el juego de los niños sordos a la falta de un sistema comunicativo convencional, que influiría sobre la capacidad para simbolizar, reflejándose en otras conductas semióticas como el juego.

Lo destacable de esta investigación es que se aprecian diferencias en las cuatro dimensiones, pero teniendo más peso las relativas a las dimensiones de sustitución y planificación. Los propios autores atribuyen que las diferencias encontradas en las otras dos dimensiones se deben a que el estudio está realizado con niños mayores que en los observados en las otras investigaciones. Por lo tanto, podríamos decir, que las diferencias en la descentración y la integración se hacen notables conforme aumenta la edad de los niños.

Como hemos visto hasta el momento, parece haber diferencias tanto en el número de conductas que se dan relacionadas con el juego simbólico como en los niveles que se alcanzan en las diferentes dimensiones, o al menos, con la velocidad a la que se evoluciona por estos niveles. Especialmente notables parecen ser las diferencias en las dimensiones de planificación y, aunque no según todos los estudios, de sustitución.

1.4.1. Variables que afectan al Juego Simbólico de los Niños Sordos. En efecto, tras observar los resultados obtenidos en todas las investigaciones citadas, parece haber gran dificultad para determinar las diferencias entre el juego simbólico de los niños sordos y los oyentes. Esto se debe posiblemente a que entran en juego muchas otras variables que hacen a cada caso único. Es decir, tenemos que tener en cuenta que hay diferentes factores que interfieren en el juego simbólico de los niños sordos además de su condición de no-oyentes. Reflexionando sobre este aspecto, Marchesi et al. (1995) señalan entre estas variables: la existencia de un código lingüístico accesible a los niños, el estilo comunicativo que se utiliza con ellos, las variaciones comunicativas individuales de los niños (que incluirían el gusto por la comunicación y la preferencia por un juego individual o con más niños), las características motivacionales y personales, el propio estilo de juego (más realista o más imaginativo).

Otra variable interesante es la relativa si los padres son sordos u oyentes. En una investigación de Spencer, Deyo y Grinstaff (1991), citada por Augusto y Martínez de Antoñana (1998), se estudia el nivel de juego simbólico de cuatro niños sordos con madres

sordas en comparación con el juego de cuatro niños oyentes. Los resultados obtenidos indican que no hay diferencias cualitativas ni cuantitativas entre los dos grupos. Se achaca a que en este caso, al tratarse de niños sordos hijos de padres sordos, tienen unas experiencias interactivas y comunicativas más parecidas a las de los niños oyentes con sus padres. Spencer (1996) indica que en el caso de niños sordos hijos de padres oyentes, en comparación con los que tienen al menos un progenitor sordo, suele haber más retrasos y dificultades en los primeros años en el desarrollo del lenguaje. Al analizar el juego simbólico con un grupo de diez niños entre los que se dan tres situaciones diferentes entre madre e hijo - niño sordo-madre oyente, niño sordo-madre sorda, niño oyente-madre oyente - haya también más diferencias en el caso de los primeros que en el segundo, en comparación con los niños oyentes. Siguiendo esta línea, Bofarull y Fernández (2012), destacan también como variable el tipo de interacción que se da entre las personas que intervienen en el juego, ya que no es igual el juego que se produce en una relación homogénea, en la que un niño sordo juega con otro niño o adulto sordo, que en una relación heterogénea, en la que juega con un oyente.

En relación con esto, Gregory y Mogford (1981) citados por Navarro y Clemente (1989) apuntan que las dificultades para planificar el juego simbólico pueden derivar de la dificultad que experimentan los niños sordos para comunicarse tanto con los adultos como con los iguales. En este sentido cobraría gran importancia el tipo de estrategias de interacción a las que se expone al niño en su entorno que contribuyen al desarrollo del juego simbólico y del lenguaje. Bofarull y Fernández (2012) señalan, en una investigación con niñas sordas y oyentes, como en los casos en los que se da un juego simbólico más rico, hay una correlación positiva con la mayor utilización de las siguientes funciones comunicativas utilizadas por los interlocutores: realización de preguntas, información y preocupación por enseñar al otro (al niño).

Por último, como variable interesante a considerar, tendríamos que valorar el tipo de ayuda técnica que recibe el niño y la incidencia que tiene sobre su vida en general. La realidad actual es que cada vez son más los niños que llevan un implante coclear y también más tempranas las edades a las que se realizan dichos implantes, por lo que es de suponer que las diferencias que se observan en el juego simbólico van disminuyendo. En la indagación teórica realizada no se han encontrado referencias suficientemente destacables sobre el juego simbólico en los niños sordos implantados. Sin embargo, esto nos lleva a analizar las investigaciones expuestas en general, y en particular la idea de Marchesi de que las diferencias no estarían tanto en ser sordo u oyente, sino en tener un sistema lingüístico al que poder acceder, que dé soporte al juego. Entendiendo que el implante coclear implica un gran avance en el acceso de los niños sordos al sistema lingüístico, podemos suponer que influirá también notablemente en el desarrollo del juego simbólico.

2. Reflexiones sobre el Juego Simbólico en la Práctica Educativa

En los apartados anteriores se ha visto cómo el juego simbólico resulta de gran interés en la educación infantil, por todo lo que aporta al proceso de desarrollo de los niños de esta etapa, haciendo especial hincapié en su relación con el lenguaje. Respecto a esto, también ha quedado reflejada la importancia del juego simbólico en el caso de los niños sordos.

En el ámbito educativo, desde una visión constructivista, el niño es el protagonista del proceso de aprendizaje. El educador tiene un papel de mediador, en cierto modo facilitador de experiencias que enriquezcan ese aprendizaje. Como educadora, uno de los propósitos que me mueven al plantear este trabajo es el de avanzar en esta línea. En el caso del juego, este constituye una gran oportunidad de aprendizaje de una forma global e integral, por lo que sería interesante también la participación del adulto, no tanto en el juego sino en la preparación de este. Es decir, la disposición de un contexto que invite al juego y, como no, tener en cuenta dentro de la programación del aula un tiempo destinado a este. Abad y Ruiz

de Velasco (2011) reflejan la importancia del papel del educador en cuanto a la disposición de un contexto de juego tanto espacial como temporalmente. Añadiría que, teniendo en cuenta todas las dimensiones y la gran variedad del juego simbólico, no estaría de más, favorecer el buen desarrollo de este, propiciando situaciones que tengan la potencialidad de ampliar la experiencia del juego simbólico en los momentos que destinemos a que este siga su naturaleza espontánea.

Si tenemos en cuenta uno de los principios fundamentales por los que se debe regir la práctica educativa, la globalización, rápidamente podemos establecer un nexo con el juego simbólico como herramienta que nos permite facilitar el desarrollo de los niños en las diferentes áreas, evitando parcelar tareas exclusivamente dirigidas al lenguaje, a la cognición, etc. En la misma línea, si seguimos pensando en la globalización de contenidos, llegamos a la necesidad de aprovechar las situaciones que surgen cotidianamente que permiten a los niños aprender de forma natural (Alonso y Paniagua, 1987).

Tomando como base la reflexión sobre estos aspectos más adelante se planteará una propuesta con la que se pretende, en cierto modo, sistematizar el trabajo del juego simbólico, pero siguiendo dos líneas de actuación: aprovechado situaciones rutinarias e introduciendo actividades destinadas a desarrollar el juego simbólico. En cualquier caso, se trataría de dotar a los niños de más recursos que les sirvan para desarrollar su juego, a partir de actividades que no se reduzcan a dejar un tiempo para que estos jueguen en el rincón del juego simbólico. Esto no quiere decir que no se estime necesario destinar un tiempo para realizar un juego libre y natural, espontáneo, sino que se potenciaría que ese juego sea cada vez más rico, a partir de la exposición de los niños a diferentes experiencias basadas en el juego, pero siendo en este caso más dirigido. Como indican Abad y Ruiz de Velasco (2011), a partir de las ideas de Bruner y Huizinga, aunque el juego simbólico es una actividad libre, su desarrollo depende del escenario en el que se dé. Por ello, desde un punto de vista educativo, resulta

interesante crear contextos que potencien la realización del juego simbólico e incluso situaciones no espontáneas que favorezcan en otros momentos un desarrollo del juego simbólico más enriquecedor. En esta línea, Abad y Ruiz de Velasco (2011:106-107) señalan que:

El juego espontáneo del niño no parte de cero en cuanto a la invención, se basa en la información general que registra según va avanzando el conocimiento acerca del mundo social y acerca de sí mismo, como parte del mundo. La información es obtenida de su propia experiencia y de la que le aportan las personas de su entorno.

Lozano (2004) también apoya esta idea explicando que es labor del adulto disponer el andamiaje oportuno para que los niños vayan introduciéndose en actividades cada vez más amplias y compartidas, tal como se puede hacer con el juego simbólico.

Alonso y Paniagua (1987), aluden a dos procedimientos para elicitación del juego simbólico en los niños: modelado y sugerido. Se trata de dos formas de provocar el juego simbólico cuando este no aparece espontáneamente y que podemos tener en cuenta dentro del aula. El modelado consistiría en realizar acciones simbólicas a la vista del niño y con el sugerido se basa en la provocación del juego mediante el lenguaje. Ambos se pueden tener en cuenta a la hora de plantear la práctica educativa.

Por último, si nos centramos en la educación de los alumnos sordos, como señala Domínguez (2009), una educación de calidad para estos implica ofrecer situaciones en las que se favorezca el establecimiento de relaciones de amistad con otros compañeros y se promueva el desarrollo armónico de su personalidad. La misma autora señala, citando a Ainscow (2008); Echeita (2006) y Powers (1996), que “la inclusión no es solamente un lugar sino, en esencia, una actitud y un valor de profundo respeto por las diferencias y de compromiso con la tarea de no hacer de ellas obstáculos sino oportunidades” (Domínguez, 2009:50). Lozano (2004:53) destaca que desde una visión inclusiva se debe procurar “que

cada individuo pueda encontrar su camino particular para desarrollarse dentro de un mundo en el que se siente incluido”

En este sentido, el juego simbólico puede ser un buen recurso para crear esas situaciones bajo una visión inclusiva en todo momento. Domínguez (2009) establece unos indicadores que se deberían tener en cuenta para realizar prácticas inclusivas en la educación de los alumnos sordos. A continuación se destacan los que resultan más relevantes en este trabajo por su relación con la utilización del juego simbólico. Por una parte, se debe “crear un entorno social y afectivo que favorezca el desarrollo armónico y ofrezca oportunidades para la interacción tanto con iguales como con adultos” (Domínguez, 2009: 55). Con el juego simbólico se puede potenciar el establecimiento de interacciones con otros interlocutores y el aprendizaje en interacción con los demás. Otro indicador sería el de proporcionar “un sentimiento de pertenencia” (Domínguez, 2009:56), algo que se puede fomentar a través del juego compartido, haciendo partícipes a todos de las diferentes situaciones simbólicas que puedan surgir y que más adelante se trasladen al plano social. El otro indicador que se destaca y que se puede relacionar estrechamente con el juego simbólico es el que alude a poner en marcha “estrategias metodológicas que favorezcan la cooperación, la autonomía y la asunción de responsabilidades” (Domínguez, 2009:56). En efecto, la inclusión del juego simbólico dentro de esas estrategias metodológicas nos ayuda a potenciar la creación de relaciones positivas entre los alumnos, favoreciendo el aprendizaje y el desarrollo de la autoestima.

3. Propuesta de Intervención

Llegados a este punto y posicionándonos desde el ámbito educativo, concretamente desde la posición docente, se estima conveniente realizar una propuesta de intervención para el aula.

El proceso a seguir para realizar esta propuesta consta de los siguientes pasos. Se recoge información del aula, haciendo una pequeña contextualización, teniendo en cuenta la

organización y la metodología de trabajo que se sigue. También se obtiene información sobre el alumno sordo, destacando los aspectos más significativos en el marco de este trabajo. Toda esta información se extrae de la consulta de los documentos del centro, de la tutora del aula y la profesora que realiza el apoyo del niño. De forma particular, para completar la información sobre cómo se desarrolla el juego simbólico del niño, se lleva a cabo la observación de dos situaciones de juego en el aula, una muy dirigida por la tutora y otra más libre. Más adelante se hace una propuesta de introducción de rutinas relacionadas con el juego simbólico. La intención es plantear una propuesta para llevar a cabo desde el aula que podría generalizarse, adaptándose a cada situación, pero partiendo de un caso concreto y sirviéndonos de la base teórica anterior. Finalmente se lleva a la práctica una pequeña parte de la propuesta con la intención de evaluarla, en la medida de lo posible teniendo en cuenta las limitaciones para llevarla a cabo por cuestiones de organización y coordinación con el centro escolar y de tiempo.

Con el ánimo de dar más sentido a la propuesta se ha considerado interesante partir de la observación y análisis de un caso real. Concretamente la propuesta va dirigida a un aula de primero de educación infantil que cuenta entre sus alumnos con un niño sordo. No obstante, se pretende que se pueda tomar como referencia para aplicarla en cualquier otra aula de educación infantil, teniendo en cuenta la realidad concreta de cada caso.

3.1. Descripción del Aula

El aula en la que se realiza la observación y para la que se plantea la propuesta corresponde a un grupo de primer curso de educación infantil. Se encuentra en un colegio situado en Zaragoza al que acuden alumnos procedentes de familias que se sitúan en un nivel socioeconómico medio-alto. Se trata de un centro de integración preferente de niños con discapacidad auditiva, que cuenta con algunos alumnos que tienen una modalidad de escolarización compartida con otro colegio que atiende a alumnos sordos, tal como ocurre en

el aula en cuestión. El grupo clase está formado por veinticinco alumnos entre los que se desarrolla un buen clima de convivencia y cooperación en general. N, el alumno escolarizado en la modalidad combinada, asiste en horario de mañanas y dos tardes a la semana al colegio específico para alumnos sordos y las otras tres tardes al centro en el que se realiza la observación. En el primer centro recae casi toda la carga curricular y el apoyo logopédico, mientras que en el segundo se trabaja más en la línea de la socialización y la inclusión en el aula de referencia, es decir, haciendo más énfasis en los objetivos relacionados con la adaptación al centro y al desarrollo personal y social.

En el aula se trabaja generalmente a través de centros de interés que permiten globalizar los aprendizajes, siguiendo una metodología bastante constructivista con el propósito de hacer que los alumnos sean los protagonistas en el proceso de aprendizaje. Se utiliza a menudo el trabajo en parejas cooperativas y el trabajo por rincones. Entre los rincones que hay en el aula, destacan, por su relación con lo simbólico, el rincón de plástica, el rincón de los disfraces y el rincón de “la casita” (que cuenta con diferentes juguetes para desarrollar juego simbólico).

N cuenta con medidas de apoyo educativo que se concretan en adaptaciones de acceso y refuerzo pedagógico dentro del aula por parte de la maestra de apoyo del centro una de las tres tardes. A continuación, se recoge brevemente lo relativo a la intervención que se lleva a cabo con el alumno, centrándonos en los aspectos más relevantes para el tema que se está tratando.

En este colegio se priorizan algunos objetivos que tienen que ver más con la socialización, entre los que destaca, dentro del área de conocimiento de sí mismo y autonomía personal, el de “adaptarse a la dinámica que se genera en el contexto de oyentes”. En cuanto al área de conocimiento del entorno, se prioriza el objetivo de “conocer el vocabulario de los elementos del entorno” aprovechando las unidades didácticas que se van

trabajando; así como el de “potenciar las habilidades sociales básicas necesarias para desenvolverse en las relaciones sociales” y el de “favorecer distintos contextos de interacción en los que tenga que asumir diferentes roles”. Respecto al área de lenguaje, los objetivos que se priorizan y que más se pueden trabajar a través del juego simbólico son el de “favorecer su participación en intercambios comunicativos” y “desarrollar estrategias de recogida de información en el contexto espontáneo del grupo de oyentes”.

El juego simbólico se viene trabajando durante todo el curso, pero con más énfasis desde el segundo trimestre. La mayoría de las veces se propone un juego muy guiado y suele ser en torno a uno de estos cuatro temas: la casita, el restaurante, el tren y los médicos. Cada tema se ha ido introduciendo conforme se avanzaba en las unidades didácticas trabajadas.

3.2. Descripción del Alumno Sordo (N)

A continuación, se presenta la descripción del alumno (N) partiendo de la información aportada por las maestras tutora y de apoyo. Se trata de un niño de tres años que cursa primero de infantil. Tiene un hermano un año mayor, que es oyente, al igual que sus padres. En su entorno cercano se utiliza únicamente el lenguaje oral. Tiene una discapacidad auditiva importante que le afecta a los dos oídos. En el derecho la pérdida es casi total y lleva un implante coclear, mientras que en el izquierdo tiene una pérdida del sesenta por ciento y lleva un audífono. En general le resulta más funcional utilizar el oído en el que lleva el implante y se muestra reacio a entrenar el otro.

Se trata de un niño que tiene una actitud positiva en el aula y que, aunque muestra cierto rechazo ante las actividades novedosas, una vez que se familiariza participa contento en ellas. Progresivamente se va mostrando más seguro y responde mejor ante estas situaciones. En general le gusta participar en las dinámicas del aula y sentirse protagonista. N conoce las rutinas del aula aunque le cuesta manejarse con soltura, y demanda a menudo la atención del adulto.

Le gusta contar cosas y hacer preguntas aunque necesita bastante la guía del adulto. En ocasiones tiende a hablar en tercera persona cuando se refiere a sí mismo aunque incorpora las correcciones que se le realizan. Aunque le cuesta la comprensión de órdenes y consignas a realizar, responde ya bastante bien cuando se le proponen dos órdenes consecutivas. Su lenguaje espontáneo responde a un patrón básico, tiende a nombrar lo que ve y a responder a lo que se le pregunta de forma espontánea. En cuanto al vocabulario, cada vez amplía más su repertorio, resultándole más asequible el relacionado con sus experiencias y su entorno cercano.

Dentro del grupo clase, le cuesta iniciar interacciones con los iguales aunque ha ido estableciendo lazos afectivos con varios compañeros. Muestra sus preferencias a la hora de interactuar con unos u otros, pero progresivamente va ampliando el número de niños con los que se relaciona. Se muestra comunicativo, pero más en las interacciones con los adultos. Aun así, necesita seguir entrenando distintas habilidades sociales para ir ampliando sus estrategias de relación con los iguales y con los adultos. En general, sus compañeros se interesan por él y lo hacen partícipe de sus actividades; según afirma la maestra tutora se trata de un niño querido y “lo tienen en cuenta incluso cuando no está en el aula”.

En cuanto al juego, hay una marcada preferencia por la actividad motriz. Su juego espontáneo se da principalmente en paralelo, sin incluir a otros niños; pero esta forma de juego se consigue reducir cuando el adulto pauta el juego, favoreciendo la interacción. Suele estar muy pendiente del adulto en las situaciones de juego.

Cuando realiza juego simbólico y aparecen roles, le gusta desempeñar los mismos papeles, realizando un juego muy repetitivo. De los diferentes juegos que se practican en el aula, guiados por la maestra, el niño muestra preferencia por el del restaurante, que se utiliza para favorecer el juego común con otros niños y para fomentar que asuma diferentes roles, aunque suele decantarse casi siempre por el de cocinero (entre cocinero, camarero y cliente).

Aunque le cuesta, cada vez respeta más los turnos y va desempeñando los diferentes roles con mayor soltura, al igual que el resto de compañeros.

Suele disfrutar con los cuentos y con las canciones que se trabajan en el aula, especialmente si se acompañan de movimiento.

Los referentes visuales constituyen un gran apoyo para centrarse y situarse en la dinámica. Disfruta mucho con las actividades que se plantean utilizando estímulos visuales, que son muy potentes para él.

3.3.Observación del Juego de N

Con el fin de completar el análisis del juego simbólico que se da en el caso de este niño, se realizan dos observaciones en dos días distintos, una de ellas correspondiente a una sesión de juego dirigido por la maestra y otra en la que la propuesta de juego es más abierta. El análisis que se puede llevar a cabo con estas observaciones resulta menos riguroso que lo que podría aportar un estudio más cuantitativo. Hay ciertas limitaciones relacionadas con las características de la observación que se lleva a cabo, pero aún así resulta interesante por acercarse a la realidad del aula y a las posibilidades que ofrece como fuente de información para adecuar la programación del aula. A continuación se citan las principales limitaciones encontradas. Por una parte se trata de una observación realizada por una única observadora y de forma cualitativa, lo que puede llevar a un análisis subjetivo. No obstante, se trata de completar y contrastar de algún modo la información recogida de la tutora y la maestra de apoyo. El registro de la información se realiza en el mismo momento de la observación, ya que no se dispone de permiso para realizar una grabación, por lo tanto, se recogen los aspectos más llamativos, pero seguramente se dejan escapar bastantes datos que quizá pudieran ser interesantes. Además se realizan únicamente dos observaciones en un periodo de tiempo corto por lo que la información se ve limitada a estos dos momentos puntuales.

Sin embargo, la observación realizada resulta funcional en cuanto a la utilidad que tiene por la información que aporta para el diseño de la propuesta de intervención. Se acerca más al registro que se podría hacer en el día a día del aula, que constituiría una herramienta para adecuar las respuestas que se dan en el proceso de enseñanza aprendizaje para todos los alumnos. Tiene la ventaja de que se da en el entorno natural del niño, dentro de las dinámicas que se llevan a cabo normalmente en el aula, lo que permite que el juego observado sea bastante espontáneo.

En los anexos 1 y 2 se incluyen de forma detallada los registros de las observaciones realizadas, pero a continuación se presenta un análisis de estas.

3.3.1. Análisis de la primera sesión de observación. A partir de la primera observación realizada, se ve que N sí que muestra preferencia por el juego del restaurante y que, tal como comentaban las profesoras, elige el rol del cocinero, que es el que tiene un componente más manipulativo y menos verbal. Podríamos decir que es el que implica menos interacción con los demás jugadores.

Como vemos, se trata de un juego muy mediado por la tutora y en ocasiones por la maestra de apoyo. Además ha sido practicado en varias ocasiones, lo que ayuda a los niños a realizar un juego planificado y a integrar diversas acciones en secuencias lógicas, teniendo en cuenta también a los demás participantes. Cabe destacar que el juego realizado está muy apoyado por objetos muy cercanos a la realidad, ya que casi todo lo que se utiliza son juguetes bastante realistas en cuanto a la forma.

Hay muchas acciones que se repiten continuamente (como poner una comida en el plato o en el cazo y volver a quitarla, poner y quitar cosas de la bandeja o meter una olla en el horno y retirarla repetidas veces). Sin embargo también se observa que realiza secuencias lógicas por sí mismo, incluyendo varias acciones, aunque no tiene en cuenta el juego de los demás niños para actuar, de modo que salvo en las ocasiones en las que interviene la maestra,

el juego que realiza es paralelo al de los demás. No obstante la mayoría de las veces son acciones que no siguen una planificación, sino que van surgiendo en función de lo que encuentra mientras juega o de las acciones simbólicas que observa en otros compañeros. De hecho se observa que comienza a preparar los materiales algo después que sus compañeros, cuando ve que estos comienzan a sacarlos.

También hay cierta confusión en el rol a asumir, ya que realiza acciones que corresponden a los cocineros y a los camareros.

En cuanto a la realización de secuencias lógicas, se observa alguna secuencia de varias acciones (por ejemplo cuando coge alimentos y los pela, los coloca en el horno, espera mirando para ver cuando está listo y los saca del horno), pero lo más habitual es que realice acciones más aisladas, repitiéndolas varias veces.

En varias ocasiones se detiene y permanece un tiempo sin hacer nada. Cuando encuentra algún impedimento para realizar la acción que quiere (como por ejemplo que otro niño coja el alimento que él quería) cambia de acción (en este caso, se va a planchar).

3.3.2. Análisis de la segunda sesión de observación. En esta ocasión los niños disponen para jugar de un baúl de disfraces y de unas pinturas para el maquillaje. Se trata de una situación muy distinta a la de la primera observación por el hecho de que, aunque la profesora interviene en algunos momentos, no realiza de forma tan marcada la guía del juego. Aun así, N está muy pendiente de esta y se le acerca en varias ocasiones, buscando la interacción con ella. Incluso se acerca a la observadora, que únicamente ha estado en tres ocasiones en su aula, lo que hace pensar que busca más la ayuda del adulto que el apoyo de los iguales, aunque los conozca más.

Lo cierto es que se observa menos juego simbólico que en la primera observación. Entre las acciones simbólicas observadas, sin embargo, destaca el juego con la espada imaginaria, ya que, aunque está representada en el traje de pirata, hace como si llevara una

espada en la mano y la utilizara. En este juego, se limita a repetir la misma acción varias veces y sin interaccionar con otros niños. Llama la atención que pasa bastante tiempo mirando a los compañeros y parece que cuando se disfraza de pirata no elige el disfraz sino que es el primero que coge del baúl, lo que hace sospechar que no hay una planificación en este sentido. Más adelante sí que parece que hay una intención de colocarse el pañuelo para completar el disfraz tras observar a su compañero. Realiza pocas simbolizaciones a partir del motivo de los disfraces, parece que necesita otros objetos para realizar algún juego simbólico (como es el caso del destornillador o el teléfono de juguete a los que recurre). Además, parece que no acepta que otro niño, R, diga que es un pirata si no lleva el disfraz correspondiente, lo que lleva a pensar que le resulta necesario, al menos en este caso, tener un referente visual que represente lo imaginado .

Esta observación permite hacer un análisis quizá más real del nivel de juego simbólico presente en el niño. Tal como indican Marchesi et al. (1995) los datos que mejor representan la evolución del juego simbólico son los que corresponden al juego desarrollado de forma espontánea. Aunque personalmente, considero también muy interesante el juego más guiado, como el de la primera observación, ya que da una idea del desarrollo potencial del niño.

Como conclusiones generales de la observación del juego de N, se puede extraer que realiza bastantes conductas simbólicas aunque precisa de cierto apoyo externo para mantenerse en el juego. Presenta cierta dificultad en la planificación del juego, así como en la sustitución cuando se trata de objetos no realistas o de representaciones sin objetos. También se observa que realiza un juego bastante individual, aunque si se le sugiere, asume roles dentro de los juegos grupales.

3.4. Propuesta de Intervención

A continuación, teniendo como referencia el caso expuesto, se trata de hacer una propuesta inclusiva, teniendo en cuenta los beneficios que aporta el juego simbólico en

general para todo el alumnado y en particular para el niño sordo. Los objetivos que se pretenden son principalmente:

- Favorecer el desarrollo del juego simbólico de todos los alumnos.
- Impulsar situaciones que permitan trabajar las diferentes dimensiones del juego simbólico.
- Enriquecer la experiencia de los alumnos en torno al juego simbólico, mediando para que descubran nuevas estrategias relacionadas con las diferentes dimensiones.
- Procurar la generalización de estas estrategias a otros momentos de juego espontáneo.

De forma general, se pretende favorecer la autonomía de los alumnos, su creatividad, su capacidad para plantear diferentes respuestas, y, en definitiva el desarrollo integral de los alumnos.

Para conseguirlo, tal como ya se comentaba, la propuesta gira en torno a dos líneas de actuación: aprovechar las situaciones rutinarias e introducir actividades destinadas a desarrollar el juego simbólico.

3.4.1. Aprovechar las situaciones rutinarias. Teniendo presente el juego simbólico en otros momentos en los que se pueda recurrir a este o alguna de las dimensiones que implica. A continuación se presentan algunas sugerencias en relación con esta idea.

3.4.1.1. La asamblea. Durante las asambleas, el docente debe hacerse conscientes de cómo se pueden trabajar las diferentes dimensiones que intervienen en el juego simbólico. Por ejemplo, procurando preguntar y hablar, en relación con el tema que se esté tratando, cuestiones sobre qué ocurre antes o después, trabajando la secuenciación, relacionada con la dimensión de integración.

Para trabajar la dimensión de la planificación, se pueden plantear conversaciones en las que se dé importancia a pensar en qué se necesitará hacer para conseguir lo que se proponga el grupo clase y cómo se hará. Por ejemplo en este caso se podría pedir a los niños que participen en la planificación, en la medida de lo posible, en la preparación de la excursión que van a realizar (qué necesitarán, a quién hay que avisar, cómo irán, qué se tendrán que llevar, qué podrán hacer ese día...). Al plantear esto se podría también representar el viaje con algún juguete que se identifique con un autobús, quizá los propios niños sean los que lo representen haciendo una fila y simbolizando el recorrido que harán, etc., buscando diferentes formas de trabajar la sustitución.

Otra situación que se podría aprovechar para trabajar la planificación sería la preparación de una obra de teatro (qué obra van a hacer, qué necesitarán para representarla, qué papel hará cada uno, cómo sabrán quién es cada personaje, etc.). Ni que decir tiene, que en este caso, además de la planificación, por la propia naturaleza del teatro, se trabaja también dimensión de la descentración, al hablar de identificar a cada niño con un determinado rol.

Es evidente que los temas que se tratan en la asamblea pueden ser infinitos, y que lo que habría que hacer es, en cada caso, buscar la manera de trabajar las diferentes dimensiones del juego simbólico.

3.4.1.2. La narración de experiencias de los alumnos. En múltiples ocasiones, los alumnos cuentan situaciones que han vivido, recordándolas e indicando algunos datos, qué personas o objetos había, qué hicieron, cómo se sintieron... Se trata de situaciones que podemos aprovechar para recrear dentro del aula, representando aquello que cuenten los alumnos, buscando los objetos que con los que se pueden simbolizar esos sucesos que han ocurrido en otro espacio y otro momento. Es decir, podemos aprovechar las anécdotas y vivencias de los alumnos para representarlas. Según la ocasión, se pueden buscar objetos para

apoyar la representación o realizarla sin este apoyo, se puede representar una acción elegida o una secuencia, se pueden representar unos a otros tras escuchar el suceso a representar...

3.4.1.3. La explicación de las actividades del aula. Estas situaciones pueden ser una buena ocasión para realizar un esquema o guiones visuales en los que se establezca el orden de las acciones a realizar, de modo que se trabaje qué va primero, que va después... Las ayudas visuales pueden tener diferentes grados de simbolización, podemos recurrir a objetos que representen la acción a realizar, dejando por ejemplo, encima de una mesa, una pintura, unas tijeras y un pegamento, que nos indiquen que el orden de la actividad es pintar, recortar y pegar. Pero también podemos realizar estos guiones con dibujos, con fotografías o buscar otros símbolos significativos para los alumnos. Se trata de una intervención sencilla, que se puede realizar a menudo y que contribuye, especialmente a la planificación y la secuenciación, pero también a la sustitución en diferentes grados según los objetos o elementos a los que se recurra.

Además de la ayuda que aporta para la propia estructuración de la actividad que se proponga, permitiendo a los alumnos una mayor autonomía, esta forma de organizar la actividad, se podría llevar también al juego en algunos momentos. Por ejemplo, cuando se trata de atender a una muñeca, se puede incitar a preparar antes todo lo necesario, de modo que si se le va a poner la ropa, a peinarle y a darle de comer, se dispongan antes la ropa, el peine y la comida con la intención de llevar una secuencia ordenada de acciones. O, en el caso del restaurante (uno de los juegos observados), se pueden elaborar guiones con dibujos en los que se exprese una secuencia (primero preparar los alimentos, luego ponerlos en la olla y luego echarlos al plato). De nuevo es múltiple la casuística que se puede dar.

3.4.1.4. El juego por rincones. En general, como es el caso, solemos encontrar rincones dedicados al juego simbólico en los que el juego es libre. Evidentemente, este tipo de actividad se hace necesaria, aunque también puede ser interesante introducir elementos

con los que mediar. Por ejemplo a nivel organizativo, se puede pedir a los alumnos que elijan el rincón al que van a dedicarse durante un tiempo de veinte minutos de forma que se centren en un juego, con el fin de que les resulte más sencillo hacer una planificación de juego. Antes de que comiencen el juego, también se pueden distribuir carteles identificadores de diferentes roles o incluso adjudicar algún objeto representativo que les recuerden cual es el papel a realizar. Por ejemplo, en el juego observado del restaurante, podemos poner un delantal a los cocineros, una pajarita a los camareros y una cartera o bolsa a los clientes, de modo que se identifiquen mejor con el rol a representar. En efecto, dependiendo de los objetos que elijamos para identificar estos roles, trabajaremos también en mayor o menos medida la dimensión de la sustitución.

3.4.1.5. El recreo. Quizá algún día se pueda sugerir a los alumnos la elección de algún juguete que pueden sacar del aula a la hora del recreo, haciendo necesaria una planificación previa del juego que van a realizar, buscando juguetes que les sirvan para representar diferentes elementos, etc.

Todo lo anterior son sugerencias con las que se pretende animar y despertar el interés por aprovechar las diferentes oportunidades que nos da el día a día del aula, sin perder la perspectiva lúdica ni obsesionarse con expresar todas y cada una de las situaciones. Se trata más bien de aprovechar las ocasiones que surjan, pero para ello se hace necesario estar con la mente activa. En el caso del aula para la que se está pensando al realizar la propuesta, y teniendo en cuenta el interés que tiene para todos, pero en especial para N, se debe tener presente que este únicamente acude al centro tres tardes a la semana, por lo que se pondrá especial interés en estos momentos.

3.4.2. Introducir actividades destinadas a desarrollar el juego simbólico. Se trataría de realizar, incluyéndolas como rutinas que se den con cierta periodicidad, actividades destinadas a desarrollar el juego simbólico en todas o alguna de sus dimensiones.

Como ya se ha visto, en el caso de los niños sordos, aunque con algunas discrepancias, las dificultades mayores se suelen encontrar en la sustitución y la planificación, tal como hemos visto en el caso de N. Cabe decir, que en todo el grupo clase, se observan diferentes niveles de evolución respecto a estas dimensiones. Por ello son aquellas que más se han tenido en cuenta, entendiendo que se pueden trabajar a muy diferentes niveles, adaptándonos a todo el alumnado. Para ello se propone una batería de actividades más adelante, que son simplemente una sugerencia de entre las muchas que pueden existir. Al plantearlas, se han tenido en cuenta algunos criterios que se estiman importantes desde una visión realista con la que se persiga una intervención viable:

- a) Que se trata de actividades basadas en el juego simbólico en las que entra en juego la imaginación y la necesidad de interacción con los otros.
- b) Que se trata de una propuesta abierta, de modo que es necesaria cierta flexibilidad para adaptarla a cada caso concreto.
- c) Que las actividades planteadas admiten diferentes respuestas por parte de los niños.
- d) Que se trabajan las diferentes dimensiones, aunque algunas actividades inciden más en alguna de ellas.
- e) Que se plantean para realizar en un tiempo breve, pero de forma continuada para que tengan influencia en el desarrollo del juego de los alumnos.
- f) Que admiten variantes, que permiten graduar la actividad en función de los niveles observados o de las necesidades que se presenten entre el alumnado.
- g) Que se plantean para realizarse con materiales sencillos y asequibles.
- h) Que implican una preparación breve con el ánimo de facilitar su inclusión en el día a día.

3.4.2.1. Actividades. Se presentan a continuación indicando los objetivos que se plantean en cada una de ellas, la descripción de su puesta en práctica, el material necesario, algunas variantes posibles y las dimensiones que más directamente se trabajarían en cada caso. También se incluye un apartado de preguntas para realizar una evaluación reflexiva sobre su puesta en marcha. Entre las variantes, se menciona a continuación una que afecta a todas las actividades, que es la posibilidad de realizarlas con el grupo clase o en grupos más reducidos.

Actividad: “Adivina que hace..”.

<i>Objetivos</i>	<ul style="list-style-type: none"> -Fomentar la creatividad para representar acciones imaginarias. -Fomentar la observación del juego de los iguales. -Interpretar acciones simbólicas de otros compañeros.
<i>Descripción</i>	<p>Pediremos a un niño que interprete una acción imaginaria (cocinar una tortilla, preparar un vaso de leche, vestirse...) sin que los demás sepan de qué se trata. Los demás niños tendrán que tratar de adivinar la acción representada.</p>
<i>Material</i>	<p>No es necesario, pero se puede preparar algo en función de las acciones con las que se vaya a trabajar y del grado de simbolización que se pretenda.</p>
<i>Variantes</i>	<ul style="list-style-type: none"> -Diferentes consignas o acciones a representar. -Acciones propuestas por la maestra o por los propios alumnos. -Representación de forma individual o por parejas, realizando una acción compartida (por ejemplo, que un niño haga como si peinara a otro, como si le retratase, como si le diera de comer...) -Con o sin objetos (realistas o no) -Con secuencias de acción de diferente complejidad (hacer

simplemente como si se pusiera un pantalón o representar la secuencia de levantarse de la cama, lavarse, vestirse y peinarse).

Dimensiones Sustitución e integración

más trabajadas También descentración

Evaluación - ¿Utilizan objetos? ¿Cuáles? ¿Para qué?

reflexión ¿Son reconocibles las acciones interpretadas?

¿Dan significado a las acciones imaginarias de los compañeros? ¿Qué comentarios hacen ante las diferentes acciones?

Actividad: “Chis, chas, chis, lo convierto en...”

Objetivos -Fomentar la creatividad para representar objetos simbólicamente

-Compartir y valorar las sugerencias de representación simbólica de los iguales

Descripción Se dispone el grupo en un círculo y se presentan algunos objetos (por ejemplo, una pieza de construcciones, un tenedor y un pañuelo). Se plantea si se podría jugar a algo en caso de tener solo los objetos propuestos. Se puede motivar a los alumnos, por ejemplo, haciendo que se conviertan en magos para “convertir” esos objetos en otras cosas (un pañuelo en un collar, una pieza de construcciones en un coche, un tenedor en un peine...). Cuando cojan un objeto dirán “Chis, chas, chis, lo convierto en (lo que cada uno quiera)” y podrán representar cómo lo utilizan después de la conversión.

Material Elementos sencillos: una pieza de construcciones, un tenedor de juguete, un pañuelo, un plato de juguete, una servilleta, un papel, un globo...

- Variantes*
- Con diferentes materiales
 - Involucrando a otro compañero. Un niño diría en qué convierte el objeto y el compañero representaría cómo lo utiliza.
 - Fórmula utilizada: “En la mano llevo un...”, “Yo voy a usar este... para...”, “Soy un mago y lo convierto en...”, etc.
 - Haciendo una versión del juego pero con un dibujo. Por ejemplo, se puede plantear, en qué se puede convertir un círculo, un triángulo, un recorte de una revista pegado en un folio...

Dimensión más Sustitución

trabajada

Evaluación - ¿Se obtienen respuestas diferentes? ¿Hay variedad o se repiten las
reflexión respuestas?

¿Qué sustituciones realizan? ¿Con qué objetos les resulta más fácil o más difícil?

¿Aceptan los nuevos significados que dan los compañeros?

Actividad: Imitamos la acción cambiando de objeto

Objetivos

- Fomentar la sustitución simbólica de objetos.
- Crear oportunidades de jugar adaptándose a los recursos de cada momento.

Descripción

Se le propone a un niño que realice una acción sencilla con un objeto realista (e.g., un coche o un teléfono de juguete). Después sugerimos a otros dos alumnos que realicen la misma acción con objetos distintos, más o menos ambiguos, imitando a compañero. Los demás alumnos, que no tendrán ningún objeto, también imitarán la acción.

Material Juguetes y objetos del aula, teniendo en cuenta que para cada propuesta se deben presentar tres objetos. Por ejemplo, tenedor, lápiz y pieza de construcciones; coche de juguete, pieza de construcciones y pelota; teléfono, pieza de construcciones y vaso, etc.

Variantes -Diferentes materiales y acciones a realizar.
 -Utilización individual de los objetos e en una acción compartida en parejas.

Dimensión más trabajada Sustitución

Evaluación - reflexión ¿Participan todos?
 ¿Aceptan los nuevos significados simbólicos? ¿Con qué objetos se realizan las acciones de forma más reconocible?
 ¿Qué reacciones se observan?

Actividad: Plan de juego

Objetivos -Planificar el juego.
 -Incluir a otros compañeros en el juego, teniéndolos en cuenta.

Descripción Se forman parejas y se les indica que van a tener un tiempo para jugar a lo que quieran. Pero antes deben pensarlo entre los dos y elegir los juguetes u objetos que utilizarán. Se da mucha importancia a esta consigna recalcando que solo podrán utilizar aquello que digan antes de empezar a jugar, una vez elegidos no podrán cambiar de juguetes.

Material El disponible en el aula.

Variantes

- Con todo el material del aula o dando un conjunto cerrado de objetos entre el que escoger.
- De forma individual o en grupos más grandes.
- Permitiendo escoger un determinado número de objetos (uno, dos, tres...)
- Tiempo de juego

Dimensiones Planificación

más trabajadas

Evaluación - reflexión

- ¿Qué elecciones hacen?
- ¿Qué explicaciones aportan? ¿Sugieren alguna simbolización? ¿A qué nivel?
- ¿Eligen algo con lo que puedan jugar los dos a la vez?

Actividad: ¿Qué necesitaríamos para...?

Objetivos

- Planificar el juego.
- Incluir a otros compañeros en el juego, teniéndolos en cuenta.
- Compartir y valorar las diferentes formas de juego de los iguales

Descripción

Solicitamos a los niños que se preparen para representar una determinada situación imaginada (por ejemplo, hacer un viaje, preparar una tarta, ir a ver un partido de fútbol, jugar a los médicos...).

En parejas o grupos de tres, tienen que preparar la acción a realizar (qué harán primero, qué harán después...) y los objetos que utilizará cada uno.

Material El disponible en el aula.

Variantes -Diferentes situaciones a plantear
-Diferentes agrupaciones (parejas, tríos...)
-Representaciones que requieran la asunción de diferentes roles para cada uno o no

Dimensiones Planificación y descentración

más trabajadas

Evaluación - reflexión ¿Participan todos?
¿Qué sugerencias hacen? ¿Cómo reaccionan ante las propuestas de los iguales?
¿El juego que realizan se corresponde con la planificación que expresan por adelantado?
¿Realizan secuencias de acción ordenadas?

Actividad: Representación de cuentos

Objetivos -Fomentar la creatividad para representar acciones imaginarias.
-Compartir y valorar las representaciones simbólicas con los iguales
-Fomentar la sustitución simbólica.
-Incluir a otros compañeros en el juego, teniéndolos en cuenta.

Descripción Partiendo de algún cuento conocido por el grupo, buscar diferentes formas de representarlo. Se pueden seleccionar los muñecos que representarán a los personajes, o sustituirlos por ejemplo, por piezas de construcciones o por objetos que los alumnos identifiquen con cada personaje (unas gafas, un gorro...). Una vez preparados los que serán los personajes, mientras la maestra pone voz al cuento, los alumnos lo irán representando.

<i>Material</i>	Depende de cómo se enfoque la actividad.
<i>Variantes</i>	-Todos a la vez o en cada ocasión que se realice la actividad, lo representa un pequeño grupo de alumnos -Materiales a utilizar -Con secuencias más o menos complejas, leyendo fragmentos más o menos largos del cuento -Asumiendo cada alumno el rol de un personaje, sin objetos que los representen
<i>Dimensiones</i>	Descentración y sustitución
<i>más trabajadas</i>	También integración y planificación
<i>Evaluación - reflexión</i>	¿Son reconocibles las representaciones realizadas? ¿Se obtienen respuestas diferentes? ¿Hay variedad o se repiten las respuestas? ¿Cómo les resulta más fácil realizar la representación? ¿Qué preferencias muestran? ¿Interaccionan entre ellos? ¿Cómo?

3.4.3. Evaluación. La evaluación de la propuesta está encaminada a valorar si se van consiguiendo los objetivos propuestos citados anteriormente (p. 40). Como se trata de unos objetivos que implican, en definitiva, cambios en el juego simbólico de los alumnos, se hace necesaria una evaluación inicial, continua y final, como en todo proceso de enseñanza aprendizaje. La forma de evaluar que se propone se basa en la observación del juego simbólico espontáneo antes de la implantación de la propuesta y conforme vaya transcurriendo el tiempo, para constatar si se observan cambios en el juego y si se generalizan los aspectos trabajados a la actividad espontánea.

Para esta observación, nos podremos ayudar de la sugerencia que realizan Esteban y Parellada (2001), basándose en varios parámetros, relacionados con el material, el espacio, el tiempo, la relación de los niños consigo mismos durante el juego y con los iguales (recogidos en el anexo 3). Estos autores invitan a recoger la información a través de una tabla con filas y columnas que permita analizar la información de cada niño y la situación global de todo el grupo clase. También podremos valorar alguna de las cuestiones que señala Arnaiz (2000) para observar en el juego simbólico: si hay diversidad en los objetos utilizados y en las simbolizaciones realizadas, si el significado de los objetos varían dependiendo de la situación y el contexto, si se asumen y desarrollan diversos roles y si son capaces de mantener la comunicación dentro del juego compartiendo el registro simbólico con los iguales.

Además de esa observación del juego espontáneo y de los cambios que se vayan sucediendo en este, se evaluarán las actividades realizadas, de modo cualitativo, tomando como referencia las preguntas planteadas para la reflexión en cada una de ellas, con el fin de detectar los cambios necesarios para su mejora en las siguientes ocasiones. A partir de estas reflexiones podremos reorientar nuestra práctica en función de lo que observemos, introduciendo unas u otras variantes, modificando nuestra forma de mediar en la actividad, etc.

Por último, prestaremos atención a evaluar si las prácticas que estamos realizando resultan inclusivas, teniendo en cuenta que un buen indicador relacionado con esto es la participación de todo el alumnado.

3.4.3.1. Evaluación de la puesta en práctica. La propuesta sugerida supone una puesta en práctica a lo largo de un tiempo largo y de forma continuada. Esta puesta en práctica al completo escapa del alcance de este trabajo, pero sí que se ha procurado llevar a cabo al menos, una mínima parte. La primera línea de acción propuesta (aprovechar las situaciones rutinarias) implica la presencia en el aula de forma continuada, prestando atención a los

momentos que se pueden aprovechar, para trabajar en pequeñas dosis en los momentos que se estimen más oportunos. La segunda línea de acción (realización de actividades dirigidas a desarrollar el juego simbólico) resulta algo más sencilla de aplicar y es la que se ha llevado a cabo, aunque no con todas las actividades, debido principalmente a las limitaciones en el tiempo. Además, se han puesto en práctica solo con un pequeño grupo de ocho alumnos y no con todo el grupo clase, por cuestiones de organización y coordinación con el centro y la tutora del aula. Las actividades llevadas al aula han sido:

- *“Adivina qué hace..”*.
- *“Chis, chas, chis, lo convierto en...”*
- *Plan de juego*

A continuación se recoge la evaluación realizada en cada una de las ocasiones haciendo una pequeña descripción y tratando de dar respuesta a las preguntas reflexivas que se planteaban con cada actividad.

- La actividad *“Adivina qué hace...”*, se pone en práctica aprovechando que están trabajando el teatro. Se les propone hacer pequeñas actuaciones y adivinar de qué se trata cada representación. Antes se hace un ejemplo, para lo que la profesora-mediadora simula que se pone una bata y se abrocha los botones y pregunta qué creen que ha hecho. Se recoge la primera respuesta que da cada uno de los niños para tener una idea de la interpretación que hacen:

- V: *Te has puesto la bata*
- R: *Que vas a pintar*
- P: *La bata, que te pones los botones*
- A: *La bata*
- M: *Te pones la bata porque vas a pintar*
- N: *Un abrigo*

- L: *La bata*
- T: *El abrigo*

Como se puede ver, todos los niños indican que se trata de la acción de ponerse una prenda de vestir que tiene botones. Incluso alguno hace una interpretación más completa indicando la finalidad de la acción (ponerse la bata para pintar sin mancharse), relacionándolo con su vivencia más próxima.

Tras este ejemplo, se pide a algunos de los niños que salgan a hacer una pequeña representación para ver si los demás la adivinan. Se llama a dos niños y se les dice sin que se enteren los demás cuál va a ser su acción a representar. Les pedimos que lo ensayen un poco detrás de la mesa y mientras indicamos al resto que tienen que tratar de adivinar qué van a representar sus compañeros. Antes de dar la respuesta se pide a los niños que pidan la palabra levantando la mano. Se les presenta como si estuvieran en un teatro, “con todos ustedes, V y A”. V y A salen a hacer como si estuvieran comiendo. Aunque salen los dos a la vez y se les ha dicho que lo ensayaran juntos, la actuación de cada uno es muy distinta. A hace como si tuviera la comida en una mano y con la otra fuera cogiendo y llevándose la a la boca; mientras que V simboliza que está utilizando un cuchillo y un tenedor y marca mucho el gesto de masticar.

Casi todos los niños (R, P, M, N y L) levantan la mano cuando se pregunta si saben lo que están haciendo V y A. Todos indican que creen que están comiendo e incluso una de las niñas, R, explica que V está cortando la comida para comérsela. Al preguntarle a T, la única niña que no ha levantado la mano, responde que están comiendo “unas cosas”.

Se continúa con la actuación de otros niños, pidiendo a M y a L que salgan a hacer como si se montara en un coche y condujeran. De nuevo, tras un breve tiempo de ensayo, se les presenta con la misma fórmula “con todos ustedes, M y L”. L se dirige a una de las mesas y se sienta en una silla, hace como si sujetara un volante con las manos, girándolo a un lado y

a otro. M, sin embargo, al principio se queda un poco parado, pero después hace también el gesto de coger el volante y se empieza a mover corriendo un poco e imitando el ruido del motor de un coche. En esta ocasión se pregunta a los niños, obteniendo de todos la interpretación de que van en coche o que están conduciendo. Solo A, interpreta que L va en un coche y M es “un piloto de un avión, pero que no ha puesto las alas”.

Se pregunta si alguien más quiere salir a hacer una representación y se ofrecen N y R. Se les pide que hagan como si se estuvieran vistiendo. N hace como si se pusiera una camiseta y levanta las piernas como si las estuviera metiendo en las perneras del pantalón, pero sin utilizar las manos (lo que resulta algo ambiguo). Después vuelve a representar la camiseta tocando las mangas y estirando su propia camiseta hacia abajo. R levanta un pie y hace como si se fuera a poner un calcetín, pero después se sienta y representa este gesto en el suelo. Luego se levanta y representa que se abrocha unos botones antes de hacer como si se pusiera una camiseta. Cuando N ve a R abrochándose los botones, la imita. En este caso, los significados que dan los niños son más variados, como también lo han sido las acciones.

- V: *Que se ha puesto los zapatos* (refiriéndose a R)
- T: *Y que se viste*
- P: *Que se está poniendo los botones porque hace frío. N también.*
- A: (no responde)
- M: *Se ponen los zapatos y la camiseta y los botones*
- L: (no responde)

En general, se observa que participan interesados aunque no a todos les llama la atención la parte de salir a actuar y prefieren adivinar. Los que salen a actuar hacen representaciones bastante cercanas a la realidad. No utilizan objetos, salvo L, que utiliza la silla como si fuera el coche. Quizá el que no utilicen objetos se debe a que el ejemplo que se

ha realizado al principio se ha hecho también sin objetos o a que no se les ha indicado explícitamente que pueden hacerlo.

Lo que sí que se observa en todos los casos es que el juego que realizan se da en paralelo, sin establecer ninguna interacción entre ellos. Llama la atención que en las representaciones que realizan no tienden a imitarse entre las parejas que actúan a la vez sino que cada uno se centra en su acción. Cabe destacar que aunque las representaciones son diferentes, la mayoría de los niños las interpretan dándoles el mismo significado.

Sería interesante plantear la progresión de esta actividad, solicitando actividades comunes en las que se tengan que poner de acuerdo para representar algo, que impliquen roles (hacer de madre o padre dando de comer al hijo, hacer de peluquero y cliente...), de modo que compartan la situación.

En este caso, R destaca por su originalidad en las respuestas que da y en la interpretación que realiza. A y L parecen mostrarse menos participativos, perdiendo más fácilmente la atención. En cuanto a N, participa en la actividad como los demás e incluso solicitando ser él el que salga a hacer la representación.

- Para llevar a cabo la actividad “*Chis, chas, chis, lo convierto en...*”, se comienza con la propuesta de hacer de magos y se sugiere como objeto un tenedor de juguete. Les cuesta bastante responder resultándoles difícil, no llegan a darle otro significado, indicando casi todos que con el tenedor solo se puede comer, o que en todo caso se puede usar para cortar la comida. Para provocarles un poco se les propone utilizarlo como si fuera un peine, algunos lo hacen, se ríen, pero solo una de las niñas dice que sí que se puede jugar a peluqueros con el tenedor como si fuera un peine. Otros (P y T) argumentan que no porque “se mancha el pelo de comida”, lo que denota la dificultad para discernir totalmente entre la realidad y el juego.

Se sugiere otro objeto, un plato de juguete. Con este, uno de los niños indica que puede ser un sombrero, lo que se aprovecha para que todos se lo pongan como si fuera un

sombrero. En este caso todos parecen aceptar la nueva denominación, haciendo como si realmente el plato fuera un sombrero. Otro niño coge el plato y hace como si fuera un volante. Como no lo expresa oralmente, se les pregunta a los demás, que sí que interpretan que está conduciendo. Cuando se pregunta por nuevos usos del plato, vuelven de nuevo a referirse a las comidas, al restaurante, a papás y a mamás, juegos en los que utilizarían el plato de juguete como si fuera uno real.

Al introducir un objeto más abstracto, un pañuelo, las opciones sugeridas aumentan. Comentan que se puede poner de disfraz, de falda, etc. Invitamos a los niños a que representen cómo utilizarían el pañuelo y vemos las siguientes respuestas: R se lo coloca en la cabeza; V también se lo pone en la cabeza y dice que es “el pelo de una princesa”; a P no se le ocurre para qué usarlo; A dice que puede hacer de pirata, pero no se lo coloca; M dice que se puede hacer como si fuera una comida y “si lo ponemos en el plato nos los comemos”; N repite la idea de que sirve para hacer de pirata; L se lo pone como una falda y T dice que “para hacer así” (mientras sujeta el pañuelo de una punta y lo mueve de un lado a otro).

Aunque al principio cuesta introducir la actividad, conforme van surgiendo ideas, los niños parecen aceptarla mejor, pero aun así no todos llegan a interesarse del todo. Por ello para otras ocasiones, quizá se pueda enfocar de otro modo, comenzando por algo más simple. Es decir, proponiendo simplemente que sugieran cosas para las que usarían un determinado objeto, dando opción a propuestas más realistas, más acorde con el objeto que representa. Así, se espera una mayor participación y la opción de que sigan apareciendo respuestas en las que se hagan cambios de denominación del objeto, de modo que las sugerencias de unos y otros compañeros vayan induciendo a los demás a hacer lo mismo.

- En la actividad *Plan de juego*, se pide a los niños que se coloquen por parejas y cuando ya están formadas se les indica que van a poder jugar a lo que quieran pero que antes tienen que pensar entre los dos a qué. También tendrán que indicar qué van a utilizar. Se da

mucha importancia a esta consigna recalcando que solo podrán utilizar aquello que digan antes de empezar a jugar.

L y R indican que van a jugar a papás y a mamás y que van a utilizar un plato, un tenedor, el carrito y el collar. Preguntándoles por lo que van a hacer, indican que jugarán a las comidas y a ir de paseo.

N y M, dicen que van a jugar a dinosaurios, a peleas y que van a coger dos dinosaurios, uno cada uno. Al preguntarles insisten en que van a hacer peleas de dinosaurios.

T y V no se llegan a poner de acuerdo, ya que T dice que van a jugar a los dinosaurios y V a los disfraces. Se les recuerda que tienen que ponerse de acuerdo y V accede a jugar a los dinosaurios pero dice que va a coger también un disfraz de princesa porque es “una princesa que tenía un dinosaurio”.

P y A dicen que van a jugar a las herramientas. Preguntándoles un poco más, P llega a decir que van a ser carpinteros y a arreglar cosas. Al preguntarles qué van a utilizar A dice que tornillos, el martillo y un destornillador. P añade que van a jugar con el maletín (que contiene las herramientas).

Con esta actividad se introduce a los niños a la planificación del juego, aunque de un modo muy abierto. Algunos ya definen alguna secuencia antes de ponerse a jugar (la pareja que va a jugar a papás y a mamás), pero en general piensan en el juego en un sentido muy amplio. Es decir, se observan diferentes niveles en esta dimensión, pero todos responden a la actividad, por lo que se considera una buena intervención.

Conclusiones

Para concluir este trabajo se hará referencia a los objetivos que se proponían al inicio, destacando los aspectos que se consideran como positivos y los puntos débiles o limitaciones encontradas al tratar de alcanzarlos. Más adelante se plantearán también los posibles caminos que se abren para continuar trabajando en la misma línea temática. Por último se presentará una valoración más personal de lo que ha supuesto la elaboración del trabajo.

Recordamos que los objetivos que se planteaban giraban en torno a tres niveles: de indagación teórica, de reflexión y de aplicación teórico-práctica.

El primero de ellos era el de *profundizar en el conocimiento del juego simbólico y en las particularidades de este en el caso de los niños sordos*. A modo de síntesis estas son las conclusiones que se extraen del trabajo realizado en esta línea:

- El juego simbólico es una actividad libre y espontánea del niño que cobra gran importancia especialmente en la etapa de educación infantil.
- Resulta interesante el planteamiento de McCune-Nicholich, citado por Marchesi (1987) y Navarro y Clemente (1989), atendiendo a las dimensiones del juego simbólico (descentración, sustitución, integración y planificación), que, aunque forman parte de un todo, nos ayudan a entender los procesos que se dan dentro del juego simbólico, así como el desarrollo de este tipo de juego a lo largo de la edad infantil.
- Destaca, como en la mayoría de las cuestiones relacionadas con el desarrollo, las posiciones que se aportan desde las vertientes piagetiana y vigotskyana. La primera, estructurando diferentes niveles en los que se entiende que hay una homogeneidad de conductas entre los niños que se encuentran en un mismo nivel.

La segunda valorando la importancia de la interacción y la comunicación social también en el desarrollo del juego simbólico.

- En la función semiótica, que implica las capacidades de representación y simbolización, se encuentra un elemento común al juego simbólico y otras conductas, entre las que se destaca el lenguaje.
- Varios autores apoyan que juego y lenguaje evolucionan influyéndose mutuamente (Abad y Ruiz de Velasco, 2011; Augusto y Martínez de Antoñana, 1998; Fein, 1978 citado por Marchesi et al., 1995; Lozano, 2004; Marchesi 1987; McCune Nicholich, 1981, citado por Marchesi, 1987; Volterra, 1979, citado por Augusto y Martínez de Antoñana, 1998)
- Con respecto al lenguaje, parece existir una relación más estrecha del juego simbólico con las dimensiones de planificación y de sustitución (Marchesi, 1987).
- También hay diferencias importantes entre el lenguaje y el juego simbólico, debido a que el lenguaje presenta mayor complejidad en diversos aspectos como las relaciones temporales y espaciales, el apoyo contextual, la estructura y el ajuste a unas normas convencionales (Lozano, 2004; Marchesi et al., 1995).
- El juego simbólico nos da pistas sobre el desarrollo cognitivo y se presenta como una oportunidad para apropiarse de la realidad (Abad y Ruiz de Velasco, 2011; Navarro y Clemente, 1989).
- El juego simbólico también cobra importancia por su contribución al desarrollo socio afectivo a través del establecimiento de lazos y de la asunción de diferentes roles (Abad y Ruiz de Velasco, 2011; Arnaiz, 2000; Navarro y Clemente, 1989; y Tejerina, 1994).
- La sordera profunda afecta a la manifestación de las acciones simbólicas que se dan a través del juego infantil

- Las diferencias entre el juego de los niños sordos y oyentes surgen cuando comienza a darse el juego simbólico, presentándose más tardíamente y con más limitaciones. Se relacionan estas limitaciones con las dificultades del lenguaje de los niños sordos (Augusto y Martínez de Antoñana, 1998; Gregory y Mogford, 1983, citados por Marchesi, 1987; Navarro y Clemente, 1989)
- Varias investigaciones aportan datos sobre la existencia de diferencias entre el juego de niños sordos y oyentes en la dimensión de sustitución, considerando el simbolismo en el juego dependiente del habla (Augusto y Martínez de Antoñana, 1998; Elkonin, 1978, citado por Marchesi, 1987; Marchesi, 1987; Navarro y Clemente, 1989)
- La dimensión de la planificación es la más destacada en cuanto a la presentación de diferencias entre el juego de los niños sordos y los oyentes (Gregory y Mogford, 1983, citados por Marchesi, 1987; Marchesi et al., 1995; Navarro y Clemente, 1989)
- Menos destacables son los datos obtenidos acerca de las dimensiones de descentración y de integración.
- Hay múltiples variables que afectan al juego simbólico de los niños sordos y que resultan complicadas de estudiar debido a la gran heterogeneidad existente en la población sorda. Entre estas variables se encuentran: la existencia de un código lingüístico accesible a los niños, el estilo comunicativo y las estrategias de interacción que se utilizan con los niños, las características motivacionales y personales, el estilo propio de juego, la condición de los padres (sordos u oyentes) y la homogeneidad (sordo-sordo) o heterogeneidad (sordo-oyente) de la interacción que se produce en el juego (Bofarull y Fernández, 2012; Gregory y Mogford, 1981, citados por Navarro y Clemente, 1989; Marchesi et al., 1995;

Spencer, Deyo y Grinstaff, 1991, citados por Augusto y Martínez de Antoñana, 1998; Spencer, 1996).

Tras esta exposición de las conclusiones obtenidas sobre la indagación teórica, se considera que se ha realizado una revisión bastante completa, que ayuda a entender y fundamentar teóricamente el resto del trabajo. Cabe mencionar las limitaciones encontradas al trabajar sobre este primer objetivo. En cuanto a las investigaciones encontradas, la mayoría de los resultados resultan apenas generalizables por la heterogeneidad de los casos estudiados y la dificultad de valorar las múltiples variables de forma independiente. También se encuentra el inconveniente de que la mayoría de los estudios disponibles relacionados con el tema son poco actuales, de modo que no se han encontrado, por ejemplo, investigaciones en las que se entre a considerar la utilización de las diferentes ayudas técnicas, como audífonos o implantes cocleares.

Pasando a valorar el segundo objetivo que se planteaba, *reflexionar sobre la utilización del juego simbólico como recurso educativo en el aula inclusiva*, en efecto, se podría decir que ha sido clave, y que ha servido de elemento que articula la parte teórica con la parte práctica del trabajo. A continuación se expresan brevemente las reflexiones realizadas a este respecto:

- Se puede hacer del juego simbólico un buen recurso para trabajar en el proceso de enseñanza aprendizaje desde un punto de vista constructivista, mediando los maestros para enriquecer las experiencias del alumnado y contribuir a su desarrollo global e integral. No podemos reducir el alcance del juego simbólico al juego espontáneo, aunque también es necesario este último.
- Resulta interesante plantear situaciones que tengan la potencialidad de ampliar la experiencia del juego simbólico, de modo que se traslade posteriormente al juego

espontáneo. Se destacan dos procedimientos para elicitación del juego simbólico: modelado y sugerido (Alonso y Paniagua, 1987).

- El juego simbólico nos permite realizar propuestas lo suficientemente flexibles como para responder a la realidad de cada uno de nuestros alumnos. Es decir, nos facilita la realización de una práctica inclusiva.
- En particular, el trabajo en el aula en torno al juego simbólico puede ser una buena estrategia para favorecer la interacción con los iguales, fortalecer el sentimiento de pertenencia al grupo y fomentar la autonomía, cooperación y asunción de responsabilidades; todo ello, señalado por Domínguez (2009) como indicadores a tener en cuenta en la práctica inclusiva con alumnos sordos.

El último objetivo consistía en *elaborar una propuesta de acción basada en la fundamentación teórica y que suponga un contacto con la realidad*. La realización de esta propuesta pone en valor el juego simbólico y la posibilidad de los docentes de intervenir para que este evolucione, así como la sencillez de aprovechar los momentos rutinarios del día a día. La propuesta surge de una profunda reflexión y tiene como pieza clave el planteamiento de unas orientaciones sencillas pero fundamentadas, que pueden ayudar al docente en su trabajo como facilitador del aprendizaje, contribuyendo, a través de la mediación en el juego simbólico, al desarrollo de las tres áreas de educación infantil. Se puede destacar también que ha quedado reflejada la necesidad de adaptarse a los diferentes niveles de madurez del juego simbólico que presenten los niños de cada aula.

Otra cuestión interesante y que aporta valor al trabajo es su planteamiento teniendo como referencia un caso real. Este caso concreto ha permitido por una parte dar continuidad a la fundamentación teórica que quedaba abierta tras exponer la complejidad de variables que afectaban al juego simbólico de los niños sordos. Así, la realización de la observación ha sido

un aspecto interesante para valorar las características del juego de N, complementando la teoría y la información obtenida del centro escolar. Respecto a esto, se comentaban ya las limitaciones a la hora de realizar la observación del juego simbólico de N, que tenían que ver con la subjetividad, la realización de la observación en dos momentos puntuales y durante un tiempo breve, la realización del registro en el mismo momento de la observación, etc. No obstante, se valora positivamente la observación y el análisis realizados dado que se asemejan a lo que en realidad puede ser asequible en la práctica docente.

Por otra parte, la conexión del trabajo con la realidad, resulta muy interesante porque ayuda a posicionarse y fuerza a tener una visión más cercana a las aulas, teniendo más en cuenta la viabilidad de la propuesta al elaborarla. En este contacto con la realidad se ha llegado incluso a poder poner en práctica una pequeña parte de la propuesta, que ha permitido valorarla en cierta medida. Se considera que las pequeñas intervenciones realizadas han sido inclusivas, obteniendo la participación de todos los alumnos con los que se llevó a cabo. Lo que no se ha llegado a poder poner en práctica y por lo tanto a evaluarse, es la propuesta completa, que supondría un trabajo de mayor envergadura y la necesidad de más tiempo para realizarlo.

Teniendo en cuenta esta última cuestión, sería interesante, en *futuros trabajos*, llevar a cabo la propuesta completamente, de modo que se pudiera evaluar y corroborar si a través de ella se consiguen los objetivos planteados. Esta es la perspectiva que se estima más interesante por lo que implica para la labor docente, pero también se encuentran otras líneas sobre las que continuar indagando. Las investigaciones acerca del juego simbólico en el caso de los niños sordos, tal como se ha visto, resultan un tanto complejas porque implican el análisis de múltiples variables, además de las diferencias individuales que se deben tener en cuenta siempre que hablamos de desarrollo evolutivo. Sin embargo, a pesar de esa complejidad, resultan interesantes en el ámbito educativo, ya que aportan algunos datos de

los que partir, que facilitan al menos la labor de observación y valoración de cada caso concreto. Actualmente, además, tenemos que tener en cuenta la variable del implante coclear, de la que no se han encontrado datos suficientes en relación al tema tratado. Por ello se cree que sería interesante investigar más profundamente el juego simbólico de los niños sordos prestando atención a este aspecto y a la utilización de otras ayudas técnicas.

Para finalizar me gustaría incluir una *valoración personal*, reflejando de algún modo mi satisfacción tras haber realizado este trabajo. Su realización ha supuesto un reto interesante que ha implicado actuaciones a niveles muy distintos: de indagación teórica, de selección de información, pero también de análisis de una realidad concreta, de consideración de las posibilidades reales y de coordinación con el centro y las maestras que han colaborado para poder llevar a cabo las partes más prácticas. Además, como ya se ha reflejado, se trata de un trabajo muy vinculado a la práctica docente, que valoro especialmente tanto por lo que se refiere a mi futuro desempeño profesional como a la pequeña aportación que pueda hacer desde estas líneas para el interés general de otros maestros de educación infantil.

Referencias bibliográficas

- Abad, J. y Ruiz de Velasco, A. (2011). *El juego simbólico*. Barcelona: GRAO.
- Alonso, P. y Paniagua, G. (1987). La educación temprana. En A. Marchesi (Ed.), *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos* (pp.191-217). Madrid: Alianza.
- Arnaiz, V. (2000). La imagen de uno mismo... ¿Es evaluable? *Revista Aula de Innovación Educativa* (93-94), 66-72.
- Augusto, J. M. y Martínez de Antoñana, R. (1998). La exploración del juego simbólico en niños sordos. Una revisión actual de la investigación. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 18 (4), 205-212. doi:10.1016/s0214-4603(98)75691-8
- Bofarull, N. y Fernández, M. P. (2012). Diferencias en la comunicación y juego simbólico en niñas sordas y oyentes. *REIFOP* 15 (3), 45-58. Obtenido en <http://www.aufop.com>
Consultado el 04/02/14
- Domínguez, A. B. (2009): Educación para la inclusión de alumnos sordos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 3 (1), 45-61. Obtenido en <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/art4.pdf>. Consultado el 05/03/14
- Esteban, L. y Parellada, C. (2001). Una mirada al juego simbólico. Consideraciones para su observación y evaluación. *Revista Aula de Infantil* (2). [Versión electrónica] Obtenido de aulainfantil.grao.com Consultado el 04/02/14
- Lozano, M. T. (2004). Intersubjetividad y acceso a la función simbólica en los niños y niñas sordos. En M. P. Fernández y E. Pertusa (coord.), *El valor de la mirada: Sordera y educación* (pp.53-63). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Marchesi, A. (1987). *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. Madrid: Alianza.
- Marchesi, A., Alonso, P., Paniagua, G. y Valmaseda, M (1995). *Desarrollo del lenguaje y del juego simbólico en niños sordos profundos*. Madrid: CIDE.

Navarro, F. y Clemente, R. A. (1989). El juego simbólico en niños sordos. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 9 (3) 134-141. doi:10.1016/s0214-4603(89)75461-9

Riviére, A. y Núñez, M. (2001). *La mirada mental: Desarrollo de las capacidades cognitivas interpersonales*. Madrid: Alianza.

Spencer, P. E. (1996). The association between language and symbolic play at two years: evidence from deaf toddlers. *Child Development* 67, 867-876. doi:10.2307/1131866

Tejerina, I. (1994). *Dramatización y teatro infantil. Dimensiones psicopedagógicas expresivas*. Madrid: Siglo XXI.

Anexos

Anexo 1: Registro descriptivo de la primera sesión de observación

La primera observación se realiza en una sesión en la que el grupo clase se distribuye por los diferentes rincones del aula. Se realiza el día en que a N le toca ser el encargado. Esta coincidencia hace que sea él quién elija el juego que van a realizar los niños del grupo. La tutora le da a elegir entre los cuatro juegos simbólicos que han ido practicando a lo largo del curso (la casita, el restaurante, el tren y los médicos) y para los que disponen de bastante material en el aula. N elige jugar al restaurante.

Para preparar el juego, la tutora le pregunta si recuerda quienes están en el restaurante. Como después de un tiempo, N no responde, le ayuda preguntándole cómo se llama el que hace la comida, a lo que sí que responde (cocinero). También le pregunta cómo se llaman los que sacan la comida en las bandejas, a lo que responde también correctamente (camareros). Finalmente, tras preguntarle por los que van a comer al restaurante, otro compañero se anticipa contestando que son los clientes y N vuelve a repetir la respuesta. Se le da la oportunidad de escoger qué quiere ser en el juego y elige el rol de cocinero. Otro niño (M) asume también este rol, otros dos el de camareros y otros cuatro el de clientes.

Tras repartir los roles, los niños, con ayuda de la profesora se disponen a preparar el material (mantel, servilletas, vasos, platos, cubiertos, cocina, alimentos, sartenes, ollas...). N comienza a preparar los materiales cuando observa que sus compañeros lo están haciendo. Coge los vasos y las servilletas y los coloca en la mesa. La maestra interviene para recordar que esa acción corresponde a los camareros. Más adelante va guiando el juego de los niños a través de preguntas y sugerencias. Por ejemplo, recuerda a los camareros que hagan pasar a los clientes hasta la mesa y que les saquen la carta. Mientras, el otro niño que hace de cocinero, M, saca los delantales y le da uno a N. Este lo coge pero espera mirando a la tutora hasta que esta le ofrece ayuda para ponérselo.

En cuanto tiene puesto el delantal comienza a abrir los cajones de la cocina de juguete, los abre y los cierra en varias ocasiones y finalmente coge un trozo de pizza y lo coloca en un plato. Después se dirige a la mesa donde están sentados los clientes, aunque estos todavía no han dicho lo que quieren comer. La profesora interviene de nuevo pidiéndole que espere a que digan lo que quieren comer. Media para que los camareros lo pregunten y después les pidan la comida a los cocineros. Mientras los compañeros siguen con el juego, N se queda parado mirando los alimentos, luego se distrae y se va a coger la plancha de juguete que hay al lado de la cocina. La profesora, llama su atención sacando los cazos a la vista y le dice que puede ir preparando los ingredientes. Entonces N coloca todos los cazos uno al lado de otro, coge varios de los alimentos (brócoli, pollo, uva, tomate y plátanos) y los coloca dentro de los cazos. Toma el cazo de los plátanos y lo coloca en el fuego como si fuera a cocinarlo. Se acerca a los otros cazos, parece que va a coger otro para repetir la misma acción, pero entonces se detiene y comienza a imitar la acción que está realizando M. Este juega a hacer como si pelara los alimentos con un cuchillo y los va metiendo en el horno. N hace lo mismo, toma un alimento, hace como si lo pelara y lo coloca en el horno. Repite la acción tres veces y después se queda mirando como si viera el interior del horno. Espera un poco y saca las cosas del horno, algunas de las que había metido él y otras.

Uno de los niños que están haciendo de camareros se dirige a N y le dice “D quiere pollo”. N no responde, parece no darse cuenta, por lo que la profesora le dice que se lo repita: “Díselo otra vez, tienes que preparar pollo para D”. N continúa colocando otros alimentos en los cazos. Entonces la profesora le pregunta “¿Qué tienes que cocinar?, ¿Qué te han pedido?”, y dándole el pollo, le insiste “Toma, toma, cocínalo”. Finalmente, N coge el pollo y lo coloca en uno de los cazos después de vaciarlo. Hace como si lo cocinara un momento y luego lo coloca en la bandeja. Se queda parado un rato con la bandeja en las manos. La

profesora le indica a uno de los camareros que le pregunte a N si está listo el pollo. Le pregunta y N le entrega la bandeja con el pollo sin decir nada.

Después se dirige a coger otros alimentos y durante un tiempo los coge y los va dejando de nuevo en el mismo sitio. La maestra de apoyo se acerca y le dice “Hola, por favor, ¿me cocinas una zanahoria?” N le contesta que sí, coge un tomate y se dirige hacia los cazos, pero antes de llegar se da media vuelta y vuelve a dejar el tomate y coger una zanahoria. Cuando la coge, M también la estaba cogiendo, de modo que estiran los dos de la zanahoria. Al final la consigue M y N se va a la zona de la plancha y comienza a jugar allí haciendo como si planchara. La maestra de apoyo le recuerda que quería una zanahoria y le sugiere que busque otra. N accede, coge otra zanahoria, la mete al horno, luego la saca y la coloca en el fregadero. Después la coloca en la bandeja, coge un plato que también coloca en la bandeja y pasa la zanahoria encima del plato. Se dirige con la bandeja a la mesa de los clientes y se queda parado al lado sin decir nada. Coge el plato y hace el gesto de entregarlo, pero ningún niño lo recoge. Al poco rato vuelve de nuevo hasta la zona de la cocina con la bandeja. Cambia varias veces la zanahoria de la bandeja al plato y viceversa, después la coge con la mano y se la lleva a la maestra de apoyo. Se la entrega y espera a que haga como si se la comiera, luego la recoge y se la lleva de nuevo con los demás alimentos.

Anexo 2: Registro descriptivo de la segunda sesión de observación

La segunda observación se lleva a cabo en una sesión de juego libre destinada a todo el grupo clase. La única condición que se da es que el juego debe girar en torno a los disfraces, para lo que la profesora saca el baúl del rincón de los disfraces y las pinturas de maquillaje comentando a los niños que pueden hacer uso de estas (algo que ya ha hecho en ocasiones anteriores).

Cuando se da por comenzado el tiempo de juego, N se acerca al baúl de los disfraces al igual que los otros niños. Comienza a coger diferentes prendas y a mirarlas, pero las vuelve a dejar en el baúl. Se dirige hacia la zona del espejo, donde hay varios niños que ya se han disfrazado. N los observa y cuando ve al niño que tiene al lado con una careta de monstruo intenta quitársela. Se aleja de él y vuelve al baúl. Coge una cinta de guerrero e intenta ponérsela pero se le cae. Se queda un rato con ella en la mano y se acerca a la observadora, enseñándole la cinta. Su tutora le anima a que le pida ayuda: “Dile pónmelo”. Entonces N se dirige a la observadora diciendo “Pónmelo”. Después de la ayuda para colocarse la cinta se acerca de nuevo al espejo y permanece un tiempo mirándose. Un compañero le quita la cinta de la cabeza. N la sujeta con la mano mientras dice “No”, pero finalmente el otro niño se lleva la cinta. Entonces se dirige de nuevo al baúl y coge un disfraz de pirata. De nuevo se acerca para pedir ayuda para colocárselo. Cuando ya tiene el disfraz puesto se mira y ve que aparece una espada impresa en la tela. Hace como si la cogiera y haciendo el gesto de mover la espada con la mano emite un sonido onomatopéyico, “chis, chis”. Va andando por la clase repitiendo en cuatro ocasiones más el gesto y el sonido.

Después se acerca a la mesa en la que la profesora ha colocado las pinturas de maquillaje. Se sienta en una de las sillas y observa como se pintan algunos de sus compañeros. Les mira pero no hace nada. Al poco rato, se levanta y se dirige a un estante donde guardan las herramientas de juguete. Coge un destornillador y una placa con agujeros

y se va a una pared a hacer como si colocara la placa, colocando los tornillos en los diferentes agujeros. Repite la acción tres veces en diferentes zonas de la pared. La profesora interviene para decirle que en ese momento no les toca jugar a eso y le pregunta de qué va disfrazado para volver a centrarle en el juego que están realizando. Le contesta que es un pirata y vuelve a acercarse al baúl. Observa a otro compañero que lleva un disfraz igual que el que se ha puesto y que además lleva un pañuelo en la cabeza. Busca en el baúl y saca otro pañuelo parecido. De nuevo se acerca para pedir ayuda en su colocación y tras recibirla va a mirarse en el espejo. Vuelve a la mesa donde está el maquillaje y observa cómo se pintan sus compañeros unos a otros, con la supervisión de la maestra. Esta le pregunta si quiere pintarse la cara, a lo que responde que no moviendo la cabeza. Entonces le dice, “Mira, puedes ayudar a A a pintar a S, coge el verde para pintarle de dinosaurio”. N responde a la orden y participa maquillando a S, pero enseguida se retira. Se acerca a la profesora e intenta pintarle la cara, pero esta le dirige hacia sus compañeros. Le vuelve a preguntar si quiere que le pinten, dándole la idea de que le pueden poner una barba de pirata. N dice que sí que quiere pintarse la barba pero le entrega la pintura negra a la profesora. Aunque esta intenta de nuevo que vuelva con sus compañeros para que alguno de ellos le pinte, N se muestra reacio ante esta idea y la profesora termina maquillándole. Acude de nuevo al espejo y se encuentra con otro compañero, R, al que dice “Soy un pirata”. R contesta “Yo también” (aunque en ese momento no va disfrazado de pirata). N le contesta “No” y R vuelve a afirmar “Sí”. N le da un pequeño empujón y se va hacia otra zona. Coge un teléfono de juguete y juega a hacer como si marcara un número, luego se lo pone en la oreja un instante y vuelve a marcar números. Repite la acción de coger, marcar y dejar el teléfono varias veces. Realiza este juego en solitario y algo alejado de los demás compañeros. Cuando la profesora avisa a todos de que hay que recoger, N finaliza su juego y recoge el disfraz y el pañuelo que lleva puestos en el baúl.

**Anexo 3: Propuesta de parámetros de observación alrededor del juego simbólico
(Esteban y Parellada, 2001)**

Material:

- Necesita algunos materiales en concreto.
- Se apropia de ellos antes de empezar a jugar.
- Quiere apropiarse de los juguetes que tienen los demás y así que los tiene no va más allá.
- Esparce los juguetes.
- Los acumula.
- Los puede dejar.
- Utiliza el objeto para comunicarse con los demás.
- Comparte los materiales que utiliza.
- Utiliza los objetos según su función, pero también puede dar funciones diversas

Espacio:

- Se ubica siempre en el mismo sitio.
- Necesita crearse su propio espacio de juego.
- Se adapta a los espacios que ya están estructurados...

Tiempo

- Actitud con que espera el inicio de la actividad lúdica.
- Le cuesta terminar, la recogida es una buena excusa para continuar jugando.
- Acepta los límites del tiempo.
- Como el tiempo se hace presente durante el juego, se da alguna transformación de éste durante el mismo (antes era de noche, ahora es de día...).
- Se entretiene con cualquier cosa.
- Se centra en el juego un buen rato.

- Necesita tiempo para adaptarse a las nuevas exigencias de la situación

Relación consigo mismo:

- A menudo juega solo.
- Representa su historia junto a los demás.
- Participa en la actividad pero no sabe demasiado lo que hace.
- Reclama la presencia del adulto.
- Motivos por los que lo busca (resolver situaciones, meterlo dentro del juego, ser reconocido por él).

- Intenta comunicarse con sus compañeros.
- Siempre desarrolla el mismo rol.
- Hay unas constantes en su juego simbólico.
- Puede cambiar de personaje.
- Juega espontáneamente.
- Es capaz de escuchar a los demás.
- Su ritmo personal puede ser compartido por los demás.
- Tiene bastante iniciativa.
- Introduce rupturas.
- Parece confiar en sus posibilidades.
- Expresa sensaciones y emociones mientras juega.
- Muestra satisfacción en esta situación

Relación con sus iguales:

- Representa acciones aisladas.
- Participa, a su aire, en alguna historia de sus compañeros.
- Los imita.
- Juegan a lo mismo pero cada cual desde su rol.

- Hay adaptación mutua de los roles.
- Comparten la historia.
- Se ponen es escena diferentes contextos (que pueden tener relación con los diferentes espacios del juego simbólico).
- Hay interacción entre estos diferentes ambientes.
- Las acciones parecen organizadas por un guión.
- Hay un hilo conductor.
- Compañeros de juego más frecuentes