



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS
UNIDAD ACADÉMICA DE DOCENCIA SUPERIOR
GRUPO DE INVESTIGACIÓN ESTUDIOS SOCIOEDUCATIVOS Y CULTURALES

e-ISSN: 2992-751X

Zacatecas, Zacatecas, México
Correo electrónico: iie_docencia@uaz.edu.mx
Disponible en <https://revistas.uaz.edu.mx/index.php/invinted>



El juego simbólico para mejorar la autonomía en niños y niñas con sordera

Symbolic play to improve the autonomy of children with deafness

Ligia Paola Herrera Murillo
Universidad Politécnica Salesiana
Ecuador

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-0419-1032>

Priscilla Rossana Paredes Floril
Universidad Politécnica Salesiana
Ecuador

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9870-1339>

<https://doi.org/10.71770/1f6a9778>

Recibido: 08/07/2024 | Aceptado: 21/11/2024

RESUMEN

El objetivo del presente estudio fue analizar la influencia del juego simbólico para la adquisición de la Autonomía de Personas Sordas. La metodología aplicada estuvo enmarcada en una investigación mixta con alcance descriptivo y diseño experimental. La muestra estuvo conformada por 24 de 6 a 7 años con sordera profunda, que cursan Segundo año de Básica en una institución especial de Audición y Lenguaje, en la provincia de Pichincha, ciudad de Quito, Ecuador. Se utilizó una lista de cotejo para medir la autonomía, definida como una evaluación estructurada con un índice de criterios establecidos efectuada con base en el currículo de Educación Inicial del Ministerio de Educación adaptada a la edad cronológica. Luego se llevó a cabo un programa durante un mes con una sesión de 30 minutos, 2 veces a la semana, con actividades como: Viajemos en un tren, somos constructores, somos médicos, ayudemos a apagar el fuego, juguemos a la lavandería, animalitos de la granja, vamos al mercado, mi rutina. Los resultados mostraron que los factores influyentes son el desarrollo motor, la gestión emocional y la toma de decisiones. Se concluye que el juego simbólico proporciona un entorno seguro y estimulante para el aprendizaje de habilidades autónomas desde edades tempranas.

PALABRAS CLAVE: juego simbólico; discapacidad auditiva; inclusión; autonomía.

ABSTRACT

The objective of this study was to analyze the influence of symbolic play on the acquisition of autonomy in deaf people. The methodology applied was framed in mixed research with descriptive scope, experimental design. The sample consisted of 24 children between 6 and 7 years old with profound deafness, who are in the second year of elementary school in a special institution of Hearing and Language, in the province of Pichincha, Quito-Ecuador. A checklist was used to measure autonomy, defined as a structured evaluation with an index of established criteria based on the Early Education curriculum of the Ministry of Education adapted to chronological age. Then a program was carried out for a month with a 30-minute session, twice a week, with activities such as: Let's travel in a train, we are builders, we are doctors, let's help put out the fire, let's play laundry, farm animals, let's go to the market, my routine. The results showed that the influential factors are motor development, emotional management and decision making. It is concluded that symbolic play provides a safe and stimulating environment for learning autonomous skills from an early age.

KEYWORDS: symbolic play; hearing impairment; inclusion; autonomy.

1. Introducción

Según el último censo realizado por el Instituto Nacional de Estadística y Censos de Ecuador, alrededor de 386,000 personas en Ecuador vivían con algún tipo de discapacidad auditiva, lo que representaba aproximadamente el 2.6% de la población total en ese momento. Según el Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades (CONADIS, 2023), en el Ecuador hay un 12.93% de personas del total de la población que padece discapacidad auditiva, de las cuales el 1.58% tiene un grado de sordera profunda. La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2023) indica que a nivel global existen 1500 millones de personas que presentan esta condición, de las cuales 66.459 están en Ecuador.

En Ecuador se garantiza derechos como el respeto, la inclusión, la igualdad de oportunidades, la responsabilidad social colectiva, la no discriminación, la atención oportuna e integral, así como la celeridad y eficacia tanto en el sector público como privado. En línea con este enfoque, Ecuador cuenta con 134 establecimientos que brindan servicios de atención y rehabilitación a las personas que presentan alguna discapacidad física, mental, intelectual o sensorial (Ministerio de Salud Pública del

Ecuador, 2022), teniendo como objetivo principal fomentar la inclusión de este grupo vulnerable en diversos ámbitos como el social, laboral y educativo, garantizando así la promoción de una sociedad más inclusiva y equitativa.

Hoy en día, la educación inclusiva se basa en reconocer y adaptarse a las diferencias individuales de los estudiantes, en donde se incluirán sus necesidades específicas. Por ende, las instituciones educativas deberán desarrollar estrategias flexibles o nuevas para asegurar que todos los estudiantes puedan acceder, permanecer, participar activamente y aprender de manera efectiva dentro del espacio educativo. En este sentido, la presente investigación se centra en explorar cómo el juego simbólico impacta en el desarrollo de la autonomía en personas sordas, ya que se ha instaurado como una herramienta clave para que los niños y niñas amplíen sus vivencias y fortalezas, su seguridad, confianza y habilidades para hacer las cosas y actuar de manera independiente y autónoma. (Cruz et al., 2020; Quinto y Paredes, 2024).

De todo lo expuesto, surge la interrogante: ¿Cómo el juego simbólico mejora la autonomía de personas sordas?

1.1. El juego simbólico

Actualmente, el juego se reconoce como una estrategia de aprendizaje de gran importancia en el desarrollo infantil, ya que proporciona habilidades esenciales para la vida (UNICEF, 2018). De acuerdo con Cáceres et al. (2018) y Concha (2023), el juego mejora las funciones ejecutivas, el lenguaje, las habilidades matemáticas tempranas, el desarrollo social, las relaciones con sus pares, así como el desarrollo físico, mental y emocional; por tanto, favorece la creación de nuevas conexiones neuronales.

González (2015) define el juego simbólico como la capacidad de crear mentalmente situaciones basadas en hechos reales, una habilidad que emerge entre los 2 y 7 años de edad. Por lo que este tipo de juego constituye un recurso esencial y una experiencia enriquecedora durante la infancia, ya que facilita la adquisición de conocimientos y el desarrollo de diversas habilidades y destrezas de manera lúdica y motivadora (Cruz et al., 2020; Medina et al., 2022; Gallegos et al., 2021).

Una de las características esenciales del juego simbólico es la asimilación, donde los niños/as interpretan, imitan y representan cualquier acción que hayan visto o vivenciado en su vida cotidiana a través de su imaginación y creatividad, convirtiendo todo aquello en un medio de expresión cognitivo-afectivo y social (Medina et al., 2022). Además de contribuir en la formación de la identidad, autonomía, lenguaje, confianza en sí mismo, la parte emocional y social (Partida, 2022; Peredo, 2019; Baquero, 2024).

Por tanto, en el desarrollo evolutivo del niño/a sordo, el juego simbólico representa una actividad clave. Aunque su práctica difiere considerablemente de la del niño/a oyente, sigue siendo un recurso valioso para facilitar y optimizar los procesos de aprendizaje y el desarrollo de habilidades cognitivas, afectivas, sociales, comunicativas y psicomotrices (Herrera y Gonzales, 2023).

En este contexto es importante considerar que la ausencia de vocabulario en el desarrollo de los niños y niñas sordos tiene un impacto significativo en la adquisición de conocimientos, destrezas y habilidades (González y Solovieva, 2016; Tello y Paredes,

2022). Por lo que se recomienda emplear materiales didácticos innovadores y ajustados a las necesidades individuales de cada niño/a, incorporando elementos visuales como signos, dibujos, imágenes y pictogramas que faciliten la comprensión de las actividades (Valles y Ríos, 2022; Paredes et al., 2023).

1.2 Autonomía

La autonomía es un eje determinante en el desarrollo del ser humano, pues el objetivo de esta es formar personas que tengan la capacidad de valerse por sí mismas tanto en la parte física como en la toma de decisiones, por lo que las personas deberán tener la capacidad de asumir con responsabilidad las consecuencias de sus actos y ser conscientes de su impacto en su entorno y en su vida personal (Valles y Ríos, 2022).

Por su parte, González y Solovieva (2016) señalan que el trabajo en la autonomía de los niños y las niñas está relacionado con la construcción de la imagen personal y la valoración cultural que tienen los niños/as de sí mismos, de su autoconocimiento, la generación de acciones y actitudes que les permitan ejecutar actividades que requieran paulatinamente de la menor dependencia y ayuda del adulto, no solo en actividades cotidianas como ir al baño, cambiarse de ropa, etc., sino en el saber pensar, imaginar, resolver problemas y tomar decisiones.

Varias investigaciones, entre ellas la de Cruz et al., (2020), deducen que el juego simbólico es una actividad que potenciará actitudes y habilidades como la participación directa en la resolución de problemas, toma de decisiones e iniciativa. Por lo que la práctica debe darse en un ambiente motivador, integral, armónico y confiable que le permitirá al niño/a expresar sus ideas y pensamientos de manera libre.

1.3 Discapacidad auditiva

La discapacidad auditiva, también conocida como hipoacusia o sordera, es una limitación parcial o total en la capacidad y puede tener un impacto significativo en la comunicación, la socialización y el aprendizaje (Carrascosa, 2015). Por lo que la adquisición del lenguaje y la comunicación puede ser un desafío, especialmente si la pérdida auditiva ocurre en edades tempranas. Sin embargo, aquí es donde entran en juego diversas estrategias de apoyo, como el lenguaje de señas, el uso de dispositivos de asistencia auditiva, como audífonos o implantes cocleares, y el uso de métodos de comunicación visuales que faciliten su aprendizaje y participación activa desde las aulas (Coka y Maridueña, 2021).

Según Moreno (2015), las personas con discapacidad auditiva suelen desarrollar una percepción visual más aguda, lo que se convierte en una herramienta clave para captar información en el aprendizaje y la comunicación. Esta sensibilidad les permite captar expresiones faciales, gestos y otros recursos gráficos, facilitando la interacción y el entendimiento en diferentes contextos. Por tanto, la lengua de señas no es solo una alternativa de comunicación, sino un lenguaje completo que les permite aprender y expresar ideas abstractas y conceptos complejos (Powell et al., 2021).

Desde un entorno de aprendizaje inclusivo y social, se reconoce que las personas con discapacidad auditiva cuentan con diversas capacidades de aprendizaje

donde docentes y compañeros/as de clase cumplirán un rol fundamental al adaptar la instrucción e interacción para facilitar la comprensión de todo el alumnado, por lo que no limitará la socialización ni el aprendizaje colaborativo; al contrario, fomentará nuevas maneras de interactuar y colaborar, ayudando a desarrollar habilidades como la adaptación, la resolución de problemas y la toma de decisiones en equipo (Coka y Maridueña, 2021).

Por tanto, abordar la discapacidad auditiva como una condición con potencial para aprender invita a la comunidad a ver más allá de las barreras auditivas y a reconocer el valor de los entornos y herramientas inclusivas. De esta manera, todo el alumnado, independientemente de su capacidad auditiva, puede crecer y desarrollarse, alcanzando logros significativos en su educación y vida (Pulgar, 2018; Ordóñez y Paredes, 2024).

El presente estudio se realizó con el propósito de analizar la influencia del juego simbólico en la adquisición de la autonomía de personas sordas, y para conseguir este fin se desarrollaron los siguientes objetivos específicos:

1. Describir los factores del juego simbólico en la autonomía de Personas Sordas.
2. Determinar la eficiencia del juego simbólico como estrategia en la mejora de la autonomía de Personas Sordas.
3. Comparar el juego simbólico y el juego de reglas en la autonomía de Personas Sordas

2. Metodología

La investigación adoptó un enfoque cualitativo-inductivo que busca entender la perspectiva de las personas que están siendo estudiadas en su propio contexto (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Adicionalmente, se empleó un enfoque descriptivo, el cual busca describir la realidad en todos sus componentes (Guevara et al., 2020). De esta manera se pudo explicar el juego simbólico dentro de la autonomía de los niños/as sordos basados en la técnica de la observación y la recopilación de datos informativos en diferentes fuentes bibliográficas, documentos y registros electrónicos (Pimienta y De la Orden, 2012).

Por tanto, se trabajó con un muestreo por conveniencia e intencional no probabilístico, donde el investigador eligió de manera arbitraria la cantidad de participantes y bajo los criterios establecidos para el estudio (Hernández, 2021). Los participantes de esta investigación fueron 24 niños/as de entre 6 a 7 años que padecen de sordera profunda (Tabla 1), siendo el 41% de todos los participantes aquellos que padecen sordera profunda. Los niños y niñas participantes cursan el segundo año de Educación General Básica en una institución Fiscal Especial y Nacional enfocada en audición y lenguaje, ubicada en la ciudad de Quito, en la provincia de Pichincha, Ecuador.

Tabla 1. Cantidad de participantes

Dato sociodemográfico		Cantidad	Porcentaje
Género	Femenino	14	58,3%

	Masculino	10	41,7%
Edad	6 años	10	41,7%
	7 años	14	68,3%

Fuente: Elaboración propia.

Para proceder a la recolección de información y datos, se realizó la firma de convenio con la autoridad de la institución especial y un consentimiento por parte de los representantes de cada uno de los niños. La evaluación se realizó de manera presencial, basada en la técnica de la observación a cada uno de los estudiantes. Tras la obtención de los primeros resultados, se ejecutó un plan de mejora y, finalmente, la aplicación de la evaluación inicial.

El instrumento utilizado para efectuar la investigación fue una lista de cotejo, definida como una evaluación estructurada con un índice de criterios establecidos (Pimienta y De la Orden, 2012). La elaboración de esta herramienta se efectuó con base en el currículo de Educación Inicial del Ministerio de Educación (2014), adaptada y diseñada de acuerdo con la edad cronológica del niño, por lo que fue revisada y validada por cinco especialistas en el tema antes de su ejecución, alcanzando un Alfa de Cronbach alto: 0,897. Valores que, según los expertos Pimienta y De la Orden (2012), son fiables para un instrumento de investigación.

La entrevista, compuesta por 15 ítems diseñados para evaluar la autonomía de los niños/as sordos en la realización de actividades cotidianas, utiliza una estructura de respuesta dicotómica de "logrado" y "no logrado", y fue elaborada con el propósito de verificar el nivel de autonomía de los niños/as en dichas actividades, distribuidas en tres dimensiones: D1 [Autonomía en actividades diarias]; D2 [Autonomía emocional y social]; D3 [Autonomía en la toma de decisiones y preferencias] (Tabla 2).

Tabla 2. Criterios de evaluación

D1. Autonomía en actividades diarias

- 1.1. El niño realiza tareas diarias como higiene personal de forma independiente.
- 1.2. El niño sigue las normas de higiene en el baño de manera independiente.
- 1.3. El niño se viste y desviste solo, tanto con prendas simples como complejas.
- 1.4. El niño ayuda a poner y quitar la mesa.
- 1.5. El niño utiliza correctamente e independientemente la cuchara, el tenedor y el vaso durante las comidas.
- 1.6. El niño prepara por sí mismo los materiales necesarios para actividades como bañarse, comer y dormir.
- 1.7. El niño organiza los objetos y materiales en su lugar después de terminar cualquier actividad.
- 1.8. El niño puede completar tareas académicas y domésticas sin la presencia de un adulto.

D2. Autonomía Emocional y Social

- 2.1. El niño reconoce y gestiona sus emociones en diversas situaciones.
- 2.2. El niño busca y encuentra soluciones a problemas y conflictos por sí solo.

- 2.3. El niño reconoce peligros y actúa según las normas para evitarlos.
- 2.4. El niño sabe cómo actuar según el lugar y la situación.

D3. Autonomía en la Toma de Decisiones y Preferencias

- 3.1. El niño elige actividades y ropa según sus preferencias y gustos.
- 3.2. El niño da su opinión sobre lo que le gusta y lo que no en casa y en la escuela.
- 3.3. El niño trabaja rápido y se concentra después de recibir instrucciones.

Fuente: Basado en el currículo de Educación Inicial del Ministerio de Educación.

3. Resultados

En la Tabla 3 se presenta el análisis de cruce de variables por género y edad a través de una escala dicotómica de "Logrado" y "No Logrado". El número de observaciones totales fue N=24.

En la Dimensión D1 revela diferencias significativas en el logro de habilidades relacionadas con la autonomía en actividades cotidianas entre niños y niñas de diferentes edades. En el ítem 1_3, que evalúa la habilidad de vestirse y desvestirse solo, las niñas muestran un mayor logro (53.3%) que los niños (46.7%), destacándose además que las niñas de 7 años superan en logro (60.0%) a las de 6 años (40.0%).

Sin embargo, con el ítem 1_5, se evalúa el uso independiente de utensilios durante las comidas, en donde más de la mitad de las niñas (54,5%) no logra adquirir esta habilidad, en comparación con el 45,5% de los niños del mismo grupo de edad (7 años). Estas diferencias pueden atribuirse a factores de desarrollo individual, influencia del entorno familiar y escolar, así como a necesidades educativas particulares, llegando a conducir a estrategias educativas más adaptadas y a un apoyo específico para mejorar la autonomía y el desarrollo integral de los niños/as en estas áreas específicas a través del juego simbólico.

En la Dimensión D2, que aborda la Autonomía Emocional y Social, se aprecian variaciones significativas en el logro de habilidades relacionadas con el manejo de emociones y la resolución de problemas de manera independiente. En el ítem 2_1, que evalúa la capacidad de reconocer y gestionar emociones, se evidencia un equilibrio entre niñas y niños en términos de logro (50.0% en ambos grupos). Sin embargo, se destaca que las niñas de 6 años muestran un mayor logro (60.0%) que las de 7 años (40.0%), lo cual podría relacionarse con el desarrollo emocional típico de cada edad y las habilidades de autorregulación.

Por otro lado, en el ítem 2_2, que evalúa la resolución autónoma de problemas, se observa nuevamente un equilibrio entre géneros en términos de no logro (ambos grupos tienen un 64.3%). Sin embargo, las niñas no han logrado adquirir esta habilidad, lo que sugiere posibles diferencias en las estrategias de afrontamiento y la madurez para resolver conflictos de manera independiente según la edad. Estas diferencias pueden deberse a factores emocionales, sociales y cognitivos relacionados con el desarrollo infantil.

Tabla 3. Tabla cruzada: Género y Edad/ Dimensiones

El juego simbólico para mejorar la autonomía en niños y niñas con sordera

D	ítems	Valores	Género		Edad	
			Niños	Niñas	6 años	7 años
D1 Actividades cotidianas	1_1. El niño realiza tareas diarias como higiene personal de forma independiente.	Logrado	43,80%	56,30%	43,80%	56,30%
		No Logrado	37,50%	62,50%	37,50%	62,50%
	1_2. El niño sigue las normas de higiene en el baño de manera independiente.	Logrado	41,20%	58,80%	47,10%	52,90%
		No Logrado	42,90%	57,10%	28,60%	71,40%
	1_3. El niño se viste y desviste solo, tanto con prendas simples como complejas.	Logrado	46,70%	53,30%	40,00%	60,00%
		No Logrado	33,30%	66,70%	44,40%	55,60%
	1_4. El niño ayuda a poner y quitar la mesa.	Logrado	43,80%	56,30%	43,80%	56,30%
		No Logrado	37,50%	62,50%	37,50%	62,50%
	1_5. El niño utiliza correctamente e independientemente la cuchara, el tenedor y el vaso durante las comidas.	Logrado	38,50%	61,50%	46,20%	53,80%
		No Logrado	45,50%	54,50%	36,40%	63,60%
	1_6. El niño prepara por sí mismo los materiales necesarios para actividades como bañarse, comer y dormir	Logrado	38,50%	61,50%	54,50%	53,80%
		No Logrado	45,50%	54,50%	54,50%	63,60%
	1_7. El niño organiza los objetos y materiales en su lugar después de terminar cualquier actividad.	Logrado	45,50%	54,50%	61,50%	45,50%
		No Logrado	38,50%	61,50%	56,30%	69,20%
	1_8. El niño puede completar tareas académicas y domésticas sin la presencia de un adulto.	Logrado	38,50%	61,50%	46,20%	56,30%
		No Logrado	45,50%	54,50%	36,40%	56,30%
D2 Autonomía emocional y social	2_1. El niño reconoce y gestiona sus emociones en diversas situaciones.	Logrado	50,00%	50,00%	60,00%	62,50%
		No Logrado	35,70%	64,30%	28,60%	40,00%
	2_2. El niño busca y encuentra soluciones a problemas y conflictos por sí solo.	Logrado	44,40%	55,60%	55,60%	71,40%
		No Logrado	40,00%	60,00%	33,30%	44,40%
	2_3. El niño reconoce peligros y actúa según las normas para evitarlos.	Logrado	38,50%	61,50%	46,20%	66,70%
		No Logrado	45,50%	54,50%	36,40%	53,80%
2_4. El niño sabe cómo actuar según el lugar y la situación.	Logrado	41,20%	58,80%	47,10%	63,60%	
	No Logrado	42,90%	57,10%	28,60%	52,90%	
D3 Autonomía en la elección y concentración	3_1. El niño elige actividades y ropa según sus preferencias y gustos.	Logrado	45,00%	55,00%	40,00%	60,00%
		No Logrado	25,00%	75,00%	50,00%	50,00%
	3_2. El niño da su opinión sobre lo que le gusta y lo que no en casa y en la escuela.	Logrado	46,70%	53,30%	40,00%	60,00%
		No Logrado	33,30%	66,70%	44,40%	55,60%
	3_3. El niño trabaja rápido y se concentra después de recibir instrucciones.	Logrado	38,90%	61,10%	44,40%	55,60%
		No Logrado	50,00%	50,00%	33,30%	66,70%

Fuente: Elaboración propia con datos de la investigación de campo.

En la Dimensión D3, centrada en la Autonomía en la Elección y Concentración, se destacan diferencias significativas en el logro de habilidades relacionadas con la toma de decisiones según preferencias y la capacidad de concentración después de recibir instrucciones. En el ítem 3_1, que evalúa la elección autónoma de actividades y

vestimenta, las niñas muestran un mayor logro (55.0%) que los niños (45.0%), indicando posiblemente una mayor expresión de autonomía en la manifestación de gustos y preferencias. Además, se observa que el grupo de 7 años tiene un logro más alto (60.0%) que el de 6 años (40.0%), lo que podría estar relacionado con el desarrollo de habilidades de decisión y autonomía con la edad.

Sin embargo, con el ítem 3_3, que evalúa la capacidad de trabajar rápido y concentrarse después de recibir instrucciones, se evidencia que las niñas de 7 años no han logrado adquirir esta habilidad (61.1%) en comparación con los niños (38.9%), lo que podría estar relacionado con la madurez cognitiva y la capacidad de atención según la edad.

4. Discusión

Durante este estudio se pudo constatar que el 83% de las niñas evaluadas lograron ejecutar actividades de la vida diaria, mientras que el 17% presenta dificultades. Desde este contexto, los estudios de Hamid (2021) hacen alusión a que la inmersión de la lengua de señas y materiales didácticos facilita el aprendizaje de las niñas que presentan discapacidad auditiva, por lo que se les deberá proporcionar actividades que estimulen los diferentes canales sensoriales, con el fin de permitirles ampliar experiencias significativas para su desarrollo integral (Gallegos y Paredes, 2024).

Al contrastar por género y edad la investigación, se puede inferir que dentro de la dimensión D1, las niñas de 7 años muestran una mayor autonomía en la realización de actividades diarias, como vestirse y desvestirse, poner o quitar la mesa y preparar sus propios materiales. Según los expertos, este desarrollo de habilidades se ve influenciado por su entorno, generando un impacto positivo en su psique (González, 2015; Partida, 2022). Así mismo, la investigación de Solís-Gutiérrez et al. (2019) e Imbernón-Giménez et al., (2020) indica que las niñas de 7 años adquieren estas habilidades relacionadas con la autonomía y lateralidad con mayor frecuencia que los niños, limitándoles en su motricidad debido a la falta de coordinación (Pol et al., 2021; Hamid, 2021).

En relación con la D2, se puede inferir que las niñas tienden a tener una mejor capacidad para gestionar las emociones, reconocer peligros y actuar según las normas para evitarlos. Desde la experiencia de Alzina (2021) y Carrión (2020), esto se debe a factores biológicos, sociales y culturales en los que pueda estar inmerso el infante. Sin embargo, Araque-Hontangas (2015) y Bisquerra (2021) sostienen que esta capacidad de gestión se desarrolla con mayor prontitud en las niñas que en los niños, permitiéndoles tener un mejor desarrollo académico dentro del entorno educativo (Pulido y Herrera, 2017). Sin embargo, para Andrés et al. (2014), la capacidad de gestionar las emociones, reconocer peligros y actuar según las normas no puede ser vista por el género o la edad, sino desde una óptica de personalidades y bienestar emocional.

Un dato que destacar en esta dimensión es que los niños tanto de 6 como de 7 años muestran una mejor capacidad para buscar y encontrar soluciones a problemas y conflictos por sí solos. Según la investigación de Damián (2016) y González y Solovieva (2016), se debe a la curiosidad innata que tienen los niños en esas edades, y al pensamiento lógico que desarrollan cuando están jugando o realizando una actividad

(Peredo, 2019), por lo que les permitirá abordar situaciones complejas (Sánchez-Domínguez et al., 2020; Tough et al., 2014) y la participación más real en un entorno social.

Finalmente, dentro de la D3, se puede inferir que las niñas de 7 años tienen una mejor capacidad para elegir actividades y ropa según sus preferencias y gustos, aunque les cueste concentrarse después de recibir instrucciones. Sin embargo, las niñas de 6 años son aquellas que no logran expresar sus opiniones en situaciones diversas, mientras los niños adquieren con mayor facilidad esta habilidad. Estos hallazgos se confirman con los presentados por González (2015), quien también sostiene que los niños cuentan con una mayor agilidad para concentrarse y expresar sus ideas o convicciones a través de signos.

La investigación de Valles et al., (2022) sostiene que una de las principales razones por las cuales los niños/as de esta edad no logran adquirir esta habilidad mediante el juego simbólico es que aún se encuentran en un proceso de enriquecimiento léxico. Esto, debido a la falta de vocabulario específico en su entorno, por lo que les limitará en su capacidad de expresión y comprensión. Por tal motivo, (Gallegos et al., 2021; Paredes y Ponguillo, 2022) sugieren seguir desarrollando el juego simbólico en infantes de esta edad con el fin de permitirles crear un ambiente acogedor, armónico y confiable para que puedan paulatinamente expresar sus ideas, pensamientos e intereses.

Finalmente, es importante destacar el rol del adulto en el desarrollo de la autonomía en los niños y niñas con sordera. El adulto debe actuar como facilitador, otorgando oportunidades para que el niño/a explore su entorno por sus propios medios, respetando su ritmo y estilo de aprendizaje. Por lo que deberá proporcionar un ambiente acogedor y favorable que fomente la confianza, autonomía y seguridad, con el fin de permitirle al infante enfrentarse de manera independiente a diversas situaciones de la vida cotidiana (García, 2015; Paredes y Borja, 2022).

5. Conclusiones

El presente estudio revela que el juego simbólico ha tenido una influencia significativa en la adquisición de la autonomía de niños y niñas con sordera profunda de 6 a 7 años en una institución educativa especializada. Se ha observado que el juego simbólico les ha permitido expresarse sin presiones ni dominios (Paredes et al., 2022), proporcionándoles un espacio para explorar y desarrollar su identidad de manera libre y sin barreras. Por tanto, se respalda la idea de que el juego simbólico es un aliado importante en el proceso de adquisición de autonomía para personas sordas, al otorgarles oportunidades para expresarse, explorar sus habilidades y aprender de manera autodirigida.

En relación con el primer objetivo específico, el juego simbólico ha demostrado tener un impacto significativo en la autonomía tanto de niños como de niñas sordos de 6 y 7 años, a través de factores clave como el desarrollo motor, la gestión emocional y la toma de decisiones. De forma particular se destacan las niñas de 7 años con una notable autonomía en actividades cotidianas, superando a sus pares masculinos en un 83%. Esta autonomía se la puede atribuir a la eficiente gestión emocional y social

adquirida, permitiéndoles reconocer con mayor facilidad peligros y seguir normas de seguridad.

Así mismo, se pudo evidenciar que el juego simbólico desarrolla de forma general en los infantes habilidades para expresar opiniones, buscar soluciones y resolver problemas de manera autónoma, así como en el desarrollo cognitivo avanzado, capacidad de análisis, pensamiento lógico y creatividad. Por tanto, y en respuesta al segundo objetivo, este tipo de juego proporciona un entorno seguro y estimulante para el aprendizaje de habilidades autónomas desde edades tempranas, lo que respalda su eficacia como estrategia para mejorar la autonomía en niñas y niños sordos de 6 y 7 años.

En respuesta al tercer objetivo, se evidencia cómo el juego simbólico y el juego de reglas han contribuido significativamente en la autonomía de los niños y niñas participantes en el estudio. Por un lado, el juego simbólico les ha permitido explorar roles, situaciones y emociones de manera imaginativa, fortaleciendo su capacidad para expresar opiniones, buscar soluciones y resolver problemas de forma autónoma. Por tanto, fomenta un desarrollo cognitivo avanzado al estimular su capacidad de análisis, pensamiento lógico y creatividad, permitiéndoles enfrentar desafíos de manera independiente. Por otro lado, el juego de reglas ha facilitado, de forma especial en los niños, la comprensión de normas, la toma de decisiones dentro de un marco estructurado y la interacción social según reglas establecidas, lo que también contribuyó en la toma de decisiones y la resolución de problemas de forma autónoma evaluadas (Suizzo y Bornstein, 2006). En conjunto, estas experiencias de juego han proporcionado a las niñas y niños sordos las herramientas necesarias para desenvolverse de manera autónoma y exitosa en las diversas situaciones.

Finalmente, cabe destacar que, durante la investigación, se identificaron limitaciones relacionadas con el tamaño de la muestra y la evaluación subjetiva de habilidades, lo que podría haber afectado la interpretación de los resultados. Como líneas de investigación futuras, se propone explorar el impacto de programas de entrenamiento en habilidades de autonomía en niños y niñas con sordera profunda, así como investigar la influencia del entorno familiar y las interacciones cotidianas en su desarrollo autónomo.

Referencias

- Araque-Hontangas, N. (2015). La educación emocional en el proceso educativo inicial en Ecuador y España. *UTCiencia*, 2(3), 150-161. <https://doi.org/10.33386/593dp.2021.5-1.763>
- Baquero, K. y Paredes, P. (2024). Apoyos y ajustes razonables para desarrollar la socialización en estudiantes con déficit de atención e hiperactividad. En P. Paredes, M. Gallego y A. Duchi (Coords). *Educación para incluir*. (pp. 111-128). Abya Yala. <https://doi.org/10.17163/abyaups.73.546>

- Bisquerra, R. y Rebolledo, C. (2021). Educación emocional y bienestar: por una práctica científicamente fundamentada. *Revista Inercial de Educación Emocional y Bienestar*, (1), 9-29. <https://doi.org/10.48102/rieeb.2021.1.1.4>
- Bisquerra, R. (2021). Educación emocional y bienestar: por una práctica científicamente fundamentada. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, (1), 9-29. <https://rieeb.iberomx.com/index.php/rieeb/article/view/4>
- Cáceres, F., Granada, M. y Pomés, M. (2018). Inclusión y Juego en la Infancia Temprana. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(1), 181-198. <https://dx.doi.org/10.4067/S071873782018000100181>
- Carrascosa, J. (2015). La discapacidad auditiva. Principales modelos y ayudas técnicas para la intervención. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 1(1), 24-36. <https://www.redalyc.org/pdf/5746/574661395002.pdf>
- Carrión, A. (2020). El juego y su importancia cultural en el aprendizaje de los niños en educación inicial. *Journal of Science and Research: Revista Ciencia e Investigación*, 5(2), 132-149. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3820949>
- CONADIS. (2023). *Estadísticas para la discapacidad auditiva*. Ministerio de Salud del Ecuador. <https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/estadisticas-de-discapacidad/>
- Concha, V. y Guamán, B. (2023). Los procesos de enseñanza en tiempos de pandemia: Las percepciones del profesorado de infantil de Chile, Colombia y Ecuador. *Revista Electrónica Diálogos Educativos. REDE*, 20(36-37), 28-46. <http://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/2369>
- Coka, J. y Maridueña, I. (2021). Juegos didácticos inclusivos para niños con discapacidad auditiva. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, 6(1), 129-143. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5513116>
- Cruz, P., Torres, J. y Martín, S. (2020). Tratamiento metodológico de la coeducación a través del juego simbólico, en un aula de educación infantil. *Diversidade e Educação*, 255-276. <https://doi.org/10.14295/de.v8iEspeciam.9545>
- Damián, M. (2016). Los preescolares y sus juegos. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 19(3), 965-968. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/57267/50807>
- Gallegos, M. y Paredes, P. (2024). *Estudiantes con discapacidad múltiple. Situación y propuestas educativas*. Ediciones Abya Yala. <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/27464>

- Gallegos, J., Simbaña, V. y Pardo, G. (2021). Studies of skills and abilities during the reading process. *Alternancia – Journal of Education and Research*, (5): 219-32. <https://doi.org/10.33996/alternancia.v3i5.694>
- González, C. (2015). Formación de la función simbólica por medio del juego temático de roles sociales en niños preescolares. *Rev. Fac. Med.* 63(2):235-41. <http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v63n2.47983>
- González, C. y Solovieva, Y. (2016). Caracterización del nivel de desarrollo de la función simbólica en niños preescolares. *Revista CES Psicología*, 9(2), 80-99. <http://dx.doi.org/10.21615/cesp.9.2.6>
- Guevara, G., Verdesoto, A. y Castro, N. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas y de investigación-acción). *Revista Científica Mundo de la Investigación y del Conocimiento*, 163-173. <https://bit.ly/3ayMQbC>
- Hamid, L. (2021). Steps of Cutting to Improve Psychomotor Abilities for Early Children, Age Group 4-6 Years. *International Journal of Emerging Issues in Early Childhood Education*, 3(2), 01-09. <https://doi.org/10.31098/ijeiece.v3i2.529>
- Herrera-Occ, M. y Gonzales-Soto, V. (2023). El Juego Simbólico en el Desarrollo de Competencias en la Primera Infancia. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0 (RTED)*, 16(2), 39-49. <https://doi.org/10.37843/rted.v16i2.372>
- Hernández, O. (2021). Aproximación a los distintos tipos de muestreo no probabilístico que existen. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 37(3), e1442. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21252021000300002&lng=es&tlng=es
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.
- Imbernón-Giménez, S., Díaz-Suárez, A. y Martínez-Moreno, A. (2020). Motricidad fina versus gruesa en niños y niñas de 3 a 5 años. *Journal of Sport and Health Research*. 12(2):228-237. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8060925>
- Medina, V., Nolly D. y Díaz, K. (2022). El juego simbólico: estrategia en la expresión oral en estudiantes de nivel inicial. *Revista Conrado*, 18(S3), 528536. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-80912022000300080

- Ministerio de Educación del Ecuador. (2014). *Currículo de Educación Inicial*. MINEDUC. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/CURRICULO-DE-EDUCACION-INICIAL.pdf>
- Ministerio de Salud Pública del Ecuador. (2022). *Listado de establecimientos de salud calificadoros de discapacidad acreditados*. Ministerio de Salud del Ecuador. <https://www.salud.gob.ec/wp-content/uploads/2023/05/Listado-establecimientos-acreditados-proceso-calificacion-SRAIPN-DNDRCP-002-00-03.pdf>
- Moreno, M. (2015). Déficit Auditivo: guía de estrategias y orientaciones en el aula y propuesta en el aula y propuesta de intervención. Trabajo de fin de Grado. Universidad Internacional de la Rioja. https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2874/MariaTeresa_Moreno_Forteza.pdf?sequence=1
- Monge, M., Méndez, M., Hernández, M., Quintana, C. y Presa de la Fuente, E. (2019). La importancia del juego en los niños. *Canarias pediátrica*, 43(1), 31-35. <https://dianet.u.nirioja.es/servlet/articulo?codigo=7186932>
- OMS (2023). *Salud Auditiva*. OMS. [https://diprece.minsal.cl/programas-de-salud/programas-ciclo-vital/salud-auditiva/#:~:text=Las%20cifras%20más%20recientes%20de,7%25\)%20a%20población%20infantil](https://diprece.minsal.cl/programas-de-salud/programas-ciclo-vital/salud-auditiva/#:~:text=Las%20cifras%20más%20recientes%20de,7%25)%20a%20población%20infantil)
- Ordóñez, K. y Paredes, P. (2024). La inclusión de estudiantes con discapacidad: perspectiva de los departamentos de Consejería estudiantil. En P. Paredes, M. Gallegos y A. Duchí (Coords). *Educación para incluir*. (pp. 73-84). Abya Yala. <https://doi.org/10.17163/abyaups.73.544>
- Paredes, P. y Ponguillo, V. (2022). Apoyo y ajustes razonables para desarrollar la comunicación en niños con trastorno del espectro autista. *QVADRATA. Estudios Sobre educación, Artes y Humanidades*, 4(8), 53-72. <https://doi.org/10.54167/qvadrata.v4i8.976>
- Paredes, P. y Borja, M. (2022). Desarrollo integral de una persona con discapacidad psicosocial y síndrome de Turner. *Historia de Vida. Revista de Educación Quintaesencia*, 13(1), 01-13. <https://doi.org/10.54943/rq.v13i.172>
- Paredes, P., Gallego, M. y Gallegos, M. (2022). El Trabajo Colaborativo y la Sostenibilidad de la Inclusión como Reto para la Reflexión. En Aguilar Gordon, F. y Villagómez, M.S.(Coords.). *Experiencias docentes en tiempo de pandemia* (pp. 189-214). Editorial Universitaria Abya Yala. <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/21823>

- Paredes, P., Méndez, M. y Maldonado, G. (2023). Asociación de factores sociodemográficos y laborales con la actitud de los docentes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidades. *Páginas de Educación*, 16(2), 134-155. <https://doi.org/10.22235/pe.v16i2.3275>
- Partida, J. (2022). El juego en el preescolar desde la fenomenología del mundo social. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 52(1), 321-350. https://www.scielo.org/scielo.php?pid=S2448878X2022000100321&script=sci_arttext
- Peredo, R. (2019). Orientaciones epistemológicas vigotskianas para el abordaje psicoeducativo del desarrollo cognitivo infantil. *Revista de Investigación Psicológica*, (21), 89-106. <https://bit.ly/2XgGqU0>
- Pimienta, J. y De La Orden, A. (2012). *Metodología de la investigación*. Pearson Educación.
- Pol, Y., Durruthy, R. y Robert-Gómez, D. (2021). Juegos motrices y habilidades motrices básicas. *Deporvida*, 18(49), 143-151. <https://biblat.unam.mx/es/revista/deporvida/articulo/juegos-motrices-y-habilidades-motrices-basicas>
- Powell, D. S., Oh, E. S., Lin, F. R. y Deal, A. J. (2021). Hearing impairment and cognition in an aging world. *Journal of the Association for Research in Otolaryngology*, 22(4), 387-403. <https://doi.org/10.1007/s10162-021-00799-y>
- Pulgar, M. (2018). Las necesidades educativas especiales de los alumnos/as con deficiencia auditiva. *Revista internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 4(3), 11-18. <https://doi.org/10.17561/riai.v4.n3.12>
- Pulido, F. y Herrera, F. (2017). La influencia de las emociones sobre el rendimiento académico. *Revista Ciencias Psicológicas*, 11(1), 29-46. <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1344>
- Quinto, I. y Paredes, P. (2024). Desarrollo integral de una persona con ceguera total y síndrome de Klinefelter. Historia de vida. En P. Paredes, M. Gallegos y A. Duchi (Coords). *Educación para incluir*, (pp. 129-145). Abya Yala. <https://doi.org/10.17163/abyaups.73.547>
- Sánchez-Domínguez, J., Castillo, S. y López, B. (2020). El juego como representación del signo en niños y niñas preescolares: un enfoque sociocultural. *Revista Educación*, 313-328. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.40567>
- Solís-Gutiérrez, C., Chávez, S., López, V., Carrillo-Prado, C. y García-Martínez, J. (2019). Estimulación vestibular en el desarrollo infantil. *Lux Medica*, (40): 41-51. <https://revistas.uaa.mx/index.php/luxmedica/article/view/1704>

Suizzo, M. y Bornstein, M. H. (2006). French and European American child–mother play: Culture and gender considerations. *International Journal of Behavioral Development*, 30(6), 498–508. <https://doi.org/10.1177/0165025406071912>

Tough, P. (2014). *Cómo triunfan los niños: Determinación, curiosidad y el poder del carácter*. Palabra.

UNICEF. (2018). *Aprendizaje a través del juego. Reforzar el aprendizaje a través del juego en los programas de atención a la primera infancia*. UNICEF. <https://www.unicef.org/sites/default/files/2019-01/UNICEF-Lego-FoundationAprendizaje-a-traves-del-juego.pdf>

Valles, M. y Ríos, J. (2022). Estrategia del juego simbólico y la expresión oral una revisión bibliográfica. *EduSol*, 22(80), 80–95. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-80912022000300080