



UNIVERSIDAD ABIERTA INTERAMERICANA
FACULTAD DE DESARROLLO E INVESTIGACIÓN
EDUCATIVOS

Juegos Informáticos en la Práctica

Psicopedagógica: La Experiencia Juegos+

CARRERA: Licenciatura en Psicopedagogía

TÍTULOS A OBTENER: Licenciatura en Psicopedagogía

Profesorado de Psicopedagogía

ALUMNA: Díaz Colodrero, Lourdes Pilar

D.N.I: 37.281.668

LEGAJO: E2-31716

Marzo 2016

ÍNDICE

Abstract	3
Agradecimientos	4
Introducción	5
Parte I	
Capítulo I	
Denominación del Proyecto de Intervención	7
Objetivos	7
Marco Institucional	8
Parte II	
Capítulo II	
Psicopedagogía.....	9
La Psicopedagogía Clínica.....	13
Capítulo III	
El Juego.....	16
El Juego en Psicopedagogía	20
Capítulo IV	
Tecnologías de la Información y Comunicación, Juegos Informáticos y Aprendizaje	24
Capítulo V	
Trastorno Específico del Aprendizaje con Dificultad en la Lectura	27
Capítulo VI	
Juegos+ Lectoescritura: Habilidades	32
Parte III	
Capítulo VII	
Juegos+ Lectoescritura: Descripción	35
Determinación de Recursos Necesarios	38

Acciones a Realizar.....	39
Cronograma de Actividades.....	40
Capítulo VIII	
Sistema de Evaluación del Proyecto	41
Análisis y Conclusiones.....	42
Referencias.....	43
Anexo.....	46

ABSTRACT

El siguiente proyecto de intervención en el campo laboral aborda la problemática de la inclusión de las tecnologías de la información y comunicación en el tratamiento del Trastorno Específico de Aprendizaje con Dificultad en la Lectura, a través de la utilización de juegos informáticos en la clínica psicopedagógica.

Consideramos que el juego en psicopedagogía, como herramienta privilegiada para trabajar con niños, debe incluir las actualizaciones que se han realizado a partir de la revolución digital que se ha producido en la realidad contemporánea.

Por esto, es que proponemos la descripción de Juego+ Lectoescritura, software informático que persigue el objetivo de desarrollar la conciencia fonológica.

Además, de un plan de acción a seguir en una sesión de treinta minutos para poder utilizarlo como herramienta alternativa para abordar el trastorno antes mencionado; así como un sistema para evaluar dicho proyecto.

Concluimos que el juego informático debe ser un medio útil para presentar al niño en relación a temáticas nuevas, como un ambiente que muestra un nuevo modo de configurar un conjunto de características que pedagógicamente son deseables.

El psicopedagogo debe generar con el juego como mediador, un nuevo espacio articulando las herramientas tradicionales con las digitales, incluyendo la realidad del niño.

Palabras clave: juego - juego informático – psicopedagogía clínica – trastorno específico del aprendizaje con dificultad en la lectura.

AGRADECIMIENTOS

Quisiera dedicar este trabajo a Dios por guiarme siempre en el camino.

A mi familia, fuente de apoyo constante e incondicional.

A la Institución y profesores, que me acompañaron en este camino en el que descubrí y me enamoré de la psicopedagogía.

Una mención especial, a los Licenciados Romina Rotili y Marcelo Calderón, quienes me presentaron e incluyeron en el proyecto Facebook+, punto de partida de este trabajo.

INTRODUCCIÓN

El siguiente trabajo tiene como objetivo presentar los juegos informáticos como un recurso terapéutico alternativo en la clínica psicopedagógica.

Juegos + surge como una propuesta interdisciplinaria entre las carreras de Ingeniería en Sistemas, Licenciatura en Psicopedagogía y Licenciatura en Diseño Gráfico.

A partir del proyecto Juegos+ se introducen las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) dentro del tratamiento psicopedagógico para la adquisición de la lectoescritura.

Específicamente, en este proyecto, se propone el juego informático como una herramienta más para el tratamiento del trastorno específico de aprendizaje con dificultad en la lectura.

Durante las últimas dos décadas la tecnología ha adquirido un gran protagonismo en el desarrollo de la sociedad. Se la ha insertado en la mayoría de los escenarios de la actividad humana.

Los niños, actualmente, se construyen como sujetos en un escenario donde los medios tecnológicos crean nuevas maneras de aproximación, no sólo en las modalidades de comunicación, sino también, en el reconocimiento de los sentidos y las sensaciones.

Por esto, es preciso que se subraye la relevancia que poseen en la sociedad actual, donde el acceso a las TIC implica un canal más de ingreso al mundo del conocimiento, de la no discriminación y de la participación.

En torno a lo planteado, se propone Juegos+ como un medio más para la inclusión de aquellos niños que todavía aún se ven imposibilitados en el uso de las mismas.

Juegos+ propone una herramienta en tratamiento psicopedagógico, a través del juego estructurado.

A partir del mismo se podrá desarrollar y potenciar los procesos y estrategias de aprendizaje del niño. Además, de las posibilidades de anticipación, de adecuación a las reglas, su nivel de desarrollo. No se lo concibe como un juego que disimula en las características lúdicas la tarea escolar.

El juego en psicopedagogía es utilizado como una herramienta desde la que se promueve situaciones de aprendizaje. En su versión informática presenta un cambio metodológico, en donde se modifica la postura teórica del psicopedagogo.

Frente a esto surge la interrogación de cuáles son las potencialidades que tiene el soporte virtual para estimular un aprendizaje eficaz y significativo. Es necesario revisar los argumentos que sostienen las posturas que están a favor de la inserción de las TIC en la educación y como medio de juego.

PARTE I

CAPÍTULO I

DENOMINACIÓN DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN

A la presente propuesta de intervención en el campo profesional se la ha denominado Juegos Informáticos en la Práctica Psicopedagógica: La Experiencia Juegos+.

OBJETIVOS

A fin de poder llevar a cabo dicha propuesta, se han planteado los siguientes objetivos:

Objetivo General

- Reconocer las posibilidades que brindan los juegos informáticos como recursos terapéuticos en la clínica psicopedagógica.

Objetivos Específicos

- Definir la función del juego en el marco del tratamiento psicopedagógico.
- Identificar cuáles son los aportes de las tecnologías de la información y la comunicación a los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Describir los rasgos de la población a la que va dirigido el juego.
- Determinar las habilidades que desarrolla Juego+ Lectoescritura.

MARCO INSTITUCIONAL

El siguiente proyecto fue elaborado para su aplicación en el tratamiento de niños diagnosticados, siguiendo los criterios establecidos por el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales en su Quinta Edición (2014), con Trastorno del Aprendizaje Específico (TEA) con Dificultad en la Lectura en la clínica psicopedagógica.

PARTE II
CAPÍTULO II
PSICOPEDAGOGÍA

La Psicopedagogía surge como disciplina en el año 1956, ante la falta de respuestas frente a los problemas de aprendizaje.

En un primer momento, nace y se nutre de la confluencia entre la psicología, entendida por Mario Bunge y Rubén Ardila (2002, 37) como “el estudio de la psiquis, el espíritu, el alma o la mente”; y la pedagogía, definida por Eugenio María de Hostos (1991, 57) como la “el estudio del orden en que se han de comunicar los conocimientos, fundado en las leyes de la razón”.

Por lo tanto, como manifiesta Marina Müller (1993, 13) “abarca así una síntesis: los seres humanos, su mundo psíquico individual y grupal, en relación al aprendizaje y a los sistemas y procesos educativos”.

La carrera, ofrecida desde el comienzo por la Universidad del Salvador en Buenos Aires, ofrecía una especialización para docentes, para que desarrollasen las herramientas necesarias para intervenir ante situaciones puntuales individuales de problemas de aprendizaje, desde los gabinetes escolares (Müller, 1993).

Actualmente, no sólo se sustenta de las ya nombradas ciencias, sino que también de otras como la sociología, la psicología social, la filosofía, la lingüística, las neurociencias actuales y muchas más.

Müller (1993) refiriéndose a su objeto de estudio, afirmar que es el sujeto en situación de aprendizaje.

La misma, sostiene que el Psicopedagogo es un profesional que se encarga de la detección, evaluación y tratamiento de aquellas alteraciones del aprendizaje, que puede presentar un individuo, ya sea debido a una condición preexistente o que irrumpa en cualquier momento del ciclo vital. Trabaja con seres humanos de ambos géneros y de todas las edades, incluyéndolo todas sus etapas evolutivas.

Instrumenta un conjunto de procedimientos para operar sobre la realidad del aprendizaje, desde lo individual, grupal y/u organizacional; con fines preventivos, terapéuticos, de asesoramiento y de docencia e investigación.

Los campos en los que interviene actualmente se han ampliado, y no sólo trabaja en instituciones educativas y de salud, sino también en organizaciones laborales e instituciones.

Es necesario, precisar a qué se refiere cuando se habla del aprendizaje, del aprender. Müller (1993, 14), en su libro *Aprender para Ser*, lo define como un:

Proceso que implica la puesta en acción de diferentes sistemas que intervienen en todo sujeto: la red de relaciones y códigos culturales y del lenguaje, que ya desde antes de nacer “hace un lugar” a cada ser humano que se incorpora a la sociedad, hecha propia por el sujeto en un proceso que implica un transcurso temporal (una historia) y un lugar, un espacio psicológico, familiar y también ecológico, mediante estructuras psíquicas relacionadas con el conocimiento y con las representaciones inconscientes.

Por lo tanto, el aprender tiene que ver con la inclusión de cada sujeto en el mundo de la cultura y de lo simbólico, mundo pre-subjetivo, por el cual el mismo adquiere un sentido.

Desde una perspectiva fisiológica, Juan A. Azcoaga (1982, 30), expresa que el mismo “es un proceso que determina una modificación del comportamiento de carácter adaptativo, siempre que la modificación de las condiciones del ambiente que lo determinaron sea suficientemente estables”. El resultado es la reorganización de la conducta.

Para que se pueda llevar a cabo este proceso, deben intervenir “actividades neurofisiológicas” correspondientes a sectores superiores del sistema nervioso central; y es indispensable la normalidad funcional de las mismas (Azcoaga, 1982). Éstas no son visibles en los procesos normales; en cambio, cuando hay evidentes alteraciones del aprendizaje sí lo son. Estas actividades, denominadas por el autor “dispositivos básicos de aprendizaje” son las siguientes:

- **Motivación:** estado interno que activa y direcciona el pensamiento, es el móvil que incita, mantiene y dirige la acción de un sujeto para lograr una meta (Alonso García, 2007).
- **Atención:** mecanismo que controla y regula los procesos cognitivos, responsable de filtrar información e ir asignando los recursos para permitir la adaptación interna del organismo en relación a las demandas externas. (Alonso García, 2007).
- **Habitación:** es una actividad básica y complementaria a la atención, es el proceso mediante el cual la respuesta a un estímulo ya no se produce debido a la repetición monótona del mismo (Pérez Rojas, 2003).

- Sensopercepción: proceso constructivo por el que se organizan las sensaciones, es la transformación de la impresión sensitiva (sensación) en información cognitiva (Alonso García, 2007).

- Memoria: Alonso García (2007, 166) sostiene que es la “capacidad de adquirir, almacenar y recuperar información”. Su función principal es proporcionar una base de conocimiento que permita al ser humano asimilar las situaciones que vive; conservando reelaborando recuerdos en función del presente.

De acuerdo con lo expuesto, se considera el aprendizaje es un proceso complejo en el cual intervienen diversas variables. No solo un sujeto en determinado momento o lugar, sino también aspectos familiares, estructuras biológicas y fisiológicas, y factores psicológicos que se relacionan para que el individuo pueda adquirir diferentes pautas, relacionadas a un código cultural específico que deben ser sostenidas en el tiempo.

También, se debe aclarar el término alteración o problema de aprendizaje.

Siguiendo a Paín (2010) se dice que existe una perturbación en el aprendizaje cuando existen anomalías en el proceso, cualquiera sea el nivel cognitivo del sujeto. Es habitual que un niño de un bajo nivel intelectual manifieste dificultades en el proceso pero, se definirá como tal a aquellas que no dependan de este déficit.

Pero es relevante y de suma importancia citar lo que se expone en la Quinta Edición del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales de la Asociación Estadounidense de Psiquiatría (2014), con respecto a los Trastornos Específicos del Aprendizaje (TEA).

En dicho manual se expresa que se realizará un diagnóstico de trastorno específico de aprendizaje cuando se observe una dificultad de aprendizaje y en el uso de aptitudes académicas.

La o las aptitudes académicas afectadas se encuentran por debajo de lo esperado para la edad cronológica del sujeto, infieren con el rendimiento académico o laboral, o con actividades de la vida cotidiana, que se confirman con pruebas estandarizadas administradas individualmente y una evaluación clínica integral.

También, especifica que comienzan en edad escolar, no pudiéndose manifestar hasta que las demandas de las aptitudes académicas afectadas superen las capacidades limitadas del sujeto.

Por último, sostiene que para diagnosticar un TEA no debe haber discapacidad intelectual, trastornos visuales o auditivos no corregidos, otros trastornos mentales o neurológicos, adversidad psicosocial, falta de dominio en el lenguaje de instrucción académica o directrices educativas inadecuadas.

Además de los criterios que establece para tener en cuenta a la hora de realizar una evaluación sobre el aprendizaje, afirma que se pueden observar diferentes grados de dificultades de aprendizaje.

PSICOPEDAGOGÍA CLÍNICA

Como ya se dijo anteriormente, el psicopedagogo puede intervenir en diversos campos. Uno de ellos, es el campo de la salud, en instituciones públicas o privadas. Donde trabaja desde la prevención, el diagnóstico y el tratamiento de dificultades de aprendizaje. A esta modalidad de acción se la suele denominar psicopedagogía clínica. El término clínica proviene de la medicina, y deriva del término griego *kliniké* (*κλινική*), que es el femenino del adjetivo *klinikós* que significa lecho.

Este concepto, desde la psicología y la psicopedagogía, y como lo afirma Müller (1993), describe una situación en la que se toma en cuenta la singularidad del individuo consultante, el sentido que toman sus características y alteraciones, según las circunstancias de su historia y su ubicación en el contexto sociocultural.

En este método clínico, se produce una relación intersubjetiva, ya que se trata de un sujeto particular atendido por otro sujeto. Se entra en contacto a través del lenguaje, y para ello el psicopedagogo debe poseer de un marco teórico de referencia y un paradigma desde el cual posicionarse para intervenir adecuadamente.

Para trabajar con un objeto-sujeto, como lo llama Müller (1993), tan complejo y con múltiples facetas hay que recurrir a distintas y diversas disciplinas, que aportarán una gama importante de conocimiento cada una.

Con respecto al marco teórico de referencia, como la psicopedagogía se nutre de diferentes disciplinas y ciencias el profesional deberá poseer conocimiento de éstas. Las teorías que se consideran más importantes en la actualidad son: neuropsicología, psicoanálisis, epistemología genética, lingüística, psicología social.

Estas contribuciones no han surgido para responder directamente a la problemática del aprendizaje, pero los aportes de las mismas son útiles en pos de reflexionar y operar sobre y en el campo psicopedagógico. Se toma de cada una de estas ciencias pautas para pensar y actuar ante los interrogantes que surgen frente a los sujetos que aprenden.

María Pérez Solís (2002), en *Orientación Educativa y Dificultades de Aprendizaje*, propone tres paradigmas desde los que el psicopedagogo puede abordar las mismas.

El primero, denominado Organicista o Biomédico, sostiene los trastornos de aprendizaje se dan en el sujeto, ya sea por déficit estructural o funcional con causa genética, orgánico o bioquímica.

El segundo, Paradigma Ambientalista sustenta que las dificultades se encuentran en el ambiente sociofamiliar y educativo, con causas que responden a dos modelos, el conductual y el centrado en el entorno.

El último propuesto por la autora, es el Integrador el cual expresa que la disfunción en el aprendizaje es el resultado de la multiplicidad de causas, tanto biológicas como relacionadas con el ambiente.

Además de éstos, considerados clásicos, en una segunda generación Pérez Solis (2002) menciona tres paradigmas que son relativamente recientes.

El Paradigma Estético, propuesto por Félix Guattari, el cual se centra en la especificidad del sujeto y por lo tanto en la potencialidad creativa del mismo.

El segundo, es el Paradigma Sistémico formulado por Mony Elkaim y fundado a partir de la Teoría Sistémica de Ludwing von Bertalanffy. Según Pérez Solis (2002), este plantea un trabajo sobre las distintas redes de vínculos a las cuales pertenece el individuo, así trabaja el síntoma y el nexo entre la familia y el medio que lo rodea.

El último mencionado por la autora es el Paradigma de la Complejidad de Edgar Morín, que expone que el individuo es un ser sumamente complejo y demuestra la imposibilidad de limitar la comprensión del aprendizaje a una sola variable, ya que cada sujeto está compuesto por diferentes sistemas que interactúan y se modifican de manera constante.

Frente a la vasta cantidad de conocimiento, para poder construir un marco de referencia que sea fiel a la propia práctica y que dé respuesta a las situaciones que presentan, es indispensable una actitud humilde y audaz al mismo tiempo. Posicionamiento humilde para reconocer los aportes ya existentes, lo que se aprende de otros. Y por otra parte, audaz para pensar y actuar en forma creativa, analizando, poniendo a prueba, verificando las hipótesis y contenidos de las teorías (Müller, 1993).

En Psicopedagogía Clínica los psicopedagogos son, como los llama Müller (1993), investigadores operativos, implicados en su tarea. Esta afirmación no sólo involucra que el profesional deba considerarse parte de su propio campo de trabajo, sino que también debe tener en cuenta su personalidad como una variable más que interviene en los efectos clínicos que resultan.

Se debe reconocer que en la relación que se establece entre consultante/paciente y psicopedagogo, cada cual transfiere, actualiza deseos inconscientes. Este es el

interjuego transferencial – contratransferencial, a partir de cual se podrá obtener información. Pero se debe aclarar que, si bien se trabaja con este interjuego, no se fomenta como sucede en un tratamiento psicoanalítico.

Ahora bien, frente a todo lo expuesto hasta el momento surge la interrogación de qué es lo característico de la psicopedagogía clínica. Para responderlo, se decidió seguir a Müller (1993) y afirmar que lo particular es llevar a cabo una tarea para poner en evidencia los obstáculos que impiden que se procure el aprendizaje, y así mover y promover sistemas individuales y grupales que lleven a elaborarlos y, si es posible, a resolverlos.

Como el proyecto se ha diseñado para proponer un recurso más para el tratamiento psicopedagógico en la clínica, se considera relevante describir, en una pequeña síntesis, cómo es el trabajo en este campo.

La relación paciente – psicopedagogo, comienza con el pedido de consulta y la confirmación de la primera entrevista. En ésta última, se manifiesta el motivo de la consulta y el psicopedagogo extrae todos los datos de la historia clínica del sujeto. Si este sujeto es menor de edad, la primer entrevista es llevada a cabo con los padres del mismo. Luego, a partir del motivo de consulta, la edad cronológica, los datos significativos que se han extraído de la historia clínica y las hipótesis propuestas a partir del primer encuentro se programa el proceso diagnóstico psicopedagógico. Este tiene como finalidad arribar a la comprobación de una de las hipótesis, conociendo las fortalezas y debilidades del sujeto con respecto al aprendizaje. En el proceso diagnóstico se utilizan pruebas estandarizadas psicométricas, proyectivas, de aprendizaje específico y neuropsicológicas; y se realizan pruebas pedagógicas de ser necesarias. La duración aproximada del mismo es de entre ocho y diez sesiones. Una vez que se arriba a un diagnóstico se programa un entrevista de devolución de información, y se redactan los informes pertinentes. A partir de lo observado y de los datos extraídos del diagnóstico se comienza a diseñar y a llevar a cabo el tratamiento.

Se debe aclarar, que el hecho de que el proceso diagnóstico haya finalizado no significa que el indagar sobre el sujeto, su modalidad de aprendizaje, su dificultad en el mismo, su estado emocional debe finalizar con él. Al contrario, en todo momento en la psicopedagogía clínica el profesional debe indagar sobre el estado actual del sujeto, sin olvidarse que su objeto de estudio es complejo y dinámico.

CAPÍTULO III

EL JUEGO

Juan Delval (1994) sostiene que dentro de las actividades que realizan los niños, el juego ocupa un lugar primordial que se manifiesta mediante diferentes conductas. Por esto, definir con exactitud qué es el juego es extremadamente difícil.

Cuando se dice que un niño, una persona está jugando se describen una serie de conductas que, según la edad de la misma, varían.

Siguiendo a este mismo autor, se puede afirmar que un pequeño de un año que se sostiene, en posición de bipedestación, de un borde y se balancea hacia delante y atrás con una sonrisa, disfrutando de la actividad está jugando. Pero también lo está haciendo aquel de cinco o seis años cuando, en grupo, representa a superhéroes. Las niñas de once o doce años que reproducen e inventan coreografías realizan una actividad placentera, juegan. Así, como los adolescentes que improvisan un arco con buzos y una pelota de papel en el patio de la escuela. Pero, además, juegan aquellos jóvenes y adultos que pasan una tarde entretenida por haber estado realizando partidas de truco.

Delval (1994) plantea que en todas estas situaciones se observa una variable en común, que es el hecho de que quién o quiénes juegan lo hacen por el simple acto de entretenerse, de sentir placer, porque le gusta.

Jean Piaget (1946, 154) afirma que el juego “se define únicamente por una cierta orientación de la conducta o por un “polo” general de toda actividad”. Es decir, no constituye una conducta diferente o un tipo de actividades entre otras.

Juan Delval (1994), siguiendo a Piaget propone características que son propias del juego. Una de ellas es que es una actividad cuyo fin está en sí misma, donde no se trata de conseguir objetivos ajenos; sino que ella resulta placentera. El sujeto la realiza sólo porque le produce placer llevarla a cabo.

Siguiendo esto se puede nombrar otra característica, y que es que el mismo es una actividad que proporciona placer y no utilidad.

La tercera, es la espontaneidad en contraposición a la adaptación a la realidad.

Además, el juego posee otro rasgo, la falta relativa de organización. Carece de una estructura organizada como la que conserva el pensamiento formal.

El quinto criterio que establece el autor, es la posibilidad de liberar conflictos; ignorando o resolviéndolos.

Como última característica, señala la sobremotivación. Delval (1994, 288) sostiene que “convertir una actividad ordinaria en juego permite obtener una motivación suplementaria para realizarla”.

En el juego hay un predominio de la actividad de asimilación, el sujeto integra la realidad exterior a sus esquemas, la modifica y recrea a su conveniencia.

En cambio, no sucede lo mismo con la acomodación, ya que no interesa modificar las propias estructuras según el medio.

Como señala el autor, siguiendo a Piaget, “la realidad se somete a las necesidades del yo, sin que éste tenga que someterse a las necesidades o limitaciones que la realidad impone” (1994, 288).

De igual modo, es necesario aclarar que aunque la asimilación impere por sobre la acomodación, al jugar se aprenden también características de la realidad.

Por otro lado, Lev Vygotsky (1934) considera que el juego es una actividad social. Especialmente, se centra en el juego simbólico, señalando que el significado que se le da al objeto está influenciado por los otros.

Para Sigmund Freud (1920) dice que a través del juego se expresan las pulsiones, sobre todo la pulsión de placer. Mediante este el niño cumple sus pulsiones inconscientes, los deseos insatisfechos de la realidad.

Donald Winnicott (1972, 75) lo define como “una experiencia siempre creadora (...) una forma básica de vida”. Para este, es por sí mismo una terapia.

Siguiendo a este último se sostiene que el juego corresponde a la salud, ya que facilita el crecimiento y, por lo tanto, a esta última; propicia las relaciones grupales y puede ser utilizado como una forma de comunicación en psicoterapia.

Cuando un niño juega se crea una zona que no es una realidad psíquica interna, sino que se encuentra fuera de él, pero tampoco pertenece al mundo exterior.

En ésta, se recolectan objetos de la realidad exterior para utilizarlos al servicio de la realidad interna. Winnicott (1972, 76) expresa que el niño “al jugar, manipula fenómenos exteriores al servicio de los sueños, e inviste a alguno de ellos de significación y sentimientos oníricos”.

El autor, en su libro *Realidad y Juego* (1972), señala a la creatividad como un rasgo importante del juego. Sostiene que sólo en él tanto el niño como el adulto están en total libertad de ser creadores.

Un niño despliega su juego en función de sus aprendizajes anteriores, no todos sino los necesarios; son herramientas básicas. El nivel de pensamiento que posee también se pone en evidencia cuando debe desarrollar estrategias para resolver los conflictos del juego (Winnicott, 1972).

Al ser una actividad que se desarrolla en toda etapa evolutiva presenta variaciones en cada una de ellas.

Si bien, la edad no lo determina, marca algunos lineamientos en cuanto a preferencias y posibilidades. Por ejemplo, a medida que el sujeto avanza en años el juego se complejiza, hay mayor utilización del lenguaje.

Así es como retomando a Piaget, por medio de Delval (1994), se puede enumerar diferentes tipos de juego:

- Juego de ejercicio: dominante en el período sensoriomotor, de carácter individual. En él se repiten actividades que en un principio son una manifestación de la actividad sensoriomotora y que poseen un fin adaptativo.

Luego de que se adquiere el esquema y se alcanza el objetivo, se realizan por puro placer y sirven para consolidar lo adquirido.

Por ello, no puede decirse en qué momento el niño comienza a jugar, además porque es una actividad que aparece paulatinamente.

Los límites entre el juego y la actividad con un propósito son difusos, pero como ya se ha señalado con anterioridad, en la acción lúdica lo que predomina es el ejercicio de la actividad y no el resultado.

A través de la sonrisa, la risa y la cara de juego el niño manifiesta su actitud lúdica.

Aquí, el interés por sus pares es aún reducido. El bebé juega con adultos que se adaptan a su actividad según las señales de placer y disgusto que captan estos del primero.

- Juego simbólico: se desarrolla aproximadamente en el período que transcurre entre los dos o tres años hasta los seis o siete años.

En este tipo, el niño recorre un quantum que va desde el juego totalmente egocéntrico al juego social.

Se caracteriza porque el infante utiliza un abundante simbolismo que se forma mediante la imitación. Se recrean escenas de la vida real, modificándolas según las necesidades del momento.

Los símbolos que se utilizan adquieren su significado en la misma actividad, así un bastón puede representar un caballo en un momento, y luego puede utilizarse como espada.

A partir del mismo, se ponen de manifiesto los sentimientos, deseos, miedos, conflictos y la relación con la realidad.

- Juego de reglas o reglado: comienza a aparecer hacia los seis o siete años.

Es necesariamente social y en él existen reglas que son las que lo definen. Delval (1994, 299) afirma que “aunque el juego pueda tener un significado (...), es la propia estructura de las reglas, y su seguimiento, la que determina el juego”.

El niño a partir de los siete/ocho años trata de ajustarse estrictamente a la regla, ya que para él es sagrada, intangible y no se puede modificar.

Desde los once/doce años las reglas son de mutuo acuerdo y consentimiento entre los jugadores y puede modificarse.

Se puede afirmar con lo expuesto, que el juego es sobre todo una forma para comprender el entorno y de potenciar el desarrollo psíquico, emocional y cognitivo en todas las edades. Es promotor de salud mental y física.

La actividad lúdica es una característica inherente al ser humano, forma parte de él y es un aspecto que lo mantiene vital.

EL JUEGO EN PSICOPEDAGOGÍA

Según la autora María Regina Öfele (2002), el juego en psicopedagogía clínica parece estar dado por supuesto, nadie duda de la inclusión del mismo en el ámbito. Es un eje fundamental de la tarea psicopedagógica, una herramienta de trabajo. La riqueza está en el jugar, el juego es sólo la herramienta para promover el primero.

La misma sostiene que en el caso del tratamiento el paciente y el terapeuta son los que se instalan en el juego y desde donde desarrollan esa tarea, para suscitar cambios desde el mismo. Como es por medio del juego que el niño explora el entorno, se expresa y comunica, a partir y a través de él se pueden recrear nuevas posibilidades y estrategias en una tarea conjunta. En este ambiente, el juego que se despliega delante del profesional o con él y su calidad es diferente al que se desarrolla en otro contexto.

Los factores que lo determinan son varios, uno de ellos es, precisamente, el contexto clínico. También, depende de lo que el psicopedagogo como terapeuta pueda brindar, ampliando o restringiendo los niveles de su expresión. El ángulo desde el cual se observe y analice el juego y el jugar obedece a la postura teórica y al objetivo del profesional. Del mismo modo en que cada edad posee lineamientos en cuanto a las preferencias y posibilidades, no se debe olvidar el factor cultural (Öfele, 2002).

Tener en cuenta esto dentro de la clínica es de suma importancia, ya que si las propuestas que se realizan no se corresponden a la edad y realidad cultural del niño, difícilmente la lectura que el psicopedagogo realice responda a parámetros reales del sujeto.

Otro factor influyente, es la posibilidad lúdica del terapeuta, es decir, que él mismo reconozca el juego, su valor, su importancia tanto para el niño como para el adulto. Además, debe jugar como adulto, como terapeuta, ya que esto es preciso para poder reconocer en el otro el verdadero juego.

En el ambiente de la psicopedagogía clínica el juego no es algo mágico, a través del cual se transforma la realidad inmediatamente, sino que implica un proceso y no es trasposable directamente a ella. Esta última afirmación la autora, se sustenta en la premisa de que no se ha demostrado, aún, que el aprendizaje que se desarrolla dentro del juego esté al servicio de otros aprendizajes. Los aprendizajes están al servicio del proceso lúdico. El pasaje de dichos aprendizajes a otros campos, sus posibilidades y

limitaciones son situaciones que se resuelven luego de que ha finalizado la actividad lúdica con la reflexión de la misma (Öfele, 2002).

La intervención del psicopedagogo es la que promueve nuevos aprendizajes en el jugador. En el trabajo psicopedagógico, la implementación del juego tiene objetivos específicos, relacionados con el aprendizaje y/o las dificultades de aprendizaje.

Sara Paín (2010) afirma que por medio de juegos estructurados e inestructurados, se evalúan los procesos y estrategias de aprendizaje, el modo que el niño los implementa. Proponiendo juegos que paulatinamente inciten nuevos desafíos en los esquemas de aprendizaje, se podrá arriba a nuevas estructuras que permitan un avance en el área deseada. Aquí, la tarea lúdica debe mantener sus características esenciales; es decir, no se de ocultar una tarea escolar con características lúdicas. La orientación que el terapeuta realiza es en pos de mantener el juego del niño, de manera que siga siendo el juego del niño y del profesional (Öfele, 2002).

Es esencial respetar la actividad lúdica del sujeto, es significativo que el psicopedagogo pueda distinguir los momentos en que debe proponer él un juego, o bien modificar el que se está desarrollando para promover nuevos aprendizajes. Para que las intervenciones por parte de este no sean vividas por el niño como una agresión o ataque a su juego, es necesario que sean siempre desde adentro del mismo.

Por esto, Öfele (2002) manifiesta que es imperativo que se participe de la actividad, asumiendo los personajes, funciones y roles que se le asigna; pero atento a su desarrollo para poder implantar las modificaciones necesarias para incitar desequilibrios y nuevos equilibrios. Debe ser siempre un jugador disponible.

Acompañar el juego del otro es estar atento a las necesidades lúdicas de este, demostrar empatía para responder en el momento adecuado y con el lenguaje apropiado, comprender los tiempos y modos de expresión.

En tratamiento, el objetivo está en que el sujeto descubra los pasos a seguir, lo que puede lograr a partir de la actividad, las estrategias más operativas para cada situación, para llegar así a un aprendizaje autónomo y placentero. Las metas son el jugar, el aprendizaje autónomo, la creatividad, que están articulados entre sí. Para llegar a ellas se efectúan diferentes tipos de juegos (Öfele, 2002).

Al ser un fenómeno demasiado complejo, sumada la complejidad del paciente y del terapeuta; no hay un tipo de juego para cada situación. Cada uno trae su propia historia y posibilidad lúdica, que despliegan en un espacio común, creando un nuevo jugar que,

por la acción del psicopedagogo, promueve la creatividad y nuevas vías de aprendizaje para ambos.

Si se considera, por un lado, que el aprendizaje en un sentido amplio es el objetivo central de la tarea psicopedagógica; y por otro, las posibilidades que abre el juego al aprendizaje, el triángulo psicopedagogía – juego – aprendizaje se cierra y forma la base para el desempeño profesional (Öfele, 2002).

Actualmente, no se debe dejar de tener en cuenta que las modalidades lúdicas de los niños se han modificado, son distintas, hay nuevos intermediarios y nuevos juegos producidos a partir del desarrollo de las nuevas tecnologías.

Un estudio llevado a cabo por Stefani, Andrés y Oanes en los años 2011 y 2012, con una muestra que incluía 206 niños de 7 a 12 años, se demostró que estos prefieren en un principio juegos motores y luego juegos electrónicos. Los juegos motores son aquellos caracterizados por el movimiento intenso y el desarrollo de la capacidad motora. Dentro de la segunda categoría las autoras incluyeron todos los juegos digitales o interactivos. Comparando esta muestra con la tomada en adolescentes y adultos, se afirma que los niños actuales, aquellos denominados de la “generación Z” que nacieron a partir del año 1993, miran el mundo a través de una pantalla.

No sólo los espacios convencionales, como plazas, patios, parques, se ven reducidos por diversos factores como el aumento poblacional o la inseguridad; también se suma un nuevo espacio, el digital - virtual.

Al ser cojugadores disponibles para el niño es necesario conocer y estar abiertos a estos nuevos juegos, sustentar una nueva postura teórica que los abarque para poder explotar lo positivo de ellos complementando los juegos tradicionales.

Por lo tanto, lo que se debe buscar es una convergencia armónica en la clínica psicopedagógica, de los juegos tradicionales con los informáticos; extrayendo lo que cada uno puede aportar a la situación única de cada niño.

Un requerimiento esencial para lograr aprovecharlos es aprender a dominarlos y valorar la configuración de una nueva cultura de aprendizaje, que se define por roles, flujos y procedimientos para transformar la información en conocimiento (Mauri & Onrubia, 2008).

Es importante tener en cuenta que la sola presencia y utilización superficial de las TIC y los videojuegos en el ejercicio profesional, no es suficiente para producir un aprendizaje de calidad.

Es por esto, que se los debe introducir con un objetivo pedagógico, justificando la necesidad de su uso.

La innovación debe llegar a la práctica psicopedagógica, utilizar los medios tecnológicos, debidamente seleccionados, reconociendo siempre que el juego y la construcción de vínculos socioafectivos son necesarios para libidinizar los objetos de conocimiento y movilizar así el pensamiento y el aprendizaje.

CAPÍTULO IV

TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN, JUEGOS INFORMÁTICOS Y APRENDIZAJE

Graciela Esnaola Horacek (2009) afirma que en la realidad contemporánea se está consolidando un nuevo paradigma tecnológico, que configura uno nuevo de percepción.

Antes, la información se recibía a través de los distintos sentidos, aún si se utilizaban los medios tecnológicos, se lo hacía por medio de la modalidad analógica.

Actualmente, aumenta exponencialmente la información digital; que puede ser manipulada con libertad, creando sistemas dinámicos de imágenes y sonidos.

De esta manera, imagen y sonido, junto con otros tipos de información, se codifican en un nuevo lenguaje “más universal que el alfabeto”, el digital (Esnaola Horacek, 2006).

La emergencia de los medios digitales en nuestra cultura, y por lo tanto en todos los ámbitos sociales, convoca a replantear los procesos de aprendizaje, generando espacios innovadores. Los acelerados cambios que se imponen por esto, obligan esta reflexión y reconstrucción.

Las TIC están presentes en las opciones de todos los sujetos, sin importar edad, sexo, medio social. Este término se refiere al conjunto de recursos necesarios para manipular la información, conformado por los soportes tecnológicos (hardware) como computadoras, tablets, celulares; programas informáticos (software) y redes de accesos (internet). Este conjunto permite convertir, administrar, transmitir y almacenar la información.

Si bien dentro del ámbito del aprendizaje, las TIC no son explotadas para su máximo provecho ni integradas con normalidad, se ha comprobado que al utilizarlas se promueven aprendizajes colaborativos.

Dentro de los programas informáticos, se encuentran los juegos informático o videojuegos; a los que se puede acceder gratuitamente desde internet, pero que también se pueden conseguir en distintos formatos pagos. Los juegos informáticos se presentan como una evolución del juego convencional, resultados de la convergencia de lo lúdico y lo tecnológico. Son una práctica cultural masiva de entretenimiento. Jugar con videojuegos representa la primera práctica social medida por tecnologías digitales.

Según Cabañes (2011), desde una perspectiva de la filosofía de la tecnología, son herramientas por medio de las cuales se genera, transforma y transmiten significados culturales, políticos y sociales.

Hay numerosos estudios que se centran en observarlos como medios para desarrollar habilidades cognitivas, como los llevados a cabo por Catalá, Jaén y Mocholí (2008); o por Egenfeldt-Nielsen (2005). De estos se concluye que poseen la característica de cautivar, implicar y motivar a los usuarios.

Siguiendo a Esnaola (2009) se pueden nombrar cinco componentes de los videojuegos como objetos educativos:

1. Componente cultural: considerándolos una práctica cultural masiva de entretenimiento, como una manifestación cultural.

2. Componente artístico (software art): la estética que imponen es propia de la disciplina artística denominada software art. Esta utiliza el código informático como forma de expresión.

3. Componente motivacional: el aprendizaje que se efectúa por medio de la intervención de los juegos informáticos se relaciona con “experiencias óptimas: flow” (Csíkszentmihályi, 2008). El término flow hace referencia a las sensaciones que activan la motivación para aprender y que tienen como objetivo el logro de metas, con alto nivel de concentración, de tensión y diversión.

4. Componente lúdico: se ha observado que jugar narrar son actividades cognitivas y afectivas que posibilitan la expresión y el desarrollo de la función simbólica. Desde esta perspectiva, los juegos informáticos son el formato tecnológico que socializa a los niños en la “cibercultura lúdica”.

5. Componente narrativo (narrativa digital): provocan la ilusión de autoría en la percepción narrativa, lo literario surge en la medida en que el relato propone una metáfora. Así, deja de ser puramente lúdico para ir más allá de lo literario.

El propio relato impone un marco interpretativo que establece grados de libertad para su interpretación; por lo tanto, se afirma que no hay tantas narrativas como usuarios existen.

En los juegos informáticos, como afirma Cabañes (2011) por la influencia determinante de la participación del usuario en el desarrollo del mismo a través de la interactividad, lo simbólico puede ser producido colectiva y colaborativamente. Ofrecen

al jugar una posición lúdica de participación colaborativa, de inmersión en el entramado simbólico de la cultura de masas y de superioridad de la actividad con un amplio despliegue de efectos sensoriales.

Al ser los medios tecnológicos, los objetos mediadores entre el juego y el usuario; el tocar y el experimentar del juego tradicional implica la manipulación de imágenes y sonidos a través de la digitalización de procedimientos. Decidir incorporarlos en el diseño de situaciones de aprendizaje, requiere evaluar la manera en que permiten al sujeto sentirse parte de un escenario, implicarse conscientemente en un ambiente organizado, coherente y con objetivos y metas establecidas por reglas (Esnaola Horacek, 2009).

Ahora bien, ¿por qué se considera que un juego informático puede ayudar en el proceso de aprendizaje?

En primer lugar, porque no se puede negar que forman, hoy, parte del paisaje cotidiano. Se encuentran en los espacios de juego en un amplio rango de edades y de grupos sociales (Esnaola Horacek & Revuelta Dominguez, 2010). Además, ofrecen la posibilidad de develar universos complejos, utilizando un lenguaje que coincide directa y fuertemente con la cultura visual de los niños y jóvenes de la llamada “generación Z”.

Se puede utilizar el lenguaje de los mismos para construir relatos que aporten elementos para pensar temas y problemáticas relevantes (Esnaola Horacek & Revuelta Dominguez, 2010).

La modalidad de aprendizaje propuesta por este tipo de juegos, en términos generales, se basa en el aprendizaje por ensayo y error. Operan desde el refuerzo negativo, penalizando el error, y desde el positivo, premiando los aciertos.

Desde esta perspectiva, es que el psicopedagogo utilizando dentro de su práctica los juegos informáticos debe intervenir para propiciar una evolución a una modalidad de aprendizaje más reflexiva y anticipativa (Esnaola Horacek, 2009).

CAPÍTULO V

TRASTORNO DE APRENDIZAJE CON DIFICULTAD

EN LA LECTURA

A partir de las definiciones propuestas en el segundo capítulo de este trabajo, y con el objetivo de describir la población a la que va dirigido este proyecto, se considera apropiado, luego de lo desarrollado hasta el momento, especificar qué es el TEA con dificultad en la lectura.

Este trastorno es denominado así en el DSM-5 (2014), donde se proponen los criterios para su diagnóstico, ya explicitados con anterioridad.

Siguiendo este manual, se dice que un sujeto posee una dificultad de aprendizaje en la lectura cuando se observa en él una lectura imprecisa o lenta con esfuerzo, o una dificultad para comprender el significado de lo que se está leyendo.

Se estima que del total de sujetos con problemas de aprendizaje un 60% tiene problemas asociados a la lectoescritura (Wastman, Ownby & Smith, 1987).

Un término alternativo utilizado para describir este trastorno es el de dislexia, propuesto por primera vez por Berlin en el año 1887. Este autor se refería con este término, a una alteración observada en seis pacientes adultos quienes experimentaban un decaimiento progresivo de la capacidad de leer, aunque la hubiesen iniciado normalmente. Sin embargo, esta primera designación nada tiene ver con el trastorno similar descrito en niños.

Heinshelwood (1900) publicando una comunicación sobre ceguera verbal congénita, introduce el primer intento en literatura médica de analizar y explicar los síntomas que se hallaban al enseñar a los niños con este cuadro a leer. Es el primero que coloca el diagnóstico de este trastorno sobre una base científica.

Nettleship (1901), prefirió denominarla incapacidad para aprender a leer; así comienza un largo proceso de sustitución de denominaciones.

En la década de 1920, comenzó a utilizarse con frecuencia la denominación dislexia, reservándola para describir la dificultad de aprendizaje en la lectura (Azcoaga, 1982).

Así como el término consensuado del trastorno ha sido y es un problema, sucede lo mismo para alcanzar una definición consensuada del mismo.

Si se revisa la extensa bibliografía existente sobre dislexia se encontrará un gran número de ellas, algunas desde la neuropsicología, otras desde la psicología cognitiva, desde la psicometría, o desde la pedagogía.

Cuetos Vega (2009, 55), desde una perspectiva cognitivista y neuropsicológica, sostiene que la dislexia es una “dificultad específica para lectura, sea cual sea su causa”. Luego, aclara que, en términos neurológicos, la palabra dislexia se utiliza en aquellos casos en los que el déficit es causado por un tipo de disfunción cerebral.

Condemarín (1975, 22) la define como “un conjunto de síntomas reveladores de una disfunción parietal o parietal occipital generalmente hereditario, o a veces adquirida, que afecta el aprendizaje de la lectura en un continuo que va de leve a severo”. Esta autora explica, que el niño disléxico es incapaz de leer con la misma facilidad que sus pares, a pesar de que su inteligencia es normal, su salud y órganos sensoriales están intactos, se observa libertad emocional en él, motivación normal y métodos de instrucción adecuados.

Defior Citoler (1996) define dos tipos de dislexias:

1. Dislexias adquiridas (DA): caracterizan a los sujetos que eran lectores competentes, pero que perdieron esa habilidad como consecuencia de una lesión cerebral en el hemisferio dominante.

Existe un accidente conocido que afecta al cerebro y puede explicar la alteración.

Esta autora propone tres tipos de DA, aunque reconoce la existencia de otros tipos nombrados por Cuetos Vega (2009):

- DA fonológica: se caracteriza por la dificultad que existe en el uso del procedimiento subléxico, está afectada la ruta fonológica. Hay una falla en las reglas de conversión grafema – fonema, por lo que se dificulta la lectura de pseudopalabras y palabras desconocidas. Sin embargo, la ruta visual o léxica se encuentra intacta, por lo que puede leer bien palabras regulares e irregulares.

- DA superficial: a diferencia del tipo descrito anteriormente, esta dislexia se produce cuando hay una dificultad en el uso de la ruta léxica o visual.

La lesión puede producirse en el léxico visual, es decir, en el almacén donde existe una representación para cada palabra que el sujeto reconoce visualmente. En este caso, el sujeto no puede leer correctamente las palabras irregulares. También, puede producirse en el sistema o léxico semántico, almacén donde se depositan los

significados de las palabras. En el castellano, este tipo de dislexia puede pasar desapercibida, ya que es una lengua casi transparente, la mayoría de las palabras pueden ser leídas por la ruta fonológica.

- DA profunda: en esta, ambas rutas de lectura están dañadas, por lo que existe una gran dificultad para leer pseudopalabras como para acceder al significado de las mismas. La principal característica, que es definitoria para de este tipo es la existencia de errores de tipo semántico o de paralexias. Por ejemplo, leer burro por asno; feliz por Navidad.

2. Dislexias evolutivas (DE): abarcan aquellos niños que experimentan dificultades en la adquisición de la lectura, sin ninguna razón aparente.

En este proyecto cuando se hace uso del término dislexia, se habla de este tipo, sin importar cuál sea su clasificación.

Así como hay tipos de DA, las DE se pueden clasificar en:

- DE fonológica: se produce una dificultad en la adquisición del proceso subléxico por problemas fonológicos, perceptivo-visuales o neurobiológicos. El niño es incapaz de aplicar las reglas de conversión grafema – fonema para construir la palabra y acceder a su significado.

- DE superficial: provocada por un déficit en la adquisición del procedimiento léxico por problemas fonológicos, perceptivo-visuales o neurobiológicos. El niño tiene dificultades para percibir globalmente las palabras, no reconoce el conjunto de letras que la componen y tiende a deletrearlas con gran lentitud, descomponiéndola en sus fonemas.

- DE mixta: se caracteriza por una dificultad en la adquisición de ambas rutas. El niño muestra problemas tanto en la lectura global de palabras, como en la utilización de las reglas de conversión grafema – fonema.

Es de suma importancia aclarar que esta dificultad requiere un abordaje interdisciplinario, sobre todo, desde las disciplinas de fonoaudiología y psicopedagogía.

El tratamiento de este trastorno va a depender del tipo de dislexia que posea el paciente y del marco teórico que sustenta la práctica del psicopedagogo.

Sin duda alguna, para emprender el tratamiento de esta dificultad de aprendizaje, se debe poseer conocimiento de los requisitos necesario para la adquisición de la lectura, además de las fases para enseñar a leer, en este caso, en castellano.

A continuación, se hará una breve mención de ellos a fin de que se comprendan los objetivos planteados en Juegos+ Lectoescritura.

Con respecto a los requisitos necesario para aprender a leer, Cuetos Vega (2009) propone cuatro.

El primero de ellos, lo formula siguiendo a Bugelsky (1964, 409) quien afirma que “la lectura debe darse en un ambiente de libros, revistas, periódicos, con una conversación razonablemente correcta y con un vocabulario variado y rico”. Esta afirmación se justifica, porque el niño no podrá, al leer, identificar palabras que no se encuentren representadas en el léxico auditivo; aun cuando haya podido recuperar su pronunciación. Otro requisito es el desarrollo de la conciencia fonológica, habilidad metalingüística para reflexionar y manipular los aspectos estructurales del lenguaje.

Si bien, hay diferentes posturas cuando se trata de determinar si la conciencia fonológica es una causa o consecuencia de la lectura, numerosos estudios comprueban que existe una relación bilateral entre ellas. Esto quiere decir que antes de iniciar el aprendizaje de la lectura, es necesario que los niños hayan alcanzado un nivel mínimo de conciencia fonológica para adquirir habilidades lectoras básicas. A su vez, estas última, proporcionan la base para el desarrollo de tareas de conciencia fonológica más complejas.

El estudio de Ortiz (1994) en lengua española, demuestra que la conciencia silábica, primer nivel de la conciencia fonológica, se encuentra desarrollada en niños prelectores, manteniendo una relación causal con la lectura.

Por último, Cuetos Vega (2009) sostiene que cuanto mejor organizado se encuentre el sistema cognitivo más fácil será aprender a leer.

Siguiendo a este mismo autor, se pueden proponer cinco fases para enseñar a leer en castellano:

1. Enseñar mediante el método global las palabras de uso más común y que no sean muy similares entre sí para que se entienda la finalidad de la lectura. Este método consiste en comenzar por la palabra para luego llegar a las unidades mínimas que la componen, las letras.

2. Iniciar a los niños la adquisición de las reglas de conversión grafema – fonema por medio del método fonético. Este último, propone que se enseñe la letra por su

sonido y no por su nombre. Luego se pasa a la sílaba y por último la palabra; desarrollando así la ruta fonológica.

Las letras se deben enseñar en el siguiente orden: vocales: a, e, i, o, u; consonantes invariantes frecuentes: p, m, t; consonantes invariantes poco frecuentes: j, ñ, z; consonantes dependientes del contexto frecuentes: c, r; consonantes dependientes del contexto poco frecuentes: g, gu; grafemas compuestos: ll, rr.

3. Ejercitación destinada a conseguir que los niños logren reconocer las palabras directamente, a través de la ruta visual, para una lectura rápida. La lectura rápida es la mayor dificultad que posee un niño disléxico, por lo que se debe trabajar mucho en este aspecto.

4. Enseñanza de claves de procesamiento sintáctico, para que puedan extraer correctamente el mensaje del texto.

5. Cuando las operaciones descritas hasta el momento, se realicen de forma automática; se pasará al desarrollo de los procesos de orden superior, procesamiento sintáctico y semántico.

CAPÍTULO VI

JUEGOS+ LECTOESCRITURA: HABILIDADES

En este último apartado, se propone definir las habilidades que se desarrollan con la utilización del software Juegos+ Lectoescritura.

En un principio, el objetivo general perseguido por este es el desarrollo de la conciencia fonológica, sobre todo, su nivel de conciencia silábica que es esencial poseer a la hora de la adquisición de la lectura.

Sin embargo, promueve el desarrollo y ejercitación de:

- Motivación: definida por Azcoaga (1982, 30) como “una tendencia favorable del organismo hacia ciertas metas”.

Como ya se expuso en el Capítulo IV los juegos informáticos se relacionan con las “experiencias flow” (Csíkszentmihályi, 2008). El término flow se refiere a un estado en el que el sujeto se encuentra completamente abstraído en una actividad que le genera placer y disfrute, y durante la cual pierde la noción del tiempo. Durante esta actividad las acciones, pensamientos y movimientos se suceden unas a otras sin pausa. Todo su ser está incluido en la misma, la persona utiliza todas sus capacidades, hasta el extremo, para llevarla a cabo. Estas experiencias implican la percepción de un reto y un alto nivel de motivación que lleva hacia niveles de concentración elevados.

Es por esto, que se puede observar una actitud de aislamiento con respecto de los indicadores del entorno, por el quantum de atención y concentración que demanda el desafío propuesto por el juego.

- Atención: es la capacidad para observar aquello que interesa y descartar lo que no se desea.

Es un estado de observación y alerta que permite al sujeto tomar conciencia de lo que sucede en su entorno (Alonso García, 2007).

Algunas de sus funciones son ejercer control sobre la capacidad cognitiva, prevenir la excesiva carga de información, estructurar la actividad humana, asegurar un procesamiento perceptivo de acuerdo a los estímulos sensoriales más relevantes.

En el aprendizaje y las que se ponen en juego por medio del software, importa la atención en sus modalidades fásica, que involucra la activación de todos los sistemas

sensoriales del organismo, y tónica, que permite que la persona se concentre en una actividad específica (Azcoaga, 1982).

- Percepción visual: Alonso García (2007) sostiene que esta habilidad implica la capacidad para reconocer, discriminar e interpretar estímulos visuales, asociándolos con experiencia previa y el estado emocional en el momento de la percepción.

La perspectiva desde la que se estudia hoy la percepción ha sido manifestada por primera vez en el siglo XX, a partir de la Psicología de la Gestalt propuesta por Wertheimer, Koffka y Köhler.

La idea central presentada por estos psicólogos es que el cerebro configura los elementos que llegan a través de los canales sensoriales, por medio de las leyes de cierre, semejanza, proximidad, continuidad y figura – fondo (Alonso García, 2007).

Las áreas de esta percepción que se ejercitan por medio de Juegos+ son la percepción de formas, la memoria visual y el vocabulario visual.

- Memoria: capacidad de codificar, almacenar y evocar información, mediante procesos neurobiológicos de almacenamiento (Etchepareborda & Abad-Mas, 2005).

Según estos autores hay diferentes tipos de memoria, y aquí interesan todos:

a) Memoria sensorial: registra la información proveniente de los diferentes canales sensoriales, durante un período de tiempo muy breve (1 segundo).

Explora las características físicas de los estímulos y registra las sensaciones, según corresponda, en subsistemas dependiendo del tipo.

Los estímulos visuales se almacenan en la memoria icónica, a modo de fotografías que duran en este almacén décimas de segundo.

Los auditivos, en la memoria ecoica, donde la información dura entre 3/4 segundos.

Las informaciones sensoriales específicas del tacto, son almacenadas en la memoria háptica.

b) Memoria de trabajo o corto plazo: organiza y analiza la información proveniente de la memoria sensorial, y la interpreta según las experiencias propias del sujeto.

Se responsabiliza del almacenamiento a corto plazo, a la vez que manipula la información necesaria para los procesos cognitivos de alta complejidad.

La permanencia de información en ella es de 30 segundos aproximadamente, su capacidad de almacenamiento es limitada; además, este tipo es susceptible de interferencias.

Está formada por tres componentes, el bucle fonológico - articulatorio, encargado de mantener activa y manipular la información presentada por medio del lenguaje.

El segundo de ellos, es la agenda visoespacial, que encargada de elaborar y maneja información visual y espacial.

Y por último, el ejecutivo central que distribuye la atención que se asigna a cada una de las tareas que se realizan; y vigila la atención concedida a determinada tarea, su ajuste a las demandas del contexto.

c) Memoria largo plazo: almacena el conocimiento en forma verbal (memoria semántica) y visual (memoria episódica). Aunque estos tipos de información estén en diferentes zonas, se encuentran interconectados.

La información almacenada corresponde a todo lo que la persona sabe y ha aprendido.

El conocimiento se representa en esta memoria, en especial en la semántica, por medio de redes proposicionales.

- Motricidad fina: este término se refiere a los pequeños movimientos de la mano y la muñeca y al de pinza digital (Da Fonseca, 1988).

Para la correcta ejecución de las tareas solicitadas por el software lúdico, es necesario un buen manejo de la motricidad fina, para la precisión de movimientos del mouse, ya sea si se utiliza una computadora; para la exactitud del tacto, si se utiliza una tablet.

- Coordinación visomotora: capacidad de correlacionar la visión con los movimientos del cuerpo y de sus partes; dicho de otra manera, es el tipo de coordinación que se produce en un movimiento manual o corporal que responde positivamente a un estímulo visual (Frostig, 1980).

PARTE III

CAPÍTULO VII

JUEGOS+ LECTOESCRITURA: DESCRIPCIÓN

Juegos+ Lectoescritura es un juego informático, que se ofrece como una herramienta alternativa y opcional para utilizar dentro del tratamiento psicopedagógico de niños con TEA con dificultad en la lectura.

Contiene actividades dedicadas a potenciar el desarrollo de la conciencia fonológica, el reconocimiento de las vocales y consonantes invariables frecuentes (p, m y t) y la ampliación de vocabularios según categorías.

Está conformado por cuatro niveles, de dificultad creciente. Los tres primeros, corresponden al ejercicio de reconocimiento de vocales; el último, de sílabas conformadas por consonantes invariables frecuentes y vocales.

Se debe tener en cuenta que, dependiendo del paciente y su diagnóstico, se podrá empezar en el nivel adecuado.

Al ser un recurso más para utilizar en el tratamiento, el profesional podrá manipularlo para adaptarlo al paciente, el contexto, tiempo y espacio utilizado.

A continuación se detallan cada nivel con sus respectivas consignas y objetivos:

- Nivel 1

Consigna: “¡Vamos a jugar un juego! Va aparecer la imagen de un objeto y su nombre con la primer letra resaltada.

En un costado encontrarás tres imágenes de objetos diferentes con sus nombres.

Vos tenés que elegir la opción que comience con la misma letra de la primer imagen.

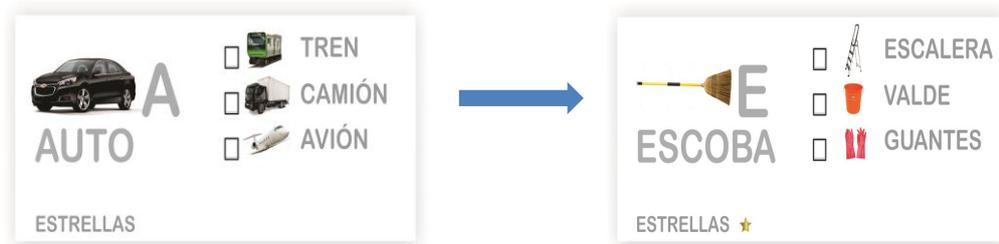
Cada vez que respondas correctamente obtendrás una estrella, cuando llegues a diez pasarás al próximo nivel.”

Objetivos: Desarrollo de la percepción visual.

Reconocimiento de vocales en el inicio de una palabra.

Ejercicio de la motricidad fina.

Ejercicio de la coordinación visomotora.



- Nivel 2

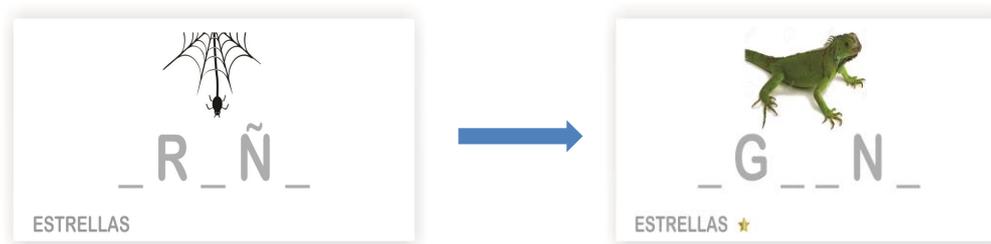
Consigna: “Completá las palabras con las vocales que faltan. Si juntás nuevamente diez estrellas, continuarás al siguiente nivel.”

Objetivos: Desarrollo de la percepción visual.

Reconocimiento de vocales faltantes.

Ejercicio de la motricidad fina.

Ejercicio de la coordinación visomotora.



- Nivel 3

Consigna: “¿Qué dibujos comienzan con la letras “x” (a, e, i, o, u según corresponda)? Marcalos.

Si juntas diez estrellas pasarás al nivel 4.”

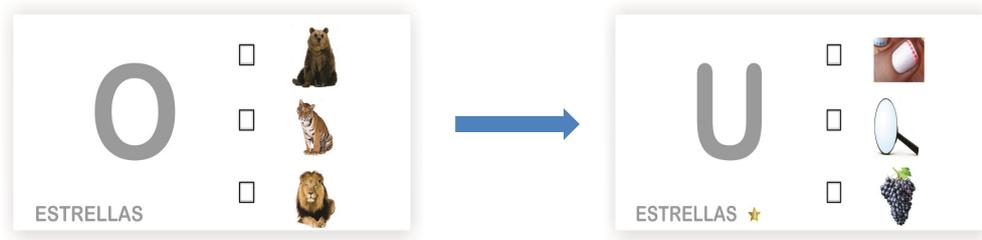
Objetivos: Desarrollo de la percepción visual.

Reconocimiento de vocal.

Reconocimiento del nombre del objeto.

Ejercicio de la motricidad fina.

Ejercicio de la coordinación visomotora.



- Nivel 4

Consigna: “Arrastrá cada dibujo a la casilla correspondiente. Al ganar diez estrellas, ganarás el nivel.”

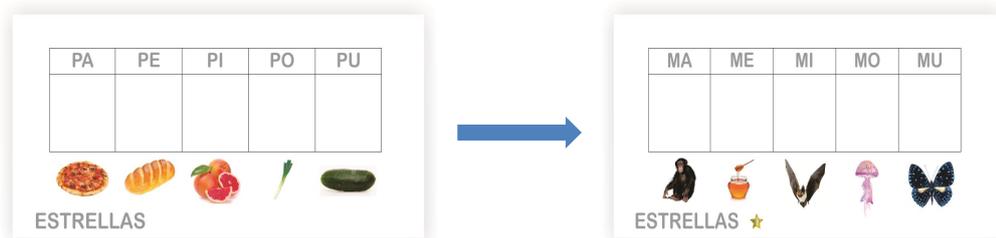
Objetivos: Desarrollo de la percepción visual.

Reconocimiento de la sílaba (consonante invariable frecuente - vocal) al comienzo de la palabra.

Reconocimiento del nombre del objeto.

Ejercicio de la motricidad final.

Ejercicio de la coordinación visomotora.



DETERMINACIÓN DE RECURSOS

Los recursos necesarios para llevar a cabo el presente proyecto son:

- Recursos humanos: psicopedagogo y paciente.
- Recursos materiales: computadora o tablet, software Juegos+.

ACCIONES A REALIZAR

1. Reconocimiento del hardware a utilizar, ya sea computadora con los componentes que son necesarios para utilizar el juego, o tablet.

2. Sondeo de conocimientos previos con el objetivo de anticipar la tarea y ampliar lenguaje.

3. Consigna según el nivel que se utilice.

Ejemplo: “¡Vamos a jugar un juego! Va aparecer la imagen de un objeto, su nombre con la primer letra resaltada.

En un costado encontrarás tres imágenes de objetos diferentes con sus nombres.

Vos tenés que elegir la opción que comience con la misma letra de la primer imagen.

Cada vez que respondas correctamente obtendrás una estrella, cuando llegues a diez pasarás al próximo nivel.”

4. El paciente juega. El profesional es un cojugador, siempre dispuesto a participar u a realizar las intervenciones pertinentes.

5. Durante y al finalizar cada nivel se reflexiona sobre lo realizado. El psicopedagogo podrá preguntar para propiciar dicha reflexión.

6. Síntesis de la sesión.

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

El siguiente cronograma fue diseñado para sesiones de treinta minutos.

Tiempo	Actividad
5 minutos	Reconocimiento de hardware. Sondeo de conocimientos previos.
20 minutos	Juego.
5 minutos	Reflexión de lo realizado en la sesión.

CAPÍTULO VIII

SISTEMA DE EVALUACIÓN DEL PROYECTO

Luego de finalizar la sesión el profesional deberá completar una ficha de observación/evaluación con las siguientes preguntas, respondiendo sí/no y dando una valoración de regular (R), bueno (B), muy bueno (MB), excelente (E).

1. ¿Conoce lo que es una computadora/tablet?
2. ¿Reconoce sus partes?
3. ¿Ha jugado alguna vez un videojuego?
4. ¿Posee conocimientos de las vocales/consonantes?
5. ¿Puede dar cuenta de ello?
6. ¿Atiende a la consigna?
7. ¿Comprende la consigna?
8. Las imágenes presentadas, ¿son las adecuadas para el paciente?
9. ¿Se cumple con el objetivo de cada nivel?
10. ¿El paciente puede realizar la consigna por su cuenta?
11. ¿Necesitó ayuda?
12. ¿El profesional fue cojugador disponible?
13. ¿Las intervenciones realizadas fueron pertinentes?
14. ¿El niño logra reflexionar a medida que se desarrolla el juego?
15. ¿Se logró una síntesis conjunta entre paciente – psicopedagogo de todo lo realizado en la sesión?
16. Observaciones del juego.

ANÁLISIS Y CONCLUSIONES

La herramienta ofrecida en este proyecto es un recurso más que puede utilizarse para la intervención en niños disléxicos, pero que además propicia con su sistema de evaluación la reflexión de la propia práctica psicopedagógica.

El juego permite al sujeto comprender el entorno y potenciar su desarrollo psíquico, emocional y cognitivo.

Enfatizamos nuevamente, que debe encontrarse un punto de armonía en la práctica, donde pueda utilizarse todas las modalidades de juego, así como actividades que promuevan el aprendizaje.

El psicopedagogo debe generar con el juego como mediador, un nuevo espacio articulando las herramientas tradicionales con las digitales.

Llevar a cabo la tarea lúdica en un ambiente tecnológico adecuado y debidamente seleccionado, donde el sujeto pueda aprender siendo protagonista.

Para esto debe conocer al máximo las TIC, superar toda barrera que le impide observar un hilo de continuidad entre ellas y la nueva cultura digital.

El juego informático debe ser un medio útil para presentar al niño en relación a temáticas nuevas, como un ambiente en el que se resuelven problemas; pero sobre todo, como un espacio que muestra un nuevo modo de configurar un conjunto de características que pedagógicamente son deseables.

El profesional debe propiciar la reflexión para así asegurar una evolución dentro del propio juego del niño, así como también para ayudarlo a que el aprendizaje logrado pueda ser llevado a otras circunstancias.

La práctica psicopedagógica debe modificarse e incluir las nuevas modalidades de juegos existentes en la sociedad, de no ser así se corre el riesgo de quedar obsoleta y no abordar al sujeto teniendo en cuenta todas las esferas que lo componen y atraviesan.

De igual manera, se sostiene que en todo ámbito educativo debe cuidarse la utopía y los ideales basados en valores para que las miradas se centren en el mundo real, concreto y se aparten por un instante de las pantallas.

Hoy el desafío es acercarse a la cultura digital para acompañar a los niños y jóvenes a construir un mundo sostenible, más humano e inclusivo.

REFERENCIAS

- Alonso García, J. L. (2007). *Psicología 2da. Edición*. México: McGraw Hill/Interamericana Editores.
- American Psychiatric Association. (2014). *DSM-5 Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*. Washington, DC: Panamericana.
- Azcoaga, J. A. (1982). *Alteraciones del Aprendizaje Escolar. Diagnóstico, Fisiopatología y Tratamiento*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Bugelski B. R. (1964). *The Psychology of Learning Applied To Teaching*. New York: The Bobb-Merrill Company.
- Bunge, M. & Ardila, R. (2002). *Filosofía de la Psicología*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores S.A.
- Cabañes, E. Del Juego Simbólico al Videojuego: la Evolución de los Espacios de Producción Simbólica. *Revista de Estudios de Juventud*, 12 (98) 67-76. Recuperado de: <http://euridicecaban.es.tl/Del-juego-simb%F3lico-al-videojuego.htm>
- Condemarín, M. & Blomquist M. (1975). *La Dislexia. Manual de Lectura Correctiva*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Csíkszentmihályi, M. (2008). *Fluir (Flow): Un Psicología de la Felicidad*. Barcelona: Editorial Kairos.
- Cuetos Vega, F. (2009). *Psicología de la Lectura*. Barcelona: Editorial Escuela Española.
- Defior Citoler, S. (1996). *Las Dificultades de Aprendizaje: Un Enfoque Cognitivo*. Granada: Ediciones Aljibe.
- Delval, J. (1994). *El Desarrollo Humano*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores S.A.
- Esnaola Horacek, G. A. (2009). Videojuegos “Teaching Tech”: Pedagogos de la Convergencia Global. La Docilización del Pensamiento a través del Macrodiscurso Cultural y la Convergencia Tecnológica. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10 (1) 112-133. Recuperado de <http://oai.redalyc.org/articulo.oa?id=201018023007>

- Esnaola Horacek, G. A. & Revuelta Dominguez, F. (2010). Videojuego y Aprendizaje: Formación Profesorado en Entornos Inmersivos. Recuperado de: [http://repositorial.cuaed.unam.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/1760/1/VIDEO JUEGOS%20Y%20APRENDIZAJE.doc](http://repositorial.cuaed.unam.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/1760/1/VIDEO%20JUEGOS%20Y%20APRENDIZAJE.doc)
- Etchepareborda, M. C. & Abad-Mas, L. (2005). Memoria de Trabajo en los Principios Básicos del Aprendizaje. *Rev Neurol*, 40 (1), S79-S83
- Freud, S. (1920). *Obras completas de Sigmund Freud. Volumen XVIII - Más allá del principio de placer, Psicología de la masas y análisis del yo, y otras obras (1920-1922)*. Bueno Aires & Madrid: Amorrortu Editores.
- Frostig, M. (1980). *Test del Desarrollo de la Percepción Visual*. Madrid: TEA Ediciones.
- Garrido, J. M. (2013). Videojuegos de Estrategia: Algunos Principios para la Enseñanza. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15 (1), 62-74. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol15no1/contenido-garridojm.html>
- María de Hostos, E. (1991). *Ciencia de la Pedagogía (Nociones e Historia)*. Puerto Rico: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- Mejía de Eslava, L. & Eslava Cobos, J. (2008). Conciencia Fonológica y Aprendizaje Lector. *Acta Neurológica Colombiana*, 24 (S2).
- Müller, M. (1993). *Aprender para ser*. Buenos Aires: Editorial Bonum S.A.
- Nabel, N. & González J. (2009). El juego Hoy. Incidencia de las Nuevas Tecnologías. Repercusiones e Interrogantes. *Revista Topía*. Recuperado en: <https://www.topia.com.ar/articulos/el-juego-hoy>
- Öfele, M. R. (2002). El Juego en Psicopedagogía. Recuperado de: http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion-quino/juego_en_psicopedagogia.pdf
- Öfele, M. R. (2002). Jugar y Aprender en la Clínica Psicopedagógica. Recuperado de: <http://www.instituto.ws/mro/Jugar%20y%20Aprender.PDF>
- Öfele, M. R. (2008). Repensar la Niñez en el Siglo XXI. Los Espacios del Juego y el Jugar en la Sociedad Actual. Recuperado de: <http://reduci.com/wpcontent/uploads/2012/06/Espaciosdeljuego-Draay57157.pdf>

- Paín, S. (2010). *Diagnóstico y Tratamiento de los Problemas de Aprendizaje*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Paterno, R. M. & Eusebio, C. A. (1999). Cerebro y Dislexia. *Cultura, Cognición, Cerebro y Educación. Actas del Encuentro Internacional de Educación y Pensamiento*, 121–130.
- Pérez Solis, M. (2002). *Orientación Educativa y Dificultades de Aprendizaje*. Madrid: S.A. Ediciones Paraninfo.
- Piaget, J. (1946). *LA Formación del Símbolo en el Niño*. México: F.C.E.
- Rodríguez Atencio, M. (2013). Repensando el Quehacer Pedagógico desde la Tecnología. *Saber, Universidad de Oriente, Venezuela*, 25 (3) 317-322. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=427739463012>
- Stefani, G. Andrés L & Oanes, E. (2014). Transformaciones Lúdicas. Un Estudio Preliminar sobre Tipos de Juego y Espacios Lúdicos. Recuperado de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1668-0272014000100003&script=sci_arttext
- Winnicott, D. (1972). *Realidad y Juego*. Barcelona: Editorial Gedisa S.A.

ANEXO

NIVEL 1



ESTRELLAS



ESTRELLAS ★



NIVEL 2



_ R _ Ñ _

ESTRELLAS



_ G _ _ N _

ESTRELLAS ★

NIVEL 3

O

ESTRELLAS







U

ESTRELLAS ★







NIVEL 4

PA	PE	PI	PO	PU



ESTRELLAS

MA	ME	MI	MO	MU



ESTRELLAS ★

MODELO FICHA OBSERVACIÓN/EVALUACIÓN

Nombre del Paciente:						
Niveles realizados: Fecha:						
Preguntas	R	B	MB	E	SÍ/NO	Aclaraciones
¿Conoce lo que es una computadora/tablet?						
¿Reconoce sus partes?						
¿Ha jugado alguna vez un videojuego?						
¿Posee conocimientos de las vocales/consonantes?						
¿Puede dar cuenta de ello?						
¿Atiende a la consigna?						
¿Comprende la consigna?						
Las imágenes presentadas, ¿son las adecuadas para el paciente?						
¿Se cumple con el objetivo de cada nivel?						
¿El paciente puede realizar la consigna por su cuenta?						
¿Necesitó ayuda?						

¿El profesional fue cojugador disponible?						
¿Las intervenciones realizadas fueron pertinentes?						
¿El niño logra reflexionar a medida que se desarrolla el juego?						
¿Se logró una síntesis conjunta entre paciente – psicopedagogo de todo lo realizado en la sesión?						
Observaciones del juego:.....						