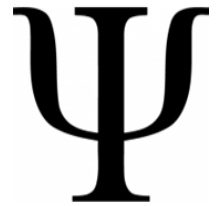




UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA IBEROAMERICANA S. C



INCORPORADA A LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MÉXICO

CLAVE DE INCORPORACIÓN 8901-25

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

“INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN PARA LA DETECCIÓN TEMPRANA DE LA
DISLEXIA, A TRAVÉS DE LA TERAPIA DE JUEGO”

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:

MAYRA SALAZAR MARES

ASESOR DE TESIS

L.P. GUTIÉRREZ ARIAS SOILA

XALATLACO, ESTADO DE MÉXICO, NOVIEMBRE 2018



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

DEDICATORIAS

A mi madre, por ser la persona más importante en mi vida, por brindarme su apoyo en el transcurso de mi formación académica. A ti te dedico todo lo que soy y lo quiero ser, eres el ejemplo más grande de determinación, esfuerzo y sacrificio.

A mi padre, por enseñarme el valor del trabajo y la dedicación.

A mis hermanos, por amenizar este largo camino con sus bromas, risas y aventuras, así como también por sus enseñanzas en cada etapa de mi vida.

A Carlos, por brindarme momentos de felicidad, comprensión y apoyo, que fueron determinantes ante la adversidad y prosperidad en esta etapa profesional.

AGRADECIMIENTOS

En primera instancia, agradezco a Dios por haberme permitido concluir una etapa de mi vida de manera satisfactoria, que será el inicio de una carrera profesional.

De manera muy especial agradezco a mi asesora de tesis la Lic. Soila Gutiérrez Arias. Por haberme brindado sus conocimientos, tiempo, dedicación y cariño. No solo es una gran profesionista sino también lleva en usted un gran ejemplo de lucha y entrega.

También agradezco al Mtro. Bricio por su paciencia, entrega y sencillez que lo caracteriza al brindar su tiempo y conocimientos.

PRÓLOGO

El aprendizaje de la lectoescritura es un pilar básico en la vida de todo ser humano y uno de los principales retos a los que se tienen que enfrentar los niños durante los primeros años de escolaridad. En algunos casos se logra superar sin demasiadas dificultades, sin embargo, hay un porcentaje importante que presentan serios problemas de aprendizaje, lo que conlleva a su bajo rendimiento escolar, pues entendemos que la mayor parte de los contenidos escolares se aprenden a través de la lectura.

El diagnóstico para un niño disléxico suele producirse varios años después de que se inicie el aprendizaje de la lectoescritura. Cuando los niños, a pesar de tener capacidades cognitivas normales, existen un entorno familiar y escolar favorable, no terminan de adquirir esas destrezas, aun cuando se esfuerzan por hacerlo. Lo que desencadena a un retraso en el desarrollo escolar en comparación con el resto de los alumnos, esto casi siempre va acompañado de una baja autoestima, pues la mayoría de caos se les aísla del grupo, los compañeros se burlan, los padres presionan y reprenden etcétera. Y cuanto más tiempo pasa sin detectarlo, más difícil es la recuperación, ya que los niños pierden motivación y sienten menos atracción por la lectura, por lo que cuando se detectan tempranamente los trastornos disléxicos los resultados de la intervención son mucho más efectivos.

La cuestión es cómo se puede predecir la posible existencia de trastornos de lectura lo más temprano posible, ya que es sabido que hasta que el niño no ha iniciado con el proceso de lectoescritura y hayan pasado varios años sin conseguirlo no se puede hablar de dislexia. Los programas de intervención son mucho más eficaces cuanto más tempranamente se apliquen. Lo ideal sería comenzar a una edad temprana, antes incluso del inicio del proceso de enseñanza de lectoescritura. En ese caso sería necesario una herramienta que nos ayude a predecir la dislexia que nos facilite conocer factores de riesgo y precisamente es lo que encontramos en el presente trabajo.

Ya que muchos no creen que la dislexia se pueda diagnosticar antes de que el niño aprenda a leer y a escribir, se ha realizado este trabajo como una herramienta que nos ayuda con este objetivo, para esto hay que conocer si los niños disléxicos presentan alguna alteración que sea responsable de sus problemas para aprender a leer y escribir, todo esto es posible a través del juego.

Ya que el juego lo podemos considerar como un valioso instrumento que nos introduce en distintas áreas ya que se trata de una actividad placentera, divertida, que generalmente se realiza de forma voluntaria y espontánea, podríamos decir que los niños nacen y de las primeras cosas que aprenden es a jugar, en niños de preescolar el juego es clave para su aprendizaje, las experiencias que se viven con los juegos facilitan a los pequeños adquirir diferentes conocimientos y capacidades así mismo potenciar otras de forma entretenida y muy eficaz.

Entonces el juego como herramienta para la detección temprana de dislexia es excelente, pues si jugar es la mejor manera de aprender para un niño, ya que el juego permite un desarrollo tanto socio-emocional como cognoscitivo, entonces a través del juego, claro con las herramientas adecuadas nos hará ver si existe algún problema en su forma de aprendizaje ya que el niño está en un entorno que conoce, se le facilita, le gusta y divierte y en el cual se desenvuelve de manera natural y espontánea por lo tanto facilita el diagnóstico en niños de preescolar sin estresarlos, todo lo contrario, estarán en un ambiente relajado lo que arrojará resultados más asertivos y precisos.

Este trabajo nos ofrece la oportunidad de detectar la dislexia a una edad temprana para poder ayudar al niño con este problema de manera inmediata, para así facilitar su iniciación en su el proceso de lectoescritura.

Lic. Mayte Salazar Mares

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene como objetivo detectar de manera temprana, dificultades de aprendizaje que suelen presentarse en edad preescolar como la dislexia, a través del juego. Con este trabajo se pretende contribuir y brindar una herramienta lúdica, que ayude al profesorado de educación infantil a favorecer en la detección de niñas y niños con problemas de lectoescritura.

La dislexia es un trastorno de aprendizaje que se caracteriza por una dificultad significativa en el aprendizaje de la lectura y de la escritura, en ausencia de alteraciones neurológicas y/o sensoriales que lo justifiquen, habiendo recibido previamente oportunidades escolares para su aprendizaje.

La dislexia, por tanto, es un trastorno de origen neurobiológico, crónico y que afecta aproximadamente a un 10% de personas. Estudios sobre población de niños de habla inglesa estiman una prevalencia entre el 5 y 10% (Flynn y Rahbar, 1994), aunque en algunos casos se ha llegado a estimar hasta el 17,5% (Shaywitz, 1992). Cabe destacar que existen distintos grados de afectación, que afecta principalmente al proceso de la lectoescritura, aunque también puede haber otras áreas alteradas en mayor o menor medida, como son la memoria de trabajo, la atención, la coordinación, la percepción y la orientación espacio-temporal. Si bien la consolidación de la lectura y la escritura no se dan en este periodo, un niño con dislexia no surge de forma espontánea en el inicio de la educación primaria. Sus dificultades son previas a este periodo educativo y, a pesar de que no se puede establecer un diagnóstico fidedigno en edad preescolar; sí se puede detectar a aquellos niños que presenten signos de riesgo y que, probablemente la desarrollen en la etapa posterior.

Por ello en esta etapa, se hace referencia a ellos como niños con dificultades de aprendizaje. No todos los niños que presenten indicadores de riesgo desencadenarán una dislexia, dado que cada niño tiene un ritmo madurativo

propio. Pero cuando determinados hitos del desarrollo no se asumen en el intervalo esperado debemos estar atentos y observar de cerca su evolución.

Se debe tomar en cuenta que existen retrasos en el proceso madurativo que pueden confundirse con dificultades de aprendizaje, pero en el primer caso, suele existir una armonía en todas las áreas de desarrollo. Sin embargo, en el caso de un futuro disléxico, su perfil coniere mucho más problemas que aluden a las áreas de desarrollo evolutivo, adecuadas a su edad y otras en claro desfase, permitiendo al maestro, observar que el niño tiene mayor capacidad de la que puede demostrar. Dentro de este periodo escolar, las dificultades se harán más evidentes en tercero de educación infantil, aunque existen niños con dislexia que ya muestran dificultades en los aprendizajes básicos (colores, formas, rimas, etc.) y no sólo en el conocimiento de las letras.

Este instrumento, tiene como objetivo poder detectar precozmente a los niños que presentan dificultades de aprendizaje. No todos estos niños presentarán todos los indicadores de riesgo que se mencionan a continuación, ni el grado de afectación será el mismo. Su detección temprana será esencial y evitará, con la intervención posterior, mayores dificultades escolares y emocionales.

Es importante que este instrumento de evaluación sea complementado por el profesorado como herramienta de detección del alumnado que manifieste dificultades en las áreas mencionadas anteriormente. Su utilización es muy sencilla. Se debe marcar con una "X" la respuesta adecuada a cada uno de los ítems: SÍ, NO. El apartado de juegos permite matizar o ampliar los ítems que se considere oportuno. Una vez completada la evaluación, siempre debe derivarse al equipo psicopedagógico y, en caso necesario, a los especialistas externos pertinentes. Se debe tomar en cuenta que el hecho de no mostrar indicadores de riesgo en alguna de las áreas evaluadas, no presupone la ausencia de trastornos de aprendizaje, debiéndose hacer hincapié en dificultades en la decodificación fonema-grafema, dificultades en aprendizajes básicos.

ÍNDICE

PRÓLOGO

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I. LA DISLEXIA COMO TRASTORNO DE LECTOESCRITURA..... 11

1.1 Antecedentes de la dislexia 12

1.2 Definición de dislexia 14

1.3 Definición de trastorno 16

1.4 Trastornos de aprendizaje 17

1.4.1 Trastorno con dificultad en la lectura 19

1.4.2 Trastorno con dificultad matemática 20

1.4.3 Trastorno con dificultad en la expresión escrita..... 20

1.5 Tipos de dislexia 21

1.5.1 Dislexia adquirida 21

1.5.2 Dislexia evolutiva o del desarrollo..... 22

1.5.3 Dislexia auditiva: 23

1.5.4 Dislexia visual: 23

1.5.5 Dislexia disfonética: 23

1.5.6 Dislexia diseidética: 23

CAPÍTULO II. TEORÍAS DEL DESARROLLO 24

2.1 Antecedentes del desarrollo humano 25

2.2 Definición del desarrollo 27

2.3 Teorías del desarrollo 28

2.3.1 Teoría del desarrollo cognoscitivo de Piaget 29

2.3.2 Teoría del Desarrollo Psicosocial de Erikson	38
2.3.3 Teoría Sociocultural de Lev Vygotsky.....	41
CAPÍTULO III. TEORÍAS DEL APRENDIZAJE Y EL LENGUAJE	44
3.1 Antecedentes del aprendizaje	45
3.2 Definición de aprendizaje	47
3.3 Teorías del aprendizaje	48
3.3.1 Teoría del aprendizaje de Pavlov	49
3.3.2 Teoría conductista de Watson	50
3.3.3 Teoría del aprendizaje de Thorndike	52
3.3.4 Teoría del Aprendizaje Guthrie	53
3.3.5 Teoría del aprendizaje de Skinner	54
3.3.6 Teoría de aprendizaje de Piaget.....	57
3.3.7 Teoría de aprendizaje de Vygotsky	59
3.3.8 Teoría del Aprendizaje de Jerome Bruner	60
3.3.9 Teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel.....	62
3.4 Antecedentes del lenguaje	63
3.5 Definición de lenguaje	66
3.6 Teorías del lenguaje	67
3.6.1 Teoría de Chomsky o teoría gramática-trasformativa-generativa	67
3.6.2 Teoría del lenguaje de Jerome Bruner	69
3.6.4 Teoría de Skinner o del condicionamiento.....	72
CAPÍTULO IV. LUDOTERAPIA O TERAPIA DE JUEGO	74
4.1 Definición de Juego	75
4.2 Antecedentes de la Terapia de Juego	76
4.3 Características del Juego	77

4.4 Tipos de Juego y su Clasificación.....	79
4.5 Teorías de la terapia de juego	81
4.5.1 Teoría pragmática o del preejercicio.....	81
4.5.2 Teoría Psicoevolutiva de Piaget y Chateau	82
4.5.3 Teoría contextual de Vygotsky y Elkonin	83
4.7 El juego a través del lenguaje.....	84
CAPÍTULO V. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	86
5.1 Justificación	87
5.2 Planteamiento del problema	88
5.3 Objetivos de estudio	89
5.4 Hipótesis.....	89
5.5 Tipo y diseño de la investigación	89
5.6 Tipo de enfoque.....	90
5.7 Variables:.....	90
5.8 Población y muestra	91
5.9 Criterios	91
5.10 Instrumentos de evaluación:.....	92
CAPÍTULO VI. ANÁLISIS DE RESULTADOS	94
CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS.....	169
BIBLIOGRAFÍA.....	172
CIBERGRAFÍA.....	175
GLOSARIO	176
ANEXOS.....	180

CAPÍTULO I.
LA DISLEXIA COMO TRASTORNO DE LECTOESCRITURA

1.1 Antecedentes de la dislexia

A lo largo del tiempo se han publicado innumerables investigaciones sobre la adquisición del aprendizaje y al mismo tiempo las alteraciones que impiden el desarrollo de las habilidades cognitivas. Así como distintos autores han abordado las patologías lingüísticas y de aprendizaje en las primeras etapas del desarrollo, entre estas, la dislexia.

Fue en Berlín cuando Stuttgart, en 1887, sugirió por primera vez el término dislexia. Kussmaul, un año antes, ya había hablado de las perturbaciones en la lectura y escritura como pérdida afásica.

El primero en estudiarla en niños fue Pringle–Morgan (1896) dándole el nombre de “ceguera verbal congénita”. Posteriormente, Hinshelwood (1917) la denominó “ceguera verbal escolar”, describiéndola como un defecto congénito, que aparece en niños con desarrollo cerebral normal, que se caracteriza por una dificultad muy grande para aprender a leer, y en la cual los intentos por enseñarles con métodos ordinarios fracasan completamente.

Orton (1925) planteó una elaborada hipótesis neuropsicológica sobre el origen de este trastorno. Lo denominó “estrefosimbolia”, por la característica, que encontró en algunos disléxicos, de “torcer” la orientación espacial de los símbolos gráficos.

Muchos de los niños que presentaban este trastorno tenían, además, torpeza psicomotora desde muy pequeños, con retardo para aprender a hablar y caminar, limitando el uso de la mano derecha o la izquierda, lo cual refleja un retardo definido del desarrollo psicomotor.

En las décadas de 1950 y 1960 el estudio de las dislexias se caracterizó por su énfasis en un enfoque perceptivo visual-psicomotor. Se atribuyó su origen a deficiencias de la maduración en las “funciones básicas” de la percepción visual, lateralización, psicomotricidad fina y percepción del ritmo.

Hallgreen (1950) por su parte, planteó una hipótesis sobre la transmisión genética de las dislexias, la cual ha seguido siendo investigada en los años posteriores, e Ingram (1960) consideró la posibilidad de encontrar diferentes tipos de dislexias, una con déficit en la integración fonética y otra con alteraciones espaciales (Benton, 1975).

En esa misma época aparecieron las primeras publicaciones latinoamericanas sobre dislexias, trastornos de aprendizaje y del lenguaje y disfunción cerebral infantil. En Argentina, Quirós (1965) consideró que las dislexias forman parte de las afasias infantiles. Una de las características de esta década, en las investigaciones de habla inglesa, fue un enfoque predominantemente neurológico relacionándola con inmadurez del desarrollo y posible disfunción cerebral.

En la década de 1970 en Francia. Debray – Ritzen (1970) definieron la dislexia como “una dificultad específica y durable del aprendizaje de la lectura y de la escritura, con la ausencia de la adquisición de su automatismo, en escolares normalmente escolarizados, e indemnes de alteraciones sensoriales” (Bolstanki, 1982). Según esta definición, las dislexias se manifiestan tanto en dificultades en la lectura como en la escritura.

En este periodo también se criticó la hipótesis de un “daño cerebral” como posible origen de las dislexias, que habían predominado en la década anterior. Bakker y Satz (1970) plantearon, en cambio, la hipótesis de un déficit maduracional, como origen del “trastorno lector específico” y diferenciaron entre la dislexia temprana (7- 8 años) y otra posterior (9- 12 años) según fuera el tipo de dificultades lectoras y según las áreas cerebrales involucradas.

En esta década tomó fuerza el enfoque psicolingüístico sobre el origen de las dislexias. Se descubrió que aparentes errores visuales de la lectura, tales como las fallas de la orientación espacial de las letras, dependen del contexto en que se encuentran, siendo considerados de origen lingüístico más que visual.

Más tarde durante las investigaciones en la década de 1980, una de las características, fueron los avances en los nuevos métodos de investigación cerebral, que se han aplicado al estudio de las dislexias. También se desarrollaron las investigaciones del equipo de trabajo encabezado por Bakker (1978 a 1992), en Amsterdam, sobre la relación entre subtipos disléxicos, estrategias lectoras y maduración cerebral.

Durante la década actual han continuado los estudios sobre los factores genéticos y familiares en las dislexias, confirmándose el peso de estas variables. Así Scarborough (1991) encontró que el 65% de un grupo de disléxicos provenía de familias disléxicas, contra 5% que pertenecía a familias no disléxicas.

Asimismo, continuaron los estudios prospectivos y longitudinales: Scarborough, comparó las características que tenían dos grupos de niños, disléxicos y lectores normales, en el jardín infantil, antes de empezar a aprender a leer. Los futuros disléxicos se caracterizaron por haber presentado a los 4 años “debilidad” en el lenguaje, especialmente en la sintaxis oral (construcción de oraciones). También tuvieron menor contacto con los libros. A esa edad los niños del grupo con futura dislexia tenían un déficit en el aprendizaje simbólico y verbal, el que sería más amplio en el déficit fonético.

1.2 Definición de dislexia

Durante años se han concretado cientos de definiciones sobre la dislexia, incluso algunos autores no la definían con el término que actualmente se conoce. Esto ha evolucionado de acuerdo a las investigaciones que se han hecho, en donde se ha encontrado que existe una variada clasificación que permite al profesional de la salud mental un diagnóstico más preciso, esto de acuerdo a la sintomatología que el paciente refiera.

El término “dislexia” fue utilizado por primera vez, a finales del siglo pasado, por la oftalmología y por la neurología, siendo actualmente usado también por la neuropsicología y por la psicopedagogía, para describir un trastorno del desarrollo cognitivo verbal, cuya principal característica es un retardo severo y

persistente para aprender a leer no explicable por factores pedagógicos, socioculturales o emocionales, en niños sin retardo intelectual.

Uno de los primeros intentos por definir la dislexia fue en la década de 1950 y 1960 que culminó con una definición hecha por la federación mundial de neurología como “Una alteración que se manifiesta en la dificultad para aprender a leer, a pesar de una instrucción convencional, inteligencia adecuada y oportunidad sociocultural. Depende de trastornos cognitivos fundamentales, que son frecuentemente de origen constitucional.

En Francia, de Debray-Ritzen (1970) definieron la dislexia como “Una dificultad específica y durable del aprendizaje de la lectura y de la escritura, con ausencia de la adquisición de su automatismo, en escolares normalmente escolarizados, e indemnes de alteraciones sensoriales”, incorporando en la definición las dificultades de la escritura.

Según el DSM-5 (Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales) el término dislexia no queda precisado y pasa a codificarse como trastorno con dificultad en lectura. El niño que es diagnosticado con este trastorno debe especificar si con corrección de la lectura de palabras, velocidad o fluidez de lectura, comprensión de la lectura.

Son dos los aspectos a añadir a esta definición, una es la edad mental del sujeto y la otra su historia vital. Si bien el DSM-5 hace referencia al cociente intelectual para descartar que las dificultades lectoras no se deban a un déficit de la capacidad cognitiva, la experiencia diagnóstica hace que se deba añadir la importancia de delimitar la edad mental del sujeto, y si ésta se encuentra en detrimento significativo de la edad lectora.

La definición más reciente adoptada por la Asociación Internacional de Dislexia en 2002, describe la dislexia como un trastorno específico de aprendizaje que tiene un origen neurológico y se caracteriza por dificultades en el reconocimiento y la producción de palabras y por pobres habilidades en la decodificación y en el deletreo.

Ramón (2017), publicó en el periódico nacional la jornada; que el 8 y el 10 por ciento de los niños que cursan estudios de nivel básico en el Estado de México enfrentan problemas de aprendizaje por déficit de atención y dislexia, padecimientos a los que se le atribuye parte de la deserción escolar y a esta la delincuencia juvenil, cabe mencionar que Morais (1998), apunta que los trastornos específicos del lenguaje pueden o no ir de la mano con la dislexia, debido a que se ha demostrado que suelen presentar un déficit de tareas de lenguaje oral y/o escrito, lo cual predispone al niño a sufrir dificultades e aprendizaje de tal modo que la mayoría de los niños al presentar estas alteraciones pueden ser reflejadas en los primeros años de escolarización.

Por lo tanto, se puede concluir que la dislexia es la discapacidad que se presenta con más prevalencia que cualquier otra dificultad de aprendizaje, y esta se caracteriza precisamente por la dificultad en el reconocimiento y la comprensión de los grafemas y fonemas, de ahí que varios investigadores atribuyen a la dislexia como trastorno fonológico. Por otro lado, es importante destacar que la dislexia es un problema de origen neurológico, independientemente de su carga genética o por un desarrollo tardío, el cual puede deberse por un daño o disfunción cerebral.

La dislexia, como ya se ha mencionado anteriormente es una dificultad de aprendizaje que se manifiesta en las distintas instituciones educativas, sin embargo antes de que comience el proceso de enseñanza aprendizaje los niños de educación preescolar también pueden presentar los primeros signos para una detección temprana y un tratamiento que favorezca en el proceso de enseñanza aprendizaje, así como también en sus relaciones sociales.

1.3 Definición de trastorno

Durante años los profesionales de la salud mental han debatido el término trastorno con el de enfermedad, manifestando que no existe mayor diferenciación entre estos conceptos. Incluso con el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-5, admite no tener una definición que especifique los

parámetros de este concepto, lo que da pauta para ser utilizado como sinónimo de enfermedad.

Sin embargo su definición actual de la Asociación Psiquiátrica Americana, en su más reciente catálogo oficial de los trastornos mentales DSM-5, ha evitado igualmente utilizar el término “enfermedades” para los problemas de comportamiento, por estar relacionados con factores causales, y define el trastorno mental como “ Un síndrome o patrón comportamental o psicológico de significación clínica, que aparece asociado a un malestar, a una discapacidad o a un riesgo significativamente aumentado de morir o de sufrir dolor, discapacidad o pérdida de libertad”.

Según el diccionario de psicología, indica como trastorno del comportamiento a las formas menos graves de anomalías, frecuentemente en los niños y adolescentes, que no se derivan tanto de una patología orgánica, como de cuadros psicóticos. Por lo tanto, tales trastornos se consideran reactivos ante un ambiente afectivo y socialmente desprovisto.

1.4 Trastornos de aprendizaje

Los trastornos del aprendizaje son uno de los problemas más frecuentes que se presentan durante la etapa escolar en la población infantil, por lo que es importante hacer una detección e intervención temprana, de manera eficiente que permita al niño la incorporación de nuevas habilidades, favoreciendo su rendimiento académico escolar.

Según Desmond y Mido (2013) el desarrollo neurológico es un proceso cerebral básico que resulta necesario para el aprendizaje, las disfunciones en dicho proceso reflejan alteraciones de la estructura neuroanatomía o de la función psicofisiológica que se pueden asociar con problemas cognitivos académicos y/o conductuales. Una de las principales manifestaciones de la disfunción del neurodesarrollo es la discapacidad del aprendizaje.

El DSM-5, contempla como trastornos del aprendizaje una serie de dificultades en el aprendizaje de las habilidades académicas, particularmente lectura, expresión escrita y con dificultad matemática. Estas deficiencias son evolutivas en la adquisición de habilidades específicas, por lo que tienen consecuencias significativas en el funcionamiento posterior.

Cuando se habla de “trastornos del aprendizaje” probablemente se esté haciendo alusión un retraso en el rendimiento académico del niño, es decir cuando sus resultados pedagógicos están por debajo de sus capacidades intelectuales.

Según Magaña y Ruiz-Lázaro, el término “trastornos del aprendizaje” se aplica de forma general a los problemas que plantean obstáculos al rendimiento académico o escolar. Así como también mencionan que cuando la inteligencia de los niños es promedio, pero el rendimiento en los test que miden la lectura, las matemáticas o la expresión escrita, está por debajo del nivel esperado, por inteligencia, edad y escolaridad, se pueden presentar trastornos específicos del aprendizaje.

El trastorno desarrolla principalmente por alteraciones de los procesos cognoscitivos, en gran medida secundarias a algún tipo de disfunción biológica. Es cierto que el ambiente es un determinante ante el funcionamiento del aprendizaje o bien la corrección y estimulación del mismo. Si bien la escuela es un factor a considerar, los trastornos no pueden reducirse puramente a errores pedagógicos, ni consecuencia de traumas o enfermedades cerebrales.

La definición más utilizada de trastorno del aprendizaje es la incapacidad persistente, inesperada y específica para adquirir de forma eficiente determinadas habilidades académicas (ya sea lectura, escritura, cálculo, dibujo, etc.), y que ocurren a pesar de que el niño tenga una inteligencia normal, siga una escolarización adecuada y su entorno sociocultural sea favorable.

Kirk, propuso que el término trastornos del aprendizaje era el adecuado para referirse a todos estos niños, y también para evitar la necesidad de establecer disfunciones del sistema nervioso al tratar de identificar a estos niños y adolescentes.

La definición que utiliza el gobierno federal norteamericano como trastorno específico de aprendizaje, es: “Se entiende un trastorno en uno o más de los procesos psicológicos básicos implicados en la comprensión o el uso del lenguaje, sea oral o escrito, que pueden manifestarse en una capacidad imperfecta para escuchar, pensar, hablar, leer, escribir con corrección o hacer cálculos matemáticos. En dicho término se incluyen afección tales como discapacidad perceptiva, lesión cerebral, disfunción cerebral mínima, dislexia o afasia evolutiva. Este término no engloba aquellos niños que tienen problemas de aprendizaje cuya causa principal se encuentre en discapacidades visuales, auditivas o motoras, retraso mental, alteraciones emocionales, o problemas ambientales, culturales económicos”. (U.S. Office of Education, 1977, p.65083).

Es preciso destacar que los problemas de aprendizaje se limitan meramente con la lectura, cálculo, expresión escrita y ortografía. Estos trastornos se manifiestan de manera frecuente en el colegio impidiendo al niño la capacidad de potenciar sus habilidades para acrecentar su aprendizaje.

1.4.1 Trastorno con dificultad en la lectura

Uno de los trastornos de aprendizaje que más prevalece son los trastornos de lectura, recordando que esta problemática se ha definido como un trastorno específico del desarrollo, y no como un problema más de lectura que sus causas podrían reducirse a una falta de interés o de oportunidad.

La definición tradicional del trastorno de lectura, presentada por la Asociación Americana de psiquiatría (2000), establece que se puede hacer un diagnóstico de este trastorno cuando el niño obtiene, en pruebas estandarizadas de lectura, un puntaje que se encuentra significativamente por debajo del puntaje esperado para su edad, nivel de escolaridad y coeficiente intelectual (CI). Esta definición

exige que esta dificultad en la lectura, se vea interferida en las actividades de la vida cotidiana que requiera la lectura.

Según el DSM-5 plantea como trastorno de lectura a la alteración que afecta en la precisión en la lectura de palabras, velocidad o fluidez, y en la comprensión de la misma. El trastorno de la lectura, mejor conocido como dislexia, es una dificultad que se caracteriza por la pérdida de la habilidad lectora, esta puede ser total o parcial. Este problema tiene su base genética, sin embargo, también puede desencadenarse después de haber sufrido una lesión cerebral.

1.4.2 Trastorno con dificultad matemática

El DSM-5, define este trastorno como la dificultad en el sentido de los números, memorización de operaciones aritméticas, cálculo correcto o fluido y el razonamiento matemático correcto. Esto dificultando el rendimiento académico y social del individuo

Dentro de las dificultades de aprendizaje, se encuentra la incapacidad para realizar cálculos, algunos autores la denominan discalculia. Este trastorno supone una incapacidad para aprender operaciones matemáticas de cualquier tipo. Sin embargo, es poco usual en las instituciones, a veces este padecimiento se presenta con otras alteraciones del aprendizaje como la disgrafía o la dislexia. De ahí la importancia de una detección oportuna que le permita al niño desarrollar sus habilidades en conjunto.

1.4.3 Trastorno con dificultad en la expresión escrita

Este trastorno se puede definir según el DSM-5 como la dificultad en la corrección ortográfica, corrección gramatical, de la puntuación y claridad u organización de la expresión escrita.

Aunque la dificultad para escribir puede aparecer en los primeros cursos de la enseñanza básica, rara vez se diagnostica antes de finalizar el primer curso, puesto que la enseñanza formal de la escritura no suele llevarse a cabo hasta ese momento en la mayor parte de los centros escolares.

1.5 Tipos de dislexia

La dislexia es un trastorno de la lectura de base constitucional que se caracteriza por dificultades en la decodificación de palabras y una deficiencia en el procesamiento fonológico. Sin embargo; existen ideas contrapuestas sobre cómo surge o se presenta este padecimiento, es por ello que a continuación se expondrán los tipos de dislexia que afecta en la adquisición de la lectoescritura en mayor o menor medida.

1.5.1 Dislexia adquirida

Gaddes (1985) menciona que, a la pérdida del uso o entendimiento del lenguaje, resultante de algún tipo de daño o lesión cerebral se le llama afasia; de manera específica, cuando el daño cerebral afecta el lenguaje hablado es medicamente descrito como afasia, cuando afecta la escritura se le llama agrafia y cuando afecta la lectura dislexia.

Dejerine en 1892, publicó el primer caso de alexia pura, una forma particular de dislexia adquirida. Desde entonces hasta nuestros días, no han cesado las investigaciones para esclarecer las bases anatómicas, funcionales y lingüísticas, que hacen de este trastorno, un paradigma interdisciplinar.

La alexia pura, también denominada, alexia occipital o alexia sin agrafía, es la dislexia adquirida más frecuente y estudiada. Se trata de un síndrome neurológico que se caracteriza por una pérdida de la capacidad de lectura, debido a una lesión cerebral, en adultos previamente alfabetizados. En este trastorno, las alteraciones lingüísticas se limitan casi exclusivamente a la lectura, preservando el resto de las funciones verbales; esto es, el paciente puede escribir, hablar y entender el lenguaje con normalidad, pero no puede leer el material escrito.

Es importante hacer una diferenciación entre la dislexia adquirida, que se caracteriza principalmente por ser producida ante una lesión cerebral, y la dislexia evolutiva, puesto que esta última, se desarrolla en las primeras etapas de desarrollo, cuando los niños comienzan con la adquisición inicial de la lectura, y esta se ve impedida debido a factores genéticos.

1.5.2 Dislexia evolutiva o del desarrollo

Según Critchley (1981) la dislexia del desarrollo es una incapacidad de aprendizaje que se manifiesta al principio por una dificultad para aprender a leer, y más adelante por una ortografía irregular y torpeza para manipular las palabras escritas, no habladas.

La dislexia del desarrollo, que también ha sido llamada como evolutiva, es definida como un problema persistente en el aprendizaje de la lectura, que consiste específicamente en una dificultad para el reconocimiento fluido de las palabras.

Actualmente, la clasificación de la dislexia evolutiva, se entiende entre disléxicos fonológicos, superficiales y mixtos. Los disléxicos fonológicos pueden leer tanto palabras regulares como irregulares/homófonos, pero tienen dificultad con las pseudopalabras; los disléxicos superficiales pueden leer palabras regulares y pseudopalabras, pero tienen problemas con las palabras irregulares/homófonos; los disléxicos mixtos son los que tienen problemas de los dos tipos.

Por lo tanto, se puede concluir que la dislexia del desarrollo es una incapacidad de aprendizaje que se manifiesta a pesar de tener una instrucción convencional, una inteligencia normal y oportunidades socioculturales adecuadas. Siendo una anomalía de origen genético constitucional. De ahí la importancia de una intervención adecuada que permita el funcionamiento de las habilidades cognitivas de manera oportuna.

1.5.3 Dislexia auditiva:

Este tipo de dislexia se caracteriza por la dificultad de “audibilizar” los fonemas, es decir, cambiar la información gráfica en información fonológica. Esta dificultad se incrementa cuando el niño lee palabras en donde la pronunciación es semejante o contiene letras con fonemas parecidos lo que aumenta la confusión auditiva de los fonemas.

1.5.4 Dislexia visual:

Se caracteriza por la dificultad para discriminar los rasgos gráficos de las palabras, esto se debe principalmente a deficiencias en la asociación visual – verbal. Esto no debe confundirse ni colocarse como un trastorno de la percepción visual misma, sino de las conexiones visuales –verbales o de la atención visual de acuerdo a las distintas reglas ortográficas.

1.5.5 Dislexia disfonética:

Este tipo de dislexia se reconoce cuando los niños pueden reconocer visualmente las palabras, de manera general, pero no logran identificar los fonemas que los componen. Este déficit le impide leer palabras poco conocidas o de ortografía compleja. En el dictado, sólo escriben bien las palabras de las que recuerdan de manera visual.

1.5.6 Dislexia diseidética:

Se manifiesta cuando el sujeto no es capaz de reconocer visualmente las palabras. Es decir, cuando leen, comienzan a descomponer y a deletrear las palabras, lo cual afecta la velocidad en la decodificación y por lo tanto la comprensión no es clara.

CAPÍTULO II. TEORÍAS DEL DESARROLLO

2.1 Antecedentes del desarrollo humano

Los antecedentes históricos particulares de la Psicología del Desarrollo son tan antiguos como la ciencia de la psicología en general; Delval (1988) propone seis grandes períodos sobre la historia del estudio del niño y adolescente, que constituyen un marco histórico coherente, a saber:

- a) “El período de las observaciones esporádicas”
- b) “La aparición de las primeras observaciones sistemáticas”
- c) “La constitución de la psicología del niño como una disciplina independiente”
- d) “La consolidación de la disciplina y los primeros avistamientos de una psicología evolutiva”
- e) “El desarrollo sistemático; la pugna entre acumulación de datos y teorías”
- f) “La convergencia entre la psicología evolutiva y la psicología experimental”.

Piaget (1982) por su parte, señala cinco fases similares a las anteriores frente a la psicología del niño, ciencia que se toma como espejo precursor del desarrollo humano en general:

- Fase de las observaciones aisladas
- Fase de las biografías
- Fase de los test mentales estandarizados
- Fase de los estudios clínicos
- Fase de investigaciones acerca de la construcción de estructuras del comportamiento

El proceso de evolución de las representaciones sociales frente al niño y el joven es, sin duda, toda la historia de la Psicología del Desarrollo Uniforme, que se puede rastrear desde la antigüedad; al respecto, Delval (1988) cita a Platón en la república cuando se refiere a los aspectos educativos que deben seguir los hombres frente al aprendizaje, a través del deleite del juego; igualmente dicho autor se refiere a Aristóteles en la Ética a Nicómaco, como también en el texto de la política; Delval (1988) y Perinat (1998) destacan que en la tradición pedagógica las referencias a los niños se remontan a la biblia, los griegos y los romanos.

Bower (1983) expone que la Psicología del Desarrollo tiene un amplio pasado como conocimiento práctico, pero una corta historia como ciencia propiamente dicha; para el mundo occidental y hasta el Renacimiento, los niños fueron considerados como adultos en miniatura; en este sentido la Psicología del Desarrollo hunde sus raíces históricamente sobre los avances de la medicina, la pedagogía, las prácticas familiares y culturales, que a su vez dan lugar a políticas de intervención social que implican la prevención acerca de la morbilidad infantil, la educación y el desarrollo armónico de los niños y adolescentes, a principios de siglo XX.

Las ideas de la evolución del siglo XIX, sintetizadas en la obra de Charles Darwin (1809-1882), el origen de las especies, marca una concepción del ser humano en general, específicamente en el desarrollo del niño. Esto consolida un nuevo hito teórico-epistemológico donde el mundo evoluciona, al igual que el ser humano como una de sus especies, rompiendo la visión estática heredada de los griegos; en esta perspectiva el niño, además de ser distinto del adulto, es un organismo que se adapta y evoluciona.

A finales del siglo XIX y principios del XX la psicología del desarrollo adquiere un estatuto independiente cuando se estudia de manera intencional y sistemática la evolución del niño, y un poco más tarde del joven y el adulto; Delval (1988) denomina a este período como el de “La constitución de la psicología del niño como una disciplina independiente” y Piaget (1982) como la “Fase de los estudios clínicos”.

2.2 Definición del desarrollo

Es común que muchas personas usen el término crecimiento y desarrollo de modo intercambiable. Sin embargo, son diferentes; ninguno de ellos tiene efecto por sí solo. El crecimiento refiere cambios cuantitativos, aumento de tamaño y de estructura. El niño no solo se vuelve más grande físicamente sino también aumenta de tamaño en la estructura de sus órganos internos y del cerebro. Esto da como resultado que el niño adquiera una mayor capacidad para aprender, recordar y razonar.

El desarrollo, por el contrario, se refiere aquellos cambios que son de naturaleza cualitativa. Puede definirse como una serie progresiva de cambios ordenados, coherentes, que llevan hacia la meta de la madurez.

El desarrollo proviene de factores genéticos, considerados con frecuencia los responsables últimos del potencial biológico, así como de factores del medio ambiente, es decir, factores sociales, emocionales y culturales que interactúan entre sí de forma dinámica y modifican de forma significativa el potencial del crecimiento y desarrollo (Thelen, 1989).

Para Piaget, la historia del desarrollo de un niño es un progreso a través de una serie de etapas, la cual empieza en el nacimiento con respuestas sensorio-motoras sencillas y congénitas, está culmina en la adolescencia en una forma madura de funcionamiento en que la memoria de actividades previamente dominadas guía ahora el acercamiento del adolescente a las metas y a la solución de problemas.

Así también Piaget, conceptúa el desarrollo como un proceso ininterrumpido dentro de un continuo. Los cambios en el desarrollo intelectual, además de paulatinos, nunca son abruptos. Los esquemas se construyen o modifican de manera gradual.

De manera que el proceso de desarrollo no se limita meramente en una maduración cognitiva, estos se ven involucrados por los factores físicos, como el cerebro de ahí las funciones superiores que el niño pueda desarrollar a lo largo de su crecimiento. La conjunción de otros factores como la nutrición, el ambiente, la socialización, etcétera, serán decisivos para la etapa siguiente. Si bien es cierto que el enfoque principal es el desarrollo cognoscitivo, no se debe dejar de lado todos los factores externos que estarán continuamente operando las necesidades del niño.

2.3 Teorías del desarrollo

El desarrollo humano, sigue un curso fijo dentro de un continuo. Es decir, que desde el nacimiento hasta la edad adulta, las estructuras de la inteligencia siguen un desarrollo constante. Por ello, muchos investigadores se han centrado en conocer más sobre esta etapa de vida, y los resultados de una dilatada gama de estudios en los campos de la Antropología, la Medicina, la Sociología, la Educación y, por supuesto, la Psicología del Desarrollo, han resaltado la importancia de la infancia en la formación de la inteligencia, la personalidad y el comportamiento social.

Psicólogos como Sigmund Freud, Erik Erikson, Jean Piaget o Lev Vygotsky han intentado explicar los diferentes aspectos a través de sus teorías. Y aunque no todas son plenamente aceptadas hoy en día, la influencia de sus perspectivas ha sido de gran ayuda para entender cómo crecen, piensan y se comportan los niños.

2.3.1 Teoría del desarrollo cognoscitivo de Piaget

La teoría del desarrollo cognitivo de Piaget es una teoría completa sobre la naturaleza y el desarrollo de la inteligencia humana. Fue desarrollada por primera vez por un psicólogo suizo Jean Piaget (1896- 1980). Piaget creía que la infancia del individuo juega un papel vital y activo con el crecimiento de la inteligencia, y que el niño aprende a través de la exploración activa. La teoría del desarrollo intelectual se centra en la percepción, la adaptación y la manipulación del entorno que le rodea. Se trata de la naturaleza del conocimiento en sí y cómo los seres humanos llegan gradualmente a adquirirlo, construirlo y utilizarlo.

Etapas del desarrollo cognoscitivo de Piaget

Etapa sensorio - motora o sensomotriz (desde el nacimiento hasta los dos años).

Durante el nacimiento se inicia el desarrollo mental, aunque algunos autores establecen que este proceso puede iniciar antes, esto no significa que él bebé nazca pensando, sino que las conductas sensomotoras a partir del nacimiento, serán fundamentales para un posterior desarrollo cognitivo. Es así como el desarrollo intelectual se encuentra en proceso.

Piaget, describe cuidadosamente el desarrollo cognoscitivo y afectivo que se presenta durante los primeros años de vida. De acuerdo a sus observaciones y escritos se desprende que las estructuras de la inteligencia y los sentimientos comienzan a desarrollarse en la infancia. Al nacer, él bebé solo puede ejecutar conductas reflejas simples.

El mismo Piaget divide la etapa sensomotora en seis periodos en los que evolucionan patrones de conducta intelectual cada vez más complejos.

1. La actividad refleja (0-1mes)

La principal característica de esta etapa es el desarrollo sensomotor desde el nacimiento hasta la mayor parte del primer periodo del desarrollo, la conducta del infante en gran medida refleja e indiferenciada. Los reflejos básicos con que nace el bebé son: succión, asimilación, llanto, movimiento de los brazos, el tronco y la cabeza. Cuando un bebé recibe un estímulo, éste reacciona por reflejo.

El recién nacido busca alimentos, alivio a su incomodidad, los reflejos determinan su conducta: succiona y llora. Durante este período no existen verdaderos “sentimiento”, todo el afecto está relacionado con los reflejos. (Piaget 1965, p 171).

2. Las primeras diferenciaciones (1 - 4 meses)

El segundo periodo del desarrollo sensomotor se inicia cuando las conductas reflejas del periodo anterior comienzan a modificarse. En este periodo surgen muchas conductas nuevas: la succión del pulgar se convierte con frecuencia en un hábito, lo que refleja el desarrollo de cierta coordinación entre las manos y la boca: sigue con la mirada los objetos en movimiento (coordinación de los ojos) y mueve la cabeza en la dirección de los sonidos (coordinación de los ojos y oídos). El reflejo sufre una modificación, lo que significa que el bebé se ajusta al medio; donde antes había un esquema rudimentario de succión que no permitía diferenciar; ahora ese esquema más complejo permite la diferenciación.

3. Reproducción de fenómenos y acontecimientos interesantes (4 - 8 meses)

Durante el tercer periodo, la conducta de niño se orienta más hacia los objetos y sucesos externos a su cuerpo. Por ejemplo, cuando un niño toma y manipula objetos que están a su alcance, esto significa que hay una coordinación entre el sentido de la vista y el del tacto. Otra característica es que el niño reproduce aquellos sucesos que le resultan interesantes, así como la continua repetición de actividades. Piaget se refiere a este fenómeno como reacciones circulares o asimilación reproducida.

4. La coordinación de esquemas (8 -12 meses)

Hacia el final del primer año de vida surgen patrones de conductas que constituyen claras muestras de inteligencia. El infante comienza a valerse de medios para alcanzar sus fines. Según Piaget (1952), "El niño tiene la capacidad de combinar conductas adquiridas previamente con el propósito de conseguir un objetivo".

Los objetos adquieren para él una notable medida de constancia; por ejemplo comienza a buscar aquellos objetos que ve desaparecer. Asimismo, descubre que otros objetos de medio son posibles fuentes de actividad (causalidad). Es importante mencionar que, durante esta etapa, el niño manifiesta por primera vez la conciencia de que los objetos (además de él mismo) generan actividad. Es hasta este momento cuando el niño considera que sus acciones con las causa de todas las cosas.

5. La invención de nuevos medios (12 -18 meses)

En el quinto periodo sensorio – motriz, el niño alcanza un nivel de operación más elevado cuando comienza a crear nuevos esquemas para resolver problemas nuevos. Desarrolla nuevos medios para alcanzar un fin a través de la experimentación más que por la aplicación de esquemas comunes formados con anterioridad. Es decir, cuando el niño se ve ante un problema que no puede resolver mediante la aplicación de los esquemas ya presentes, se puede observar como experimenta, mediante un proceso de ensayo y error, para desarrollar nuevos esquemas.

6. La representación (18 - 24 meses)

Durante el periodo seis, el niño pasa del nivel de inteligencia sensomotora a la inteligencia representativa, esto es, adquiere capacidad de representarse internamente (mentalmente) los objetos y fenómenos y luego la de resolver problemas por medio de las representaciones (cognoscitivamente). Al final del

periodo sensoriomotor, los niños pequeños ya desarrollan sentimientos afectivos y preferenciales que son diferentes a las respuestas reflejas iniciales.

Etapa preoperacional (2 a los 7 años)

Piaget denomina periodo preoperacional a los años de desarrollo que comúnmente conocemos como edad preescolar. Durante este intervalo de edad, se vuelven claramente manifiestas las llamadas funciones simbólicas. Piaget sostiene que a lo largo del periodo sensorio – motor, el niño es capaz de utilizar signos y señales provenientes del mundo exterior para reconocer objetos y prever acontecimientos, pero afirma que durante el periodo preoperacional el niño desarrolla la capacidad para generar símbolos y para utilizarlos en sus actividades cotidianas.

La primera manifestación de que este periodo se inicia está constituida por la aparición de sueños y pesadillas; también puede comenzar la participación en observaciones de actividades lúdicas simbólicas.

Una de las capacidades más importantes que se observan en esta etapa es la representación de los objetos y acontecimientos. En el desarrollo hay varios tipos de representaciones significativas, los que, en orden de aparición, son los siguientes: la imitación diferida, el juego simbólico, el dibujo, la fantasía mental y el lenguaje oral. Al término del periodo sensoriomotor, el niño ya es capaz de manipular objetos y los fenómenos o acontecimientos, (significante) para representarse (significado). Piaget llama a esto la función simbólica o semiótica, que consiste en el uso de símbolos o signos.

Los símbolos son elementos que guardan cierta semejanza con lo que representan: dibujos, siluetas, etcétera. Mientras que los signos son elementos arbitrarios sin ningún parecido con lo que representan, por ejemplo, como el lenguaje oral y escrito, así como los números.

Las habilidades de representación significativas son las siguientes:

- La imitación diferida: Durante el tercer mes de vida, el niño comienza a desarrollar la imitación. Pero no es hasta el segundo año, cuando las representaciones mentales son verdaderas. La imitación diferida consiste en objetos y sucesos que no han estado presentes durante algún tiempo. Para que se pueda consolidar la imitación diferida, tiene que existir la representación. Puesto que el niño tratará de copiar con exactitud la conducta de sus padres.
- El juego simbólico: Es la segunda forma de representación es el juego. La naturaleza de este, además de ser imitativa, constituye una forma de autoexpresión para el niño. Es decir construye una realidad para sí mismo, en lugar de que él se ajuste a la realidad, debido a que el juego simbólico no está destinado a más público que al del propio niño. Así, Piaget escribe en 1967 que: “La función del juego simbólico es la de satisfacer el yo mediante la transformación de lo real en lo deseado”.
- El dibujo: Al inicio de la etapa preoperatoria, el niño comienza a garabatear sin tener ninguna idea de lo que quiere representar. En el transcurso de la etapa el dibujo adquiere un propósito realista.
- Las imágenes mentales: El niño va construyendo experiencias perceptuales a lo largo de su desarrollo y éstas se transforman en imágenes mentales; es decir en representaciones internas de dichas experiencias. Según Piaget y Inhelder (1969), las imágenes de movimientos comienzan a aparecer en el nivel operativo concreto. Así, en esta etapa las imágenes mentales se parecen más a los dibujos o las fotografías que a las películas.
- Lenguaje hablado: Esta es la última forma de representación. El niño comienza a usar palabras habladas como símbolos de los objetos.

Las características que describe Piaget del pensamiento preoperatorio son:

- El egocentrismo: Piaget califica de egocéntricos la conducta y el pensamiento preoperatorios del niño, esto es, el niño no puede desempeñar el papel de otros, tampoco ver las cosas desde el punto de vista de los demás, cree que todos piensan como él y que imagina las mismas cosas que él. Esto imposibilita que sea capaz de cuestionar sus pensamientos, y esto lo lleva a creer que son los correctos y que todos los demás deben adoptar los mismos que él.
- El razonamiento transformacional: El niño no tiene la capacidad de hacer razonamientos adecuados respecto de las transformaciones de los objetos. Es decir, la reconstrucción no es secuencial, solo se reduce a un inicio y un final.
- Centricismo: Otra característica del pensamiento preoperatorio es lo que Piaget denominó centricismo. Ante la presencia de un estímulo visual, el niño tiende a fijar su atención en un aspecto perceptual únicamente. Por lo tanto, la evolución perceptiva domina a la cognoscitiva.
- La reversibilidad: Para Piaget, la reversibilidad es la característica más definida de la inteligencia. El razonamiento del niño en etapa preoperatoria no tiende a ser reversible, ya que éste es dominado por las percepciones.

La evolución del niño durante la etapa preoperatoria ya no se limita meramente a sucesos de percepción y motores. El pensamiento comienza a ser representativo, esto le permite al niño desarrollar un juicio con base a sus percepciones. Así también, el lenguaje es adquirido con mayor rapidez, sin embargo, durante la etapa inicial, su conducta es egocéntrica y se rehúsa a lo social. Pero conforme evoluciona, él comienza a integrar su lenguaje y a buscar la socialización.

Etapas de las operaciones concretas (7 a los 11 años)

Es durante esta etapa, llamada el periodo de las operaciones concretas, que ocurre durante los 7 y 11 años, es cuando el niño manifiesta los tipos de razonamiento que Piaget considera como las características de la inteligencia humana adulta. Los procesos de pensamiento son ahora más lógicos y estos a su vez se pueden aplicar a problemas existentes. En la etapa de las operaciones concretas el niño no presenta dificultades para resolver problemas de conservación y facilitar el razonamiento correcto de sus respuestas.

El niño ya no depende únicamente de la percepción, puesto que de los 7 y a los 11 años, este adquiere la capacidad de realizar todas las operaciones cognoscitivas, que, durante la etapa preoperativa, limitaba su actividad intelectual. Las transformaciones ahora son tomadas en cuenta, y es capaz de comprender la reversibilidad de las operaciones mentales. Asimismo, el niño pasa de ser un ente egocéntrico a un ente social, esto a través del lenguaje que permite comunicarse y descentrar sus pensamientos.

Características del pensamiento del niño en la etapa de las operaciones concretas:

- **Egocentrismo:** Según Piaget (1928), el niño se libera del egocentrismo principalmente a través de la interacción social con otros niños, a medida que se ve obligado a verificar sus ideas. Los monólogos colectivos desaparecen y se convierten en percepciones colectivas.
- **Centrismo:** El pensamiento del niño en etapa operativa concreta no se caracteriza por el centrismo; el pensamiento concreto se descentra. Esto es, que el niño ahora es capaz de encontrar soluciones lógicas a los problemas concretos.
- **La transformación:** Durante la etapa preoperativa, el niño no puede desarrollar los pasos sucesivos de una transformación, para él las secuencias no son percibidas y por lo tanto no fija su atención a la transformación que se efectúa.

- En el caso del niño en la etapa operativa concreta, ya manifiesta una comprensión de las transformaciones concretas y de los cambios sucesivos. Por ejemplo, la transformación en el estado de ánimo de los demás.
- La reversibilidad: En esta etapa el niño ha desarrollado la capacidad de invertir el cambio y hacer la deducción apropiada.
- La conservación: Una vez que se alcanzan las operaciones concretas, aparece la capacidad de razonar con lógica y de resolver problemas de conservación. Por ejemplo, el niño adquiere la capacidad de deducir que la cantidad de un líquido permanece igual al ser depositado en un recipiente con diferente forma.

La seriación y la clasificación son otras dos estructuras esenciales para las operaciones concretas (Piaget 1977). Estas dos operaciones lógicas son funcionales para que el niño entienda los conceptos de número (Wadsworth 1978; Gallagher y Reid 1981).

- La seriación: Se convierte en la capacidad que tiene el niño de ordenar mentalmente un conjunto de elementos de acuerdo con su tamaño, peso y volumen. La habilidad que adquiere para agrupar una serie según la longitud, evoluciona a lo largo de varios años.
- La clasificación: En los estudios clasificatorios tradicionales de Piaget, a los niños se les presentan conjuntos de objetos (figuras geométricas de diversos tamaños y colores, por ejemplo) y se les pide que agrupen los objetos semejantes (Piaget e Inhelder 1969). En esta estructura los niños consideran tanto las diferencias como las semejanzas y pueden reflexionar acerca de las relaciones entre clases y subclases.

Es en la etapa de las operaciones concretas en donde el niño se ve completamente inverso en las operaciones lógicas. Las percepciones ya no nominan el pensamiento, tan es así, que el niño es capaz de resolver problemas en su experiencia. Además de la reversibilidad del pensamiento, desarrolla dos operaciones más: la seriación y la clasificación que según Piaget son la base de

los conceptos numéricos. Asimismo, la evolución de los conceptos morales también está presente, como son su comprensión de las reglas, la mentira, los accidentes y la justicia.

Etapa de las operaciones formales (11 a 12 años en adelante)

En la etapa de las operaciones formales, que en promedio se inicia entre los 11 y 12 años, el razonamiento del niño se vuelve completamente lógico para la resolución de problemas. Las estructuras cognoscitivas del niño alcanzan la madurez, esto es, que la calidad de su pensamiento se encuentra en su máxima expresión.

El pensamiento formal y el concreto son semejantes en cuanto a lo funcional, ya que ambos residen en las operaciones lógicas. La mayor diferencia entre los dos tipos de pensamiento es la extensa variedad de aplicaciones y el tipo de operaciones lógicas que puede efectuar el niño con el pensamiento formal.

Durante la etapa operativa concreta el niño se ve limitado únicamente al contenido, puede hacer solo uso de las experiencias disponibles, recordemos que en esta etapa el niño no está completamente liberado de las percepciones pasadas y presentes. En contraste, el niño que ha alcanzado por completo las operaciones formales puede abordar todo tipo de problemas, puesto que el razonamiento se vuelve cada vez eficaz.

La capacidad de introspección se adquiere y el niño logra la reflexión de sus propios pensamientos y sentimientos como si fueran objetos. Asimismo, las operaciones formales se caracterizan también por el razonamiento científico y la elaboración de hipótesis, y manifiestan una comprensión de la causalidad altamente desarrollada.

Durante la construcción de las operaciones formales surgen diversas estructuras que son:

- El razonamiento hipotético – deductivo: Es la habilidad que adquiere el niño para razonar sobre cuestiones hipotéticas y reales, al mismo tiempo que obtiene conclusiones de premisas hipotéticas.
- El pensamiento científico inductivo: Este es característico de la ciencia, es el razonamiento de lo específico a lo general.
- La abstracción reflexiva: Se conoce como aquella abstracción de nuevos conocimientos de lo ya anteriormente adquirido, por medio de la reflexión o el pensamiento. Es el mecanismo básico del conocimiento lógico – matemático. Durante las operaciones formales evolucionan dos importantes contenidos cognoscitivos: las operaciones propositivas o combinatorias, así como los esquemas operativos formales.

Piaget señala que los desarrollos cognoscitivos y afectivos morales e indispensables en la adolescencia son útiles para comprender mucho de aquellos aspectos del comportamiento del adolescente, que anteriormente se atribuida a la pubertad y el despertar de la sexualidad. Según Piaget las evoluciones que el adolescente tenga durante su desarrollo serán provocadas tanto por los factores intelectuales como afectivos, y éste continuara en la búsqueda de la adaptación.

2.3.2 Teoría del Desarrollo Psicosocial de Erikson

Es importante destacar que la teoría de Erikson está fuertemente influenciada en la teoría analítica freudiana. Él mismo afirma que Freud es la roca que sirve de fundamento a todo el desarrollo de la teoría de la personalidad, sin embargo Erikson se aparta del modelo freudiano para fundamentar su teoría a través de fases psicosociales.

Erikson, decía que el ser humano se desarrolla en fases psicosociales, al contrario que las fases psicosexuales de Freud. Erikson destaca los cambios del desarrollo a través del periodo de vida, mientras que Freud argumentaba que la personalidad básica se formaba en los primeros cinco años de vida.

Erikson caracteriza su teoría principalmente a través de ocho fases psicosociales del desarrollo, a medida que el ser humano crece, comienza adquirirlas. Estas fases están determinadas por tareas propias que confronta al individuo con una nueva crisis que el mismo debe afrontar.

Fases del desarrollo psicosocial según Erick Erikson

La confianza frente a la desconfianza: Es la primera fase psicosocial, que se experimenta durante el primer año de vida. Un sentimiento de confianza requiere una sensación de comodidad y una mínima cantidad de miedo y recelo al futuro. La confianza durante la infancia, permite establecer una base de esperanza duradera de que el mundo será un lugar bueno y placentero para vivir.

La autonomía frente a la vergüenza y la duda: Esta fase se presenta durante la infancia tardía y la niñez (1 a 3 años). Una vez establecida la confianza en los cuidadores, el niño comienza a descubrir que su comportamiento es apropiado. Es durante esta etapa que el sentido de independencia y autonomía comienzan a acrecentarse.

Iniciativa frente a culpa: Esta fase se desarrolla durante los años preescolares. A medida que el niño crece, su interacción social también, y esto va acompañado de nuevos desafíos que el mismo deberá resolver. La toma de decisiones se hace presente y con esta, la responsabilidad de sus propios actos. También los sentimientos de culpa pueden aparecer, si el niño no es responsable y se le hace sentir demasiado ansioso. Erikson cree que la mayor parte de las veces la culpa se compensa rápidamente por un sentido de realización.

Productividad frente a inferioridad: Ocurre aproximadamente en los años de la escuela primaria. La iniciativa de los niños durante esta etapa, les permite estar en contacto una gran cantidad de nuevas experiencias y aprendizajes. La dirección de su energía está sujeta hacia el desarrollo del conocimiento y las habilidades intelectuales. Sin embargo, durante estos años, el niño es propenso a desarrollar un sentido de inferioridad, de sentirse incompetente e improductivo.

Identidad frente a confusión de identidad: esta quinta fase, se presenta durante los años de adolescencia. En este tiempo los individuos se enfrentan a ciertos interrogantes de quienes son, qué representan y a donde les lleva la vida. Los adolescentes se ven implícitos en roles y condiciones de adultos, por ejemplo, la vocación y el romanticismo. La búsqueda de la identidad se vuelve cada vez más confusa e intermitente.

Intimidad frente a aislamiento: Es la sexta fase, que el individuo experimenta durante sus primeros años de adulto. Durante este momento el individuo inicia el desarrollo de relaciones íntimas con otros, es decir, crea y potencializa su intimidad; si no lo hace, se enfrentará al aislamiento.

Laboriosidad frente a estancamiento: Esta ocurre durante la mitad de la vida adulta y se caracteriza por ayudar a la generación más joven de su desarrollo y conducirlos a una vida útil, esto es lo que quiere decir Erikson con laboriosidad y el estancamiento se determina por la desesperanza de no haber contribuido a la siguiente generación.

Integridad frente a desesperanza: Es la octava y última fase del desarrollo de Erikson, que el ser humano experimenta durante la última etapa de adulto. La retrospectiva positiva o negativa durante esta etapa, es la consolidación del desarrollo.

De acuerdo a Erikson, estas crisis son un punto decisivo de mayor vulnerabilidad y mayor potencial. Cuando más crisis que resuelve el individuo de manera satisfactoria, más saludable será su desarrollo (Hopkins, 2000).

Sin duda la teoría de Erikson fundamenta el desarrollo como un proceso evolutivo que se fundamenta en una secuencia de hechos biológicos, psicológicos y sociales. Este desarrollo, experimenta las crisis naturales en las que el individuo se ve implícito, y que por autonomía debe consolidar.

2.3.3 Teoría Sociocultural de Lev Vygotsky

Vygotsky (1979) señala que todo aprendizaje en la escuela siempre tiene una historia previa, todo niño ya ha tenido experiencias antes de entrar en la fase escolar, por tanto aprendizaje y desarrollo están interrelacionados desde los primeros días de vida del niño.

Para Vigotsky el estudio del desarrollo sería incompleto sin la distinción y articulación de los cuatro ámbitos en que aplicó su método genético:

1. Filogenético: Se centra en el estudio de la forma en que surge una determinada función psicológica en el desarrollo de las especies. Principalmente en la transición del pensamiento de los primates al pensamiento humano. Aun cuando los monos y chimpancés puedan ejecutar distintas funciones primitivas, como la utilización de herramientas o un manejo de símbolos, son esclavos de las condiciones específicas creadas por los experimentadores humanos. Por otro lado, el ser humano es capaz de generalizar y contextualizar su propio proceso de pensamiento. En este sentido, Vygotsky se interesa por las razones que permiten la aparición de funciones psicológicas exclusivamente humanas, para esto establece una diferencia entre las funciones mentales, es decir, aquellas que surgen de manera natural, y las funciones mentales superiores, que se caracterizan por el uso de instrumentos de medición.

Además del uso de signos como instrumentos mediadores, Wertsch, (1985) propone tres criterios más que diferencian las funciones psicológicas superiores de las elementales

2. Histórico sociocultural: La característica principal de este dominio recae en el uso de los instrumentos de medición, desarrollados históricamente y que residen en contextos culturales. En este caso, el avance es evidente, ya que la transición fundamental es el paso de las funciones mentales de carácter rudimentario a otras de carácter avanzado.

La estructura psicológica del hombre evoluciona cuando comienza a hacer uso de los signos como un medio de comunicación, dando pauta a la

creación de contextos inter e intra lingüísticos, permitiendo un avance significativo en el desarrollo de las funciones psicológicas.

- 3. Ontogenético:** Representa el punto de encuentro de la evolución biológica y sociocultural. Es decir, la evolución que se da en el individuo desde su nacimiento hasta su integración dentro de la cultura.

Para ello, Vygotsky diferencia entre dos líneas de desarrollo:

1. Línea de desarrollo natural: Está configurada por los cambios biológicos y por las reacciones inmediatas ante los estímulos ambientales que sufre el niño.
2. Línea de desarrollo cultural: Se refiere a las influencias sociales y culturales durante el desarrollo.

Desde el momento en el que el niño se vea inmerso en una cultura, será capaz de internalizar instrumentos que modifiquen las funciones naturales de las que disponía con anterioridad.

- 4. Microgenético:** Se refiere al proceso de formación de una función psicológica en un contexto específico y limitado.

Como resultado de lo expuesto anteriormente, el niño nace en un mundo preestructurado. La influencia del medio sobre el niño empieza mucho tiempo antes del nacimiento, con las circunstancias históricas y socioculturales implícitas que heredan los individuos.

La premisa de Vygotsky no se fundamenta únicamente en que el desarrollo del niño se constituya en el plano social, sino que además este proceso se ve favorecido por los instrumentos que regulan la función misma de los procesos psicológicos superiores.

La tesis de Vygotsky sobre la naturaleza social del desarrollo se concreta en lo que denominó “ley genética general del desarrollo cultural”, esta ley afirma que:

“Todas las funciones psicointelectivas superiores aparecen dos veces en el curso del desarrollo del niño: la primera vez en las actividades colectivas, en las actividades sociales, es decir, como funciones interpsíquicas, la segunda como propiedades individuales, como propiedades internas del pensamiento del niño, o sea, como funciones intrapsíquicas” (Vygostky, 1984; p. 114).

De acuerdo a esta ley, se derivan dos conceptos fundamentales dentro del sistema teórico Vygoskyano; el concepto de internalización o interiorización y el concepto de zona de desarrollo próximo.

Internalización: Esta internalización no presenta de manera automática, tampoco implica que una función que ya se realizaba en el plano social pase de manera idéntica en el plano individual. Se trata de un proceso de recodificación, lo que Vygotsky denominó trasposición, es decir, la función interpsicológica se convierte en actividad intrapsicológica.

Zona del desarrollo próximo: De acuerdo con Vygotsky (1934/1990), “la zona de desarrollo próximo tiene un valor más directo para la dinámica de la evolución intelectual y para el éxito de la instrucción que el nivel actual de su desarrollo”.

Para Vygotsky, la zona de desarrollo próximo, se denomina como espacio de interacción en la ejecución de una función psicológica antes de ser interiorizada, hasta llegar a ejecutarse en el plano individual. Es decir, lo que el niño puede conseguir con ayuda, será un aprendizaje que podrá definir de manera individual en un tiempo y en un ambiente determinado.

CAPÍTULO III.
TEORÍAS DEL APRENDIZAJE Y EL LENGUAJE

3.1 Antecedentes del aprendizaje

Todos los días el aprendizaje se hace presente en cada acción que el ser humano ejecuta, sin embargo, en muchas ocasiones no es consciente de que algo nuevo ha adquirido. Es importante identificar que todos los días existen modificaciones conductuales que hacen del hombre un ser experimental. Pero es aún más importante conocer el origen del aprendizaje.

Algunos de los conceptos fundamentales sobre el surgimiento del aprendizaje se remontan desde los filósofos occidentales, hace más de dos mil años. La mayoría de estas ideas fueron conceptualizadas por Aristóteles y Platón, con sus teorías sobre el conocimiento.

Una de las teorías inicialmente derivadas por Aristóteles fue el asociacionismo, donde él explica que los conocimientos y la mente se constituyen a partir de sensaciones básicas, unidas entre sí mediante asociaciones. Él creía que los organismos no nacen con conocimientos, sino con mentes como tabulas rasas, o sea, pizarras borradas. El origen del conocimiento se genera a través de sensaciones básicas, como: sonidos, visiones, olores, sensaciones de frío y calor, y conectándolas unas con otras mediante el proceso completamente mecánico, asegurándose que haya una interrelación. Se pueden constituir ideas complejas a partir de las simples, según la teoría, el conocimiento puede ser tan diverso como el hombre pueda imaginarlo.

Un grupo de filósofos ingleses, con el nombre de asociacionistas Británicos, tomaron las ideas básicas de Aristoteles y las transformaron en una psicología del aprendizaje, y la adquisición de conocimientos como parte de su tradición. Comenzaron su trabajo durante el periodo de 1650 y 1850; entre sus miembros se contó con la participación de Hobbes, Locke, John y James Mill y Hartley. El asociacionismo llegó a Estados Unidos, a fines del siglo XIX, para combinarse con la tradición empírica y los métodos establecidos en Alemania por Wundt y Muller. En Estados Unidos, se mezcló también con cierto sentido de lo práctico, así como también el interés por las funciones y la utilidad de la conducta,

principalmente en la educación. Esto en consecuencia de un método general para abordar el estudio del proceso de aprendizaje. Esto trajo como consecuencia las teorías conductistas, de estímulo y respuesta, de John B. Watson y, posteriormente, B.F Skinner.

Otros teóricos que se interesaron por la tradición asociacionista, fueron Thorndike, Dewey, Guthrie, Hull, Miller y Spence. De todos ellos, la filosofía y los métodos conductistas de B. F. Skinner son, probablemente los que mayor influencia siguen teniendo en la actualidad.

Más tarde, Platón postuló que todos los conocimientos no son aprendidos y que forman parte inherente del organismo al nacer. Según este autor el aprendizaje es una ilusión, es simplemente el no recordar lo que se encontraba ya en la mente. Por supuesto en la actualidad algunos autores hacen mención de la genética para explicar el modo estereotipado en que reaccionan las especies bajo ciertas circunstancias fijas, sin embargo, no se puede creer que todos los conocimientos de los seres humanos se encuentran presentes al nacer.

Una de las ideas que Platón y sus seguidores adoptaron fue la posición innatista, donde se afirma que; gran parte de la capacidad de aprendizaje y memoria, tanto en los seres humanos como en los animales, es innata. Es decir, que posee una predisposición genética y esta es independiente ante cualquier experiencia que pueda producirse después del nacimiento. Los científicos modernos también apoyaron esta teoría enfatizando que, en muchas situaciones, las criaturas nacen con una tendencia innata a estructurar, percibir o reaccionar ante los diversos hechos que se producen después del nacimiento.

Según Chomsky, la predisposición para hablar y aprender un lenguaje y para hacerlo de conformidad con un conjunto dado de reglas gramaticales es una característica innata de la especie humana, y de ella sola.

3.2 Definición de aprendizaje

La conducta implica una respuesta a determinada situación. Es decir, las respuestas que manifieste un individuo dependerán del tiempo y de las circunstancias en que la conducta esté siendo modificada.

Muchas son las definiciones que se han formulado sobre el aprendizaje. El aprendizaje no es meramente algo que se percibe como es el comportamiento que se observa en los seres humanos. El aprendizaje es una “variable participante” o construcción hipotética. Cuando se perciben cambios en la actividad de un organismo, puede inferirse que éste ha aprendido, ya que existe una alteración en la ejecución de sus respuestas.

Morse define el aprendizaje como “El cambio de potencial propio, para ver, pensar, sentir y actuar a través de experiencias en parte perceptivas, intelectuales, emocionales y motrices”. La transformación de este proceso permite al individuo realizar lo que antes no podía o incluso hacerlo más complejo.”

Warren C. Howard define el aprendizaje como “El proceso por el cual se adquiere la capacidad de responder adecuadamente a una situación que puede o no, haberse encontrado antes”.

Para Bela Szekeley el aprendizaje es “El proceso que conduce a la comprensión de una situación determinada”.

Para otros autores el aprendizaje es “El conjunto de cambios relativamente permanente de la conducta, obtenidos como resultado de la experiencia”.

Es así como muchos autores coinciden en que el aprendizaje es un proceso de cambios que está determinado por la experiencia o la práctica. Mencionan cambios ya que el aprendizaje supone modificaciones en la conducta, como poder conducir un automóvil o hablar un idioma. Y este puede ser relativamente permanente, esto quiere decir, que lo aprendido no dura indefinidamente, ya que con el tiempo se puede olvidar en caso de no ser fuertemente reforzado.

Es importante señalar que existen factores que intuyen en el aprendizaje, y que en muchas ocasiones si estos se ven alterados, también la respuesta cambiará. Por ejemplo; los factores fisiológicos que favorecen el aprendizaje es una buena alimentación, la ventilación adecuada, el descanso y en general una buena salud o por lo menos una regulación adecuada, ya que está claro, que el cuerpo es el medio de comunicación entre el mundo exterior y la mente, así que el aprendizaje depende del buen funcionamiento de los sentidos, así como del buen estado físico del sujeto.

Los factores psicológicos como la motivación, son parte importante del aprendizaje, ya que, a través de ellos, el individuo mantiene el interés por adquirir nuevos conocimientos haciéndolos cada vez más complejos. Otro aspecto que los psicólogos mencionan que debe existir respecto al aprendizaje es el “éxito”, ya que este estímulo ayuda a realizar el máximo esfuerzo, durante este proceso.

3.3 Teorías del aprendizaje

Los orígenes de las teorías del aprendizaje se remontan desde hace muchos años, de ahí la importancia de dar crédito a la filosofía, ya que de ahí se han forjado nuevas teorías como las que se conocen actualmente. La epistemología, por ejemplo: hace alusión al aprendizaje, refiriéndose al estudio del origen, y los métodos de conocimiento. Una de la tendencia filosófica que intenta explicar origen del conocimiento, es el racionalismo refiriéndose que el conocimiento de deriva de la razón y no de los sentidos.

3.3.1 Teoría del aprendizaje de Pavlov

El condicionamiento clásico propuesto por Pavlov, es una de las propuestas de aprendizaje basadas en la conducta animal, y según este autor un organismo presenta relaciones naturales entre algunos estímulos y algunas respuestas, ya sea que estas estén presentes desde el nacimiento o que se haya adquirido a través de su desarrollo.

Durante las primeras investigaciones de Pavlov, sobre el condicionamiento clásico se desarrolló de la siguiente manera:

- **El condicionamiento de primer orden:** Sus observaciones se basaron en la salivación del perro ante la respuesta de un estímulo específico, por ejemplo, el sonido de una campana. Sin embargo, este estímulo llamado estímulo neutral, no generaba una respuesta y por lo tanto el perro no producía saliva. Para que el animal salivara al escuchar la campana Pavlov, le presentaba un estímulo incondicionado, en este caso era un trozo de comida, y así el perro presenta la respuesta deseada, es decir la respuesta condicionada.
- **El condicionamiento de orden superior:** El sonido de la campana, conocido como estímulo condicionado, produce la respuesta de salivación, desempeña ahora la función del alimento. Al presentar un nuevo estímulo neutral, en este caso un círculo rojo, antes del sonido de la campana y de manera simultánea, el animal al observar el círculo comienza a salivar. Y es así como automáticamente produce un cambio de conducta como resultado de la experiencia, específicamente un aprendizaje.

El condicionamiento clásico no solo está determinado para el reino animal, sino también para los seres humanos. Ya que a través de esta teoría se ha comprobado que el individuo también manifiesta respuestas involuntarias, asociadas con la fisiología y las emociones. Es decir, las personas pueden desarrollar aversiones o miedos a determinadas situaciones como consecuencia

de un hecho perturbador y esta es asociada posteriormente por un estímulo determinado.

Principios generales asociados con el acondicionamiento clásico:

- **Asociación:** Este proceso se origina cuando el estímulo incondicionado y el estímulo condicionado se presentan de manera simultánea.
- **Extinción:** Pavlov descubrió que cuando se presentaba repetidamente un estímulo condicionado en ausencia del estímulo incondicionado, la respuesta condicionada de hacia cada vez más débil hasta extinguirse.
- **Recuperación espontánea:** No siempre se extingue una conducta, en algunos casos, la respuesta condicionada esta puede reaparecer después de unos años.
- **Generalización:** Pavlov determinó que, una vez presentada la respuesta condicionada, no era necesario la presencia simultánea del estímulo condicionado activo para provocar la respuesta esperada, ya que la presencia de un estímulo análogo puede originar la misma respuesta.
- **Discriminación:** Se refiere a la variedad de estímulos condicionados que se discriminan una vez que logra responder ante un solo estímulo condicionado.

El condicionamiento clásico describe, de esta forma, el aprendizaje por asociación entre dos estímulos: se condiciona a las personas o los animales a responder de una forma nueva a estímulos que antes no evocaban tales respuestas. Este proceso es típicamente inconsciente, ya que el que aprende no requiere estar consciente de la relación entre el estímulo condicionado y el incondicionado, para responder al primero (Le - Francoise, 1988).

3.3.2 Teoría conductista de Watson

La aparición del conductismo se debe al psicólogo estadounidense John B. Watson en 1878 – 1958; quien fue el fundador y gran precursor, afirmó; que el objeto de estudio de la psicología debía ser algo que pudiera ser estudiada de manera rigurosa, objetiva y experimental.

Watson dedicó sus estudios principalmente a la psicología animal, para posteriormente emplear los procesos experimentales en humanos. Él pensaba que para conocer qué era lo que ocurría con el animal como con el hombre, era indispensable saber el conjunto de reacciones ajustadas a los estímulos que las provocan.

Para Watson la actividad humana se reduce tanto a un estímulo como a una respuesta por compleja que esta parezca. El psicólogo solo debe cumplir la función de observador ante las respuestas provocadas por estímulos para después predecir la conducta cuando se presente determinado excitante, es decir predecir cuál fue el estímulo que la produjo, más no debe dar ninguna hipótesis sobre como el estímulo disparo la conducta.

Watson (1916) consideraba todo aprendizaje como condicionamiento clásico. Mencionaba que el ser humano ya nace con ciertas conexiones estímulo-respuesta, que se le conocen como reflejos, como el estornudo que es la respuesta ante una irritación de la nariz. La herencia se hace presente en cada uno de estos reflejos. Sin embargo; estas conexiones pueden ser aún más complejas a través del proceso de condicionamiento que consiste en asociar un nuevo estímulo, al estímulo natural o incondicionado que provoca la respuesta refleja, provocando una repetición constante, así después de un tiempo, al presentarse el estímulo incondicionado, se obtendrá la respuesta deseada. Según este autor, así es como el ser humano aprende a responder a situaciones nuevas.

Watson propone dos principios básicos de aprendizaje:

- 1. Principio de frecuencia:** Cuanto más frecuente se produzca una respuesta dada a un estímulo, será mucho más probable que sea respuesta se presente nuevamente ante ese estímulo.
- 2. Principio de lo reciente:** Cuanto más reciente es una respuesta dada a un estímulo dado, es mucho más probable que tal respuesta de repita.

Estos principios son representados cotidianamente en las acciones de los sujetos, sin embargo, en muchas ocasiones este condicionamiento no es consciente y pasa hacer mecanicista.

3.3.3 Teoría del aprendizaje de Thorndike

El conexionismo fue propuesto por Edward Thorndike (1874-1949), quien plantea que la forma más característica de aprendizaje, tanto en animales inferiores, como en hombres, se produce por ensayo y error, o por selección y conexión, como lo llamó más tarde.

Thorndike (1913) postulaba que la forma más fundamental de aprendizaje consiste en la formación de asociaciones, o conexiones, entre experiencias sensoriales.

Sus principales experimentos fueron con gatos y a partir de estos, formulo tres leyes de aprendizaje que son:

- **Ley de efecto:** Cuando una conexión entre un estímulo y una respuesta se establece y esta es seguida por una situación satisfactoria, la conexión se fortalece y viceversa, si a la conexión continua una situación perturbadora, la conexión se debilita. Es decir, el aprendizaje debe ser recompensado en la medida que se desee, y en el caso de querer eliminarlo la ejecución del castigo debe seguir a la respuesta.
- **Ley de ejercicio:** Postula que, a través de la ejercitación, se puede determinar en qué momento ocurrirá una conexión y con qué fuerza se presentará. Por lo tanto, las conexiones están determinadas por el uso de las mismas, pues para Thorndike la práctica sin recompensa no tiene sentido.
- **Ley de disposición:** Este último principio enunciado por Thorndike, menciona que la disposición que tenga el sujeto para aprender será

importante para conseguir la respuesta deseada, ya que el autor supone que no se debe tratar de enseñar a un organismo una respuesta que no es capaz de dar.

Thorndike se atribuyó a si mismo conexionista, y con esta designación consideraba el aprendizaje como resultado del fortalecimiento de las conexiones o enlaces del cerebro. De ahí que el ser humano pueda fortalecer conexiones cada vez más complejas, de acuerdo a las experiencias que ya haya tenido. De manera que este autor atribuyo, el aprendizaje como una consecuencia ciega y mecánica del funcionamiento de las recompensas. Por lo tanto los estudiantes aprenden si se les premia y no aprender sino se les premia.

La teoría de Thorndike en el comportamiento animal, permitió que otros autores entre ellos B. F. Skinner, desarrollara una nueva teoría que más adelante llamaría; condicionamiento operante, dando paso a nuevas investigación e hipótesis sobre el aprendizaje de los animales y posteriormente en los seres humanos.

3.3.4 Teoría del Aprendizaje Guthrie

De los postulados de Thorndike y Pavlov, se desprende la teoría conductual de Edwin Guthrie, que denominado aprendizaje asociativo o por continuidad. Este autor describió que era posible la asociación de dos estímulos, ante la ausencia de un estímulo incondicionado o una respuesta incondicionada, a través del principio de continuidad. Es así como la combinación de estímulos que ha ocupado a un movimiento, al volver a presentarse, tenderá a ir seguido por este movimiento. “Una estructura de estímulo alcanza toda su fuerza asociativa con ocasión de su primer apareamiento con las respuestas” (Hilgard, 1978, pp. 95).

El principio de aprendizaje básico según Guthre (1935, 1942) es un tanto similar a la teoría de Watson, ya que ambos consideran que las conexiones entre estímulos y respuestas son la base para que exista un aprendizaje. Puesto que, una respuesta siempre es antecedida por un estímulo, y el resultado se repetirá

de manera continua. Es decir que la asociación entre E-R alcanza su máxima intensidad en un único ensayo.

Guthrie propuso tres técnicas diseñadas para eliminar la asociación entre estímulos y respuesta:

- **Método de agotamiento:** Para eliminar la conexión entre un estímulo y una respuesta, el estímulo debe presentarse de manera continua, hasta que el organismo manifieste agotamiento, y la respuesta no pueda presentarse.
- **Método de atenuación:** La presencia de un estímulo de menor intensidad impedirá que el organismo pueda reaccionar de manera favorable. Entre menor sea la intensidad con la que se presente un estímulo, menor será la respuesta ejecutada.
- **Método de incompatibilidad:** Otra forma de romper una asociación entre un estímulo y una respuesta, es presentar un estímulo, cuando el organismo se encuentra imposibilitado en presentar una respuesta y esto dará como resultado una respuesta incompatible.

3.3.5 Teoría del aprendizaje de Skinner

Una de las teorías conductistas de mayor influencia científica fue el condicionamiento operante; formulado por B.F. Skinner. Él describió este proceso de aprendizaje, a través del cual se fortalece la conducta de un organismo, que es precedido de un refuerzo para que la conducta vuelva a ocurrir.

Skinner, definió el aprendizaje como: "La reclasificación de las respuestas en una situación compleja"; el condicionamiento es "el fortalecimiento de la conducta a resultas del reforzamiento" (Skinner, 1953).

Para Skinner los procesos internos son “caja negra”, ya que la conducta de cualquier organismo puede modificarse sin recurrir a ella, simplemente se modifican los antecedentes y las consecuencias del comportamiento.

El condicionamiento operante es considerado el control que se manipula sobre una conducta determinada de un organismo, en un ambiente específico, a través de la aplicación de un refuerzo, cada que una respuesta se presente está tendrá que ser reforzada si se desea tener un cambio favorable.

Según Skinner el proceso de aprendizaje se presenta a través de la modificación de los antecedentes o de las consecuencias de la conducta. Pero para que esto ocurra, deben existir supuestos básicos que incrementen la posibilidad de que un evento pueda ser modificado.

A continuación, se describirán los supuestos básicos de la teoría de Skinner:

1. Refuerzo: Se denomina como el proceso que determina la probabilidad para que una conducta se fortalezca.

- **Refuerzo positivo:** Es el incremento de la respuesta para que esta vuelva a producirse.
- **Refuerzo negativo:** Esto ocurre cuando se aumenta la frecuencia de la respuesta para eliminar una conducta.

También los refuerzos pueden clasificarse como refuerzos primarios y secundarios, donde los primeros, se refieren a los aspectos biológicos del ser humano; mientras que los segundos son aprendidos por asociación.

2. Castigo: Se define como, una consecuencia que provoca la disminución de que una conducta se vuelva a repetir.

- **Castigo positivo:** Se refiere a la manifestación de un evento adverso
- **Castigo negativo:** Tiende a desaparecer cualquier situación positiva.

3. Estímulo discriminativo: Las respuestas comportamentales de un organismo, serán determinadas por las consecuencias de una situación de acuerdo a la frecuencia con que se presenten.

Skinner y sus colaboradores describieron programas de reforzamiento; cuatro son las más relevantes y a continuación se describirá cada una de ellas para conocer la función de tiene cada reforzador y la respuesta que se obtiene.

- **Refuerzo de razón fija:** Las respuestas son reforzadas cada que vez que son presentadas, esto impide que el aprendizaje se debilite.
- **Refuerzo de razón variable:** Existe una elección de conductas para poder ser reforzadas.
- **Refuerzo de intervalo fijo:** El comportamiento es reforzado después de cierto tiempo.
- **Refuerzo de intervalo variable:** Una conducta será reforzada en un tiempo y número variable.

Los programas mencionados anteriormente, presentan respuestas diversas, aunque en la vida diaria los que prevalen son los programas variables, puesto que las respuestas son constantes y reforzadas con mayor intensidad. Sin embargo, cada uno de ellos cumple una función específica que produce la respuesta favorable de un organismo en un tiempo determinado.

3.3.6 Teoría de aprendizaje de Piaget

Piaget, en su Epistemología Genética, elaboró una teoría de aprendizaje basada en la psicología del desarrollo. Considera que la Epistemología es el conocimiento de los conocimientos y la Psicología la encargada de estudiar la formación y desarrollo del conocimiento. Así la Psicología del aprendizaje debe unirse a la del desarrollo para explicar cómo la mente del niño parte de sus estructuras mentales como esquemas motrices y sensoriales, y gracias a la experiencia logra construir nociones de clasificación, relación, número, espacio, tiempo, velocidad o ritmo, etc. Los esquemas son producto de la actividad entre sujeto-objeto que reorganiza y construye los conocimientos y la inteligencia. Por lo tanto, cuando el individuo desarrolla la capacidad de adaptar los esquemas a su contexto, se dice que está generando nuevos conocimientos.

Dentro del marco de aprendizaje, Piaget distingue entre dos tipos; uno en sentido estricto, refiriéndose al aprendizaje que se adquiere a través del medio de manera específica y por otro lado el aprendizaje en sentido amplio; que se refiere al desarrollo de las estructuras cognitivas por medio de procesos de equilibración.

Piaget, describe que el aprendizaje se genera a través de procesos simultáneos como:

Adaptación: Piaget sostiene que la adaptación intelectual es el equilibrio entre la asimilación de la experiencia a las estructuras educativas y el acomodamiento de esas estructuras a la base de la experiencia.

Asimilación: Según Piaget, (1970), menciona que “La asimilación es la integración de elementos exteriores a estructuras en evolución o ya acabadas en el organismo”. Asimismo, se entiende como asimilación al proceso por el cual el ser humano es capaz de incorporar nuevos conocimientos de su medio, a los ya existentes.

Acomodación: Piaget, define este término como; “Llamaremos acomodación a cualquier modificación de un esquema asimilador o de una estructura, modificación causada por los elementos que se asimila”. Los conocimientos

deben establecerse de acuerdo a la realidad contextual, por lo cual la acomodación permite que el individuo modifique sus esquemas a través de leyes generales y no a voluntad de éste.

De manera que la asimilación y la acomodación; están constituidas bajo un régimen dialéctico, ya que no puede existir una sin la otra, ya que están presentes de manera continua a lo largo del desarrollo evolutivo del ser humano.

Equilibración: El funcionamiento y la evolución de las estructuras cognitivas están determinadas a un equilibrio, por medio de la regulación de los procesos de asimilación y acomodación.

Piaget describió tres modelos del funcionamiento de equilibración entre asimilación y acomodación:

1. El equilibrio se establece con base a los esquemas del sujeto y los estímulos del entorno
2. El equilibrio se establece entre los propios esquemas de la persona
3. El equilibrio se convierte en una integración jerárquica de esquemas distintos

Esto determina que el individuo busca un punto de equilibrio entre los estímulos precedentes del medio externo y sus estructuras internas, teniendo como objetivo hacer de él un organismo funcional. También se puede desencadenar un conflicto cognitivo, esto debido a que el individuo no logra ajustar sus esquemas cognitivos a su medio. Sin embargo, este desequilibrio entre la asimilación y la acomodación surge lo que se conoce como aprendizaje, ya que el sujeto busca, experimenta y crea nuevos conocimientos, lo que permite la reconstrucción de su equilibrio cognitivo.

3.3.7 Teoría de aprendizaje de Vygotsky

Vygotsky al igual que Piaget, también desarrolla una teoría en caminata al proceso de aprendizaje, pero a diferencia de él, Vygotsky, no se limitó únicamente a los procesos evolutivos del niño, sino condujo sus investigaciones a la adquisición de conocimientos por medio de la interacción con el medio en el que se desarrolla el individuo.

Vygotsky rechaza que el aprendizaje sea meramente conducido por asociaciones ente estímulos y respuestas, es así como propone otra unidad de análisis distinta, en donde establece que el desarrollo y el aprendizaje están estrechamente relacionados, y estos están determinados por dos niveles de desarrollo, uno actual; en donde el niño logra resolver una situación de manera independiente y el desarrollo potencial, donde la resolución de un problema depende de la capacidad de alguien más.

Este autor basa su psicología en el concepto de actividad, anteriormente propuesta por Engels. Considera que el individuo no se limita a responder a los estímulos, sino que actúa sobre ellos. Esto es posible gracias a la medición de instrumentos que se interponen entre el estímulo y la respuesta, y esto permite que el individuo pueda modificarlos.

Vygotsky (1987) propuso su propio ciclo de actividad, en donde distingue dos tipos de instrumentos en función al tipo de actividad: herramientas, estos actúan directamente sobre el estímulo, modificándolo y los signos, que modifican al propio sujeto y posteriormente a los estímulos. Es así como establece que, de acuerdo a la ley de la doble formación, el proceso de aprendizaje consiste en una internalización evolutiva de instrumentos mediadores, donde los procesos de desarrollo se originan de manera externa y posteriormente de manera interna.

Por lo tanto, el aprendizaje precede del desarrollo, de ahí que la adquisición de conocimientos debe ir en función al proceso evolutivo del niño. Es por ello que la enseñanza adecuada, respeto a las capacidades del estudiante, serán fundamentales para un óptimo aprendizaje.

El concepto de ZDP enfatiza que el aprendizaje es interpersonal, es un evento social de carácter dialéctico, en que el aprendizaje depende tanto de las características individuales como de las del contexto -los profesores o pares más competentes-. La relación de colaboración que se establece entre el niño y el adulto, generan un plano intersubjetivo en el cual el niño emplea signos que voluntariamente aún no puede ejercer, pero que, gracias a la colaboración entre las partes, podrá internalizar pronto, apropiándose de ellos (Baquero, 1997).

Si bien el concepto de andamiaje fue propuesto por Bruner (1978) fue a partir del concepto de zona de desarrollo próximo, de Vygotsky. En donde se establece el andamiaje como una de las aproximaciones didácticas para desarrollar la capacidad autorreguladora de los estudiantes. Este término hace referencia al proceso de control por parte del profesor, de los elementos de la tarea que superar las capacidades del aprendiz. De esta forma se le permite que él pueda concentrarse en los aspectos demandantes a través de la retroalimentación y apoyo social en el momento en que sea requerido.

Es así como Vygotsky, se permite remontar este diseño, estableciendo que el andamiaje permite que el aprendizaje sea diverso a través del desarrollo de habilidades, sin dirigirse a éste de forma directa.

3.3.8 Teoría del Aprendizaje de Jerome Bruner

Jerome Bruner psicólogo norteamericano, postuló su teoría sobre el desarrollo intelectual, y posteriormente su teoría de aprendizaje a partir de los aportes de Jean Piaget y Lev Vygotsky. Él considero, los aspectos genéticos y sociales como elementos fundamentales para la adquisición del aprendizaje. Posteriormente desarrollo su propia teoría de índole constructivista, denominándola aprendizaje por descubrimiento.

Bruner describió que el aprendizaje por descubrimiento se define como la obtención del conocimiento a través del propio individuo. Es decir que el sujeto desarrolla la capacidad de construir y formular hipótesis de su propio conocimiento antes de tener cualquier interacción de éste.

Dentro de esta teoría, se expone que el individuo no debe limitarse a una memorización, sino debe crear sus propios mecanismos de aprendizaje para la resolución de problemas. Bruner también plantea que una vez que los conocimientos sean sustraídos por el propio sujeto, su aprendizaje podrá ser significativo, es decir que vaya en función de sus necesidades u objetivos.

Sin embargo, Bruner, no solo plantea el descubrimiento como parte del aprendizaje, sino propone una teoría de la instrucción, donde considera cuatro aspectos fundamentales: la motivación a aprender, la estructura del conocimiento a aprender, la secuencia de presentación, y el refuerzo al aprendizaje (Bruner, 1966).

Esta teoría de la instrucción de Bruner se basa en cuatro aspectos principales:

1. Predisposición a Aprender

En primer lugar, una teoría de la instrucción debe especificar las experiencias que tienen la mayor probabilidad de lograr en el individuo una predisposición a aprender. Bruner considera que el aprendizaje depende siempre de la exploración de alternativas. Por esta razón, una teoría de la instrucción debe ser capaz de explicar la activación, mantenimiento y dirección de esta conducta.

2. Estructura y Forma del Conocimiento

El segundo aspecto que considera la teoría de la instrucción es la forma en la cual se representa el conocimiento. Este conocimiento debe ser representado de forma lo suficientemente simple para que un alumno pueda comprenderlo.

3. Secuencia de Presentación

La instrucción consiste en guiar al estudiante a través de una secuencia de afirmaciones acerca de un problema o cuerpo de conocimiento, de manera de aumentar su habilidad para comprender, transformar y transferir lo que está aprendiendo.

4. Forma y Frecuencia del Refuerzo

El aprendizaje depende en gran parte de que el alumno constata los resultados en un momento y lugar que le permitan corregir su desempeño.

3.3.9 Teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel

El norteamericano David Ausubel (Ausubel, Novak y Henesian, 1978) propone una explicación teórica del proceso de aprendizaje según el punto de vista cognoscitivo, pero tomando en cuenta además factores afectivos tales como la motivación. Para él, el aprendizaje significa la organización e integración de información en la estructura cognoscitiva del individuo.

Ausubel considera dos tipos de aprendizaje: por recepción y descubrimiento, y el aprendizaje de repetición y significativo. Fundamenta su teoría en que el proceso de formación del pensamiento es producto de la organización sistemática de un fenómeno o estructura cognoscitiva. Ya que plantea una polaridad entre el aprendizaje receptivo y aprendizaje por descubrimiento. Sostiene que el aprendizaje significativo se da al relacionarse las nuevas ideas con las antiguas.

Este autor hace hincapié en que el aprendizaje receptivo no es siempre memorístico ni el aprendizaje por descubrimiento es siempre significativo. Puesto que en la situación educativa se aprende básicamente por recepción. Es decir, a partir de los conocimientos ya establecidos que son extraídos del medio; por ejemplo, de la explicación de algún adulto, de las lecturas o lo que se muestra en televisión.

El aprendizaje significativo implica entonces que los contenidos deben estar relacionados de modo sustantivo con los conocimientos previos que tiene el alumno. Ausubel sugiere que deban eliminarse los aprendizajes memorísticos que carecen de sentido para el alumno. Esto quiere decir; que para que el aprendizaje sea significativo, se debe vincular su enseñanza a la experiencia de niño, y analizar los conceptos previos que tiene sobre el tema, de este modo los nuevos contenidos se organicen sobre los antiguos en un todo con significado.

Ausubel distingue tres tipos de aprendizajes significativos: representacional, de conceptos y proposicional.

- **El aprendizaje representacional:** De este se desprende los demás. Este otorga significado a los símbolos, como lo son las palabras.
- **Los conceptos:** representan regularidades de eventos u objetos. El aprendizaje de conceptos constituye, en cierta forma, un aprendizaje representacional ya que los conceptos son representados también por símbolos particulares o categorías y representan abstracciones de atributos esenciales de los referentes.
- **El aprendizaje proposicional:** al contrario del aprendizaje representacional, la tarea no es aprender significativamente lo que representan las palabras aisladas o combinadas, sino aprender lo que significan las ideas expresadas en una proposición las cuales, a su vez, constituyen un concepto.

Es decir, en este tipo de aprendizaje, la tarea no es aprender el significado aislado de los diferentes conceptos que constituyen una proposición, sino el significado de ella como un todo.

Por lo tanto, el aprendizaje debe lograr despertar el interés de los niños y, por lo mismo su deseo de participar y de expresarse ante la resolución de un problema. Una actividad resulta significativa para un niño porque este le encuentra sentido de acuerdo a su personalidad, necesidades, expectativas, etcétera. Esto permite la estimulación a nuevos conocimientos y le propone un desafío a sus propias habilidades.

3.4 Antecedentes del lenguaje

Todos los días el ser humano se comunica con su medio externo; a través del lenguaje, éste permite que existe un intercambio de signos o gráficos, ya sea de manera oral o escrita. Con la adquisición del lenguaje las posibilidades de comunicación son mayores, permitiendo así un intercambio de habilidades de orden cognoscitivo, emocional y social.

Las primeras investigaciones sobre la adquisición del lenguaje fueron atribuidas a Aristóteles, quién -aparte de distinguir tres momentos en la adquisición del lenguaje- afirma que el aparato lingüístico del niño y su capacidad de comprender el lenguaje se desarrollan independientemente. Sin embargo, no se puede hablar de un verdadero inicio de los estudios sobre el lenguaje hasta el siglo XVIII, donde el espíritu de la observación pone las bases para una investigación basada en los hechos, aunque sean ocasionales. De entre los autores que pertenecen a este siglo cabe destacar a Rousseau y A.J.H. Campe.

Varios autores han visto la gran importancia que para el desarrollo de la lingüística podían tener tales estudios. Es así como M. Pavlovitch (1920) insiste en la idea de que el estudio del lenguaje es indispensable en el campo de la lingüística general; y en la misma línea tenemos a Grégoire (1033 – 1937), Cohen (1952) y, sobre todo, Jakobson (1941), quien en su libro *Child language, aphasia and phonological universals* aplicó los nuevos principios de la fonología a la investigación del lenguaje infantil.

Los sociólogos aparecen interesados en el tema ya en el siglo XIX con vistas a un mejor estudio de la sociedad, analizando la historia del individuo y la evolución que experimenta desde que nace hasta la vejez. A finales de siglo XVIII, se inicia el enfoque diarista con la observación de casos aislados hecha por los propios padres. Estos anotaban desde que el niño empezaba a decir sus primeras palabras hasta la edad de cuatro o cinco años. Una de las aportaciones más destacadas fue la llevada a cabo por Stern en 1907, donde publicó una serie de observaciones detalladas que habían hecho sobre los progresos de sus tres hijos. A partir de los años treinta, hubo un nuevo impulso en los métodos biográficos del estudio del lenguaje, En este método han trabajado, entre otros, Leopold (1939, 1947, 1949) y Bühler (1926).

En los años cincuenta, se introdujo el término “psicolingüística”, siendo uno de los primeros en usarlo Carroll en *The study of language* (1953). Durante esta década y la siguiente se llevan a cabo una serie de análisis de las emisiones de los niños, comprendiendo desde el nacimiento hasta la edad de entrada en la escuela. El método utilizado se basaba en registros efectuados a intervalos muy cortos de tiempo, empleando el Alfabeto Internacional para la transcripción de las primeras emisiones. Se utilizó el magnetófono y el análisis espectrográfico. El resultado fue una serie de trabajos entre los que cabe destacar los llevados a cabo por Irwin (1947), Gazden (1968) y sobre todo, por Brown.

En la década de los sesenta es cuando se inicia el estudio del lenguaje por el lenguaje, sobre todo en el campo de la educación correctiva, terapia del habla, escuelas especiales, etc. Es en esta década cuando se produjeron los primeros proyectos detallados, y fueron debidos a Roger Brown y otros, que pronto se vieron seguidos por una verdadera inundación de publicaciones, como la que realizó P. Menyuk, sobre la literatura relativa: “The acquisition and development of language” (1971), y P. Dale, “language development: structure and function (1972), entre otras.

En 1963 la adquisición del lenguaje aparece como materia con personalidad propia tanto en el Reino Unido como en Estados Unidos. En 1972 surge la primera organización sobre el lenguaje infantil y en 1974, se crea la revista *Journal of Child Language* en el Departamento de Lingüística de Reading (Reino Unido). La contribución de la lingüística no sólo ha sido metodológica, sino también teórica. Es indudable que la gramática generativa ha tenido mucho que ver en esta revitalización de los estudios sobre lenguaje infantil, teoría de la que Chomsky es mentor principal. Chomsky opina que la teoría lingüística es una teoría de la adquisición del lenguaje. En esta área han surgido diversas opiniones entre las que destacan aquellas dos corrientes psicológicas: la conductista y la racionalista, que ve en la mente la única fuente de conocimiento.

3.5 Definición de lenguaje

Durante la etapa infantil comienza a surgir la comunicación entre un niño y su madre, los balbuceos y sonidos se presentan, pero no se tiene un significado que pueda anunciar las necesidades del pequeño. Sin embargo, en el transcurso de su crecimiento, el lenguaje ya es mucho más complejo y significativo.

En forma específica, Belinchón, Riviere e Igoa (1992) define el lenguaje como un sistema de signos convencionales y arbitrarios que son el resultado de un proceso de doble articulación que utilizan los miembros de una comunidad para representar el mundo y para comunicarse.

Para Luria (1977) el lenguaje se entiende como un sistema de códigos con la ayuda de los cuales se designan los objetos del mundo exterior, y sus acciones, cualidades y relaciones entre los mismos.

Chomsky (1957) expone que el lenguaje es un conjunto finito o infinito de oraciones, cada una de ellas de longitud finita y construida a partir de un conjunto finito de elementos. Esta definición enfatiza las características estructurales del lenguaje sin adentrarse en sus funciones y la capacidad de generar acción que tiene para un emisor y el receptor. Dicho aspecto es medular dentro de los estudios relacionados al lenguaje.

El mismo Bruner (1986) considera que el lenguaje es el medio para interpretar y regular la cultura; incluso en el momento en que el niño entra en la escena humana se inicia la adquisición del lenguaje, en donde comienza a emerger la interpretación y la negociación.

Otra definición concerniente a una tradición piagetiana con elementos interaccionistas es la de Shum, Conde y Díaz (1991), quienes consideran que el lenguaje es parte de la comunicación, pero no se reduce a ella, ya que, para ella, es un instrumento complejo que tiene otras funciones además de la comunicativa, como la cognoscitivo- representacional y la de instrumento del pensamiento.

Por consiguiente, la mayoría de los autores coinciden en la idea de que el lenguaje es un intercambio de palabras que lleva una connotación cognitiva y que es aprendida con forme el niño es influenciado por la sociedad y cultura, permitiendo así comunicar sus deseos, pensamientos y necesidades.

3.6 Teorías del lenguaje

Se han descrito distintas teorías sobre la adquisición del lenguaje, mientras unos apoyan el lenguaje como una manifestación innata, otras refutan esta idea dando credibilidad a la estructura del pensamiento. A continuación, se describen de manera general las teorías con mayor repercusión que abordan el uso del lenguaje.

3.6.1 Teoría de Chomsky o teoría gramática-trasformativa-generativa

Para Chomsky, la adquisición del lenguaje no necesariamente está determinado por estímulos externos, por el contrario, el considera que el hombre nace con diversas facultades específicas que constituyen la mente y que, al mismo tiempo, permiten al individuo adquirir nuevos conocimientos.

Chomsky (1965), considera que la lingüística puede contribuir poderosamente al estudio del entendimiento de las estructuras y predisposiciones de la mente humana, inclinándose por una postura netamente racionalista o mentalista, contraria a la empírica, que sostiene que todo conocimiento se deriva de la experiencia.

Los seguidores de esta teoría argumentan que no es posible que únicamente por imitación o por refuerzo los niños consoliden un aprendizaje, como es el lenguaje tan pronto y rápidamente. Así como también aspectos de producción y comprensión, que deben ser atendidos de formar particular y diferenciada.

Slobin (1973) concuerda con este punto de vista y afirma que para los cinco años de edad las estructuras sintácticas están casi completas.

El modelo de la teoría mentalista de Chomsky está constituido por tres componentes fundamentales:

1. La existencia de un dispositivo para la adquisición del lenguaje o DAL, que es un mecanismo capaz de recibir el input lingüístico que lo activa.
2. El input contiene la noción de los datos lingüísticos primarios, esto es, el habla adulta. Es muy imperfecto, pero el niño es capaz de generar a partir de él una gramática que le permite elaborar oraciones bien estructuradas y determina cuál es la forma en que deben usarse y comprenderse.
3. A partir de él, el niño deriva las reglas gramaticales universales y comienza a hablar lo que sería el output.

De acuerdo a lo anterior, se puede determinar que esta teoría afirma la idea de que el hombre tiene una tendencia innata para aprender el lenguaje. Sin embargo, muchos detractores han argumentado, que la teoría generativista no refiere factores como la atención o la memoria, que son fundamentales en la adquisición del lenguaje. Tampoco se mencionan los factores comunicativos y sociales. (Diez – Itza, 1992).

Otra de las observaciones que se hacen, es que el DAL ignora la importancia de los estímulos que se registran. Aun cuando haya una patente que fundamente el desarrollo del lenguaje sobre una base en el sistema nervioso, no es prueba suficiente de la existencia de un mecanismo innato para el desarrollo del habla.

En concreto, Hernández – Pina (1990) distingue de esta teoría las siguientes consideraciones:

- a) La teoría del innatismo enfatiza que el niño nace con distintos principios de aprendizaje. Hernandez – Pina considera que son principios generales y además valora a esta postura como una de las más débiles, ya que considera que el niño posee una predisposición para abstraer regularidades y relaciones gramaticales de una gran cantidad de datos del ambiente.
- b) En relación con los universales lingüísticos innatos de carácter sintáctico, de acuerdo a la teoría chomskyana, considera un problema el establecer cuáles serían esos universales.

- c) Con respecto a los universales semánticos, dice que el niño no solo muestra predisposición ante la búsqueda de los medios que la lengua tiene para expresar relaciones temáticas o semánticas, sino relaciones que se encuentran en ellos.
- d) No obstante, comparte con Chomsky el postulado de que la habilidad gramatical de niño tiene la forma de una gramática generativa, la cual reconoce como una competencia innata en forma de una gramática de tipo generativo y transformacional.

3.6.2 Teoría del lenguaje de Jerome Bruner

El principal interés de las teorías del desarrollo cognoscitivo, es el pensamiento y para Bruner tanto la interacción con el medio como las cogniciones son trascendentales para el desarrollo del lenguaje. El niño aprende a hacer uso del lenguaje para comunicarse con su contexto, y darle soluciones a los problemas que se le presenten.

Bruner considera que el niño necesita dos fuerzas para lograr el aprendizaje del uso del lenguaje: una sería el equivalente al DAL de Chomsky, y la otra sería la presencia de un mecanismo que encamine el aprendizaje del lenguaje. Así, Bruner denominó a este mecanismo, sistema de apoyo para la adquisición del lenguaje.

El habla infantil se ve implicado por el lenguaje de los adultos como una forma de comunicación, que se caracteriza por su lentitud, repetitividad y simplicidad. El niño al estar continuamente dentro de este lenguaje, le permite extraer su estructura y principios generales. Bruner, a este sistema de apoyo lo considera no solo lingüístico, sino que representa el rasgo central del sistema por el cual los adultos transmiten la cultura, del cual el lenguaje es tanto el creador como el instrumento del idioma.

Bruner afirma que existen tres formas de aprender algo: haciéndolo, percibiéndolo por lo sentidos y por medio de un recurso simbólico. Los términos que él utiliza para indicar estas tres maneras de saber o manifestar la experiencia son:

Representación Enactiva: (0-2 años)

La primera representación constituye la inteligencia que surge y se desarrolla como consecuencia del contacto que el niño tiene con los objetos, es decir, la manipulación de los estímulos contextuales que conllevan una acción. De manera que este nivel cognitivo consiste en representar cosas mediante la reacción inmediata de la persona. Este tipo de representación ocurre marcadamente en los primeros años de la persona, por eso Bruner la ha relacionado con la fase senso-motriz de Piaget en la cual se fusionan la acción con la experiencia externa.

Representación Icónica: (2-7 años)

El segundo paso lleva al niño al segundo tipo de representación que coincide con la etapa preoperacional propuesta por Piaget. Este modo de representación se rige por los principios de organización perceptiva y por las transformaciones que tienen lugar en esa organización; el niño adquiere la capacidad de pensar en objetos que no están presentes. Estos son transformados mentalmente, y reflexionados en sus propiedades sin aludir a su función o finalidad. De ahí que el niño puede ser capaz de representar cosas mediante una imagen o esquema espacial independiente de la acción.

Representación Simbólica: (7 años en adelante)

Este último paso está marcado por la formación de un sistema simbólico de representación basado en la transferencia de la experiencia al lenguaje. En este modo de representación se pone en evidencia la capacidad del niño para manejar proporciones más que objetos, pudiendo estructurar jerárquicamente los conceptos y categorías para manejar posibilidades alternativas de forma

combinatoria. Este modo de representación permite entender los conceptos abstractos y modificar la información simbólica como resultado de indicaciones verbales. En el ámbito del aprendizaje se hace uso de la palabra escrita y hablada. De allí que, siendo el lenguaje el principal sistema simbólico que utiliza el adulto en sus procesos de aprendizaje, aumenta la eficacia con que se adquieren y almacenan los conocimientos y con que se comunican las ideas.

El modo simbólico es el último en desarrollarse y se convierte con rapidez en el preferido, aunque se mantiene la capacidad para representar el conocimiento en los modos actual e icónico. Podemos experimentar la sensación de una pelota de tenis, formarnos una imagen mental de ella y describirla con palabras. La primera ventaja del modo simbólico es que permite representar y transformar el conocimiento con mayor flexibilidad y posibilidades que los otros (Bruner, 1964).

Aprendizaje por descubrimiento: Aprender por medio del descubrimiento quiere decir obtener uno mismo los conocimientos (Bruner, 1961). Este proceso de aprendizaje permite al niño anticipar una hipótesis antes de adquirir los conocimientos posteriormente aprendidos en el salón de clases. Una de las características que se dan durante este proceso es el razonamiento inductivo, este se presenta por descubrimiento, y por consecuencia se fomenta el aprendizaje significativo.

El parecer de Bruner contradice la noción de que los grandes descubrimientos no son planeados ni predichos, sino accidentes que le ocurren a los afortunados. Tomando como ejemplo la relación de cómo desarrolló Pasteur la vacuna del cólera aviario (Root-Bernstein, 1988).

Si bien es cierto que los descubrimientos pueden ocurrir por casualidad, el descubridor tiene la obligación de crear las circunstancias que lo anteponga a tales hechos. Proponer cuestiones, problemas o situaciones de interés estimula el compromiso del estudiante. El individuo necesita de una instrucción convencional que le permita formular nuevos principios para un posterior descubrimiento.

3.6.4 Teoría de Skinner o del condicionamiento

Para Skinner (1957) el aprendizaje del lenguaje se produce por simples mecanismos de condicionamiento. En un principio los niños solamente imitarán, para después asociar determinadas palabras a situaciones, objetos o acciones.

El aprendizaje del vocabulario y de la gramática se realiza por condicionamiento operante. Es decir, la sociedad terminara la vocalización del niño por medio de un reforzador al enunciar correctamente las palabras, mientras que castigara, las formar incorrectas de lenguaje.

Skinner, pone énfasis en que una emisión hablada puede surgir como una respuesta ecoica, es decir, una simple repetición, imitando los sonidos de hechos por los padres u otras personas, quienes refuerzan al niño si su forma es parecida al estímulo original. Lo mismo ocurre con los mandos, que son el resultado de un estímulo de necesidad, o sea, las respuestas que se dan a estímulos adversos o internos, como hambre, dolor, etcétera, en que el hablante acude al oyente, quien suministra un reforzador ayudándole o simplemente prestándole atención.

Otro tipo de respuesta aprendida son los tactos, que son respuestas que se presentan al azar en presencia de un estímulo particular. Por ejemplo, el niño aprende a decir el nombre de cosas, personas, juegos. Si su pronunciación es adecuada dentro de su ambiente particular, se le reforzará, pero de lo contrario, se le corregirá haciéndole repetir la palabra correcta hasta que finalmente se acerque el modelo adulto.

En cuanto a las formas verbales llamadas autoclitos, éstos se localizan dentro del proceso de adquisición del lenguaje y están en relación con los diferentes estímulos, tanto internos como externos (Diezltza, 19922). Finalmente se alcanza el lenguaje verbalizado, a través de lo que se denomina las respuestas intraverbales.

Skinner (1957) afirma que el pensamiento es simplemente comportamiento verbal o no verbal, cubierto o abierto, así que se rehúsa a considerar los factores perceptuales, explicando que el niño oye mucho lenguaje antes de que empiece hablar.

Sin embargo, esta teoría no es aceptada por muchos, aunque consideran que la imitación en el aprendizaje del lenguaje es básica, especialmente en el vocabulario y la fonología, pero no es así con la gramática. Ya que los niños no imitan todo, su proceso es selectivo, de modo que el modelo Skinneriano deja por resolver en que se basa tal proceso para que los niños elijan ciertos rasgos o rechacen otros (Hernández-Pina, 1990).

Es así como a teoría de Skinner, es criticada por la validez en la explicación en cómo se da el desarrollo lingüístico, sin embargo, tiene fundamento respecto al diseño del tratamiento de determinadas perturbaciones del lenguaje.

Por último, puede concluir que, como psicólogo, Skinner se interesa por el lenguaje como conducta y por la forma en que las palabras llegan a adquirir un valor conductual.

CAPÍTULO IV.
LUDOTERAPIA O TERAPIA DE JUEGO

4.1 Definición de Juego

El juego es una actividad natural del hombre, y especialmente importante en la vida de los niños, ya que constituye una forma natural y espontánea de acercarse y entender la realidad que les rodea, permitiendo favorecer en las habilidades motrices, lingüísticas, sociales y emocionales.

Johan Huizinga (1938) enunció una de las definiciones más completas del juego al explicar que el “juego, en su aspecto formal es una acción libre ejecutada como si y sentida como situada fuera de la vida corriente, pero que a pesar de todo puede absorber por completo al jugador, sin que haya en ella ningún interés material ni se obtenga en ella provecho alguno, que se ejecuta dentro de un determinado tiempo y un determinado espacio, que se desarrolla en un orden sometido a reglas y que da origen a asociaciones que tienden a rodearse de misterio o a disfrazarse para destacarse del mundo habitual”.

Posteriormente, han sido muchos los autores que han intentado explicar en qué consiste el juego:

Sully y Millar (1968) consideran que el término juego no debe ser usado como sustantivo sino como adverbio porque así nos permite describir cómo y en qué condiciones se realiza la acción de jugar. Desde esta perspectiva, el elemento específico del juego es la libertad de elección y la ausencia de coacción.

Por su parte Piaget (1961) entiende el concepto de juego como un hacer o una participación del sujeto en el medio, que le permite asimilar e incorporar la realidad. Este autor plantea que el juego no representa algún tipo especial de actividad, ya que no logra diferenciarse de las acciones humanas, esta tendría entonces que ser lúdica para referirse al término “jugar”

A través de este “jugar a...”, el niño experimenta y da significado a todo aquello que vive e interioriza lo vivido. Es decir que toda actividad lúdica que el niño experimente, le permitirá adoptar una postura mucho más crítica ante las situaciones que se le presenten.

Posteriormente el juego logra consolidarse para muchos autores como una herramienta que permitiría al niño expresar ciertas dificultades emocionales de manera libre, ajustándose a su propio nivel y su propio ritmo. Es así, como la terapia de juego logra ser utilizada como un método que beneficia principalmente al niño en su desarrollo psicomotriz, cognitivo, emocional y social.

4.2 Antecedentes de la Terapia de Juego

A partir de su trabajo con el pequeño Hans, Freud llevo a la práctica de la psicoterapia la idea de juego terapéutico (Freud, 1909). Determinó que el juego cumple tres funciones principales: fomentar una autoexpresión más libre, satisfacción del deseo y dominio de los sucesos traumáticos. Estos fueron los primeros aportes que permitieron el desarrollo de nuevas investigaciones e intervenciones.

Fue hasta 1919 cuando Hug-Hellmuth, se interesó en el uso del juego como parte esencial en el análisis infantil. Posteriormente Anna Freud y Melanie Klein, hicieron uso del juego dentro del marco psicoanalítico, teniendo como objetivo el análisis y tratamiento en las dificultades o traumas de los niños.

En 1928 Anna Freud comenzó a utilizar el juego como medio de atracción para que los niños asistieran de manera voluntaria a la terapia. Dando como resultado el desarrollo de habilidades para fomentar una alianza terapéutica con sus pequeños pacientes.

Por el contrario Melanie Klein (1932), propuso usarlo como un sustituto directo de las verbalizaciones. Consideró al juego como el medio de expresión natural del niño, ya que las habilidades verbales no se encontraban desarrolladas y por lo tanto existía una dificultad para expresar de manera satisfactoria sus necesidades, pensamientos y afectos que podía estar experimentando.

Klein (1955) fue pionera en el uso de una técnica en la que se utiliza miniaturas. Ella creía que cuando el niño manipula juguetes en miniatura suelen experimentar una sensación de control sobre ellos, siendo estos una representación de objetos o personas reales.

En los últimos años de 1930, se desarrollaron nuevas teorías enfocadas al juego en su mayoría haciendo uso de la terapia psicoanalítica. La terapia de liberación, fue una de ellas, tratando a niños que habían experimentado sucesos traumáticos específicos. A través de materiales y juegos dirigidos, el niño podía experimentar los sucesos una y otra vez, hasta que este fuera capaz de reconstruir sus pensamientos y sentimientos negativos.

A mediados del siglo XX, Virginia Axline propuso un enfoque más humanista y centrado en persona a la terapia infantil y de juego. Específicamente, Axline (1947) defendió la creencia de que las condiciones necesarias para el cambio terapéutico son la consideración positiva incondicional, la comprensión empática y la autenticidad. Aseguro que el juego es la mejor expresión que el niño puede proporcionar sobre los conflictos emocionales que tenga.

El psicoanálisis permitió el desarrollo de nuevas teorías a través del juego, sin embargo no solo el padre de esta corriente psicológica desarrollo pautas de investigación, también los psicólogos constructivistas como Piaget y Lev Vygotsky, enfatizaron en el uso del juego como medio para la construcción de nuevos conocimientos.

4.3 Características del Juego

- **El juego es libre:**

Según Huizinga (1987): “El juego es una acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de ser de otro modo que en la vida corriente”.

- **El juego produce placer:**

Esta propiedad del juego, ha sido reconocida por Freud, como una función equivalente a la de los sueños; también Piaget y Vygotsky retoman esta característica como la necesidad de satisfacer deseos inmediatos.

- **El juego implica actividad:**

Esto no quiere decir que todos los juegos impliquen actividad física, sin embargo si existe una actividad psíquica durante el desarrollo del jugador, ya que este se ve implícito en desarrollar capacidades como explorar, moverse, pensar, deducir, imitar, relacionar y comunicarse con los demás.

- **El juego es algo innato y se identifica como actividad propia de la infancia:**

El niño aprende a jugar casi de manera automática y esto permite que explore su medio y le otorgue distintas funcionalidades a los objetos.

- **El juego tiene una finalidad intrínseca:**

El juego se empieza a diferenciar de su primer objetivo, la acción en sí misma, cuando las actividades lúdicas se convierten en instrumentos para lograr resultados exteriores, como cuando los adultos juegan en un casino para ganar dinero (Linaza, 2000).

- **El juego organiza las acciones de un modo propio y específico:**

En algunas ocasiones, el juego se ve implícito en procedimientos y normas que permiten obtener un resultado propuesto por los mismos jugadores. Es así como los niños proponen sus propias reglas para delimitar su juego.

- **El juego es una forma de interactuar con la realidad:**

El juego le permite al niño adaptar libre y espontáneamente su realidad, según su personalidad, capacidades, inquietudes, etcétera.

- **El juego es una vía de autoafirmación:**

El juego permite que el niño desarrolle distintas estrategias para resolver sus problemas y entender el mundo del adulto.

- **El juego favorece la socialización:**

El juego también permite que el niño pueda generar relaciones con los demás de manera sana. Mediante la comunicación, la competición y la cooperación, se facilitan procesos de interacción social.

- **Los juguetes y materiales lúdicos no son indispensables:**

Los juguetes no son meramente propios del juego, es decir, el juego puede ser desarrollado ante cualquier elemento de la naturaleza, o inclusive fabricado por el propio jugador, y así otorgarle una función simbólica.

- **Los juegos están limitados en el tiempo y en el espacio, pero son inciertos:**

El tiempo que se le dedique al juego, dependerá en su mayoría de la motivación del que juega y de que tan atractivo sea esté. El espacio varía de acuerdo a las necesidades y personalidad del jugador.

- **El juego constituye un elemento sobremotivador:**

El juego es una forma de hacer atractiva cualquier otra actividad, ya que le añade un interés, emoción y una dimensión simbólica que resulta placentera.

4.4 Tipos de Juego y su Clasificación

La clasificación del juego según cualidades que desarrolla

Díaz (1993) realiza una clasificación de los juegos según las cualidades que desarrollan, como, por ejemplo:

- **Jugos sensoriales:** Permite el desarrollo y el predominio de los sentidos del ser humano de forma pasiva.

- Juegos motrices: Busca la madurez de los movimientos y ejecuciones en el niño.
- Juegos de desarrollo anatómico: Estimula el desarrollo muscular y al articular en el infante.
- Juegos organizados: Permite la interacción social y emocional, dando pauta a la enseñanza.
- Juegos predeportivos: Favorece el desarrollo de las destrezas específicas en los distintos deportes.
- Juegos deportivos: Busca alcanzar el desarrollo de los fundamentos y la reglamentación de un deporte.

Siguiendo la teoría de Piaget (1932 - 1956) el juego se puede clasificar en cuatro categorías de acuerdo a las etapas del desarrollo madurativo: motor, simbólico, de reglas y de construcción.

El juego motor: Este se presenta durante el desarrollo sensorimotor, son juegos de entrenamiento, repetición y experimentación de sensaciones corporales. Los niños exploran todo lo que tienen alrededor y todo lo que les puede resultar interesante.

El juego simbólico: Son los juegos por imitación diferida, a través de los cuales los niños empiezan a representar los objetos, animales o personas. Es decir es el juego de pretender situaciones y personajes como si estuvieran presentes.

El juego de reglas: Estos se caracterizan principalmente por el uso de reglas que los niños comienzan a comprender e interiorizar. A partir de los 6 a 7 los niños comienzan a entender que las reglas no son una imposición fija, sino que los jugadores llegan a acuerdos respecto a las normas y que estas no se pueden infringir.

El juego de construcción: Este se presenta en cualquier edad. Y se caracteriza por el uso de distintos materiales como cubos de plástico que se intersectan o se

superponen, a medida que el niño crece, desarrollará un interés mucho más amplio del juego al modelo de la realidad.

Bühler, define el juego como aquella actividad en la que hay un placer funcional y en su ejecución, clasifica el juego en cinco categorías:

Juegos funcionales: El niño conoce y ejercita su cuerpo mediante la utilización repetida de los juegos motores

Juegos receptivos: Permiten ejercitar la percepción visual y auditiva, los sentidos, por medio de la manipulación y experimentación de los objetos.

Juegos imaginativos o simbólicos: Surge como una representación del mundo adulto.

Juegos de construcción: Los bloques de construcción son uno de los primeros objetos que favorecen el desarrollo de la imaginación en el niño.

Juegos colectivos: Se crean bajo la participación distintas personas.

4.5 Teorías de la terapia de juego

Son muchos los autores, que han abordado el juego desde distintos puntos vista, considerando este como un factor que contribuye a potenciar el desarrollo físico y cognitivo durante la etapa infantil. A continuación, se describirán las teorías y los autores que han hecho del juego, un recurso indispensable para abordar los problemas infantiles.

4.5.1 Teoría pragmática o del preejercicio

Fue descrita por el alemán Karl Gross (1896- 1899). Esta teoría sostiene que el juego es una práctica continua de destrezas, conductas e instintos, que servirán como conducto para la vida adulta. Por lo tanto, el juego se desarrolla como una disposición innata, que permite al individuo la activar y potenciar sus cualidades y sus funciones biológicas con el fin de adaptarse a su medio.

Así, el juego permite una forma más de aprendizaje, definido por una serie de conductas estratégicas que permiten a los individuos desarrollarse y sobrevivir.

Sin embargo, para el niño es distinto, ya que permite un aprendizaje sin la responsabilidad ni la exigencia que le demanda social. Para el niño la finalidad del juego está en si misma, ya que presenta más atención a los procesos que a los resultados, y eso le permite experimentar mediante ensayo y error con toda libertad.

De ahí que, el juego sea libre y no restringido, permitiendo al niño desarrollar de forma simbólica actividades que luego le serán necesarias para su intersección social.

4.5.2 Teoría Psicoevolutiva de Piaget y Chateau

Para estos autores el análisis del juego infantil, significa descubrir la importancia que el juego mismo en la construcción del símbolo y el lenguaje, así como también en la representación objetiva del mundo.

Para Jean Piaget (1956), el juego forma parte de la inteligencia del niño, porque representa la asimilación funcional o reproductiva de la realidad según cada etapa evolutiva del individuo. Por lo tanto, los estadios de las etapas cognitivas están estrechamente relacionadas con el juego, ya que son consecuencias de las transformaciones que sufren las estructuras cognitivas del niño.

Es así que, durante las etapas iniciales del niño, se desarrollan los llamados esquemas motores, estos se manifiestan a través de la utilización de objetos y el propio cuerpo durante el juego, permitiendo al niño reconocer su realidad al mismo tiempo que interioriza el mundo y lo interpreta.

Durante los dos años el niño, inicia el denominado juego simbólico que permite la ficción a través de los juguetes, cosas y representaciones que actúan de forma simbólica. El dominio de estas representaciones hace posible que el juego evolucione desde lo individual a lo colectivo, permitiendo al niño la interacción social.

Y por último Piaget menciona el juego de reglas, en donde el juego ya se ve implicado de normas y de estructuras que en ocasiones son imprescindibles para

que el juego sea funcional. El juego, la edad y la situación, son factores que hacen que las reglas que regulan las interacciones lúdicas sean cada vez más complejas y por lo tanto significativas.

El enfoque del profesor Chateau de la universidad de Burdeos, insiste en destacar la diferencia entre el juego infantil del hombre y el del animal joven, determinando que el juego del niño es de naturaleza mucho más noble, puesto que el niño goza plenamente esta experiencia.

De este modo el niño al jugar aspira a realizar nuevas actividades a través del juego, favoreciendo su desarrollo y potencializando su personalidad. El juego, se convierte así en un instrumento de la afirmación de sí mismo.

Por lo tanto, el juego constituye una nueva experiencia, al mismo tiempo que contribuye a nuevos aprendizajes, sentimientos deseos, actos y nuevas habilidades.

4.5.3 Teoría contextual de Vygotsky y Elkonin

De acuerdo a estos autores, el juego nace ante la necesidad de conocer y dominar los objetos del entorno en donde se ve implícito el individuo, en este caso el niño. La actividad lúdica constituye el motor del desarrollo, en la medida en que crea lo que Vygotsky denominó zona de desarrollo próximo”.

De acuerdo con Vygotsky el juego adquiere un carácter marcadamente social. Es decir, que los niños y los adultos aprenden a dominar sus capacidades y las normas sociales cuando juegan, permitiendo el desarrollo de nuevas habilidades a los demás.

Vygotsky analiza, además, el desarrollo evolutivo del juego en la Edad Infantil destacando dos fases significativas:

- **Primera fase:** Se determina, durante los dos a tres años, los niños juegan con una infinidad de objetos, en donde el significado dependerá y será proporcionado por el adulto.

Esta fase, estará constituida por dos niveles de desarrollo, la primera será propiamente lúdica, en donde el niño comienza a otorgarle una funcionalidad a cada objeto proporcionada por el ambiente social y cultural del niño. Mientras que, en el segundo, el niño logra aprender la sustitución simbólica de los objetos.

- **Segunda fase:** Se constituye durante los tres a seis años, a la que llama fase del "*juego socio-dramático*".

Ahora se despierta un interés creciente por el mundo de los adultos y lo construyen imitativamente, lo representan. De esta forma, se produce un intercambio lúdico de roles, en donde el niño desarrolla nuevos patrones de comportamiento que favorecen sus habilidades afectivas y comunicativas con su entorno.

Para Elkonin, la esencia del juego está representado a través de las interacciones entre los individuos. Es por ello que el juego tiene sus reglas internas y evoluciona de acuerdo a la edad, dependiendo de las características del propio juego.

Finalmente, Vygotsky determina que el juego es meramente un recurso social, en donde el niño se ve favorecido en el momento de interactuar y manipular objetos junto con otros individuos, ya sean con adultos o con los mismos niños. El desarrollo de nuevas habilidades a través del juego no solo favorece en la interacción con otros, sino también en la adquisición nuevos aprendizajes.

4.7 El juego a través del lenguaje

Los aspectos comunicativos del lenguaje tienen lugar a través de cada faceta en la vida de un niño, e incluso mucho antes de acceder al mundo escolar o preescolar, puesto que el infante ha participado en un sistema del lenguaje que se ha hecho presente desde su nacimiento, así como también la gestión de significados mediante canales verbales y no verbales.

De ahí que las actividades lúdicas, le proporcionan al niño un contexto más adecuado para el desarrollo del lenguaje, a través de los campos cognitivo y afectivo.

La estrecha relación entre juego y lenguaje queda subrayada en un estudio de Levy (1984) en el que esta investigadora examinó una gran cantidad de textos sobre el uso del juego y del lenguaje en niños de 5 años. Descubrió una asociación innegable y llegó a la conclusión de que el juego es un medio eficaz para estimular el desarrollo del lenguaje y las innovaciones en su empleo.

El juego junto con el lenguaje ayuda a los pequeños a comprender lo que tiene sentido y lo que no, permitiéndoles desarrollar un agudo sentido de las bromas. También el uso de canciones infantiles, poesías humorísticas, los estribillos de la televisión y los personajes cómicos, permiten que el niño utilice sus propias formas léxicas, haciendo posible el desarrollo de lingüístico y cognitivo.

Finalmente es importante señalar que el juego cumple una función importante a la hora de desarrollar el lenguaje. La interacción con un niño es una situación lúdica, liberado de cualquier interrogación por parte del adulto, permite que el niño se manifieste de manera libre y autónoma.

CAPÍTULO V.
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

5.1 Justificación

En las escuelas de nivel básico comúnmente se presentan problemas de aprendizaje que intervienen en la formación académica de cualquier alumno y esto; no necesariamente depende de la inteligencia que posea o del nivel económico que tenga. Uno de los mayores problemas que se presentan en las distintas instituciones educativas de nivel básico, son los trastornos de aprendizaje, específicamente la dislexia.

La sociedad Internacional de la Dislexia (1994), la define como: “Un problema específico del lenguaje con una base constitucional que se caracteriza por dificultades en la decodificación de palabras simples y refleja una habilidad de procesamiento fonológico insuficiente”.

Este trastorno es diagnosticado en la mayoría de los casos, hasta los 8 a 9 años de edad, que es cuando el niño ya ha tenido una instrucción lectora y su madurez cognitiva es mayor, sin embargo, el problema puede presentarse en edades tempranas o durante la etapa preescolar. El niño ya puede arrojar signos o rasgos que pudieran hacer sospechar una posible dislexia, tales como dificultades en tomar un lápiz, abrocharse los botones, amarrarse zapatos, etcétera.

El problema está cuando se ignoran los signos o se desconoce que el niño este presentado algún rasgo y por lo tanto no se interviene hasta después de los 8 años, determinando que, en efecto, el niño es disléxico. Esto quiere decir que su proceso educativo, no solo no, ha contribuido a su aprendizaje, sino que además su estado emocional se ha encasillado como flojo y tonto, lo que puede provocar y manifestar en el niño: frustración, baja autoestima y en algunos casos desencadenar problemas conducta.

Es por ello que esta investigación, tiene como objetivo, diseñar un programa de evaluación para la detección temprana y oportuna de la dislexia en la educación infantil (5 a 6 años) ya que, en esta fase es cuando los niños tienen un primer contacto con el lenguaje oral y escrito.

Ahora bien, es importante enfatizar que la dislexia va más allá de presentar dificultades en la lectura como en la escritura, ya que existen problemas de comprensión, memoria, problemas de lateralidad, dificultades en la noción espacio – temporales, problemas fonológicos. Por lo tanto, se debe tomar en cuenta que los signos pueden variar de manera distinta en cada caso.

Las dificultades que pueden presentar los niños en etapa preescolar, son meramente motrices, así como también en la adquisición de habilidades cognitivas anteriormente mencionadas. Esto permite que la evaluación de signos disléxicos sea a través de estas áreas y con ayuda de la ludoterapia, ya que se pretende evaluar al niño en su área natural, para que los signos sean mucho más precisos.

Piaget, consideraba que los niños pueden jugar con los trazos, aprender a coger los lápices, desarrollar su capacidad para dibujar, empezar a conocer algunas letras, familiarizarse con determinadas palabras, como su nombre o el de sus padres, de ahí importancia de utilizar al juego como evaluador.

De ahí la importancia de una detección temprana que contribuya en la enseñanza de la lectoescritura, para favorecer el aprendizaje óptimo y específico en el niño disléxico, durante la permanencia en la educación preescolar del mismo.

Un diagnóstico temprano y una intervención adecuada pueden ayudar al niño a brindar estrategias educativas que permitan un aprendizaje oportuno, así como también incrementar su autoestima y seguridad.

5.2 Planteamiento del problema

¿De qué forma favorecerá el diseño de un instrumento de evaluación para la detección temprana de la dislexia basado en la terapia de juego, en niños de 5 a 6 años de edad en el Jardín de Niños “José Luis Álamo” del municipio de Xalatlaco Estado de México?

5.3 Objetivos de estudio

Objetivo general:

Diseñar un instrumento de evaluación para la detección temprana de la dislexia, a través de la terapia de juego en niños de 5 a 6 años de edad en el jardín de niños “Josué Mirlo” del municipio de Xalatlaco; Estado de México.

Objetivos específicos:

- Detectar la dislexia de manera temprana, en niños con problemas de lectoescritura
- Proponer estrategias psicopedagógicas para la intervención del docente.
- Utilizar el juego como medio para la detección de la dislexia
- Corregir mediante la terapia de juego el trastorno de dislexia.
- Disminuir los problemas específicos de aprendizaje en los niños a través de intervenciones lúdicas.

5.4 Hipótesis

Hi: El instrumento de evaluación basado en la ludoterapia favorece en la detección temprana de la dislexia en niños de 5 a 6 años de edad.

Ho: El instrumento de evaluación basado en la ludoterapia no favorece en la detección temprana de la dislexia en niños de 5 a 6 años de edad.

5.5 Tipo y diseño de la investigación

Experimental: Para Sampieri, (2010) es un estudio de investigación en la cual se manipulan, de manera intencional, una o más variables independientes (causas) para analizar las consecuencias de tal manipulación sobre variables dependientes (efectos).

Es decir, los diseños experimentales se utilizan cuando el investigador pretende establecer el posible efecto de una causa que se manipula en una situación de control.

Preexperimental: Diseño de un solo grupo cuyo grado de control es mínimo. Generalmente es útil como un primer acercamiento al problema de investigación en la realidad (Sampieri, 2010).

El diseño se seleccionó, teniendo como muestra a niños de tercer año de preescolar, para posteriormente aplicar un registro de evaluación basado en la terapia de juego y determinar que niños presentan rasgos disléxicos.

5.6 Tipo de enfoque

Mixto: Los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio (Sampieri y Mendoza, 2008).

Esta investigación se desarrolló bajo el enfoque mixto, ya que se tiene una perspectiva más amplia en cuanto a la magnitud en la que se pueden presentar rasgos de dislexia en la etapa preescolar, así como también la profundidad y la complejidad con las que ésta se puede desarrollar en edades posteriores.

5.7 Variables:

Variable: Según Sampieri (2010), una variable es una propiedad que puede fluctuar y cuya variación es susceptible de medirse u observarse.

Variable dependiente: Dislexia

Conceptual: La definición más reciente adoptada por la Asociación Internacional de Dislexia (2002), describe la dislexia como un trastorno específico de aprendizaje que tiene un origen neurobiológico y que se caracteriza por dificultades en el reconocimiento y la producción de palabras y por pobres habilidades en la decodificación y en el deletreo.

Operacional: Algunos autores mencionan que el trastorno de dislexia también desencadena, agresividad, entre otros problemas de comportamiento, ahí la

importancia que tiene el estudio y la detección temprana de este padecimiento, mediante un registro de indicadores de riesgo (lista de cotejo), basado en la terapia de juego.

Variable independiente: Ludoterapia (terapia de juego)

Conceptual: La terapia de juego se basa en la forma natural en que los niños aprenden acerca de sí mismos y sus relaciones en el mundo que les rodea (Axline, 1947; Carmichael, 2006; Landreth, 2002).

Operacional: El uso principal de la ludoterapia en el presente trabajo de investigación, es detectar a través de este método a niños de entre 5 a 6 años de edad que presenten signos de dislexia temprana.

5.8 Población y muestra

No probabilístico: La elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o de quien hace la muestra.

La población se conforma por alumnos del tercer año de preescolar del jardín de niño “José Luis Alamo” del municipio de Xalatlaco, Estado de México.

La población de estudio se conformó por 90 alumnos del tercer año de preescolar de los grupos “A”, “B” Y “C”.

Posteriormente, se seleccionó una muestra de 30 alumnos elegidos al azar, contando con 14 niños y 16 niñas para la aplicación del instrumento de evaluación para la detección temprana de la dislexia. De los 30 alumnos, se obtuvo una muestra de 6 niños y 3 niñas con puntajes bajos.

5.9 Criterios

Criterios de inclusión:

- Niños que presentan problemas de aprendizaje (lectoescritura)
- Niños de 5 a 6 años de edad
- Niños de ambos sexos

Criterios de exclusión:

- Niños que no presenten trastorno de aprendizaje (lectoescritura)
- Niños menores de 5 años o mayores de 6 años
- Niños que presenten otro tipo de trastorno
- Niños que no deseen participar en la investigación

Criterios de eliminación:

- Niños que no asistan a la aplicación
- Niños que presenten problemas de salud durante la aplicación.

5.10 Instrumentos de evaluación:

El instrumento de evaluación que se utilizó para la detección de temprana de la dislexia, fue propuesto y elaborado a través de una lista de cotejo. Para ello se tomó como referencia el libro: para no aburrir al niño; formas jugadas y juegos para la etapa preoperatoria, del autor, Francisco Aquino.

De acuerdo con el libro, las herramientas lúdicas para el nivel maternal y preescolar que propone el autor, son llamadas “formas jugadas”, donde el niño a través de distintos juegos puede desarrollar habilidades cognitivas de acuerdo al nivel educativo en el que se encuentre.

Es por ello, que el libro es la base para la elaboración del instrumento de evaluación, que permite detectar rasgos disléxicos a partir de las habilidades madurativas y cognitivas que se supone el niño ya adquirido durante la etapa preescolar o incluso antes.

Las formas jugadas, se tomaron como referencia para la construcción del registro de 50 indicadores de riesgo, con base a las habilidades siguientes:

1. Esquema corporal
2. Nociones espacio-temporales
3. Lateralidad
4. Percepción sensorial y memoria

5. Equilibrio y control muscular
6. Coordinación
7. Atención memoria y deducción
8. La expresión oral y/o la lectura
9. La expresión gráfica y/o la escritura
10. Calculo y asociación lógica

Cada una de las habilidades mencionadas anteriormente, está conformada por 5 juegos, de los cuales se evalúa a través del registro, si el niño es capaz de ejecutarlos correctamente o no. Esto para determinar si el alumno ha logrado consolidar estas capacidades o por el contrario que exista un problema de madurez o aprendizaje que impida desarrollarlas.

CAPÍTULO VI. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Para esta investigación se utilizó el instrumento de evaluación, elaborado a través de la terapia de juego. Éste fue aplicado en el Jardín de Niños “José Luis Álamo” con una muestra de 14 niñas y 16 niños, dando un total de 30 alumnos de 5 a 6 años de edad.

Se trabajó durante un periodo de un mes, donde se realizaron cinco juegos con los 15 primeros alumnos y posteriormente con el resto del grupo. Los juegos se alternaban de acuerdo a las habilidades previamente establecidas. Es decir, se trabajaba un juego por cada habilidad, dando como resultado la ejecución de 5 juegos en una sesión de una hora.

De esta manera se aplicaron 30 registros, de los cuales se obtuvo información que se analizó y con base a los parámetros de evaluación se logró identificar a niños con riesgo de presentar posible dislexia en grados académicos posteriores.

A continuación, se muestra el puntaje de los alumnos que presentaron mayor número de indicadores de riesgo:

NIÑO	Puntaje	Niñas	Puntaje
Reyes Islas Isaac	41	Miranda Peña Joselyn	35
Ortiz Osorio Ángel Jesús	36	Díaz Ramírez Janeth	37
Romero Alvarado Edgar	39	Vara Linares Alexandra	40
Jiménez Morales Erick	26		
Miranda Campos Ramiro	40		
Alcántara Jiménez Aarón Isaí	36		

Posteriormente se elaboraron tablas para exponer el área, juego y preguntas fallidas en las que los alumnos tuvieron mayor dificultad de ejecución o en definitiva no lograron realizar.

Alumno	Área	Juego	Preguntas fallidas
Miranda Peña Jocelin	Esquema corporal	El espejo mágico	No imitó simétricamente los gestos y movimientos
		Tocar donde me tocaron	No repitió la parte del cuerpo que le fue tocada por su compañero
		¿Cómo soy?	No reconoció su esquema corporal y los objetos mencionados
	Nociones espacio-temporales	Seguir la mirada desplazándose	No logró desplazarse siguiendo la mirada del docente
		¿Por dónde pasamos?	No reprodujo una serie de movimientos realizada por un miembro del grupo
		Embocar el movimiento	No inserto los objetos establecidos dentro del aro
		¿Cuándo palmea?	No ejecuto en tiempo y forma las persecuciones corporales
	Lateralidad	A la izquierda de...	No identificó los puntos derecha e izquierda, delante y atrás
		El muñeco	No direccionó correctamente los movimientos corporales
		Mover los brazos sin equivocarse	No imitó las posiciones corporales, realizadas por sus compañeros
		Objetos a la izquierda, a la derecha...	Nombró los objetos que se encuentran a su derecha y a su izquierda
		Al frente, atrás, derecha, izquierda	No repitió las indicaciones descritas por el docente, hasta llegar al objetivo
	Percepción sensorial y memoria	Los grillitos	No indicó el sonido interpretado por su compañero
		¿Alto o bajo?	No reconoció la posición en que quedaron sus compañeros
		¿Quién se cambió?	No identificó el intercambio de lugar que hicieron sus compañeros
		¿Qué será?	No nombro a cada uno de los integrantes del grupo
	Equilibrio y control muscular	Ayudarse para el cruce	No logró pasar sobre la cuerda sin caerse
		Levantar el tronco	No logró sostener un parte del cuerpo de su compañero para ponerlo de pie
		Una cama móvil	No avanzó en posición de banco coordinadamente

	Coordinación	El juego del Simón	No logró saltar adentro y afuera de la línea
		Carrera de enhebrar	No inserto las cuantas en el hilo
		Atarse sin enredarse	No desato rápidamente el ovillo sin enredarse
	Atención memoria y deducción	El mundo al revés	No invirtió el sentido de los movimientos establecidos por el docente
		Cambiar de pareja	No realizo las consignas nombras por su compañero
		¿De qué se trata?	No interpreto correctamente la descripción del objeto.
	La expresión oral y/o la lectura	Carrera del alfabeto	No menciono rápida y claramente las letras establecidas por el docente
		¿Qué se te ocurre?	No logró hacer asociaciones del tema asignado por su compañero
		Describir los movimientos	No describió detalladamente los movimientos realizados por su compañero
		Mi tía se fue a Paris	No logró continuar con el relato, repitiendo los objetos nombrados anteriormente
		Los meses del año	No nombro los periodos de tiempo, haciendo movimientos simultáneamente
	La expresión gráfica y/o la escritura	¿Qué escribí en tu cuerpo?	No interpretó el mensaje escrito en una parte de su cuerpo
	Calculo y asociación lógica	¿Cuántos van adentro?	No interpretó el número de acciones indicados por el docente
		Grupos de acuerdo con el resultado	No nombró el resultado de la operación matemática
		¿A cuántos pasos está?	No calculo ni verificó el número de pasos para llegar al objetivo citado
Contar mentalmente		No reprodujo el número de movimientos levantando la misma cantidad de dedos	

Se puede observar que la alumna Miranda Peña Jocelin, presentó mayor problema en las siguientes áreas:

- Nociones espacio temporales
- Lateralidad
- Percepción sensorial y memoria
- Expresión oral y/o lectura
- Calculo y asociación lógica

Alumno	Área	Juego	Preguntas fallidas
Vara Molina Alexandra	Esquema corporal	El espejo mágico	No imitó simétricamente los gestos y movimientos
		Tocar donde me tocaron	No reconoció su esquema corporal y los objetos mencionados
		Toque eléctrico	No tocó la parte del cuerpo de su compañero, indicada por el docente.
	Nociones espacio-temporales	Seguir la mirada desplazándose	No logró desplazarse siguiendo siempre la mirada del docente
		Siempre mirándonos	No realizó el desplazamiento, mirando fijamente a los ojos de otro compañero
		¿Por dónde pasamos?	No reprodujo una serie de movimientos realizados por un miembro del grupo
		Embocar el movimiento	No inserto los objetos establecidos dentro del aro
		¿Cuándo palmear?	No ejecuto en tiempo y forma las persecuciones corporales
	Lateralidad	A la izquierda de...	No identifico los puntos derecha e izquierda, delante y atrás
		El muñeco	No direcciono correctamente los movimientos corporales
		Mover los brazos sin equivocarse	No imitó las posiciones corporales, realizadas por sus compañeros
		Objetos a la izquierda, a la derecha...	No nombró lo objetos que se encuentran a su derecha y su izquierda
		Al frente, atrás, derecha, izquierda	No repitió las indicaciones descritas por el docente, hasta llegar al objetivo.
	Percepción sensorial y memoria	Los grillitos	No indico el sonido interpretado por su compañero
		¡Buenos días!	No distinguió la voz de sus compañeros indicando su nombre
		¿Alto o bajo?	No reconoció la posición en que quedaron sus compañeros
		¿Quién se cambió?	No identificó el intercambio de lugar que hicieron sus compañeros
		¿Qué será?	No nombro a cada uno de los integrantes del grupo
	Equilibrio y control muscular	Saltos sobre un pie	No avanzo saltando sobre un pie
		Levantar el tronco	No logró sostener una parte del cuerpo de su compañero para ponerlo de pie
		Una cama móvil	No avanzo en posición de banco coordinadamente

	Coordinación	El juego del Simón	No logró saltar afuera y adentro de la línea
		Las figuras	No realizó las figuras descritas por el docente
	Atención, memoria y deducción	El mundo al revés	No invirtió el sentido de los movimientos establecidos por el docente
		Luz y sombra	No representó o nombró acciones que hace durante el día y la noche
		Cambiar de pareja	No realizó las consignas nombradas por su compañero
		¿De qué se trata?	No interpretó correctamente la descripción del objeto
	La expresión oral y/o la lectura	Carrera del alfabeto	No mencionó rápida y claramente las letras establecidas por el docente
		¿Qué se te ocurre?	No logró hacer asociaciones del tema asignado por su compañero
		Describir los movimientos	No describió detalladamente los movimientos realizados por sus compañeros
		Mi tía se fue a Paris	No logró continuar con el relato, repitiendo los objetos nombrados anteriormente
		Los meses del año	No logró nombrar periodos de tiempo, haciendo un movimiento simultáneamente
	La expresión gráfica y/o la escritura	Escribí en el suelo	No trazó las letras mientras caminaba o corría
		¿Qué escribí en el suelo?	No escribió ni de cifró la letra, numero o palabra de sus compañeros
		¿Qué escribí en tu cuerpo?	No interpretó el mensaje escrito en una parte de su cuerpo
		Escribir con semillas	No escribió con semillas, una letra, numero o palabra que el docente haya mencionado
		Dibujo a ciegas	No logró seguir la secuencia del dibujo con los ojos cerrados
Calculo y asociación lógica	¿Cuántos van adentro?	No interpretó el número de acciones indicados por el docente	
	Grupos de acuerdo con el resultado	No nombró el resultado de la operación matemática	
	¿A cuántos pasos está?	No calculó y verificó el número de pasos para llegar al objetivo citado	
	Contar mentalmente	No reprodujo el número de movimientos, levantando la misma cantidad de dedos.	

Se puede observar que la alumna Vara Molina Alexandra, presentó mayor problema en las siguientes áreas:

- Nociones espaciotemporales
- Lateralidad
- Atención memoria y deducción
- La expresión oral y/ o la lectura
- La expresión gráfica/ o la escritura
- Calculo y asociación lógica

NOMBRE	ÁREA	JUEGOS	PREGUNTAS FALLIDAS
Díaz Ramírez Janeth	Esquema corporal	¿Cómo soy?	No reconoció su esquema corporal
		Toque eléctrico	No tocó la parte del cuerpo de su compañero, indicado por el docente
		El detalle cambiado	No identifico la posición o gesto que fue modificada
	Nociones espacio-temporales	Seguir la mirada desplazándose	No logró desplazarse siguiendo siempre la mirada del docente
		Siempre mirándonos	No realizó el desplazamiento, mirando fijamente a los ojos de otro compañero
		¿Por dónde pasamos?	No reprodujo una serie de movimientos realizados por un miembro del grupo
		¿Cuándo palmear?	No ejecutó en tiempo y forma las persecuciones corporales
	Lateralidad	A la izquierda de...	No identifico los puntos derecha e izquierda, delante y atrás
		El muñeco	No direcciono correctamente los movimientos corporales
		Mover los brazos sin equivocarse	No imitó las posiciones corporales, realizadas por sus compañeros
		Objetos a la izquierda, a la derecha...	No nombró lo objetos que se encuentran a su derecha y su izquierda
		Al frente, atrás, derecha, izquierda	No repitió las indicaciones descritas por el docente, hasta llegar al objetivo.
	Percepción sensorial y memoria	Los grillitos	No indico el sonido interpretado por su compañero
		¡Buenos días!	No distinguió la voz de sus compañeros indicando su nombre
		¿Alto o bajo?	No reconoció la posición en que quedaron sus compañeros
		¿Quién se cambió?	No identificó el intercambio de lugar que hicieron sus compañeros
	Coordinación	Atarse sin enredarse	No desató rápidamente el ovillo, sin desenredarse
	Atención, memoria y deducción	El mundo al revés	No invirtió el sentido de los movimientos establecidos por el docente
		Luz y sombra	No representó o nombró acciones que hace durante el día y la noche
		Cambiar de pareja	No realizó las consignas nombradas por su compañero
Frio o caliente		No localizó el objeto escondido atendiendo la orden de sus compañeros	
¿De qué se trata?		No interpretó correctamente la descripción del objeto	
La expresión oral y/o la lectura	Carrera del alfabeto	No mencionó rápida y claramente las letras establecidas por el docente	
	¿Qué se te ocurre?	No logró hacer asociaciones del tema asignado por su compañero	

		Describir los movimientos	No describió detalladamente los movimientos realizados por sus compañeros
		Mi tía se fue a Paris	No logró continuar con el relato, repitiendo los objetos nombrados anteriormente
		Los meses del año	No logró nombrar periodos de tiempo, haciendo un movimiento simultáneamente
La expresión gráfica y/o la escritura		Escribí en el suelo	No trazó las letras mientras caminaba o corría
		¿Qué escribí en el suelo?	No escribió ni de cifró la letra, numero o palabra de sus compañeros
		¿Qué escribí en tu cuerpo?	No interpretó el mensaje escrito en una parte de su cuerpo
		Escribir con semillas	No escribió con semillas, una letra, numero o palabra que el docente haya mencionado
		Dibujo a ciega	No logró seguir la secuencia del dibujo con los ojos cerrados
Calculo y asociación lógica		¿Cuántos van adentro?	No interpretó el número de acciones indicados por el docente
		Grupos de acuerdo con el resultado	No nombró el resultado de la operación matemática
		¿A cuántos pasos está?	No calculó y verificó el número de pasos para llegar al objetivo citado
		Contar mentalmente	No reprodujo el número de movimientos, levantando la misma cantidad de dedos.
		¿Cuántas piernas hay?	No reconoció la cantidad de piernas que sus compañeros le mostraron

Se puede observar que la alumna Diaz Ramírez Yanet, presentó mayor problema en las siguientes áreas:

- Nociones espaciotemporales
- Lateralidad
- Atención memoria y deducción
- La expresión oral y/ o la lectura
- La expresión gráfica/ o la escritura
- Calculo y asociación lógica

Alumno	Área	Juegos	Preguntas fallidas
Reyes Islas Issac	Esquema corporal	El espejo mágico	No imitó simétricamente los juegos y movimientos.
		Tocar donde me tocaron	No repitió la parte del cuerpo que le fue tocada por su compañero.
		¿Cómo soy	No reconoció su esquema corporal y los objetos mencionados.
		El toque eléctrico	No tocó la parte del cuerpo de su compañero, indicada por el docente.
		El detalle cambiado	No identificó la posición o gesto que fue modificada.
	Nociones Espacio-temporales	¿Por dónde pasamos?	No reprodujo una serie de movimientos realizados por un miembro del grupo
		¿Cuándo palmear?	No ejecutó en tiempo y forma las persecuciones corporales
	Lateralidad	A la izquierda de...	No identificó los puntos derecha e izquierda, delante y atrás.
		El muñeco	No direccionó correctamente los movimientos corporales.
		Mover los brazos sin equivocarse	No imitó las posiciones corporales, realizadas por sus compañeros
		Objetos a la izquierda y a la derecha	No nombró los objetos que se encontraban a su derecha y a su izquierda
		Al frente, atrás, derecha, izquierda.	No repitió las indicaciones descritas por el docente, hasta llegar al objetivo
	Percepción sensorial y memoria.	Los grillitos	No indicó el sonido interpretado por su compañero.
		Buenos días	No distinguió la voz de su compañero indicando su nombre.
		¿Alto o bajo?	No reconoció la posición en que se quedaron sus compañeros.
		¿Quién se cambió?	No identificó el intercambio de lugar que hicieron sus compañeros.
		¿Qué será?	No nombró a cada uno de los integrantes del grupo.
	Equilibrio y control muscular	Seguir el dibujo	No trazó las figuras ni consiguió seguir el contorno de las mismas
	Coordinación	El juego del Simón	No logró saltar adentro y afuera de la línea
		Las figuras	No realizó las figuras descritas por el docente
Atarse sin enredarse		No desato rápidamente el ovillo, sin enredarse	
Atención, memoria y deducción	El mundo al revés	No invirtió el sentido de los movimientos establecidos por el docente	
	Luz y sombra	No representó o nombró acciones que hace durante el día y la noche	
	Cambiar de pareja	No realizó las consignas nombradas por su compañero	
	Frio o caliente	No localizó el objeto escondido atendiendo la orden de sus compañeros	

		¿De qué se trata?	No interpretó correctamente la descripción del objeto
La expresión oral y/o la lectura		Carrera del alfabeto	No mencionó rápida y claramente las letras establecidas por el docente
		¿Qué se te ocurre?	No logró hacer asociaciones del tema asignado por su compañero
		Describir los movimientos	No describió detalladamente los movimientos realizados por sus compañeros
		Mi tía se fue a Paris	No logró continuar con el relato, repitiendo los objetos nombrados anteriormente
		Los meses del año	No logró nombrar periodos de tiempo, haciendo un movimiento simultáneamente
La expresión gráfica y/o la escritura		Escribí en el suelo	No trazó las letras mientras caminaba o corría
		¿Qué escribí en el suelo?	No escribió ni de cifró la letra, numero o palabra de sus compañeros
		¿Qué escribí en tu cuerpo?	No interpretó el mensaje escrito en una parte de su cuerpo
		Escribir con semillas	No escribió con semillas, una letra, numero o palabra que el docente haya mencionado
		Dibujo a ciega	No logró seguir la secuencia del dibujo con los ojos cerrados
Calculo y asociación lógica		¿Cuántos van adentro?	No interpretó el número de acciones indicados por el docente
		Grupos de acuerdo con el resultado	No nombró el resultado de la operación matemática
		¿A cuántos pasos está?	No calculó y verificó el número de pasos para llegar al objetivo citado
		Contar mentalmente	No reprodujo el número de movimientos, levantando la misma cantidad de dedos.
		¿Cuántas piernas hay?	No reconoció la cantidad de piernas que sus compañeros le mostraron

Se puede observar que el alumno Reyes Islas Isaac, presentó mayor problema en las siguientes áreas:

- Esquema corporal
- Lateralidad
- Percepción sensorial y memoria
- Atención memoria y deducción
- La expresión oral y/ o la lectura
- La expresión gráfica/ o la escritura
- Calculo y asociación lógica

ALUMNO	ÁREA	JUEGOS	PREGUNTAS FALLIDAS
Jiménez Monte de Oca Erick	Esquema corporal	Espejo mágico	No imitó simétricamente los gestos y movimientos.
	Nociones espacio-temporales	Seguir la mirada desplazándose	No logró desplazarse siguiendo siempre la mirada del docente.
		Siempre mirándonos	No realizó el desplazamiento, mirando fijamente a los ojos de otro compañero.
		¿Por dónde pasamos?	No reprodujo una serie de movimientos realizados por un miembro del grupo.
		¿Cuándo palmear?	No ejecuto en tiempo y forma las persecuciones corporales.
	Lateralidad	Objetos a la izquierda, a la derecha...	No nombró los objetos que se encuentran a su derecha y a su izquierda.
		Al frente, atrás, derecha, izquierda	No repitió los indicadores descritas por el docente, hasta llegar al objetivo.
	Percepción sensorial y memoria	Los grillitos	No Indicó el sonido interpretado por su compañero.
		¡Buenos días!	No distinguió la voz de sus compañeros indicando su nombre.
		¿Alto o bajo?	No reconoció la posición en que quedaron
		¿Quién se cambió?	No identificó el intercambio de lugar que hicieron sus compañeros.
		¿Qué será?	No nombró a cada uno de los integrantes del grupo.
	Coordinación	El juego del simón	No logró saltar adentro y afuera de la línea
		Las figuras	No realizó las figuras descritas por el docente.
		Atarse sin enredarse	No desato rápidamente el ovillo, sin enredarse.
	Atención, memoria y deducción.	El mundo al revés	No invirtió el sentido de los movimientos establecidos por el docente.
		¿De qué se trata?	No interpretó correctamente la descripción del objeto.
	La expresión oral y /o la lectura	Carrera del alfabeto	No mencionó rápido y claramente las letras establecidas por el docente.
		Describir los movimientos	No describió detalladamente los movimientos realizados por su compañero.

		Mi tía se fue a Paris	No logró continuar el relato, repitiendo los objetos nombrados anteriormente.
		Los meses del año	No nombró los periodos de tiempo, haciendo un movimiento simultáneamente.
La expresión gráfica y/o la escritura		¿Qué escribí en tu cuerpo?	No Interpretó el mensaje escrito en una parte de su cuerpo.
		Dibujo a ciegas	No logró seguir la secuencia del dibujo con los ojos cerrados.
Calculo y asociación lógica		¿Cuántos van adentro?	No interpretó el número de acciones indicadas por el docente.
		Grupos de acuerdo con el resultado	No nombró el resultado de la operación matemática.
		Contar mentalmente	No reprodujo el número de movimientos, levantando la misma cantidad de dedos.

Se puede observar que el alumno Jiménez Monte de Oca Erik, presentó mayor problema en las siguientes áreas:

- Nociones espaciotemporales
- Percepción sensorial y memoria
- La expresión oral y/ o la lectura

ALUMNO	ÁREA	JUEGO	PREGUNTAS FALLIDAS
Romero Alvarado Edgar	Esquema corporal	¿Cómo soy?	No reconoció su esquema corporal y los objetos mencionados.
		El detalle cambiado	No identificó la posición o gesto que fue modificada.
	Lateralidad	A la izquierda de...	No identificó los puntos derecha izquierda, adelante y atrás
		El muñeco	No direccionó correctamente los movimientos corporales
		Mover los brazos sin equivocarse	No imitó las posiciones corporales, realizadas por sus compañeros.
		Objetos a la izquierda, a la derecha...	No nombró los objetos que se encontraban a su derecha y su izquierda.
		Al frente, atrás, derecha, izquierda	No repitió las indicaciones descritas por el docente, hasta llegar al objetivo.
	Percepción sensorial y memoria	Los grilitos	No indicó el sonido interpretado por su compañero
		El juego del Simón ¡Buenos días!	No logró saltar adentro y afuera de la línea No distinguió la voz de su compañero indicando su nombre
		¡Alto o bajo	No reconoció la posición en que quedaron sus compañeros
		¿Quién se cambió?	No identificó el intercambio de lugar que hicieron sus compañeros
	Coordinación	El juego del Simón	No logró pasar sobre la cuerda sin caerse
		Las figuras	No realizó las figuras descritas por el docente
		Atarse sin enredarse	No desató rápidamente el ovillo sin enredarse
	Atención memoria de deducción	El mundo al revés	No invirtió el sentido de los movimientos establecidos por el docente
		Luz y sombra	No representó o nombró acciones que hace durante el día y la noche
		Cambiar de pareja	No realizó las consignas nombradas por su compañero
		Frio o caliente ¿De qué se trata?	No localizó el objeto escondido atendiendo la orden de sus compañeros No interpretó correctamente la descripción del objeto
	La expresión oral y /o la lectura	¿Qué se te ocurre?	No logró hacer asociaciones del tema asignado por su compañero
		Describir los movimientos	No describió detalladamente los movimientos realizados por sus compañeros
		Mi tía se fue a París	No logró continuar con el relato, repitiendo los objetos nombrados anteriormente

		Los meses del año	No logró nombrar periodos de tiempo, haciendo un movimiento simultáneamente
La expresión gráfica y/o la escritura	¿Qué escribí en el suelo?		No escribió ni de cifró la letra, numero o palabra de sus compañeros
	¿Qué escribí en tu cuerpo?		No interpretó el mensaje escrito en una parte de su cuerpo
	Dibujo a ciega		No logró seguir la secuencia del dibujo con los ojos cerrados
Calculo y asociación lógica	¿Cuántos van adentro?		No interpretó el número de acciones indicados por el docente
	Grupos de acuerdo con el resultado		No nombró el resultado de la operación matemática
	¿A cuántos pasos está?		No calculó y verificó el número de pasos para llegar al objetivo citado

Se puede observar que el alumno Jiménez Monte de Oca Erik, presentó mayor problema en las siguientes áreas:

- Lateralidad
- Percepción sensorial y memoria
- Atención, memoria y deducción
- La expresión oral y/ o la lectura

Alumno	Área	Juego	Preguntas fallidas
Miranda Campos Ramiro	Esquema corporal	El espejo mágico	No imitó simétricamente los gestos y movimientos
		Tocar donde me tocaron	No repitió la parte del cuerpo que le fue tocada por su compañero
		¿Cómo soy?	No reconoció su esquema corporal y los objetos mencionados
		El detalle cambiado	No identificó la posición o gesto que fue modificada
	Nociones espacio-temporales	¿Por dónde pasamos?	No reprodujo una serie de movimientos realizados por un miembro del grupo
		Embocar el movimiento	No inserto los objetos establecidos dentro del aro
		¿Cuándo palmear?	No ejecuto en tiempo y forma las persecuciones corporales
	Lateralidad	A la izquierda de...	No identifico los puntos derecha e izquierda, delante y atrás
		El muñeco	No direcciono correctamente los movimientos corporales
		Mover los brazos sin equivocarse	No imitó las posiciones corporales, realizadas por sus compañeros
		Objetos a la izquierda, a la derecha...	No nombró lo objetos que se encuentran a su derecha y su izquierda
		Al frente, atrás, derecha, izquierda	No repitió las indicaciones descritas por el docente, hasta llegar al objetivo.
	Percepción sensorial y memoria	¡Buenos días!	No distinguió la voz de sus compañeros indicando su nombre
		¿Alto o bajo?	No reconoció la posición en que quedaron sus compañeros
		¿Quién se cambió?	No identificó el intercambio de lugar que hicieron sus compañeros
		¿Qué será?	No nombro a cada uno de los integrantes del grupo
	Equilibrio y control muscular	Ayudarse para el cruce	No logró pasar sobre la cuerda sin caerse
		Saltos sobre un pie	No avanzo saltando sobre un pie
		Levantar el tronco	No logró sostener una parte del cuerpo de su compañero para ponerlo de pie
		Una cama móvil	No avanzo en posición de banco coordinadamente
	Coordinación	El juego del Simón	No logró saltar afuera y adentro de la línea
		El tren saltarín	No salto coordinadamente con una y ambas piernas
		Las figuras	No realizó las figuras descritas por el docente
		Atarse sin enredarse	No desató rápidamente el ovillo, sin enredarse

	Atención, memoria y deducción	El mundo al revés	No invirtió el sentido de los movimientos establecidos por el docente
		Cambiar de pareja	No realizó las consignas nombradas por su compañero
		¿De qué se trata?	No interpretó correctamente la descripción del objeto
	La expresión oral y/o la lectura	Carrera del alfabeto	No mencionó rápida y claramente las letras establecidas por el docente
		¿Qué se te ocurre?	No logró hacer asociaciones del tema asignado por su compañero
		Describir los movimientos	No describió detalladamente los movimientos realizados por sus compañeros
		Mi tía se fue a París	No logró continuar con el relato, repitiendo los objetos nombrados anteriormente
		Los meses del año	No logró nombrar periodos de tiempo, haciendo un movimiento simultáneamente
	La expresión gráfica y/o la escritura	Escribí en el suelo	No trazó las letras mientras caminaba o corría
		¿Qué escribí en el suelo?	No escribió ni de cifró la letra, número o palabra de sus compañeros
		¿Qué escribí en tu cuerpo?	No interpretó el mensaje escrito en una parte de su cuerpo
		Dibujo a ciegas	No logró seguir la secuencia del dibujo con los ojos cerrados
	Calculo y asociación lógica	¿Cuántos van adentro?	No interpretó el número de acciones indicados por el docente
		Grupos de acuerdo con el resultado	No nombró el resultado de la operación matemática
		¿A cuántos pasos está?	No calculó y verificó el número de pasos para llegar al objetivo citado
Contar mentalmente		No reprodujo el número de movimientos, levantando la misma cantidad de dedos.	

Se puede observar que el alumno Miranda Campos Ramiro, presentó mayor problema en las siguientes áreas:

- Esquema corporal
- Lateralidad
- Percepción sensorial y memoria
- Equilibrio y control muscular
- Coordinación
- Expresión oral y/o lectura
- Expresión gráfica y/o escritura
- Calculo y asociación lógica

Alumno	Área	Juegos	Preguntas fallidas
Ortiz Osorio Ángel Jesús	Esquema corporal	El espejo mágico	No imitó simétricamente los juegos y movimientos.
		Tocar donde me tocaron	No repitió la parte del cuerpo que le fue tocada por su compañero.
		¿Cómo soy	No reconoció su esquema corporal y los objetos mencionados.
		El detalle cambiado	No identificó la posición o gesto que fue modificada.
	Nociones Espacio-temporales	Siempre mirándonos	No realizó el desplazamiento, mirando fijamente a los ojos de un compañero
		¿Por dónde pasamos?	No reprodujo una serie de movimientos realizados por un miembro del grupo
		¿Cuándo palmear?	No ejecutó en tiempo y forma las persecuciones corporales
	Lateralidad	A la izquierda de...	No identificó los puntos derecha e izquierda, delante y atrás.
		El muñeco	No direccionó correctamente los movimientos corporales.
		Mover los brazos sin equivocarse	No imitó las posiciones corporales, realizadas por sus compañeros
		Objetos a la izquierda y a la derecha	No nombró los objetos que se encontraban a su derecha y a su izquierda
		Al frente, atrás, derecha, izquierda.	No repitió las indicaciones descritas por el docente, hasta llegar al objetivo
	Percepción sensorial y memoria.	¿Alto o bajo?	No reconoció la posición en que se quedaron sus compañeros.
		¿Quién se cambió?	No identificó el intercambio de lugar que hicieron sus compañeros.
	Equilibrio y control muscular	Seguir el dibujo	No trazó las figuras, tampoco consiguió seguir el contorno de las mismas
	Coordinación	El juego del Simón	No logró saltar adentro y afuera de la línea
		Las figuras	No realizó las figuras descritas por el docente
		Carrera de enhebrar	No logró insertar las cuentas en el hilo
		Atarse sin enredarse	No desato rápidamente el ovillo, sin enredarse
	Atención, memoria y deducción	El mundo al revés	No invirtió el sentido de los movimientos establecidos por el docente
		Cambiar de pareja	No realizó las consignas nombradas por su compañero
		¿De qué se trata?	No interpretó correctamente la descripción del objeto
La expresión oral y/o la lectura	Carrera del alfabeto	No mencionó rápida y claramente las letras establecidas por el docente	
	¿Qué se te ocurre?	No logró hacer asociaciones del tema asignado por su compañero	

		Describir los movimientos	No describió detalladamente los movimientos realizados por sus compañeros
		Mi tía se fue a París	No logró continuar con el relato, repitiendo los objetos nombrados anteriormente
		Los meses del año	No logró nombrar periodos de tiempo, haciendo un movimiento simultáneamente
	La expresión gráfica y/o la escritura	Escribí en el suelo	No trazó las letras mientras caminaba o corría
		¿Qué escribí en el suelo?	No escribió ni de cifró la letra, número o palabra de sus compañeros
		¿Qué escribí en tu cuerpo?	No interpretó el mensaje escrito en una parte de su cuerpo
		Dibujo a ciegas	No logró seguir la secuencia del dibujo con los ojos cerrados
	Cálculo y asociación lógica	¿Cuántos van adentro?	No interpretó el número de acciones indicados por el docente
		Grupos de acuerdo con el resultado	No nombró el resultado de la operación matemática
		¿A cuántos pasos está?	No calculó y verificó el número de pasos para llegar al objetivo citado
		Contar mentalmente	No reprodujo el número de movimientos, levantando la misma cantidad de dedos.
¿Cuántas piernas hay?		No reconoció la cantidad de piernas que sus compañeros le mostraron	

Se puede observar que el alumno Ortiz Osorio Ángel Jesús, presentó mayor problema en las siguientes áreas:

- Esquema corporal
- Lateralidad
- Coordinación
- Expresión oral y/o lectura
- Expresión gráfica y/o escritura
- Cálculo y asociación lógica

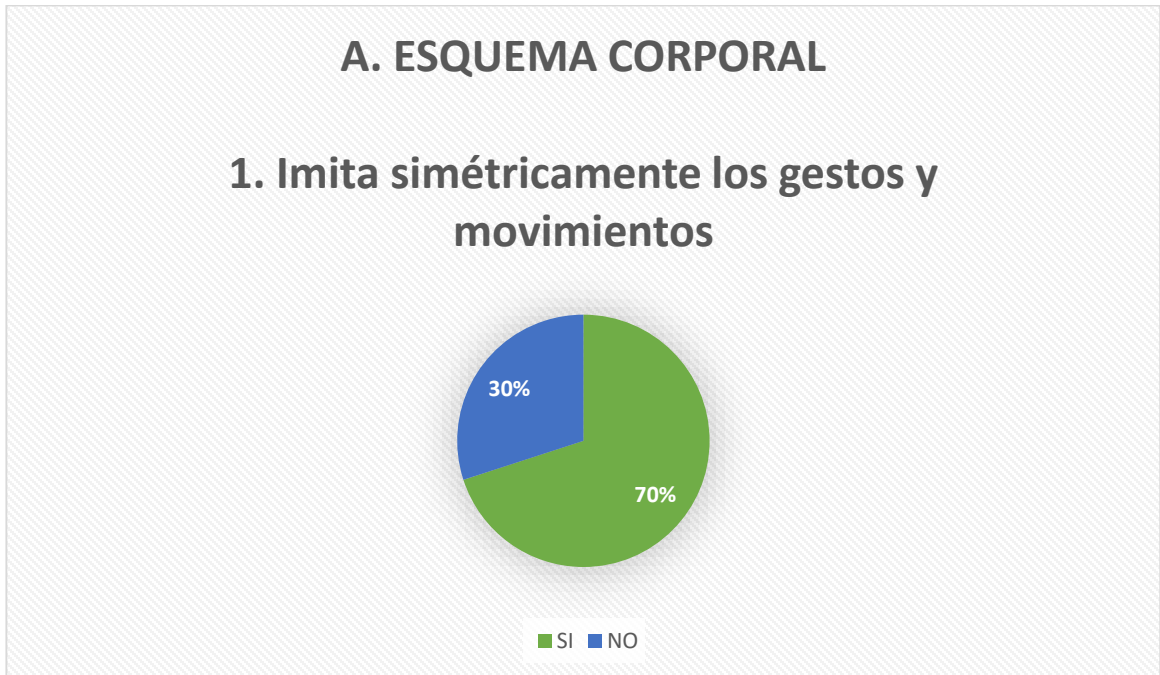
Alumno	Área	Juegos	Preguntas fallidas
Alcántara Jiménez Aarón Isaí	Esquema corporal	El espejo mágico	No imitó simétricamente los juegos y movimientos.
		¿Cómo soy	No reconoció su esquema corporal y los objetos mencionados.
		El detalle cambiado	No identificó la posición o gesto que fue modificada.
	Nociones Espacio-temporales	Siempre mirándonos	No realizó el desplazamiento visual, hacia otro compañero
		¿Por dónde pasamos?	No reprodujo una serie de movimientos realizados por un miembro del grupo
		Embocar el movimiento	No insertó los objetos establecidos dentro del aro
		¿Cuándo palmea?	No ejecutó en tiempo y forma las persecuciones corporales
	Lateralidad	A la izquierda de...	No identificó los puntos derecha e izquierda, delante y atrás.
		El muñeco	No direccionó correctamente los movimientos corporales.
		Mover los brazos sin equivocarse	No imitó las posiciones corporales, realizadas por sus compañeros
	Percepción sensorial y memoria.	Los grillitos	No indicó el sonido interpretado por su compañero.
		Buenos días	No distinguió la voz de su compañero indicando su nombre.
		¿Alto o bajo?	No reconoció la posición en que se quedaron sus compañeros.
		¿Quién se cambió?	No identificó el intercambio de lugar que hicieron sus compañeros.
	Equilibrio y control muscular	Levantar el tronco	No logró sostener una parte del cuerpo de su compañero para ponerse de pie
		Una cama móvil	No avanzó en posición de banco coordinadamente
	Coordinación	Atarse sin enredarse	No desato rápidamente el ovillo, sin enredarse
	Atención, memoria y deducción	El mundo al revés	No invirtió el sentido de los movimientos establecidos por el docente
		Luz y sombra	No representó o nombró acciones que hace durante el día y la noche
		Frio o caliente	No localizó el objeto escondido atendiendo la orden de sus compañeros
		¿De qué se trata?	No interpretó correctamente la descripción del objeto
	La expresión oral y/o la lectura	Carrera del alfabeto	No mencionó rápida y claramente las letras establecidas por el docente
		¿Qué se te ocurre?	No logró hacer asociaciones del tema asignado por su compañero
Describir los movimientos		No describió detalladamente los movimientos realizados por sus compañeros	
Mi tía se fue a París		No logró continuar con el relato, repitiendo los objetos nombrados anteriormente	

		Los meses del año	No logró nombrar periodos de tiempo, haciendo un movimiento simultáneamente
La expresión gráfica y/o la escritura		Escribí en el suelo	No trazó las letras mientras caminaba o corría
		¿Qué escribí en el suelo?	No escribió ni de cifró la letra, número o palabra de sus compañeros
		¿Qué escribí en tu cuerpo?	No interpretó el mensaje escrito en una parte de su cuerpo
		Escribir con semillas	No escribió con semillas, una letra, número o palabra que el docente haya mencionado
		Dibujo a ciego	No logró seguir la secuencia del dibujo con los ojos cerrados
Calculo y asociación lógica		¿Cuántos van adentro?	No interpretó el número de acciones indicados por el docente
		Grupos de acuerdo con el resultado	No nombró el resultado de la operación matemática
		¿A cuántos pasos está?	No calculó y verificó el número de pasos para llegar al objetivo citado
		Contar mentalmente	No reprodujo el número de movimientos, levantando la misma cantidad de dedos.
		¿Cuántas piernas hay?	No reconoció la cantidad de piernas que sus compañeros le mostraron

Se puede observar que el alumno Alcántara Jiménez Aarón Isaí, presentó mayor problema en las siguientes áreas:

- Nociones espacio temporales
- Percepción sensorial y memoria
- Atención, memoria y deducción
- Expresión oral y/o lectura
- Expresión gráfica y/o escritura
- Calculo y asociación lógica

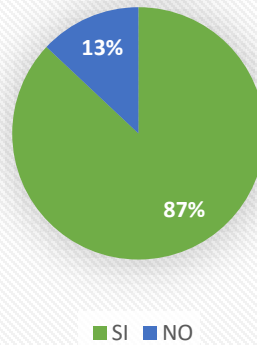
A continuación; se muestran los resultados de los datos estadísticos descriptivos, obtenidos de la aplicación de los juegos y el registro de indicadores de riesgo en la detección temprana de la dislexia.



En la pregunta número 1, con relación al juego de esquema corporal “Espejo Mágico” el 70% logró seguir las indicaciones e imitar simétricamente los gestos y movimientos; mientras que el 30% de la población no logró hacerlo.

A. ESQUEMA CORPORAL

2. Repite la parte del cuerpo que le fue tocada por su compañero

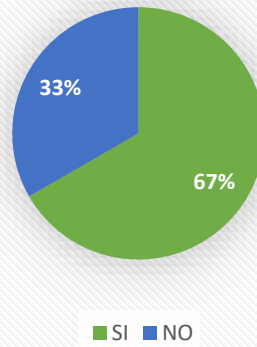


En la pregunta número 2, con relación al juego de esquema corporal

“Tocar donde me tocaron” el 87% logró repetir la parte del cuerpo que le fue tocada por su compañero; mientras que el 13% de la población no logró hacerlo.

A. ESQUEMA CORPORAL

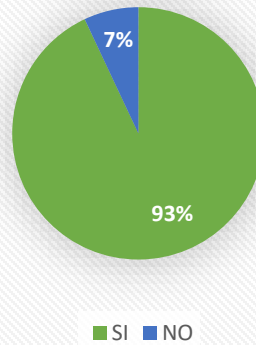
3. Reconoce su esquema corporal y los objetos mencionados



En la pregunta número 3, con relación al juego de esquema corporal “¿Cómo soy? El 67% logró reconocer su esquema corporal y los objetos mencionados por el docente; mientras que el 33% de la población no logró hacerlo.

A. ESQUEMA CORPORAL

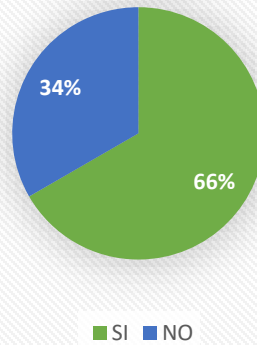
4. Toca la parte del cuerpo de su compañero, indicada por el docente



En la pregunta número 4, con relación al juego de esquema corporal “Toque eléctrico” el 93% logró tocar la parte del cuerpo de su compañero, indicada por el docente; mientras que el 7% de la población no logró hacerlo.

A. ESQUEMA CORPORAL

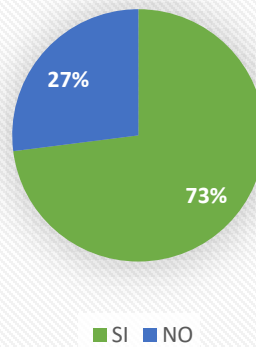
5. Identifica la posición o gesto que fue modificada



En la pregunta número 5, con relación al juego “El detalle cambiado” el 66% logró identificar la posición o gesto que fue modificada; mientras que el 34% de la población no logró hacerlo.

B. NOCIONES ESPACIO- TEMPORALES

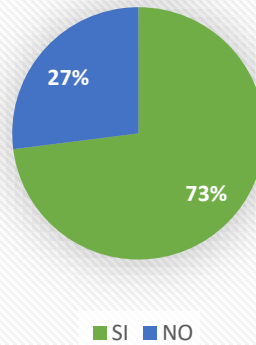
6. Logra desplazarse siguiendo siempre la mirada del docente



En la pregunta número 6, con relación al juego de nociones espacio– temporales “Seguir la mirada desplazándose” el 73% logró desplazarse siguiendo siempre la mirada del docente; mientras que el 27% de la población no logró hacerlo.

B. NOCIONES ESPACIO- TEMPORALES

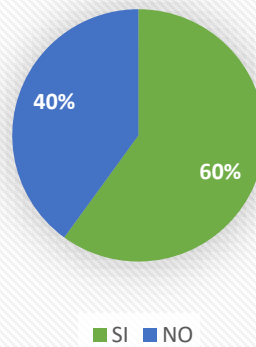
7. Realiza desplazamientos, mirando fijamente a los ojos de otro compañero



En la pregunta número 7, con relación al juego de nociones espacio- temporales “Siempre mirándonos” el 73% logró realizar desplazamientos, mirando fijamente a los ojos de otro compañero; mientras que el 27% de la población no logró hacerlo.

B. NOCIONES ESPACIO- TEMPORALES

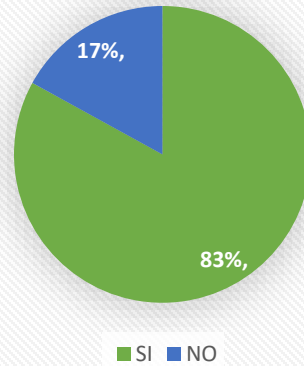
8. Reproduce una serie de movimientos realizada por un miembro del grupo



En la pregunta número 8, con relación al juego de nociones espacio- temporales “¿Dónde estuvimos? (por dónde pasamos)” el 60% logró reproducir una serie de movimientos realizada por un miembro del grupo; mientras que el 40% de la población no logró hacerlo.

B. NOCIONES ESPACIO- TEMPORALES

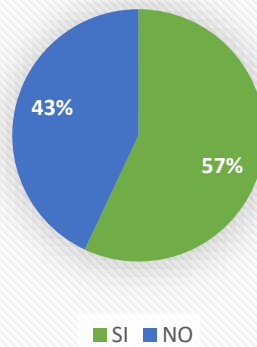
9. Inserta los objetos establecidos dentro del aro



En la pregunta número 9, con relación al juego de nociones espacio- temporales “Embocar en movimiento” el 83% logró insertar los objetos establecidos dentro del aro; mientras que el 17% de la población no logró hacerlo.

B. NOCIONES ESPACIO- TEMPORALES

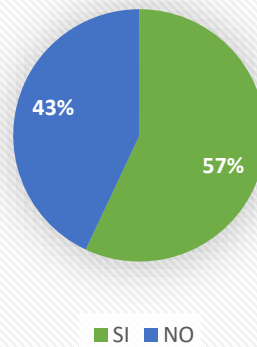
10. Ejecuta en tiempo y forma las persecuciones corporales



En la pregunta número 10, con relación al juego de nociones espacio- temporales “¿Cuándo palmear?” el 57% logró ejecutar en tiempo y forma persecuciones corporales; mientras que el 43% de la población no logró hacerlo.

C. LATERALIDAD

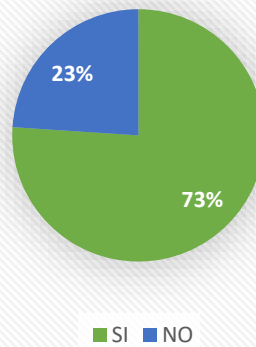
11. Identifica los puntos derecha e izquierda, delante y atrás



En la pregunta número 11, con relación al juego de lateralidad “A la izquierda de...” el 57” logró identificar los puntos derecha e izquierda, adelante y atrás; mientras que el 43% de la población no logró hacerlo.

C. LATERALIDAD

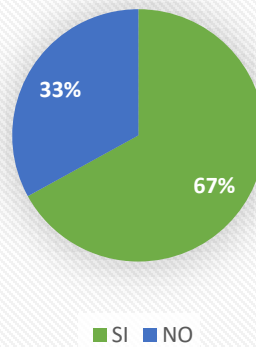
12. Direcciona correctamente los movimientos corporales



En la pregunta número 12, con relación al juego de lateralidad “El muñeco” el 73% logró direccionar correctamente los movimientos corporales; mientras que el 23% de la población no logró hacerlo.

C. LATERALIDAD

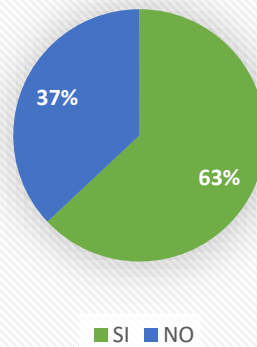
13. Imita las posiciones corporales, realizadas por sus compañeros



En la pregunta número 13, con relación al juego de lateralidad “Mover los brazos sin equivocarse” el 67% logró imitar las posiciones corporales, realizadas por sus compañeros; mientras que el 33% de la población no logró hacerlo.

C. LATERALIDAD

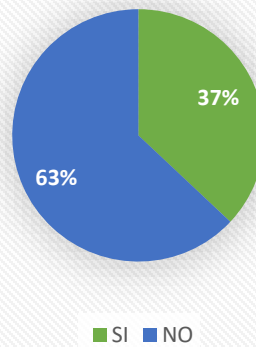
14. Nombra los objetos que se encuentran a su derecha y a su izquierda



En la pregunta número 14, con relación al juego de lateralidad “Objetos a la izquierda, a la derecha” el 63% logró nombrar los objetos que se encontraban a su derecha y a su izquierda; mientras que el 37% de la población no logró hacerlo.

C. LATERALIDAD

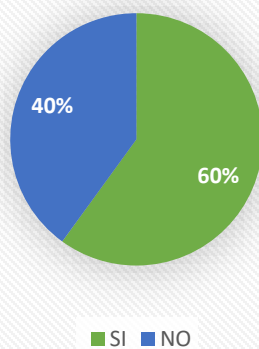
15. Repite las indicaciones descritas por el docente hasta llegar al objetivo



En la pregunta número 15, con relación al juego de lateralidad, “Al frente, atrás, derecha, izquierda” el 37% logró repetir las indicaciones descritas por el docente, hasta llegar al objetivo; mientras que el 63% de la población no logró hacerlo.

D. PERCEPCIÓN SENSORIAL Y MEMORIA

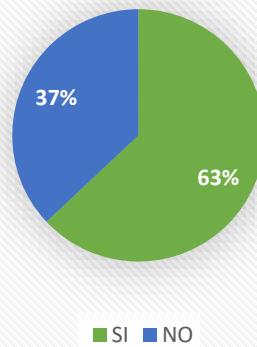
16. Indica el sonido interpretado por su compañero



En el pregunta número 16, con relación al juego de percepción sensorial y memoria “Los grillos” el 60% logró indicar el sonido interpretado por sus compañeros; mientras que el 40% de la población no logró hacerlo.

D. PERCEPCIÓN SENSORIAL Y MEMORIA

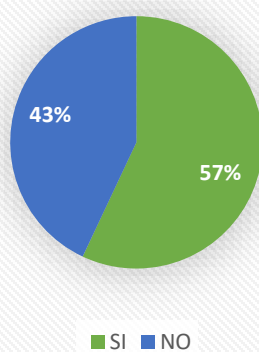
17. Distingue la voz de su compañero, indicando su nombre



En la pregunta número 17, con relación al juego de percepción sensorial y memoria “¡Buenos días!” el 63% de la población logró distinguir la voz de sus compañeros indicando su nombre; mientras que el 37% de la población no logró hacerlo.

D. PERCEPCIÓN SENSORIAL Y MEMORIA

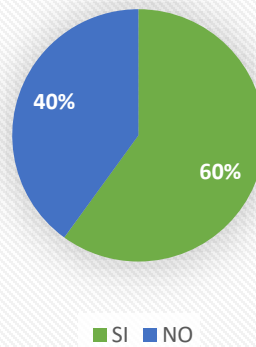
18. Reconoce la posición en que quedaron sus compañeros



En la pregunta número 18, con relación al juego de percepción sensorial y memoria “¿Quién se cambió?” el 57% logró reconocer la posición en que quedaron sus compañeros; mientras que el 43% de la población no logró hacerlo.

D. PERCEPCIÓN SENSORIAL Y MEMORIA

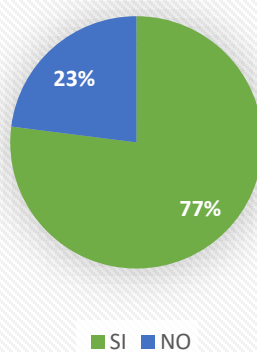
19. Identifica el intercambio de lugar que hicieron sus compañeros



En la pregunta número 19, con relación al juego de percepción sensorial y memoria “¿Qué será? el 60% logró identificar el intercambio de lugar que hicieron sus compañeros; mientras que el 40% de la población no logró hacerlo.

D. PERCEPCIÓN SENSORIAL Y MEMORIA

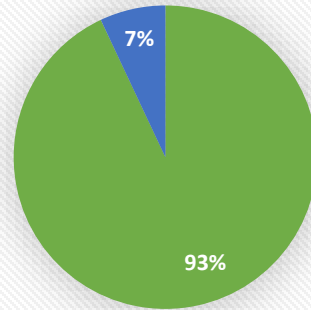
20. Nombra a cada uno de los integrantes del grupo



En la pregunta número 20, con relación al juego de percepción sensorial y memoria “¿Alto o bajo?” el 77% de la población logró nombrara a cada uno de los integrantes del grupo; mientras que el 23% de la población no logró hacerlo.

E. EQUILIBRIO Y CONTROL MUSCULAR

21. Logra pasar sobre la cuerda sin caerse

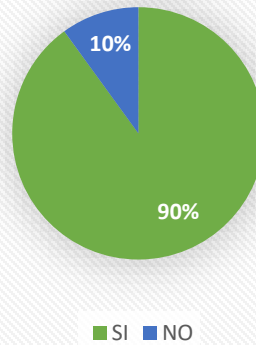


■ SI ■ NO

El la pregunta número 21, con relación al juego de equilibrio y control muscular “Ayudarse para el cruce” el 93% de la población logró pasar sobre la cuerda sin caerse; mientras que el 3% de la población no logró hacerlo.

E. EQUILIBRIO Y CONTROL MUSCULAR

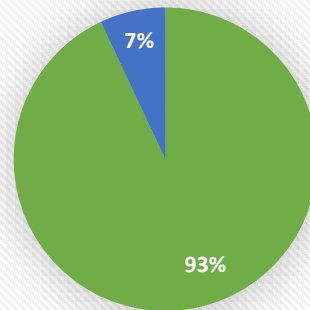
22. Traza las figuras y consigue seguir el contorno de las mimas



En la pregunta número 22, con relación al juego de equilibrio y control muscular “Seguir el dibujo” el 90% logró trazar las figuras y consiguió seguir el contorno de las mismas”; mientras que el 10% de la población no logró hacerlo.

E. EQUILIBRIO Y CONTROL MUSCULAR

23. Avanza saltando sobre un pie

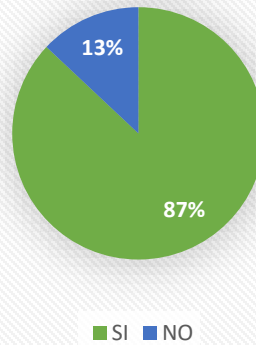


■ SI ■ NO

En la pregunta número 23, con relación al juego de equilibrio y control muscular “Saltos sobre un pie” el 93% de la población logró avanzar saltando sobre un pie; mientras que el 7% de la población no logró hacerlo.

E. EQUILIBRIO Y CONTROL MUSCULAR

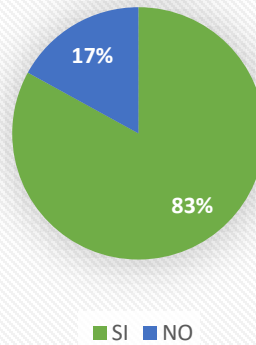
24. Logra sostener un parte del cuerpo de su compañero para ponerlo de pie



En la pregunta número 24, con relación al juego de equilibrio y control muscular “Levantar el tronco” el 87% de la población logró sostener una parte del cuerpo de su compañero para ponerlo de pie; mientras que el 13% de la población no logró hacerlo.

E. EQUILIBRIO Y CONTROL MUSCULAR

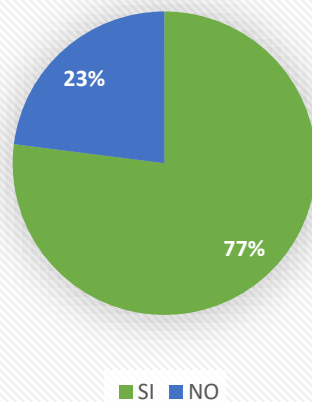
25. Avanza en posición de banco coordinadamente



En la pregunta número 25, con relación al juego de equilibrio y control muscular “Una cama móvil” el 83% logró avanzar en posición de banco coordinadamente; mientras que el 17% de la población no logró hacerlo.

F. COORDINACIÓN

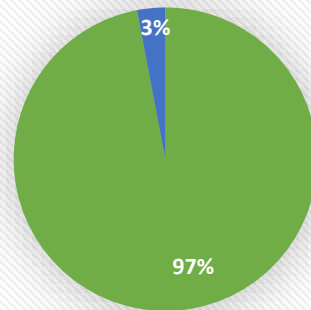
26. Logra saltar adentro y afuera de la línea



En la pregunta número 26, con relación al juego de coordinación “El juego del Simón” el 77% logró saltar adentro y afuera de la línea; mientras que el 23% de la población no logró hacerlo.

F. COORDINACIÓN

27. Salta con una y ambas piernas

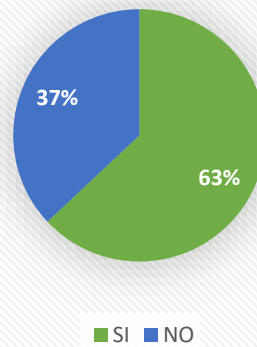


■ SI ■ NO

En la pregunta número 27, con relación al juego de coordinación “El tren saltarán” el 97% logró saltar con una y ambas piernas; mientras que el 3% de la población no logró hacerlo.

F. COORDINACIÓN

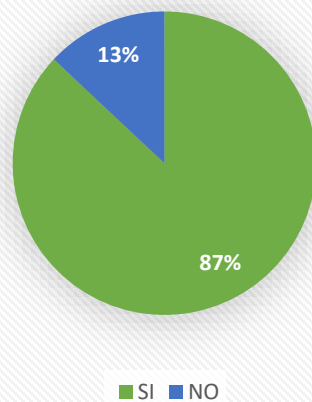
28. Realiza las consignas nombradas por su compañero



En la pregunta número 28, con relación al juego de coordinación “Las figuras” el 63% logró realizar las consignas nombradas por su compañero; mientras que el 37% de la población no logró hacerlo.

F. COORDINACIÓN

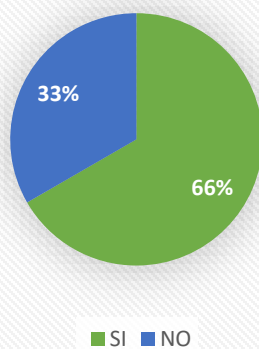
29. Inserta las cuentas en el hilo sin dificultad



En la pregunta número el 29, con relación al juego de coordinación “Carrera de enhebrar” el 87% logró insertar las cuentas en el hilo sin dificultad; mientras que el 13% de la población no logró hacerlo.

F. COORDINACIÓN

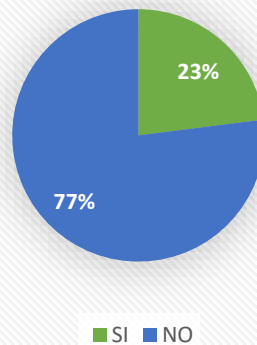
30. Desata rápidamente el ovillo, sin enredarse



En la pregunta número 30, con relación al juego de coordinación “Atarse sin enredarse” el 66% logró desatar rápidamente el ovillo sin enredarse; mientras que el 33% de la población no logró hacerlo.

G. ATENCIÓN. MEMORIA Y DEDUCCIÓN

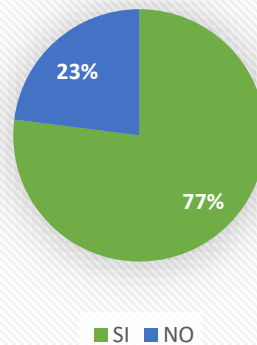
31. Invierte el sentido de los movimientos establecidos por el docente



En la pregunta número 31, con relación al juego de atención, memoria y deducción “El mundo al revés” el 23% logró invertir el sentido de los movimientos establecidos por el docente; mientras que el 77% de la población no logró hacerlo.

G. ATENCIÓN, MEMORIA Y DEDUCCIÓN

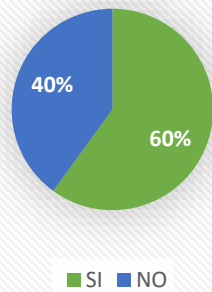
32. Representa o nombra acciones que hace durante el día y la noche



En la pregunta número 32, con relación al juego de atención, memoria y deducción “Luz y sombra” el 77% logró representar o nombrar acciones que hace durante el día y la noche; mientras que el 23% de la población no logró hacerlo.

G. ATENCIÓN, MEMORIA Y DEDUCCIÓN

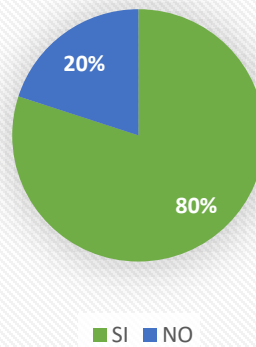
33. Realiza las consignas nombradas por su compañero



En la pregunta número 33, con relación al juego de atención, memoria y deducción “Cambiar de pareja”, el 60% logró realizar las consignas nombradas por su compañero; mientras que el 40% de la población no logró hacerlo.

G. ATENCIÓN, MEMORIA Y DEDUCCIÓN

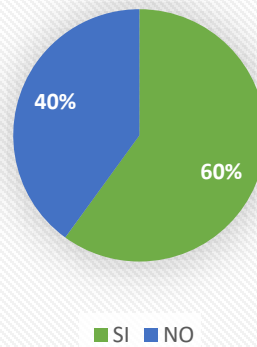
34. Localiza el objeto escondido, atendiendo la orden de sus compañeros



En la pregunta número 34, con relación al juego de atención, memoria y deducción “Frio o caliente”, el 80% logró localizar el objeto escondido, atendiendo la orden de sus compañeros; mientras que el 20% de la población no logró hacerlo.

G. ATENCIÓN, MEMORIA Y DEDUCCIÓN

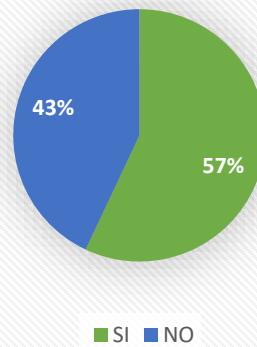
35. Interpreta correctamente la descripción del objeto



En la pregunta número 35, con relación al juego de atención, memoria y deducción “¿De qué se trata?”, el 60% logró interpretar correctamente la descripción del objeto; mientras que el 40% de la población no logró hacerlo.

H. LA EXPRESIÓN ORAL Y/ O LA LECTURA

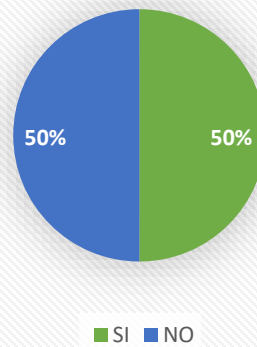
36. Menciona rápida y claramente las letras establecidas



En la pregunta número 36, con relación al juego de la expresión oral y/o la lectura “Carrera del alfabeto” el 57% logró mencionar rápida y claramente las letras establecidas; mientras que el 43% de la población no logró hacerlo.

H. LA EXPRESIÓN ORAL Y / O LA LECTURA

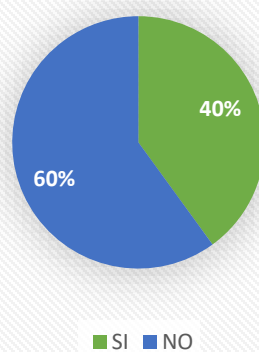
37. Logra hacer asociaciones del tema asignado



En la pregunta número 37, con relación al juego de la expresión oral y/o la lectura “¿Qué se te ocurre?”, el 50% logró hacer asociaciones del tema asignado; mientras que el 50% de la población no logró hacerlo.

H. LA EXPRESIÓN ORAL Y/ O LA LECTURA

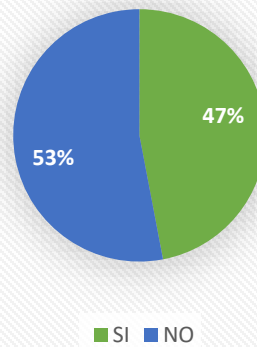
38. Describe los movimientos realizados por sus compañeros



En la pregunta número 38, con relación al juego de la expresión oral y/o la lectura “Describir los movimientos”, el 40% logró describir los movimientos realizados por sus compañeros; mientras que el 60% de la población no logró hacerlo.

H. LA EXPRESIÓN ORAL Y/O LA LECTURA

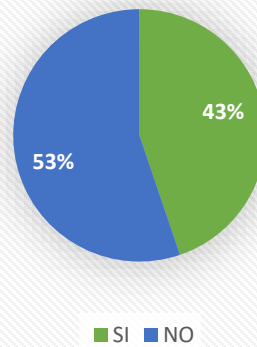
39. Logra continuar con el relato, repitiendo los objetos nombrados anteriormente



En la pregunta número 39, con relación al juego de la expresión oral y/ o la lectura “Mi tía se fue a París”, el 47% logró continuar con el relato, repitiendo los objetos nombrados anteriormente; mientras que el 53% de la población no logró hacerlo.

H. LA EXPRESIÓN ORAL Y/O LA LECTURA

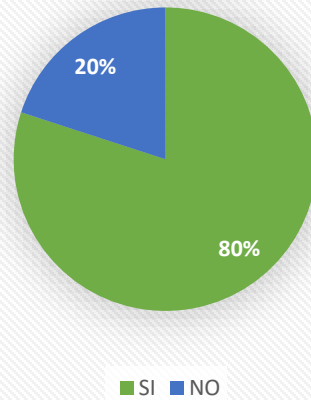
40. Nombra periodos de tiempo, haciendo un movimiento simultáneamente



En la pregunta número 40, con relación al juego de la expresión oral y/o la lectura “Los meses del año”, el 43% logró nombrar los periodos de tiempo, haciendo un movimiento simultáneamente; mientras que el 53% de la población no logró hacerlo.

I. LA EXPRESIÓN GRÁFICA Y/O ESCRITURA

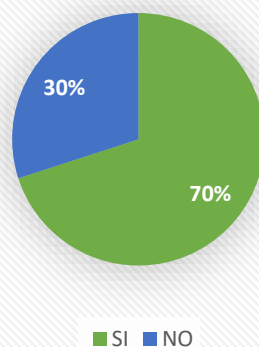
41. Traza las letras mientras camina o corre



En la pregunta número 41, con relación al juego de la expresión gráfica y/o la escritura “Escribir en el suelo”, el 80% logró trazar las letras mientras caminaba o corría; mientras que el 20% de la población no logró hacerlo.

I. LA EXPRESIÓN GRÁFICA Y/O LA ESCRITURA

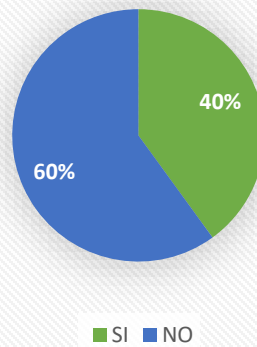
42. Descifra la letra, número o palabra escrita por su compañero



En la pregunta número 42, con relación al juego de la expresión gráfica y/o la escritura “¿Qué escribí en el suelo?”, el 70% logró descifrar la letra, número o palabra escrita por su compañero; mientras que el 30% de la población no logró hacerlo.

I. LA EXPRESIÓN GRÁFICA Y/O ESCRITURA

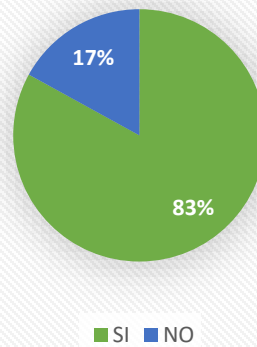
43. Interpreta el mensaje escrito en una parte de su cuerpo



En la pregunta número 43, con la relación al juego de la expresión gráfica y/o escritura “¿Qué escribí es tu cuerpo?”, el 40% logró interpretar el mensaje escrito en una parte de su cuerpo; mientras que el 60% de la población no logró hacerlo.

I. LA EXPRESIÓN GRÁFICA Y/O ESCRITURA

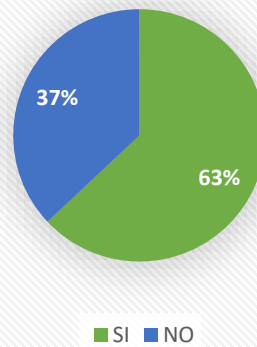
44. Escribe con semillas una letra, número o palabra



En la pregunta número 45, con relación al juego de la expresión gráfica y/o la escritura “Escribir con semillas”, el 83% logró escribir con semillas una letra, número o palabra que el docente haya mencionado; mientras que el 17% de la población no logró hacerlo.

I. EXPRESIÓN GRÁFICA Y/O LA ESCRITURA

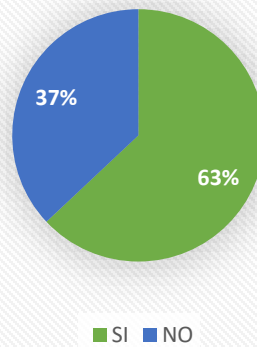
45. Logra seguir la secuencia del dibujo con los ojos cerrados



En la pregunta número 45, con relación al juego de la expresión gráfica y/o la escritura “Los meses del año”, el 63% logró seguir la secuencia del dibujo con los ojos cerrados; mientras que el 37% de la población no logró hacerlo.

J. CÁLCULO Y ASOCIACIÓN LÓGICA

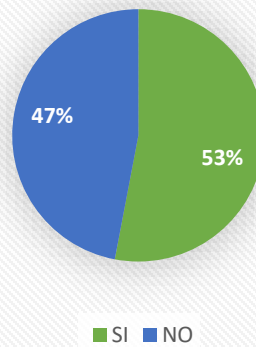
46. Interpreta el número de acciones realizadas por el docente



En la pregunta número 46, con relación al juego de cálculo y asociación lógica “¿Cuántos van adentro?”, el 63% logró interpretar el número de acciones realizadas por el docente; mientras que el 37% de la población no logró hacerlo.

J. CÁLCULO Y ASOCIACIÓN LÓGICA

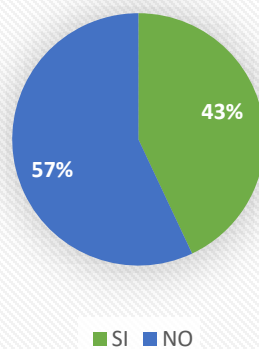
47. Nombra el resultado de la operación matemática



En la pregunta número 47, con relación al juego de cálculo y asociación lógica “Grupos de acuerdo con el resultado”, el 53% logró nombrar el resultado de la operación matemática; mientras que el 47% de la población no logró hacerlo.

J. CALCULO Y ASOCIACIÓN LÓGICA

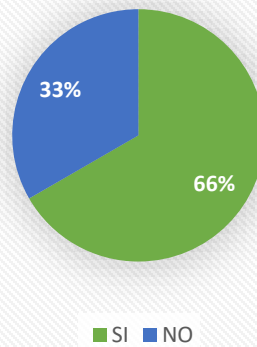
48. Calcula y verifica el número de pasos para llegar al objetivo



En la pregunta número 48, con relación al juego de cálculo y asociación lógica “¿A cuántos pasos está?”, el 43% logró calcular y verificar el número de pasos para llegar el objetivo; mientras que el 57% de la población no logró hacerlo.

J. CALCULO Y ASOCIACIÓN LÓGICA

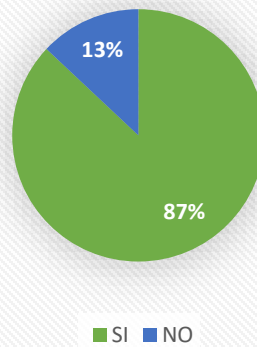
49. Reproduce el número de movimientos, levantando la misma cantidad dedos.



En la pregunta número 49, con relación al juego de cálculo y asociación lógica “Contar mentalmente”, el 66% de la población logró reproducir el número de movimientos, levantando la misma cantidad de dedos; mientras que el 33% de la población no logró hacerlo.

J. CALCULO Y ASOCIACIÓN LÓGICA

50. Reconoce la cantidad de piernas que sus compañeros le muestran



En la pregunta número 50, con relación al juego de cálculo y asociación lógica “¿Cuántas piernas hay?”, el 87% logró reconocer la cantidad de piernas que sus compañeros le mostraron; mientras que el 13% de la población no logró hacerlo.

CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

La detección temprana ante cualquier enfermedad, trastorno o cualquier tipo de padecimiento es de suma importancia, ya que previene la trascendencia de éste y más cuando se habla de un trastorno que comienza a presentarse en edades muy tempranas, como es la dislexia. Se sabe que el diagnóstico preciso sobre este tipo de trastorno de aprendizaje, se determina hasta la edad comprendida de los 8 a 9 años. Sin embargo eso no quiere decir que antes de esta edad, los niños no pudieran arrojar signos de alarma que afecte en la adquisición del conocimiento.

Es así como la detección temprana, debe ser un requisito ante cualquier problema de aprendizaje que pudieran presentar los niños en etapa preescolar, ya que este se puede desarrollarse en un futuro, afectando no solo el rendimiento académico del niño, sino también factores emocionales y efectivos.

En la detección de un padecimiento, el método no siempre es el más oportuno, es por ello que el objetivo de esta investigación fue brindar una herramienta que permitiera hacer sentir al niño dentro de un ambiente dinámico y lúdico. El juego representó el medio natural para que los alumnos no se sintieran evaluados, y por lo tanto manifestarán mucho más interés, permitiendo así una intervención más precisa.

Es importante tener en consideración que este instrumento de evaluación, solo permite detectar rasgos o signos que en un futuro pudieran desarrollar un trastorno mucho mayor. Por lo que se sugiere que el niño sea intervenido por profesionales de la salud mental que puedan brindar herramientas que favorezcan en la adquisición en el aprendizaje.

El entorno educativo debe favorecer en la formación del alumno, sugiriendo así al docente que puedan ser informados de los signos que pudieran presentar los niños en la etapa preescolar, para una canalización e intervención temprana. Así como la implementación de estrategias lúdicas que permitan a los niños aprender de acuerdo a los problemas específicos que presentan, haciendo del aprendizaje algo divertido y significativo para ellos.

La naturaleza del problema, también debe ser comprendido por los padres de familia, ya que ellos fungen como apoyo emocional y social en sus hijos. Pero esto no puede ser posible, si no se brinda la información adecuada que permita conocer cómo es que surge y las herramientas que se pueden utilizar tanto para detectar como para establecer estrategias de intervención. Se sugiere que los padres de familia busquen ser informados y capacitados ya que en gran medida dependerá de ellos que el proceso sea favorable.

BIBLIOGRAFÍA

1. Aguilera, A., (2004). *Introducción a las dificultades de aprendizaje*. Madrid España: McGraw-Hill / Interamericana.
2. Ajuriaguerra J., et al. (1998). *La dislexia en cuestión*. España: Morata.
3. America Psychiatric Association. (2004). *Manual Diagnostico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-5*.
4. Aquino Casal, F. (1996). *Para no aburrir al niño. Formas jugadas y juegos para la etapa preoperatoria*. México: Trillas.
5. Ausubel, David. P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
6. Axiline, V. (2005). *Terapia de juego*. México: Diana.
7. Bravo, L. (1995). *Lenguaje y dislexias: Enfoque cognitivo del retardo motor*. Chile: Alfaomega.
8. Beltran Llera, et al. (2000). *Dificultades de aprendizaje*. España: Síntesis
9. Britton, L. (2000). *Jugar y aprender el método Montessori: guía educativas desde los 2 a los 6 años*. Barcelona: Paidós ibérica.
10. Bronckart, J.P. (1985). *Teorías del lenguaje: Introducción y crítica*. Barcelona: Herder.
11. Bruner, Jerome S. (2004). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
12. Da Fonseca, V. (2004). *Dificultades de aprendizaje*. México: Trillas.
13. Davis, R. (1994) *El don de la dislexia: un nuevo método para corregir la dislexia y otros problemas de aprendizaje*. México: Editex.

14. Díaz, D. (2007). *Desarrollo del lenguaje y la comunicación en la primera infancia*. México: Trillas.
15. Dockrell J., Mcshane J., (1994). *Dificultades de aprendizaje en la infancia. Un enfoque cognitivo*. Barcelona: Paidós Ibérica.
16. Duffy, Frank H. (1988). *Dislexia aspectos psicológicos y neurológicos*. Labor.
17. Ferreira, H. (2007). *Teorías y enfoques psicoeducativos del aprendizaje. Aportes conductuales básicos: el modelo de enlace para la interpretación de las prácticas escolares en contexto*. Buenos Aires: Noveduc.
18. Froufe, M. (2011). *Psicología del aprendizaje: principios y aplicaciones conductuales*. Madrid: Paraninfo.
19. Galguera, I. (1988). *El retardo en el desarrollo. Teoría Practica: aportaciones de la psicología a la educación especial*. México: Trillas.
20. García, A. (2009). *El juego infantil y su metodología*. Madrid: Editex.
21. Gayan Guardiola Javier;(2001). *La evolución de la dislexia. Anuario de psicología*. P.25.
22. Gillanders, C. (2001). *Aprendizaje de la lectura y la escritura en los años de preescolar: Manual docente*. México: Trillas.
23. Giménez, M., et al. (2008). *Psicología del desarrollo*. Madrid: McGraw-Hill / interamericana.
24. González, M., et al. (1999). *Dislexia y dificultades de la lectura: una guía para maestros*. España: Paidós ibérica.
25. Gutiérrez, F. (2005). *Teorías del desarrollo cognitivo*. Madrid: McGraw- Hill.
26. Hulse, S. (1980). *Psicología del aprendizaje*. España: McGraw-Hill.

27. Kohnstamm, R. (1991). *Psicología práctica del niño*. Barcelona: Herder.
28. L.B Valdivieso. (1999). *Lenguaje y dislexia: Enfoque cognitivo del retardo lector*. Alfaomega, p.p 153 – 163.
29. Liublinskaia, A. (1965). *Desarrollo psíquico del niño*. México: Grijalbo.
30. Lluís, J., Roca, C. (2005). *Dislexia ¿Hecho o Mito?* Barcelona: Herder.
31. Montero, et al; (2001). *El juego en los niños: enfoque teórico*. Revista educación, septiembre, p. p 113 – 124.
32. Moyles, J.R. (1999). *El juego en la educación infantil y primaria*. Madrid: Morata.
33. Piaget, J. (1979). *Tratado de lógica y conocimiento científico (1). Naturaleza y métodos de la epistemología*. Buenos Aires: Paidós.
34. Pozo, J. (2010). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
35. Schaefer, C. (1999). *Manual de terapia de juego*. México: Manual moderno.
36. Torras de Beá, E. (2002). *Dislexia en el desarrollo psíquico: su psicodinámica*. España: Paidós Ibérica.
37. Trejo, Carlos, S. (2005). *Aprendiendo a pensar: desarrollo de habilidades del pensamiento*. México, D.F: Exodo.
38. Valett, R. (2006). *Dislexia*. Barcelona: Ceac.

CIBERGRAFÍA

1. Betina Lacunza, A., et al. (2010). *Las habilidades cognitivas en niños preescolares. Un estudio comparativo en un contexto de pobreza*. Acta Colombiana de Psicología, 13 (1), 25-34. Recuperado de <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=79815637002>
2. Crespillo, Eduardo. (2010). *El juego como actividad de enseñanza aprendizaje*. Recuperado de:
www.gibralfaro.uma.es/educacion/pag_1663.htm
3. Cuetosa, P; et al. (2015) *Test para la detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura*. Recuperado en:
http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1139-76322015000300002
4. Definición, tipos de dislexia, síntomas, tratamiento y ejercicios de entrenamiento cerebral
<https://www.cognifit.com/es/dislexia>
5. Desarrollan un Test para la detección temprana de la dislexia.
www.unciencia.unc.edu.ar/2014/septiembre/desarrollan-un-test-para-la-deteccion-temprana-de-la-dislexia

GLOSARIO

Aprendizaje: Proceso psíquico que permite una modificación perdurable del comportamiento por efecto de la experiencia.

Aprendizaje cognoscitivo: Involucra funciones psíquicas superiores, como la percepción, la inteligencia y en general los procesos cognoscitivos propios del hombre y que pueden hacerse extensivos, de manera limitada, a los mamíferos superiores.

Atención: Capacidad de seleccionar los estímulos y de poner en acción los mecanismos responsables del almacenaje de las informaciones en los depósitos de la memoria de corto y largo plazo.

Asociación: Sucesión de pensamientos que afloran en la mente espontáneamente o a partir de determinado elemento que funciona como estímulo al que el sujeto responde siguiendo determinadas reglas, o sin ningún control.

Comunicación: Es el intercambio de ideas, mensajes e información.

Coordinación: Funcionamiento armónico de la actividad muscular debido a las instrucciones del sistema nervioso central y ejecutadas por los músculos.

Desarrollo: Proceso evolutivo de un organismo con modificaciones de estructura, de función y de organización para tres órdenes de causas: maduración intrínseca, influencia del ambiente y aprendizaje, que se efectúa tomando posición activa frente al ambiente.

Diagnóstico: Se trata de reconocer los signos, tomados como indicios para la evaluación de facultades específicas o del cuadro global de la personalidad.

Educación preescolar: Es el primer nivel de educación básica

Enseñanza: Aspecto de la educación orientado a la formación intelectual y mental del individuo.

Equilibrio: Significa balanceo de opuestos, se utiliza en todos los ámbitos disciplinarios en los que se emplea la noción de sistema, caracterizada por la presencia de fuerzas contrastantes entre sí.

Esquema corporal: Representación mental que cada uno tiene de todas y cada una de las partes del cuerpo, así como de su conjunto tanto en reposo como en movimiento.

Expresión escrita: Conjunto definido de símbolos convencionalmente adoptados para expresar, conservar y transmitir información.

Expresión oral: Es una capacidad comunicativa que abarca no sólo un dominio de la pronunciación, del léxico y la gramática de la lengua meta, sino también unos conocimientos socioculturales y pragmáticos.

Formación académica: Proceso que abarca muchos años y tiene por objetivo la educación y la instrucción del individuo desde la edad infantil hasta la madurez.

Formas jugadas: Acciones que son planteadas con un sentido de juego, retoman movimientos que el ser humano va adquiriendo naturalmente en su desarrollo y que realiza de manera espontánea.

Habilidad: Capacidad para interpretar e intervenir sobre la realidad para modificar la realidad misma o el propio sistema de referencia de capacidades cuando éste no corresponde a las ya cambiadas exigencias de la realidad

Infancia: Se refiere al período en el que el niño todavía no habla, se aplica a los primeros años de desarrollo, diferenciados en primera infancia, que va desde el nacimiento hasta los dos años, y segunda infancia, que va desde el tercero hasta el sexto año.

Instrumento de medición: Recurso que utiliza el investigador para registrar información o datos sobre las variables que tiene en mente.

Juego: Es una actividad natural del aprendizaje, ayuda a la exploración y la comunicación en los niños, por lo que este medio se considera altamente eficaz para ayudar a los niños a expresar con el juego lo que les puede resultar difícil decir con palabras.

Lateralidad: Es la preferencia en razón del uso más frecuente y efectivo de una mitad lateral del cuerpo frente a la otra.

Lectoescritura: Es la unión de la escritura y de la lectura, la capacidad de hacerlo correctamente permite la comprensión de un texto.

Lenguaje: Es una función superior que desarrolla los procesos de simbolización relativos a la codificación y decodificación.

Memoria: Capacidad de un organismo viviente para conservar huellas de sus experiencias pasadas y servirse de ellas para relacionarse con el mundo y con los acontecimientos futuros.

Movimiento: Se define como todo cambio de posición que experimentan los cuerpos en el espacio, con respecto al tiempo y a un punto de referencia.

Nociones espacio-temporales: Son elementos principales de sus actividades cotidianas y de la comprensión del entorno; vinculados también con su esquema corporal, ya que cualquier niño debe “orientarse” en su propio cuerpo antes de orientarse en el espacio y en el tiempo.

Percepción: Conjunto de funciones psicológicas que permiten al organismo adquirir informaciones acerca del estado y los cambios de su entorno gracias a la acción de órganos especializados, como la vista, el oído, el olfato, el gusto y el tacto.

Signo: Indicador de un proceso patológico que puede observar el médico, que es la manifestación de este proceso que causa sufrimiento al paciente.

Síntoma: Fenómeno subjetivo que percibe el paciente y que después se decodifica.

Socialización: Adopción de patrones sociales determinados como propios, con el objetivo de conseguir la necesaria autorregulación que nos permita una cierta independencia a la hora de adaptarnos a las expectativas de la sociedad.

Terapia juego: Es un tipo de terapia que ayuda a los niños a expresarse, a explorar sus pensamientos y sentimientos, y a dar sentido a sus experiencias de vida

Trastorno: Alteración de naturaleza funcional que modifica las condiciones normales de un sistema motor, nervioso, psicológico, etcétera.

Trastorno de aprendizaje: Aspectos del aprendizaje en el que el sujeto puede encontrar dificultad o, más en general, en referencia al hecho de que el sujeto tiene dificultad para aprender.

ANEXOS

Anexo 1



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MÉXICO
UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA IBEROAMERICANA S. C



REGISTRO DE INDICADORES DE RIESGO EN LA DETECCIÓN TEMPRANA DE LA DISLEXIA

Nombre de alumno: _____ Edad: _____

Jardín de niños: _____ Grado: _____ Grupo: _____

Fecha de aplicación: _____

A. ESQUEMA CORPORAL	SI	NO
1. Imita simétricamente los gestos y movimientos		
2. Repite la parte del cuerpo que le fue tocada por su compañero		
3. Reconoce su esquema corporal y los objetos mencionados		
4. Toca la parte del cuerpo de su compañero, indicada por docente		
5. Identifica la posición o gesto que fue modificada		
B. NOCIONES ESPACIO-TEMPORALES		
6. Logra desplazarse siguiendo siempre la mirada del docente		
7. Realiza el desplazamiento, mirando fijamente a los ojos de otro compañero		
8. Reproduce una serie de movimientos realizada por uno miembro del grupo		
9. Insertar los objetos establecidos dentro del aro		
10. Ejecuta en tiempo y forma las persecuciones corporales		
C. LATERALIDAD		
11. Identifica los puntos derecha e izquierda, adelante y atrás		
12. Direcciona correctamente los movimientos corporales		
13. Imita las posiciones corporales, realizadas por sus compañeros		

14. Nombra los objetos que se encuentran a su derecha y a su izquierda		
15. Repite las indicaciones descritas por el docente, hasta llegar al objetivo		
D. PERCEPCIÓN SENSORIAL Y MEMORIA		
16. Indica el sonido interpretado por su compañeros		
17. Distingue la voz de su compañeros indicando su nombre		
18. Reconoce la posición en que quedaron sus compañeros		
19. Identifica el intercambio de lugar que hicieron sus compañeros		
20. Nombra a cada uno de los integrantes del grupo		
E. EQUILIBRIO Y CONTROL MUSCULAR		
21. Logra pasar sobre la cuerda sin caerse		
22. Traza las figuras y consigue seguir el contorno de las mismas		
23. Avanza saltando sobre un pie		
24. Logra sostener una parte del cuerpo de su compañero para ponerlo de pie		
25. Avanza en posición de banco coordinadamente		
F. COORDINACIÓN		
26. Logra saltar adentro y afuera de la línea		
27. Salta coordinadamente con una y ambas piernas		
28. Realiza las figuras descritas por el docente		
29. Inserta las cuentas en el hilo sin dificultad		
30. Desata rápidamente el ovillo, sin desenredarse		
G. ATENCIÓN, MEMORIA Y DEDUCCIÓN		
31. Invierte el sentido de los movimientos establecidos por el docente		
32. Representa o nombra acciones que hace durante el día y la noche		
33. Realiza las consignas nombras por su compañero		
34. Localiza el objeto escondido atendiendo la orden de sus compañeros		
35. Interpreta correctamente la descripción del objeto		
H. LA EXPRESIÓN ORAL Y / O LA LECTURA		
36. Menciona rápida y claramente las letras establecidas por el docente		
37. Logra hacer asociaciones del tema asignado por su compañero		

38. Describe detalladamente los movimientos realizados por su compañero		
39. Logra continuar con el relato, repitiendo los objetos nombrados anteriormente		
40. Nombra periodos de tiempo, haciendo un movimientos simultáneamente		
I. LA EXPRESIÓN GRÁFICA Y/O LA ESCRITURA		
41. Traza las letras mientras camina o corre		
42. Escribe y descifra la letra, numero, o palabra que haya escrito su compañero		
43. Interpreta el mensaje escrito en una parte de su cuerpo		
44. Escribe con semillas, una letra, número, o palabra que el docente haya mencionado		
45. Logra seguir la secuencia del dibujo con los ojos cerrados		
J. CALCULO Y ASOCIACIÓN LÓGICA		
46. Interpreta el número de acciones indicados por el docente		
47. Nombra el resultado de la operación matemática		
48. Calcula y verifica el número de pasos, para llegar al objeto citado		
49. Reproduce el número de movimientos, levantando la misma cantidad de dedos		
50. Reconoce la cantidad de piernas que sus compañeros le muestran		

JUEGOS PARA LA DETECCIÓN TEMPRANA DE LA DISLEXIA

A. ESQUEMA CORPORAL

1. EL ESPEJO MÁGICO	
Objetivo:	Identificar el esquema corporal, por medio de la imitación de gestos y movimientos.
Edad:	5 a 6 años
Material:	Ninguno
Duración:	15 a 20min
Organización	En parejas
Desarrollo:	Un niño será el domador que se está preparando para la siguiente función, y otro niño será el espejo. El domador irá moviéndose y el espejo tendrá que imitar cada gesto y cada movimiento que haga, en forma de espejo, es decir, simétricamente. Al terminar cambiaremos los roles.
Variación:	

2. TOCAR DONDE ME TOCARON	
Objetivo:	Tocar las partes del cuerpo, a través del sentido del tacto
Edad:	5 a los 6 años
Material:	Ninguno
Duración:	15 a 20 min
Organización:	Grupal
Desarrollo:	Se designa un perseguidor; éste trata de tocar a los compañeros. Los que son tocados deben colocar una mano en la parte del cuerpo que les tocaron y a su vez, tendrán que perseguir a los compañeros, pero deberán tocarlos en la misma parte que les fue tocada a ellos.
Variación:	

3. ¿CÓMO SOY?

Objetivo:	Reconocer las características que constituyen el esquema corporal.
Edad:	5 a los 6 años
Material:	Ninguno
Duración:	15 min
Organización:	Grupal
Desarrollo:	Este juego se puede realizar en el aula o en el patio. El docente indica a todos que miren muy bien, para recordar cómo somos y también cómo estamos vestidos. Se asigna un refugio; entonces el maestro llama: ¡Conmigo (en el refugio) todos lo que tienen pelo largo! Los llamados deben correr a reunirse en el sitio indicado. Luego serán llamados los de ojos verdes, los varones, las que tienen aretes, los de tenis, etcétera.
Variación:	

4. TOQUE ELÉCTRICO.

Objetivo:	Desarrollar la ubicación espacial, a través del cuerpo
Edad:	5 a 6 años
Material:	Ninguno
Duración:	15 a 20 min
Organización:	En parejas
Desarrollo:	Los niños se colocan en parejas y juegan a darse “toques eléctricos” en la parte del cuerpo que el maestro le vaya indicando, pero evitando ser tocados, por ejemplo, rodillas, luego espalda, pies, codos, muslo, etcétera.
Variante:	

5. EL DETALLE CAMBIADO.	
Objetivo:	Fortalecer la atención y la memoria, a través de la identificación de posturas corporales.
Edad:	5 a 7 años
Material:	Ninguno
Duración:	10 min
Organización:	Grupal
Desarrollo:	En el aula, o formando un rueda en el patio, se agrupan los niños de seis en seis (o hasta 10). Un miembro del grupo se aparta de la ronda; entretanto, los que quedan se ponen de acuerdo para adoptar una posición dada y cierto gesto, por ejemplo, sentados con piernas y brazos cruzados, guiñando un ojo. Pero uno de ellos tendrá un “detalle cambiado”, como por ejemplo no guiñar el ojo. Entonces se llama al que está afuera, que debe descubrir quién tiene el “detalle cambiado”. Cuando lo logra, el que fue descubierto se va afuera. También se puede seguir un orden dado, de modo que todos vayan pasando a descubrir el detalle cambiado.
Variante:	

B. NOCIONES ESPACIO TEMPORALES

6. SEGUIR LA MIRADA DESPLAZÁNDOSE.

Objetivo:	Desarrollar las nociones espacio/temporales, a través del desplazamiento visual.
Edad:	5 a 6 años
Material:	Ninguno
Duración:	15 min
Organización:	Grupal
Desarrollo:	El grupo debe desplazarse continuamente por todo el patio, pero siempre siguiendo con la mirada al docente, que a su vez también se desplaza. Es conveniente hacerlo caminando, recordándoles a los niños que no se detengan y procuren no chocar con sus compañeros.
Variante:	

7. SIEMPRE MIRÁNDONOS.

Objetivo:	Lograr un desplazamiento visual y al mismo tiempo un intercambio de posiciones.
Edad:	5 a 6 años
Material:	Ninguno
Duración:	15 a 20 min
Organización:	Grupal
Desarrollo:	En parejas, ambos compañeros deben desplazarse mirándose fijamente a los ojos y evitar chocar con los otros compañeros. Luego el maestro dará una orden; ambos compañeros deben separarse y, mezclarse con los demás, pero siempre mirándose; a otra orden se juntan y así continúan hasta la siguiente orden. Al juntarse pueden tomarse de las manos.
Variante:	

8. ¿POR DÓNDE PASAMOS?

Objetivo:	Fortalecer la observación, a través de acciones simultáneas
Edad:	5 a 7 años
Material:	Ninguno
Duración:	20 a 30 min
Organización:	Grupal
Desarrollo:	<p>En este juego, se puede alternar grupos para realizar y observar, para después reproducir las acciones del mismo, o un miembro del propio grupo puede cumplir la misma función. Se trata de mostrar una serie de acciones en un recorrido dado, por ejemplo, dentro del aula, un niño o un grupo dan vuelta a una mesa, se sientan en una silla, pasan por debajo de un banco, etcétera., luego regresan y entonces los que observaron, deben reproducir exactamente los movimientos del compañero. Cuando se hace grupo con grupo, pueden hacer la serie de movimientos en hilera, tomados por los hombros o la cintura, o también cada uno hará un recorrido aparte, lo cual significa una mayor dificultad para el grupo observador, que debe organizarse para no perder detalle.</p>
Variante:	<p>Entre la serie de acciones y la reproducción, se realiza alguna otra actividad El diferir la reproducción significa una mayor dificultad, y cuanto más tiempo pase ésta es aún más grande.</p>

9. EMBOCAR EN MOVIMIENTO.

Objetivo:	Desarrollar la coordinación y fuerza en los brazos insertando objetos
Edad:	5 a 6 años
Material:	Aros, pelotas u objetos pequeños
Duración:	20 min
Organización:	Grupal
Desarrollo:	Los niños se colocan a un lado del patio, el maestro, desde un extremo, lanza rodando un aro para que los niños, cuando pasa frente a ellos, traten de embocar una pelota, una bolsita u otro objeto similar. En caso de contar con un elemento para cada niño van tirando en sucesivos turnos. El maestro debe regular la velocidad con que hace rodar el aro, de acuerdo con las posibilidades de los niños.
Variante:	

10. ¿CUÁNDO PALMEAR?

Objetivo:	Sincronizar acciones de manera simultánea en un tiempo determinado.
Edad:	5 a 6 años
Material:	Ninguno
Duración:	15 a 20 min
Organización:	Grupal
Desarrollo:	El maestro lanza una pelota hacia arriba. Todos deberán dar una palmadita cuando la pelota llega a la máxima altura; también cuando bota en el suelo, cuando pasa frente a la cara del maestro, la cintura, etcétera. En lugar de las palmaditas, pueden ser siseos, golpear con los pies en el suelo o cualquier tipo de persecuciones corporales.
Variante:	

C. LATERALIDAD

11.A LA IZQUIERDA DE...

Objetivo:	Representar las nociones derecha e izquierda en distintos puntos de referencia.
Edad:	5 a 6 años
Material:	Ninguno
Duración:	15 min
Organización:	Grupal
Desarrollo:	El grupo se coloca mirando en una sola dirección. En grupos, deben seguir la orden del docente: ¡colocarse a la izquierda de... Juanito!; el nombrado deben permanecer en su lugar, y los demás se juntarán al costado indicado por el docente. Luego, sigue el juego: ¡A la derecha de... Rosita! Diferentes compañeros serán los puntos de referencia y también el maestro; para variar el juego, también se ordenará los puntos delante y detrás de.
Variante:	Se utilizan objetos del patio o en el salón como punto de referencia.

12. EL MUÑECO.

Objetivo:	Interiorizar el esquema corporal, a través de la manipulación del mismo
Edad:	5 a 6 años
Material:	Ninguno
Duración:	10 min
Organización:	Grupal
Desarrollo:	El docente designa a un niño, que frente al grupo hará de muñeco; luego se llama a un niño por vez para que manipule al muñeco, colocándole alguna extremidad en una posición dada, por ejemplo “Juanito, tienes que hacer que el muñeco levante el brazo izquierdo y gire la cabeza hacia la derecha”. El juego continúa cambiando de muñeco.
Variante:	

13. MOVER LOS BRAZOS SIN EQUIVOCARSE

Objetivo:	Conocer los movimientos corporales, a través de la imitación.
Edad:	5 a 7 años
Material:	Ninguno
Duración:	15 min
Organización:	Grupal
Desarrollo:	Se forman grupos de seis a diez integrantes. En cada grupo se designa un encargado de iniciar el juego; éste debe empezar colocándose de espaldas a un compañero y moviendo uno y otro brazo, o ambos. La imitación debe ser correcta y, si hay un error, el que se equivoca reemplaza al encargado repitiendo el juego con otro compañero.
Variante:	El juego será igual, pero se jugará en “espejo”, es decir, enfrentados.

14. OBJETOS A LA IZQUIERDA, A LA DERECHA...	
Objetivo:	Fortalecer la lateralidad del niño, identificando las posiciones de los objetos
Edad:	5 a 7 años
Material:	Objetos de distintos tamaños y formas
Duración:	15 min
Organización:	Grupal
Desarrollo:	<p>En el aula, los niños deben citar objetos que se encuentran a su izquierda o derecha, de acuerdo con la indicación del docente. Es posible jugar uno por vez (el nombrado por el docente) o por grupos, por ejemplo, filas, mesas, etcétera. La maestra señala una fila dada y dice ¡izquierda! Inmediatamente los integrantes de dicha fila comienzan a nombrar objetos que se encuentran a su izquierda: ventana, árbol, hamacas, etcétera., o también niños, y así hasta que haya un error o un silencio prolongado. Luego le tocara a otro grupo y así sucesivamente. En un momento dado, los niños podrán cambiar de posición (dar media vuelta o un cuarto de vuelta). Del mismo modo, se hace en el patio.</p>
Variante:	

15.AL FRENTE, ATRÁS, DERECHA, IZQUIERDA

Objetivo:	Desarrollar la lateralidad, siguiendo indicaciones de posición en un tiempo determinado.
Edad:	5 a 6 años
Materiales:	Aros
Duración:	20 min
Organización:	Grupal
Desarrollo:	En el patio, un grupo de niños cierra los ojos; entonces, se colocan en un lugar dado un aro, un compañero o cualquier objeto que sirva como punto de referencia. Todos deben seguir las indicaciones del docente: tres pasos al frente, dos pasos a la derecha o la izquierda, etcétera., sin abrir los ojos. De esta forma tratarán de llegar hasta el punto de referencia. Luego será un compañero del mismo grupo quien guiará a los demás hasta el refugio. También es posible hacer el juego con los ojos abiertos, pero de espaldas al punto de referencia y sin girar, esto es, sin mirarlo.
Variante:	

D. PERCEPCIÓN SENSORIAL Y MEMORIA

16. LOS GRILLITOS.	
Objetivo:	Fortalecer la memoria, por medio del sentido auditivo
Edad:	5 a 6 años
Material:	Ninguno
Duración:	25 min
Organización:	Grupal
Desarrollo:	En el aula, o en el patio, el grupo se acomoda en círculo. Mientras un jugador sale (va a “Berlín”) cuidando que no espíe, se designan tres “grillitos”. Cada vez que el que salió los llame: “¡grillitos, ¿dónde están?!”, estos deberán cantar muy suavemente “cri-cri”. Dadas las instrucciones en presencia de todos, el juego comienza. Si es descubierto un grillito, al ser señalado claramente por el que llama, éste debe callar, lo mismo al ser descubierto el segundo. El tercero que es descubierto, pasa a ocupar el lugar del que llama. Nuevamente va a “Berlin”, para que se designen otros tres grillitos.
Variante:	

17. ¡BUENOS DÍAS!

Objetivo:	Desarrollar la percepción auditiva, por medio del reconocimiento de sonidos onomatopéyicos.
Edad:	5 a 6 años
Material:	Paliacate
Duración:	15 min
Organización:	Grupal
Desarrollo:	Se forman grupos en ronda, colocándose un jugador con los ojos cerrados o vendados en el centro de cada una; el juego comienza con todas las rondas corriendo hacia un mismo sentido. Cuando el que está en el centro salta y da un golpe con los pies en el suelo, todos se detienen; entonces este señala hacia un compañero que enseguida debe responder simulando la voz. “¡Buenos días!”. Si es reconocido reemplaza al jugador que tiene los ojos cubiertos, de lo contrario, se repite el juego; si el jugador que tiene los ojos vendados falla dos o tres veces, será reemplazado por otro compañero designado por el grupo o por el maestro.
Variante:	Al señalar, el jugador que tiene los ojos vendados nombra algún animal, que deberá imitar.

18. ¿ALTO O BAJO?

Objetivo:	Fortalecer la memoria, a través de la identificación de posturas.
Edad:	5 a 6 años
Material:	Paliacate
Duración:	15 min
Organización:	Grupal
Desarrollo:	El grupo se coloca en círculo, o en el aula en sus asientos, y uno en el centro o al frente con los ojos vendados o de espaldas al grupo. Todos se sientan o (agachan) y se ponen de pie, diciendo rítmicamente: “¡soy alto, soy bajo!, ¿cómo estoy ahora?”. Rápidamente guardan silencio y todos quedan en alguna de las dos posiciones. El que no ve, debe indicar en qué posición quedaron sus compañeros. Cada tanto, es reemplazado.
Variante:	

19. ¿QUIÉN SE CAMBIÓ?

Objetivo:	Incrementar la atención y el sentido visual.
Edad:	5 a 6 años
Material:	Ninguno
Duración:	15 min
Organización:	Grupal
Desarrollo:	En el aula, todos se mantienen en su lugar, excepto dos compañeros, que intercambian sus lugares habituales. Otro compañero que estará afuera deberá reconocer, lo más rápido posible, quienes cambiaron su lugar.
Variante:	¿Quién falta?... es decir, que sale o se esconde un compañero más, en lugar de intercambiar lugares.

20. ¿QUÉ SERÁ?

Objetivo:	Reforzar la memoria del niño, por medio del reconocimiento corporal
Edad:	5 a 6 años
Material:	Ninguno
Duración:	10 min
Organización:	Grupal
Desarrollo:	Se formarán grupos de cuatro a seis integrantes, jugando dos grupos entre sí. Un grupo observara atentamente el calzado del otro durante un lapso dado (por ejemplo 30 seg). Enseguida, los observadores se colocan de espaldas para que los integrantes del otro grupo se acuesten uno junto a otro y se tapen con una manta; sólo quedarán a la vista los pies. Al dar el maestro una indicación, los observadores se dan vuelta y rápidamente deben identificar a cada uno de los integrantes del otro grupo. Luego se alternan las tareas.
Variante:	

E. EQUILIBRIO Y CONTROL MUSCULAR

21. AYUDARSE PARA EL CRUCE	
Objetivo:	Desarrollar el equilibrio corporal, al caminar sobre una cuerda
Edad:	5 a 6 años
Material:	Cuerdas
Duración:	15 min
Organización:	Grupal
Desarrollo:	Sobre una cuerda tendida en el suelo, deben pasar por grupos, tomados de la mano, o bien con las manos en la cintura del compañero de adelante, sin caerse.
Variante:	

22. SEGUIR EL DIBUJO	
Objetivo:	Ejecutar el equilibrio en movimiento, mediante el seguimiento de trazos
Edad:	5 a 6 años
Material:	Gises de distintos colores
Duración:	25 min
Organización:	Grupal / individual
Desarrollo:	Los niños trazan en el suelo distintas figuras sugeridas por el maestro, o bien un dibujo libre. Cada grupo, sobre su dibujo, seguirá rotativamente a un guía, que elige el trayecto para caminar siempre siguiendo los contornos de la figura trazada. El dibujo debe ser grande.
Variante:	

23. SALTOS SOBRE UN PIE

Objetivo:	Que el niño logre desplazarse en grupo de manera coordinada
Edad:	5 a 6 años
Material:	Ninguno
Duración:	20 min
Organización:	Grupal
Desarrollo:	Tomándose por los hombros o la cintura, en grupos de cuatro a seis integrantes, todos avanzan saltando coordinadamente sobre un pie. También se puede realizar el juego en parejas o terceros.
Variante:	

24. LEVANTAR EL TRONCO.

Objetivo:	Trabajar el equilibrio, a través de la manipulación del esquema corporal.
Edad:	5 a 6 años
Material:	Ninguno
Duración:	15 min
Organización:	Grupal
Desarrollo:	En grupos de tres a cinco integrantes, uno de ellos se coloca acostado y rígido boca arriba en el suelo. Los demás lo toman por el cuello y las axilas para levantarlo hasta que quede en posición de pie.
Variante:	

25. UNA CAMA MÓVIL.

Objetivo:	Lograr el equilibrio al desplazarse en grupo de manera coordinada
Edad:	5 a 6 años
Material:	Ninguno
Duración:	20 min
Organización:	Grupal
Desarrollo:	Tres compañeros se colocan en posición de banco, uno al lado del otro; un cuarto se acuesta boca arriba (o boca abajo) sobre la cama formada por sus compañeros, que entonces comienza a avanzar coordinadamente.
Variante:	En tercetos, quitando de la “cama” al que va en medio.

F. COORDINACIÓN

26. EL JUEGO SIMÓN

Objetivo:	Desarrollar la coordinación motriz, mediante la ejecución de saltos
Edad:	5 a 6 años
Material:	Ninguno
Duración:	20 min
Organización:	Grupal
Desarrollo:	Del mismo modo que en el juego “adentro y afuera”, todos están detrás de una línea (afuera), al cumplirse la orden adentro, todos saltarán al otro lado de una línea. Pero para hacer más difícil el juego, la orden debe ir acompañado de la palabra Simón, para ser cumplida; en caso contrario, todos deben quedarse donde estaban.
Variante:	

27. EL TREN SALTARÍN.

Objetivo:	Lograr que el niño se desplace saltando en una fila de manera coordinada.
Edad:	5 a 6 años
Material:	Ninguno
Duración:	15 min
Organización:	Grupal
Desarrollo:	Se formarán grupos de entre cinco y diez integrantes. Cada grupo se colocará en hilera, tomándose de la cintura o de los hombros del de adelante. Luego, los trenes deben avanzar saltando coordinadamente con ambas piernas. También pueden ser saltos con una sola pierna.
Variante:	

28. LAS FIGURAS.

Objetivo:	Desarrollar la coordinación, a través de la elaboración de figuras geométricas
Edad:	5 a 6 años
Material:	Cordón o hilo
Duración:	15 a 20 min
Organización:	Grupal
Desarrollo:	Puede jugarse por grupos o el conjunto de la clase. La maestra entrega a cada jugador un trozo de hilo flexible de uno 50 cm. Luego, para indicar el juego, indica qué figura deben formar con el hilo, por ejemplo, círculo, triángulo, árbol, pez, etcétera. Inmediatamente, los jugadores forman la figura pedida, lo más rápido posible.
Variante	

29. CARRERA EN ENHEBRAR

Objetivo:	Incrementar la coordinación visomotriz, a través de la elaboración de un collar
Edad:	5 a 6 años
Material:	Hilo, botones o cuentas de distintos colores
Duración:	30 min
Organización:	Grupal / individual
Desarrollo:	Se forman equipos y el maestro le entrega a cada uno un hilo con un nudo en la punta y una misma cantidad de botones, cuentas, fideos o similar, que puedan ser enhebrados. A la señal de inicio, los niños deben ir enhebrando un botón y pasarle a un compañero el hilo, para que haga lo mismo y así sucesivamente hasta que se terminen los botones, y entonces, el que terminó corre a entregar el collar al maestro. Así todos hasta terminar.
Variante:	

30. ATARSE SIN ENREDARSE

Objetivo:	Favorecer la coordinación de niño, a través de la manipulación de objetos
Edad:	5 a 6 años
Material:	Ninguno
Duración:	20 min
Organización:	Grupal
Desarrollo:	Se forman equipos colocados en hileras, de pie o sentados. Al primero de cada grupo se le entrega un ovillo de hilo de unos 20m. Al darse la orden de inicio, el primero toma la punta del ovillo y, desenredándolo, lo pasa al segundo, que hace lo mismo con el tercero, y así hasta el último de la hilera; éste para el ovillo por su espalda y regresa por el otro lado. El primero lo pasa por adelante y así continúan atándose sin enredarse hasta que termine el ovillo. En ese momento, todos levantan un brazo para indicar que han terminado el juego.
Variante:	

G. ATENCIÓN, MEMORIA Y DEDUCCIÓN

31.EL MUNDO AL REVÉS	
Objetivo:	Que el niño logre realizar acciones opuestas para favorecer la atención
Edad:	5 a 6 años
Material:	Ninguno
Duración:	15 min
Organización:	Grupal
Desarrollo:	El maestro dará órdenes para que el grupo las cumpla exactamente al revés. Para ello, buscará acciones posibles de tener un opuesto fácil de entender, por ejemplo: manos arriba, sentarse, mirar al suelo, o aplicando movimientos con derecha e izquierda como: levanten el pie izquierdo, significando esto una mayor dificultad. Los niños deben saber el sentido derecha e izquierda, de modo que puedan hacer el juego invirtiendo las acciones.
Variante:	

32.LUZ Y SOMBRA	
Objetivo:	Que el niño desarrolle la deducción, a través de la representación de acciones.
Edad:	5 a 6 años en adelante
Material:	Ninguno
Duración:	20 min
Organización:	Grupal /individual
Desarrollo:	Según indique él docente luz o sombra (también puede ser día y noche), los niños deben representar o nombrar acciones que se hacen comúnmente en dicho lapso, por ejemplo, luz: ir a la escuela, hacer compras, comer; sombra: dormir, cenar, lavarse los dientes.
Variante:	

33. CAMBIAR DE PAREJA

Objetivo:	Fomentar la atención del niño, a través de la ejecutar diferentes movimientos.
Edad:	5 a 6 años
Material:	Ninguno
Duración:	20 min
Organización:	Grupal
Desarrollo:	Todos los jugadores, excepto uno, se colocan en parejas, en posición acordada previamente: acostado uno al lado del otro, espalda con espalda con los codos trenzados, etcétera. El jugador que está solo dirá qué movimientos tienen que hacer coordinadamente todas las parejas: saltar con un pie, tomados de la mano, correr hacia atrás, pasar uno por debajo de las piernas del otro, etcétera. Pero en cuanto dice una palabra clave, por ejemplo, “naranja”, todos deben cambiar rápidamente de pareja, momento que aprovecha el que está solo para quedar con un compañero. Entonces, dirige el que quedó sin pareja.
Variante:	

34. FRIO O CALIENTE

Objetivo:	Desarrollar la habilidad de deducción, a través de búsqueda de objetos.
Edad:	5 a 6 años
Material:	Objetos de diferentes tamaños y formas
Duración:	20 min
Organización:	Grupal
Desarrollo:	Se elige un objeto, que se va a ocultar, y se muestra al compañero designado, que enseguida se retira del aula. Entonces, se esconde el objeto graduando la dificultad (puede quedar una pequeña parte visible) y se llama al “prendado”, que debe buscar el objeto. El grupo lo ayuda graduando de “frio o caliente” (tibio, muy frio, muy caliente, etcétera.) de acuerdo con la distancia en que se encuentra el que busca.
Variante:	Los grados de cercanía o lejanía se pueden marcar: palmeando, silbando, seseando, cantando, etcétera.

35. ¿DE QUÉ SE TRATA?

Objetivo:	Favorecer la atención y memoria a través de la descripción de objetos.
Edad:	5 a 6 años
Material:	Ninguno
Duración:	15 a 20 min
Organización:	Grupal
Desarrollo:	El docente hace una descripción: “Estoy pensando en algo que hay aquí en el aula, que es de madera, tiene cuatro patas, es redondo y sirve para poner los útiles y escribir.” Todos tratan de resolver la pregunta. Luego, le tocará a alguno de los niños hacer la descripción.
Variante:	

H. LA EXPRESIÓN ORAL Y/ O LA LECTURA

36.CARRERA DEL ALFABETO	
Objetivo:	Que el niño estimule la lectura, por medio de la secuencia de letras
Edad:	5 a 6 años
Material:	Ninguno
Duración:	20 min
Organización:	Grupal
Desarrollo:	Se forman equipos, por ejemplo, por hilera o mesas en el aula; entonces, al comenzar la carrera, el primero se pone de pie y debe comenzar a decir rápida y claramente el alfabeto; en cuanto el maestro lo indica, se sienta y entonces habilita a su compañero que continúa enunciando el alfabeto. Al completar la “z” se vuelve a comenzar con la “a”, así sucesivamente hasta que todos los jugadores lo han hecho. Si alguien se equivoca, debe recomenzar desde donde se produjo el error. También es posible, que por turno, corran hasta un lugar dado, se coloquen en una posición acordada previamente y allí enuncien el alfabeto.
Variante:	Si los niños no conocen todo el alfabeto se puede jugar con números. También contar de más a menos (del 10 al 1).

37. ¿QUÉ SE TE OCURRE?

Objetivo:	Incrementar la expresión oral, asociando los materiales de trabajo que utilizan algunas profesiones y oficios.
Edad:	5 a 6 años
Material:	Pelotas
Duración:	25 min
Organización:	Grupal
Desarrollo:	Todos están en un círculo y un compañero en el centro con una pelota. Éste la pasa a un compañero diciendo al mismo tiempo un oficio o profesión: carpintero, albañil, médico, ingeniero, etcétera. El que recibió la pelota debe responder, enseguida, asociando el trabajo a una herramienta usada en él, o la tarea específica que corresponda: serrucho, pared, bisturí, carreteras, etcétera. Las asociaciones pueden ser libres, dando margen para la creatividad, pero deben tener una lógica que pueda ser explicada por el niño. Dada la respuesta, se devuelve el pase al centro para continuar el juego, que debe hacerse con creciente rapidez.
Variante:	Los temas pueden ser vestimentas, plantas, animales.

38. DESCRIBIR LOS MOVIMIENTOS

Objetivo:	Favorecer el desarrollo de la expresión oral, a través de secuencias corporales
Edad:	5 a 6 años
Material:	Ninguno
Duración:	15 min
Organización:	Grupal
Desarrollo:	Un integrante de un grupo realiza una serie de movimientos, tanto en su lugar como desplazándose en el aula, mientras es observado por uno de otro grupo. Este último, luego de concluida la serie, debe explicarles a sus compañeros, que habían permanecido de espaldas, sin mirar, lo más detalladamente posible, cuáles fueron los movimientos; a continuación, todos deben tratar de repetir lo que se les explicó. Se van alternando todos en mostrar y explicar.
Variante:	

39. MI TÍA SE FUE A PARÍS

Objetivo:	Incrementar la memoria, por medio de la continuidad de relatos
Edad:	5 a 6 años
Material:	Ninguno
Duración:	15 min
Organización:	Grupal
Desarrollo:	Un niño comienza un relato: “Mi tía Mónica se fue a pasear a París y me trajo. . un vestido”; continua otro jugador: “Mi tía Mónica se fue a pasear a París y me trajo un vestido. . . y un juguete. El relato continúa, pero cada jugador debe repetir los objetos nombrados por todos los anteriores.
Variante:	

40. LOS MESES DEL AÑO

Objetivo:	Que niño desarrolle la expresión oral, durante la ejecución de acciones simultáneas
Edad:	5 a 6 años
Material:	Ninguno
Duración:	20 min
Organización:	Grupal / individual
Desarrollo:	Los niños se colocan en rondas de 10 a 20 integrantes, siguiendo una orden hacia uno y otro lado. Uno por uno debe comenzar a nombrar correlativamente los meses del año, haciendo al mismo tiempo un movimiento establecido: dar un salto con una vuelta, dar una palmada, etcétera. Cuando llegan a diciembre vuelven a empezar, pero cada vez que se van repitiendo los nombres más rápido. Este juego puede hacerse también con los días de la semana, y luego combinando los días de la semana y meses del año.
Variante:	

I. LA EXPRESIÓN GRÁFICA Y / O LA ESCRITURA

41. ESCRIBIR EN EL SUELO	
Objetivo:	Que el niño logre hacer trazos en el suelo, para favorecer su lectoescritura.
Edad:	5 a 7 años
Material:	Ninguno
Duración:	15 a 20 min
Organización:	Grupal / individual
Desarrollo:	Caminando o corriendo, los niños trazarán en el suelo la forma de las letras o los números que están aprendiendo; también pueden ser palabras.
Variante	

42. ¿QUÉ ESCRIBÍ EN EL SUELO?	
Objetivo:	Que el niño identifique por medio de la observación, letras y palabras
Edad:	5 a 6 años
Material:	Crayones o gises de colores
Duración:	15 min
Organización:	Grupal
Desarrollo:	En parejas, uno escribe en el suelo, con un dedo, una letra, número o palabra, que el otro debe descifrar. Puede también establecer un tema: meses del año, nombres propios, frutas, verduras, etcétera., de acuerdo con el tema que se esté desarrollando en el aula.
Variante:	“¿Qué escribí en el aire?”: con la mano, el codo, un pie, etcétera., escribir en el aire para que descifre el compañero, que siempre se ubica a la espalda del que escribe.

43. ¿QUÉ ESCRIBÍ EN TU CUERPO?

Objetivo:	Desarrollar la escritura por medio del sentido del tacto
Edad:	5 a 6 años
Material:	Ninguno
Duración:	15 min a 20 min
Organización:	Grupal
Desarrollo:	En parejas, un compañero se acuesta boca abajo, y el otro escribe algo en su espalda, debiendo ser descifrado el mensaje por el primero. También se puede escribir en otras partes del cuerpo del compañero, sin que éste mire: en una pierna, en el antebrazo, etcétera.
Variante:	

44. ESCRIBIR CON SEMILLAS

Objetivo:	Que el niño desarrolle la lectoescritura, a través del uso y manipulación de semillas.
Edad:	5 a 6 años
Material:	Semillas o cuentas
Duración:	15mn
Organización:	Grupal
Desarrollo:	Formando grupos (por mesa o ronda sentados en el suelo), cada uno recibe una cantidad similar de frijoles, arroz, cuentas, etcétera. Con ellas deberán escribir letras, números, letras o frases, según corresponda, que el maestro les indique verbalmente o escribiendo en el pizarrón. No sólo es importante resolver el juego rápidamente, sino también la prolijidad.
Variante:	

45. DIBUJO A CIEGAS

Objetivo:	Que el niño incremente la expresión escrita, por medio de la secuencia de dibujos.
Edad:	5 a 6 años
Material:	Ninguno
Duración:	20 min
Organización:	Grupal
Desarrollo:	Uno niño por vez va pasando al pizarrón. Se trata de que, siguiendo un orden, cada uno vaya dibujando una parte de la figura humana; el primero, dibuja la cabeza, el segundo el cuello, el tercero el tronco, y así sucesivamente. Todo esto lo irá indicando la maestra a cada uno de los que vayan pasando, pero deberán dibujar a ciegas, se les tapaná la vista con una tarjeta o un pañuelo. El resultado final puede ser motivo de diversión. Puede hacerse el juego en dos grupos, dividiendo el pizarrón, y serán dos niños lo que vayan tapando los ojos de los dibujantes.
Variante:	El mismo juego se puede hacer acortando otro tipo de dibujo: un árbol, un paisaje, una casa, etcétera.

J. CALCULO Y ASOCIACIÓN LÓGICA

46. ¿CUÁNTOS VAN A DENTRO?	
Objetivo:	Optimizar el desarrollo del cálculo, a través de la identificación de números.
Edad:	5 a 6 años
Material:	Aros, pelotas, gises, etcétera
Duración:	20 min
Organización:	Grupal
Desarrollo:	Se forman grupos de 10 participantes, que se acomodan en ronda, colocando en el centro un aro, o dibujando un círculo en el suelo. Entonces, el maestro indica un número del 1 a 10, e inmediatamente debe colocarse, dentro del aro o círculo, el número pedido de jugadores. Las formas de indicar los números pueden ser con los dedos, por cantidad de palmadas, mostrando el número escrito en una tarjeta, o bien escribiendo en el pizarrón. Para distraer al grupo el maestro puede pedir otros números no acordados, o bien comenzar la primera sílaba de un número, pero completarla con otra palabra “sí. . . empre voy al mercado” o “nue. . . vamente estoy aquí”. Con estas argucias, el grupo deberá estar muy atento para ubicar enseguida cuándo se indica un número; otra forma es decir los números en medio de un relato.
Variante:	En lugar de ser los jugadores, éstos tienen a mano objetos que son los que deberán ir en círculo en el número pedido; pueden ser pelotas, bolsitas, zapatos, etcétera.

47. GRUPOS DE ACUERDO CON EL RESULTADO

Objetivo:	Que el niño incremente la capacidad de cálculo, a través de operaciones numéricas.
Edad:	5 años en adelante
Material:	Ninguno
Duración:	15 min
Organización:	Grupal
Desarrollo:	Se formaran grupos de acuerdo con el resultado de una operación matemática que los niños ya sepan resolver; es una forma de aplicar cálculo mental. Puede ser solo suma, multiplicación o división, o una combinación de varias operaciones. Por ejemplo $2 + 8 = . . .$ Los niños formarán grupos de cinco integrantes, y así sucesivamente. El maestro debe regular la dificultad de la operación, y la velocidad con que va pidiendo cada resultado.
Variante:	

48. ¿A CUÁNTOS PASOS ESTÁ?

Objetivo:	Fortalecer el cálculo matemático, a través de la expresión numérica
Edad:	5 a 6 años
Material:	Objetos de diferentes tamaños
Duración:	15 min
Organización:	Grupal
Desarrollo:	Los jugadores se colocan en parejas. Libremente uno de cada pareja propone un objeto presente en el aula o en el patio: línea, banco, pared, etcétera. El otro compañero debe calcular a cuántos pasos puede llegar al objeto citado, y enseguida constatar si dicho cálculo fue correcto. La siguiente vez se alternan las funciones y así sucesivamente. No importa contar los aciertos o errores, sino la práctica del cálculo.
Variante:	“Calcular a ciegas”: una vez determinado el objeto y hecho el cálculo, se constata si ha sido correcto el número de pasos con los ojos cerrados.

49. CONTAR MENTALMENTE

Objetivo:	Que el niño logre reconocer una cantidad, contando sucesivamente un número indicado de sonidos
Edad:	5 a 6 años
Material:	Ninguno
Duración:	20 min
Organización:	Grupal
Desarrollo:	El docente da un número de palmadas (no más de 10), que los niños cuentan, y luego levantan la misma cantidad de dedos de las manos. En lugar de palmadas pueden ser golpes sobre la mesa, puntitos, guiones o rayas en el pizarrón, golpes con el pie en el suelo, etcétera. Luego, los propios niños, por turno, serán los que hagan el primer conteo para que los compañeros reproduzcan con los dedos.
Variante:	

50. ¿CUÁNTAS PIERNAS HAY?

Objetivo:	Enunciar correctamente los números, a través del reconocimiento corporal
Edad:	5 a 6 años
Material:	Ninguno
Duración:	15 min
Organización:	Grupal
Desarrollo:	Un niño se coloca bajo un escritorio o una mesa. Entonces, frente a él, varios compañeros le muestran la cantidad de piernas, que el primero debe contar rápidamente. No siempre serán pares: algunos pueden levantar una pierna o colocarse de perfil.
Variante:	