



BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA



FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**MAESTRÍA EN DIAGNÓSTICO Y REHABILITACIÓN
NEUROPSICOLÓGICA**

TESIS

**ADAPTACIÓN DE UN PROTOCOLO PARA LA EVALUACIÓN
NEUROPSICOLÓGICA DE LA RELACIÓN ENTRE IMÁGENES INTERNAS Y
LENGUAJE VERBAL EN POBLACIÓN PERSA**

PARA OBTENER EL GRADO DE

MAESTRO EN DIAGNÓSTICO Y REHABILITACIÓN NEUROPSICOLÓGICA

PRESENTA:

ALI AKBAR PASALARI BEHJANI

DIRECTOR:

DR. HECTOR JUAN PELAYO GONZÁLEZ

CO-DIRECTOR

DR. VICENTE ARTURO LOPEZ CORTES

ASESOR METODOLÓGICO:

DR. IGNACIO MÉNDEZ BALBUENA

PUEBLA, PUE., MAYO 2022



RECONOCIMIENTO

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por haber otorgado la beca NO. 031779, la cual pude realizar este proyecto de investigación como tesis y mi formación como maestro en diagnóstico y rehabilitación neuropsicológica.

A la Vicerrectoría de Investigación y Estudios de Posgrado de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla por el apoyo otorgado para la conclusión de esta tesis: *“Adaptación de un protocolo para la evaluación neuropsicológica de la relación entre imágenes internas y lenguaje verbal en población iraní”*. Indicador establecido en el Plan de Desarrollo Institucional 2020-2022

AGRADECIMIENTOS

Primeramente, agradezco a Dios, la única existencia que merece agradecer tal y como.

A su Sucesor, El décimo cuarto Imam, **Imam Mahdi** (la paz sea con él) el día en que nació, el día que vive y el día que regresa.

A mis 2 ángeles, quienes me educaron, me enseñaron la vida y siempre sus oraciones están conmigo, mis padres que Dios les bendiga tanto en este mundo como en el otro.

A mis maestros, Dr. Héctor Juan Pelayo González, Dr. Vicente Arturo López Cortes, Dr. Ignacio Méndez Balbuena, Dr. José Marcos Ortigas, Dr. Pedro Fernández Olazábal, Dra. María del Rosario Bonilla Sánchez y Mtro. Marco Antonio García Flores.

A María Eugenia un agradecimiento específico y profundo quien estuvo al tanto en todo el proceso, desde iniciar hasta terminar y también a Dr. Luis Quintanar y Dra. Yulia Solovieva.

A Dra. Ana Shizue Aoki, quien desde el principio hasta terminar de la maestría estaba ayudándome y con sus palabras y sus ayudas pude lograr terminarla.

RECONOCIMIENTO.....	II
AGRADECIMIENTOS	III
RESUMEN.....	VIII
I. INTRODUCCIÓN.....	9
II. ANTECEDENTES HISTÓRICOS.....	11
II.1. Conceptualización de las Imágenes Internas	11
II.2. Desarrollo de la Imagen Interna	12
II.3. Edad Psicológica y efecto de la cultura sobre la cognición y las Imágenes Internas	13
II.4. Cognición e Imágenes Internas	14
II.5. Lenguaje	17
II.6. Definición operativa del lenguaje	18
II.7. Conceptualización del lenguaje en el idioma Persa	19
Imagen 1. Mapa antiguo de territorio persa hablante.....	19
II.8. Idioma Persa en la Antigüedad	20
II.9. Idioma persa de la etapa Media	20
II.10. Nuevo imperio Persa	20
II.11. Farsi moderno	20
II.12. Lenguaje científico persa	21
II.13. Descripción lingüística de la lengua persa	22
Tabla 1. Frase analítica de idioma Persa.....	23
Tabla 2. Verbos con ejemplos en Persa - español.....	24
II.15. La palabra (sustantivo)	24
II.16. Tashdid (estrés enfático)	24
II.17. Sintaxis	24
Tabla 3. La preposición de Ezafe en Persa	25
II.18. Ortografía	25
II.19. Alfabeto persa moderno	25
Tabla 4. los fonemas adicionales en el idioma persa	25
II.20. Fonología	26
II.21. Conocimiento general de idioma persa	26
II.22. Características de fonema, letra y voz	27
II.23. Las vocales en idioma persa	28
II.24. Las vocales cortas alargadas	28

Tabla 5. Diagrama de sistema vocálico persa	29
Tabla 6. Consonantes	31
II.25. Condiciones para el uso de vocales y consonantes	31
II.25.1. Primera condición	31
II.25.2. Segunda condición	31
II.25.3. Tercera condición.....	31
La tabla 7. Condiciones.....	32
II.26. Algunos reglamentos respecto a las reglas lingüísticas.....	32
II.27. Fonemas y sonidos	33
II.28. Producción del sonido.....	33
Tabla 8. Órganos articuladores en Persa.....	33
II.29. Los fonemas vocálicos en idioma persa	34
Tabla 9. Cuadro de fonemas vocales.....	35
Tabla 10 - La tabla del atributo de los fonemas vocálicos de idioma Persa.....	35
II.30. Los fonemas consonánticos	35
II.31. Zona y punto de articulación.....	36
Tabla 11. Rasgos motivadores por el punto de articulación persa	36
II.31. Modo de articulación.....	36
Tabla 12. Rasgos motivadores por el modo de articulación Persa	37
II.32. Actividad de las cuerdas vocales.....	37
Tabla 13. Rasgos motivadores por la intervención de las cuerdas vocales persa.....	37
II.33. Actividad de la cavidad nasal.....	37
Tabla 14 . Rasgos motivadores por la intervención de la cavidad nasal persa	38
Tabla 15. Listado de los rasgos de los fonemas consonantes persa	39
II.34. Aspectos comparativos entre los sistemas fonéticos de los idiomas español y persa en la variante iraní	39
Tabla 16. La diferencia entre los sistemas vocálicos españoles y persa	39
Tabla 17. Cuadro de los fonemas consonantes.....	40
Tabla 18. Cuadro de los fonemas consonante persa	41
III. MÉTODO	41
III.1. Objetivo general	41
III.2. Objetivo específico.....	41
III.3. Hipótesis.....	41
III.4. Diseño	42

IV. CONCLUSIÓN	46
V.RESULTADOS	48
V.1. FACTOR CINESTÉSICO	48
V.1.1. ANÁLISIS NEUROPSICOLÓGICO	49
V.2. FACTOR CINÉTICO	50
V.2.1. ANÁLISIS NEUROPSICOLÓGICO	51
V.3. FACTOR CONTROL Y REGULACIÓN	52
V.3.1. ANÁLISIS NEUROPSICOLÓGICO	53
V.4. FACTOR MEMORIA AUDIO VERBAL Y VISUAL	54
V.4.1. ANÁLISIS NEUROPSICOLÓGICO	55
V.4.2. Memoria Audio Verbal:.....	55
V.4.3. Memoria Visual:.....	55
V.5. FACTOR OÍDO FONEMÁTICO	56
V.5.1. ANÁLISIS NEUROPSICOLÓGICO	57
V.6. FACTOR DE IMAGENES OBJETALES	58
V.6.1. ANÁLISIS NEUROPSICOLÓGICO	59
V.7. FACTOR DE ANÁLISIS Y SÍNTESIS VISOESPACIALES	60
V.7.1. ANÁLISIS NEUROPSICOLÓGICO	61
VI.DISCUSIÓN	62
VII.BIBLOGRAFIA	64
VIII.ANEXOS	75
VIII.1. Anexos	75
PROTOCOLO DE IDIOMA ESPAÑOL	75
Instrumento.....	75
VIII.2. Anexo	82
EL PROTOCOLO ADOPTADO PERRSA.....	82
VIII. ANEXO 3- FIGURAS GEOMÉTRICAS	94
VIII. ANEXO 4- FIGURA EXTRAÑA	95
VIII. ANEXO 5- TEMPODASAS	96
VIII.ANEXO 6- MAMA E HIJA	97
VIII.ANEXO 7- HASANI	98
VIII.ANEXO 8- LOS CHICOS ESTAN REZANDO	99
VIII.ANEXO 9- SALON DE CLASE	100
VIII.ANEXO 10- LA NOCHE DE YALDA	101

VIII.ANEXO 11 - AÑO NUEVO CON FAMILIA	102
VIII.ANEXO 12- EL DÍA DE SIZDA BEDAR	103
VIII.ANEXO 13- MIS HERMANOS Y YO.....	104
VIII.ANEXO 14- LA NOCHE DE VERANO	105
VI.ANEXO 14 - MI RECÁMARA	106

RESUMEN

La neuropsicología es una ciencia nueva que aborda la relación que existe entre el cerebro y la actividad consciente del ser humano.

Para evaluar las actividades que realiza el cerebro siempre se necesita un instrumento, con el cual se podría saber si las partes distintas de este sistema son funcionales o no.

El presente estudio revisa los pasos para lograr una adaptación de un protocolo para evaluar neuropsicológicamente a niños Persa de la República Islámica de Irán.

El proceso para obtener un protocolo concreto con validez y confiabilidad considera los aspectos culturales (religiosos), lingüísticos y de representación interna del mundo. Los datos estadísticos obtenidos permitieron identificar que las puntuaciones de cada niño, así como su promedio fueron relativamente diferentes.

En la mayoría de las tareas y factores, el promedio aunque era diferente no era significativamente distante. Se concluye que el protocolo que se utilizó para evaluar a niños normo típicos de la República Islámica de Irán puede ser bastante sólido y representativo para ser empleado.

I. INTRODUCCIÓN

La evaluación neuropsicológica es un proceso clínico sistematizado que tiene por objetivo conocer el estado funcional de la actividad psicológica superior en el ser humano en sus diferentes etapas de desarrollo. Sin embargo, diferentes autores, como Vigotsky (1995), Luria (citado en Esperanza B. H. (2006), Lezak (citado en Montserrat Megías et al., 2015), Ardila (2009), Ostrosky (2012), etc., han considerado que los rendimientos cognitivos obtenidos a través de la aplicación de diferentes protocolos de evaluación neuropsicológica, pueden verse influenciados por distintas variables como la edad, el género, la escolaridad, la procedencia y/o la religión. La propuesta Histórico Cultural, representada principalmente por Vigotsky, Luria, y Leóntiev, examina y evalúa los atributos diferenciales que componen a la psique en el ser humano ¿cómo se desarrolla la atención y la memoria? ¿cómo se desarrolla el lenguaje? los cuales, aunque guardan semejanza entre sí, presentan diferencias significativas entre unos y otros (Hassazadeh R. & Maddah M. A. (2014). La relación que establece Vygotsky entre aprendizaje y desarrollo se fundamenta en la Ley Genética General, donde se establece que toda función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces, o en dos planos. Primero aparece en el plano social y luego en el plano psicológico. Primero aparece entre la gente como una categoría intrapsicológica y luego dentro del niño como una categoría intrapsicológica (Werstch, 1988). De esta manera se considera que el aprendizaje estimula y activa una variedad de procesos mentales que afloran en el marco de la interacción con otras personas, interacción que ocurre en diversos contextos y es siempre mediada por el lenguaje. Esos procesos, que en cierta medida reproducen esas formas de interacción social, son internalizadas en el proceso de aprendizaje social hasta convertirse en modos de autorregulación

De esta forma, la cultura (sistema de creencias, estilos de vida y formas de sentir), las condiciones ecológicas y el nivel educacional, deben ser considerados en el momento de aplicación de cualquier protocolo de evaluación neuropsicológica, particularmente en aquellas poblaciones que guarden grandes diferencias culturales

al país donde fue elaborado originalmente. En el mundo islámico, la religión representa una condición cultural determinante en el establecimiento de las relaciones humanas, v. g. un adulto no puede tocar a un niño(a) del género opuesto, hasta que no cumpla con la edad adulta desde el punto de vista religioso. Asimismo, nadie puede tocar o ver las partes del cuerpo (brazos, piernas o cabello) de una mujer que no sea miembro de su propia familia, o una mujer, no puede tocar a un hombre a menos que fuera su abuelo, padre, hermano, tío, sobrino y/o esposo. La cultura determina qué es y qué no es relevante de atender, de conocer y de asumir, lo cual influye de forma específica en la organización cerebral del lenguaje, de las representaciones mentales, del pensamiento y en la conformación de diversos sistemas funcionales complejos (Luria 1978). Ser mujer u hombre en el islam podría sugerir formas diferentes de desarrollo cognoscitivo y afectivo, sin embargo, son escasos los estudios neuropsicológicos de estos grupos sociales y culturales. Por lo anterior, es necesario llevar a cabo investigaciones neuropsicológicas que permitan caracterizar las diferentes etapas del desarrollo psicológico infantil en este grupo étnico.

II. ANTECEDENTES HISTÓRICOS

II.1. Conceptualización de las Imágenes Internas

Los filósofos griegos con la finalidad de introducir en la naturaleza de la psique humana se concentraron sobre la imaginación como la parte esencial de la vida psíquica. Según la escuela de Würzburgo, las imágenes edifican la base estructural del pensamiento. Wundt confirmó esta idea manteniéndola como representaciones de la realidad.

Según Vigotsky (2012) ninguna función psicológica surge por sí misma, sino que el desarrollo psicológico se entiende como desarrollo cultural o incorporación de la influencia y la experiencia externa del factor social al psiquismo. El lenguaje, los símbolos, signos y las herramientas culturales actúan como instrumentos psicológicos de mediación para la relación con el entorno y la resolución de problemas. Por lo anterior se asume que los procesos psicológicos superiores tienen un origen social.

Para Vigotsky (1995) y Tsvetkova (1985, 1995) las imágenes internas desempeñan un papel fundamental durante el desarrollo psíquico general. Dichos autores consideran que las imágenes internas son representaciones de los atributos esenciales y diferenciales de los objetos. Rodríguez y cols. (2005), mencionan que estas imágenes forman y se desarrollan en las actividades objetales. En este proceso, lenguaje a través de la palabra, juega un papel fundamental, cuya función de denominación permite incluir a los objetos en complejos sistemas categoriales.

Tsvetkova y Torchua (1997) han mencionado que la afectación de las imágenes internas se ha mostrado en estudios con niños con retardo mental y con problemas específicos en el aprendizaje escolar. Rodríguez y cols. (2005), señalan que una vez que el objeto deja de estar presente ya es reproducido y eso ocurre en forma de representación, en forma de imágenes internas. Vigotsky (1995) sugiere que la representación sucede a partir de los 3 años de edad en ésta edad el niño agarraría un objeto para jugar y muchas de las propiedades del objeto se pueden conservar

en forma de una imagen general. El desarrollo de éstas imágenes juega un papel decisivo y específico para el lenguaje, la función simbólica, el pensamiento y la memoria. Según Rodríguez R. J et al., (2005) es posible identificar un sistema cerebral que le subyace a las imágenes internas. Por tanto, estos mecanismos cerebrales también son producto del desarrollo tanto filogenético como ontogenético de la actividad objetal. Piaget (1971) mencionó que en durante el segundo año de la vida del niño, surge una función generadora de representación que evoca un objeto que no está presente. Esta función, consiste en poder representar un significado a través de un significante (objeto).

II.2. Desarrollo de la Imagen Interna

El desarrollo consiste en una trasposición al plano intra-psicológico de los procesos que han estado antes presentes en el plano inter-psicológico” (Palacios et al., 2015, p. 58). El paso de un plano a otro supone un lento proceso condicionado por la calidad de las interacciones sociales a las que el individuo tenga acceso (Palacios et al., 2015). El desarrollo transcurre de fuera hacia dentro (Muñoz, 2010). Por ello, Vygotsky (2012) aclara que el desarrollo infantil es un progreso “de adquisición de la experiencia del género humano” (Bonilla, 2013, p.40), continuo y dinámico, pero con estructura mediatizada, en donde se forma y aparecen elementos nuevos los cuales no estaban presentes en estadios anteriores. Según Perera R. B., (2018/ 2019) Una de las adquisiciones importantes en el desarrollo infantil es la función simbólica. Desde la teoría histórico-cultural, se denomina a la función simbólica como la característica principal del proceso psicológico que posibilita y garantiza la utilización y dominio de signos y símbolos, sean estos internos o externos, por parte del individuo, según su edad psicológica y su medio sociocultural, y que le permite al niño transformarse a sí mismo y resolver problemas y tareas. Vigotsky (1995) hace referencia al signo como aquel instrumento psicológico que transforma la estructura de la acción, De acuerdo con Solovieva y Quintanar (2013) la representación es posible en diversos niveles, por ejemplo, con objetos, imágenes, palabras y gestos. González y Solovieva (2014) señalan que, "gracias a la función simbólica, los niños son capaces de asimilar en sus estructuras

cognitivas el conocimiento generalizado y abstracto del mundo". Según González, Solovieva y Quintanar (2016) en el nivel perceptivo simbólico, el niño representa en el dibujo rasgos y características de objetos y situaciones, sin embargo, no sólo la denominación de los objetos que se dibuja se puede considerar como adquisición de la función simbólica, sino que, por el contrario, será la comprensión, la reflexión y la atribución de significado a las imágenes que se dibuja, lo que hace que aparezca el símbolo perceptivo. Bonilla y Solovieva (2016) mencionan que se puede distinguir las acciones perceptivas concretas y las esquematizadas. La primera, hace referencia a la capacidad del niño para representar palabras con signos gráficos con una determinada intención y pudiéndole atribuir algún significado. Es en las acciones esquematizadas, donde se puede evidenciar la capacidad del niño para usar signos internos como lo son los conceptos, las imágenes y el lenguaje; como signos externos como los dibujos y esquemas. Respecto al anterior, y en específico a la representación de las imágenes internas de los objetos, menciona que algunas tareas de los protocolos indicados, puede causar un problema, ya que la representación de las imágenes extrañas depende del desarrollo cultural.

II.3. Edad Psicológica y efecto de la cultura sobre la cognición y las Imágenes Internas

Según Reyna C. y Brussino S., (2015), el comportamiento social se entiende como competencia social o efectividad en la interacción, lo cual implica el desarrollo de conductas organizadas que se evidencian en distintos momentos de la vida y que son percibidas como positivas por personas del entorno. Sheridan & Walker (1999) señalan para que los niños logren un desarrollo social adecuado no solo deben adquirir habilidades sociales para interactuar con otros, sino que deben ser capaces de utilizar esas habilidades de manera aceptable para su entorno. Respecto a lo anterior, Reyna C. y Brussino S. (2015) plantean que la edad es una variable muy importante en el desarrollo, pero por otro lado esta variable está íntimamente relacionada con la cultura. Los autores mencionan que cuando avanzan los años, el desarrollo de la competencia social también aumenta y crece debido a la acumulación de experiencias de interacción, desarrollo del lenguaje,

capacidad cognitiva y regulación emocional. Los autores anteriores mencionan que: " Esas suposiciones no son determinantes a la hora de caracterizar el curso de desarrollo del comportamiento social, lo cual se atribuye, al menos en parte, a las demandas cambiantes y expectativas diferenciales en tempranas etapas evolutivas. Si bien algunos autores han observado perfiles de desarrollo particulares de distintos tipos de conductas prosociales se espera un incremento semejante para las distintas dimensiones de las habilidades sociales.

II.4. Cognición e Imágenes Internas

Según Hernández M., (2020) el término cognición es definido como los procesos mediante los cuales el input sensorial es transformado, reducido, elaborado, almacenado, recuperado o utilizado. Los términos sensación, percepción, imaginación, recuerdo, solución de problemas, entre otros, son inherentes a ésta definición. Hay dos tipos de procesos cognitivos: procesos básicos y procesos superiores. En el proceso básico se considera a la sensación, percepción, atención y memoria y en el proceso superior según Vigotsky (1995) se incluye al pensamiento, lenguaje e inteligencia. Con respecto a la relación de la imagen interna con la lengua se puede considerar algunos puntos de vista muy importante. De acuerdo con Tsvetkova y Torchua (1997) existe una relación y afectación de las imágenes internas con el retardo mental. Asimismo, Pilayeva y Akhutina (1999) se han mencionado que hay una relación existente entre la imagen interna y problemas especiales en el aprendizaje escolar. Además, ellos han indicado que había dificultades verbales, las cuales mostraban una falla de la formación de las imágenes internas. Luria (1969) y Xomskaya (1987) mencionan que los pacientes, quienes tienen afasia amnésica, manifiestan dificultades en la denominación de los objetos, lo que tiene una relación con la desintegración de las imágenes internas, por lo tanto el papel de las imágenes internas sería fundamental para el desarrollo general de psiquismo. Según Vigotsky (1995) y Tsvetkova (1985, 1995) las imágenes objétales o imágenes internas son como las representaciones internas de las especificidades esenciales y diferenciales de los objetos percibidos por el sujeto. Asimismo, consideran que éstas se forman y se desarrollan en la actividad objetal,

ya que el sistema sensorial participa activamente en ese proceso. Smirnov y Cols. (19911) mencionan que estas imágenes se reproducen, cuando el sujeto, percibe algo, luego ha dejado de estar este objeto y al final sucede esta formación de los objetos. Vigotsky (1995) indica que podemos hablar de la representación interna a partir de los 3 años, cuando en el juego se vuelve la actividad recora. Estas imágenes, desempeñan un papel importante durante el desarrollo en la actividad psíquica, en específico, en el lenguaje, el pensamiento y la memoria. Galperin (1998) cree que hay que estudiar esta formación durante el proceso de aprendizaje del niño. Es vital mencionar que, estas imágenes sin participación del lenguaje no se construyen, es decir el lenguaje orienta la percepción, donde se permite que el sujeto reconozca las características esenciales de los objetos que formarán la imagen. Una función esencial del lenguaje es el papel de mediatización, el cual juega como un instrumento para la regular y organizar en todos los procesos psíquicos. Según Jahaziel M. R. et al., (2020) las "imágenes internas, o también conocida como "ver con el ojo de la mente" (citado en Wilson, 2012), son consideradas como la capacidad de las personas para generar representaciones internas mediante imágenes de diferentes estímulos". En el estudio que Jahaziel M. R., et al (2020) han realizado, identificaron una correlación entre la comprensión lectora e imágenes internas en niños de nivel primaria. El instrumento que se empleó fue un cuestionario para detectar la calidad de la vivacidad de las imágenes visuales tanto en ojos cerrados como ojos abiertos. Este instrumento llamado Vividness of Visual Imagery Questionnair fue creado por McKelvie en 1994. Asimismo, este cuestionario se ha utilizado por Calabrese y Marucci (2006) con la finalidad de hacer una correlación entre la calidad de la vivacidad de las imágenes internas con las habilidades de dibujo de los participantes. Se ha identificado correlaciones positivas entre las imágenes internas y las habilidades de dibujo. Ellos recomiendan que el dibujo es un instrumento, cuya función es presentar la calidad de la imaginación. Por esta misma razón el protocolo la evaluación neuropsicológica de la relación entre imágenes internas y lenguaje en población Iraní contiene dibujos

con el respaldo de esta investigación. Ardila et al., (2016 p. 37)² sugiere que el pensamiento es un proceso psicológico superior que corresponde a la capacidad de solución de problemas, de concebir y organizar ideas, conceptos y representaciones, así como de su empleo. En otras palabras, se podría decir que, los conceptos son la consecuencia de una situación que ocurre para el sujeto, donde él tiene que promover y transferir la información, simultáneamente percibe una información nueva para solucionar el problema o conflicto. Según Laura R. C. (2017) reporta que las imágenes internas, imágenes mentales u objétales, se han investigado por varias aproximaciones, como la psicología cognitiva experimental, la psicología del desarrollo y la neuropsicología. Ella menciona que: En realidad, las imágenes internas si fueran consideradas como una estructura base para el conocimiento, hay que tomar en consideración que este conocimiento se está edificado por los conceptos y mutuamente las imágenes están fundamentadas por estos mismos conceptos. Estas imágenes de los objetos se perciben por distintas modalidades perceptivas y así se edifica la realidad. Estas relaciones van obteniendo características como ser compleja e interna que le permite al individuo edificar y construir la realidad del mundo que lo están rodeando. Kosslyn (1994) citado en Laura R. (2017) reporta que las imágenes son como esquemas grabados en cera, asimismo él considera que los representantes del asociacionismo establecieron a las imágenes como el tema central de las teorías mentales. Con respecto a las aproximaciones esenciales de las imágenes internas tenemos dos

- I. Psicología cognitiva experimental
- II. Aproximación neuropsicológica

Referente a la escuela cognitiva experimental, Kossly 1994 menciona que Pavio fue quien investigó sobre este tema. Según Koslly (20053 citado en Laura R. C. 2017) entre los años setenta y ochenta surgió una discusión sobre la naturaleza de las imágenes internas respecto a la metodología utilizada para su estudio y los términos conceptuales generados. Kosslyn 2005, indica que las imágenes internas

no son la descripción de los objetos, sino son la representación de los objetos. Martha Farah (citado en Laura R.C., 1998) menciona que existe una relación entre la percepción y las imágenes visuales internas que se puede categorizar en dos: Que las áreas cerebrales visuales son fundamentales en la generación de las imágenes que existen una participación de las partes visuales de la corteza no para generar imágenes sino para su procesamiento. Desde el punto de vista de la corriente histórico-cultural se puede encontrar que las funciones psicológicas tienen un carácter social, cultural e histórico en su conceptualización. Sardá, Quintar & Solovieva (2003) indican que las imágenes internas se construyen por diferentes partes sensoriales. Jiménez (2000 citado en Laura R.C.,) indica que derivado de la formación y estabilidad de las imágenes internas, hay un tiempo crítico durante del desarrollo ontogenético cuando las imágenes internas se consolidan y se establecen. Este tiempo es cuando el niño ya tiene entre 7 y 8 años.

II.5. Lenguaje

El lenguaje es el vehículo del pensamiento; el pensamiento y el lenguaje se pertenecen el uno al otro. Ludwig Wittgenstein

Con respecto al lenguaje, Luria (1987) cree que el lenguaje es un sistema complejo de las señales que representan objetos, relaciones y acciones y también posibilitan la transmisión de los conocimientos que se han edificado durante proceso histórico social. Luria (1987) indica que: "La palabra realiza para el hombre, el gran trabajo del análisis y clasificación de los objetos que fue formado a través del largo proceso de la historia social. Esto ha dado al lenguaje la posibilidad de ser no sólo un medio de comunicación, sino también el vehículo más importante del pensamiento que asegura la transmisión de lo sensorial para lo racional en la representación del mundo (Luria, 1987)". Según Vigotsky (1995) el lenguaje es como otros procesos psicológicos, es decir surge y luego se desarrolla durante de la vida del sujeto. Luria (1965) indica que el lenguaje también es una función psicológica superior que tienen una raíz o naturaleza social, y una característica mediatizada por el uso de signos y símbolos tanto internos como externos y una regulación consciente. De acuerdo con Quintanar y Solovieva (2002) el ser humano, a través del lenguaje comunica la información, mediatiza a toda su esfera

psicológica, regula y organiza toda su vida en general. Asimismo, adquiere conocimiento y experiencias, pero también expresa las impresiones emocionales y afectivas. Vigotsky, (1993) cree que el lenguaje juega un papel vital en la ontogenia, a pesar de que el establecimiento de los significados garantiza el desarrollo de la conciencia del niño. Él mismo, indica que el lenguaje edifica un medio y una vía para el funcionamiento de otros procesos psicológicos. El lenguaje puede ser el medio con el objetivo de regular consciente y voluntaria del comportamiento del niño durante la ontogenia. Galperin y Kabilnitskaya (1974) el lenguaje puede ser un medio para la construcción atencional que facilita la verificación de la expresión. Elkonin (1980) indica que el papel que desempeña el lenguaje le apoya al niño a mejorar la estabilidad del pensamiento. Semenovich (1998) comenta que el lenguaje realiza que el papel de medio y organización de la percepción del niño durante la realización de la copia de la figura compleja de Rey Osterriech. Si le damos al lenguaje un valor como regulador, mediatizador y organizador de la atención, es obvio que su alteración produciría un efecto sobre la organización de otros procesos cognoscitivos.

II.6. Definición operativa del lenguaje

Según Puyuelo (1998) citado en Bonilla, R. (2016), el lenguaje es una conducta comunicativa, una característica especial del ser humano que juega un papel importante a nivel cognitivo y social, cuya función permite que el ser humano pueda explicarse y darse a entender. Otra función del lenguaje que la autora menciona es que con el lenguaje se accede a un plano positivo de autorregulación cognitiva y comportamental, lo cual sin lenguaje no sería posible. Bonilla R (2016), menciona que adquirir la visión del mundo, la perspectiva cultural y los modos de significar que simbolizan su propia cultura son otras funciones del lenguaje, Asimismo, a través de este medio, la sociedad construye un patrimonio de aprendizaje.

II.7. Conceptualización del lenguaje en el idioma Persa

El farsi o el persa, es uno de los idiomas indoeuropeos hablado en Irán y los países tanto en sureste de Irán como noreste como Tayikistán y Afganistán. Antes de la llegada de la colonización británica, el idioma oficial de India también era persa. En Afganistán a su variante hablado también le denominan persa o Dari y Tayiko en Tayikestan. El origen de idioma persa actual viene del antiguo persa medio, y asimismo del antiguo imperio porsico. La historia de idioma persa indica que dos idiomas mencionados se derivan de territorio antiguo porsico cerca de una ciudad y provincia que actualmente se conoce como "Fars". El dialectico oficial del periodo de los reyes de Sasaki era persa medio y durante aquel entonces tal idioma se extendió y reemplazó por los idiomas locales. Más tarde, el persa variante Dari, lo que hoy en día se habla en Afganistán fue nombrado como el dialecto estándar de la escritura en este del territorio y se expandió hasta el oeste y otras partes de Irán.



Imagen 1. Mapa antiguo de territorio persa hablante

Territorio antiguo hablante del idioma persa

La historia del país indica tres periodos del desarrollo de la lengua persa, cuyos dichos son:

1. Antiguo
2. Medio
3. moderno

II.8. Idioma Persa en la Antigüedad

El antiguo idioma persa empieza aproximadamente en el siglo XX a.C. hasta alrededor de los siglos IV y III a.C., hasta el colapso del Imperio de Aqueménide, se conocen cuatro dialectos antiguos de lenguas persas antiguas: el Madi, Escita, Avestan y el antiguo Persa.

II.9. Idioma persa de la etapa Media

En la clasificación lingüística, el lenguaje utilizado desde el siglo III a. C. hasta el siglo VII d. C. se llama Persa Medio. El persa es el dialecto central de la edad media que existió durante los períodos Parto y Sasánida. La gramática persa en la edad media era más simple que la antigua, pero más compleja que la lengua persa común con respecto al período islámico.

II.10. Nuevo imperio Persa

Después de la victoria de los árabes en Irán, el persa hablado continuó moviéndose hacia el este y fue incorporado por tropas y comerciantes en Fararud y el actual Afganistán. Para los conquistadores árabes, el idioma persa, fue más importante que el idioma árabe. El Persa fue el lenguaje para extender el Islam entre la gente de todas estas regiones. El Persa eventualmente reemplazó los idiomas locales como el Sogdiano y otros dialectos. Fue en en las fronteras orientales de Irán, donde se convirtió en el idioma literario de estas comunidades.

II.11. Farsi moderno

Algunos creen que la literatura Persa difiere del período constitucional-oficial de los períodos Ghajar y Safavi, especialmente con el establecimiento de la Academia iraní (1313 solar). El comienzo del movimiento de traducción en Irán, construyó una etapa nueva en el idioma persa, la cual tuvo una tendencia más científica y pura con la finalidad de purificar las expresiones y frases complejas árabes y griegas.

II.12. Lenguaje científico persa

Algunos de los primeros libros escritos en persa a finales del siglo IV A.H.,(antes del Hejrat[vieja de profeta del Islam, de Meca a Madinah]) fueron libros académicos como el Hedayat al-Ta'aleb fi teb, de Ahmad A. Bukhari y muchos otros libros persas fueron escritos a partir del siglo quinto. Ibn Sina y Biruni (980) escribieron libros en persa en los que se inventaron muchas palabras científicas. Estos incluyen la enciclopedia de Alai y la angiografía de ibn Sina. Contemporáneamente, en muchos países, el idioma nacional no es necesariamente el idioma científico del país, y debido a las limitaciones existentes, los idiomas nacionales se utilizan en el campo de la literatura y los medios de comunicación, y los idiomas que incluyen más nociones científicas recurren a palabras inglesas, francesas, alemanas o rusas. En Irán, desde el comienzo de la llegada de la nueva ciencia al país (1951), los hablantes de persa han elegido el idioma persa como lenguaje científico oficial y han tratado de adaptarlo para expresar conceptos científicos. El idioma persa en su variante iraní, aunque es uno de los principales pilares de la identidad persa y reconocido como el idioma nacional y oficial de Irán tiene una identidad mucho más allá de la meseta iraní. El lenguaje farsi o persa fue una parte importante de Asia occidental y meridional desde aproximadamente 5 a. C. hasta en el período del reino de Gurkani en la India, lo cual fue el idioma burocrático y militar oficial. Además, se puede encontrar las evidencias sobre la influencia de este idioma en otras culturas. Aunque el farsi ahora no es el idioma oficial de Pakistán, fue el idioma oficial del subcontinente indio antes de la colonización británica y durante el Imperio Gurkani (bajo el gobierno de Akbar Shah). El idioma oficial actual de Pakistán (urdu), el idioma hindi "slamizado", ha sido muy influenciado por el persa y tiene muchas palabras persas. El idioma persa es el segundo idioma del islam después del árabe, y hoy los conversos al islam en China y otras partes de Asia, están aprendiendo persa como el segundo idioma de los textos islámicos post-árabes. Heinz Wendt(citado en Dr. Hesabi, 1368), un científico alemán en su libro Sprachen, en el que describe las estructuras de los idiomas del mundo, habla sobre el idioma persa y dice: "Eso ha eliminado las anomalías y complejidades de cualquier lenguaje que

haya sobrevivido en el pasado a favor de su aplicación práctica. Otra ventaja de este lenguaje es su orden analítico y dual, que tiene una evolución única. Este idioma puede usarse como ejemplo de un idioma internacional". Harold Walter Bailey (citado en Dr. M. A. Shajadiah, 1364), un reconocido erudito británico y teólogo iraní y jefe de la Asociación de Lingüística Inglesa ha expresado que los orígenes de las antiguas lenguas iraní y persa se plasman de alguna manera en los idiomas europeos modernos en el Libro de la Herencia iraní y el Tratado de la Lengua Persa, declara: "Hoy si un estudiante británico quisiera saber su idioma nativo, necesitaría información de antiguas inscripciones persas ". El farsi es uno de los tres primeros idiomas a nivel mundial en términos de número y variedad de proverbios y refrenas. El vocabulario y la variedad de palabras en farsi también es muy grande y rico, siendo uno de los idiomas más ricos del mundo en términos de palabras y vocabulario. Casi se puede decir que no existe en el mundo un idioma como el persa que tuviera esta riqueza de las palabras que cuente con un diccionario como Dehkhoda (en 18 volúmenes) o diccionario de Moin (en 6 volúmenes).

II.13. Descripción lingüística de la lengua persa

Un idioma para construir y formar las palabras a partir de los fonemas y enseguida edificar una frase cuya formación tenga sentido y significado debe de tener 2 elementos esenciales, los cuales se denominan: análisis y síntesis. El análisis se refiere a la estructura de las palabras, y la síntesis es el papel que una palabra desempeña en la frase en conjunto con otras palabras. El análisis tiene que ver con la construcción de una palabra, su raíz, conjugación, el tiempo verbal, etc, mientras que la síntesis revisa el papel sintáctico como objeto, sujeto, adverbio en el contexto de la frase. El Farsi se deriva del uso de sufijos y prefijos en la creación de palabras nuevas. El Farsi es una poderosa combinación lingüística con más de cincuenta extensiones. En el idioma persa, se puede eliminar el pronombre y no se hace daño a la estructura gramatical, lexical o semántica, por ejemplo, si un persa hablante dijese: "yo leí un libro" o "leí un libro" sería igual. La orden básica de una frase incluye al sujeto- verbo- objeto (directo o indirecto). Si en una frase hubiera

una proposición, normalmente vendría entre el sujeto y el objeto directo. Por ejemplo:

Sujeto	Proposición	Objeto indirecto	Objeto Directo	Verbo	
Ali	Be	Fatemé	Ab	dad.	Ali le dio agua a Fatemé.

Tabla 1. Frase analítica de idioma Persa.14. Verbo

La construcción del verbo en el idioma persa puede ser de por lo menos 5 tipos diferentes:

Nº	Oración	Ejemplo	
		Español	Persa
1	Verbo simple, cuyo infinitivo es solo una palabra.	Dar Ali me dio una manzana.	دادن علی به من یک سیب داد.
2	Verbo prepositivo: se construye de un prefijo y un verbo simple.	Deba Daba a Ali cada día una manzana.	می + داد + م هر روز به علی سیب می دادم.
3	Verbo compuesto: es la corriente de un adjetivo o sustantivo con un verbo simple que se sepa un significado completo.	No tiene equivalente en español. Nombre + infinitivo= un verbo	گفتگو + کردن گفتگو می کنم
4	Verbo-Frase: una corriente la cual es una cantidad de las palabras y, generalmente tiene una proposición.	No tiene equivalente en español. Conjugación de un verbo+ Nombre + la	دارم + گفتگو + می کنم

		forma conjugada de otro verbo = un verbo	
5	Verbo activo: este tipo del verbo no acepta ningún objeto tanto directo como indirecto. Normalmente se usa la primera persona del singular o plural.	Voy.	می روم.

Tabla 2. Verbos con ejemplos en Persa - español

II.15. La palabra (sustantivo)

- I. Simple: tiene una sola sílaba.
- II. Compuesta: tiene dos o más morfemas libres.
- III. Derivada: se construye por un morfema libre y uno o varios sufijos.
- IV. Compuesto - derivado: tiene ambas características de ambas categorías.

II.16. Tashdid (estrés enfático)

Cuando existe dos fonemas consonantes similares en una palabra y para que no se pronuncien ambos fonemas se elimina un sonido y el otro se queda con un signo para indicar que este fonema se tiene que pronunciar más fuerte y con presión. Por eso, se lo muestran en la transcripción internacional escribiendo dos veces el fonema dado como, [Mohammad] o utilizando el signo internacional (/:/) [Moham:ad]. El signo en persa es " ّ".

II.17. Sintaxis

El persa es una lengua que normalmente se estructura como: (S) + (PP) + (O) + (V), es decir, sujeto nominal (opcional) + complemento preposicional (opcional) + objeto (opcional) + verbo. Si el objeto es definido, el orden es un ligeramente

diferente (S) (O + "ra:") (PP) V. Una característica interesante del persa es que tiene marcaje de núcleo, en lugar de marcaje del complemento. Este último tipo de marcaje sintáctico está mucho más difundido entre las lenguas indoeuropeas, por lo que el marcaje de núcleo es una peculiaridad interesante del persa. El marcaje de núcleo se realiza mediante el sufijo -e (ezafe)[como "de" en español] adjunto al núcleo de un sintagma compuesto por núcleo y complemento:

(1) ketāb-e mán	libro-Mi yo	'mi libro'
(2) gol-e roz	flor-e rosa	'la [flor] rosa'
(3) dars-e haftom	lección- e séptima	'la séptima lección'
(4) xānom-e Hasán	señora- e Hasan	'la señora de Hasán'

Tabla 3. La preposición de Ezafe en Persa

II.18. Ortografía

Para el antiguo persa, se usaban varios tipos de escrituras, principalmente una variante de escritura cuneiforme y ocasionalmente, una escritura alfabética basada en el alfabeto arameo.

II.19. Alfabeto persa moderno

El persa se utiliza cuatro fonemas más que el idioma árabe a pesar de que la lengua persa es completamente distinta a la árabe, pero ambas lenguas ocupan el mismo alfabeto con una producción fonológica y una gramática particular. Las cuatro letras adicionales en el persa son:

/p/	پ
/tʃ/ (ch)	چ
/z/ (zh)	ژ
/g/	گ

Tabla 4. los fonemas adicionales en el idioma persa

En idioma persa existen algunas marcas diacríticas que se utilizan para facilitar la lectura y escritura, en especial para los niños que están empezando la primaria. A éstas diacríticas le denominan "Harakat" y se traduce en español como "movimiento". Más adelante con detalles se discutirá respecto al párrafo anterior. El alfabeto persa actual introduce la noción de pseudo-espacio llamado en inglés "Zero Width Non-Joiner" (ZWNJ), con el estándar Unicode. Este sistema actúa y juega un papel en idioma persa como un espacio que desconecta dos letras adyacentes, en otras palabras, estarían juntas, pero sin extensión visual.

II.20. Fonología

En idioma persa existe dos variantes de fonemas, cuyos dichos son los fonemas vocálicos y los fonemas consonánticos. Los numero de las vocales son seis (más tres, depende de la palabra) y los consonantes son 29. En el sistema alfabético persa, las vocales no están dentro del alfabeto, sino que están agregadas adicionalmente a este sistema. En cada idioma existen reglamentos tanto para la gramática, como para la fonología que generan atributos lingüísticos que edifican y construyen un idioma y/o diferencian otro. Para tener un cambio adecuado de un idioma a otro, hay que tomar en cuenta los atributos lingüísticos. Referente al anterior, para poder adaptar cualquier texto que incluya instrucciones específicas por ejemplo prueba psicológicas entre otras, se hace necesario considerar algunos cambios con la finalidad de tener un conjunto lingüístico más sólido y correcto.

II.21. Conocimiento general de idioma persa

Como cualquier idioma, el sistema lingüístico de idioma persa también incluye fonemas. Los fonemas son el menor componente del sistema alfabético de un idioma para construir una palabra y la característica específica de este componente es eso, cuando un fonema se cambia por otro fonema, cambia el significado de la palabra. Los fonemas son las unidades más pequeños e independientes que componen a las palabras. Según Sarhanguian (1976), la función principal que desempeña del fonema es separar las unidades del habla entre sí y hacer una distinción entre los significados de las unidades del habla. En otras palabras, de la

combinación de unidades y formas de sonido con unidades y formas de significado. Por tanto surge el sistema de comunicación denominado "lenguaje".

II.22. Características de fonema, letra y voz

Cabe señalar que el fonema es diferente a la letra. La forma escrita de un fonema es una letra y el fonema es la forma hablada y pronunciada de una letra. Además, la relación entre los dos no es necesariamente la misma, es decir, es posible que algunos fonemas no tengan una forma escrita. Por ejemplo, no hay una letra separada para las vocales cortas en la escritura persa, aunque es posible especificar las palabras, en la línea con la ayuda de los símbolos [ٸ ٸ ٸ]. Por otro lado, en persa, por ejemplo, solo hay un fonema con el sonido "T", mientras que, en el alfabeto persa, existe dos letras "T" que se pronuncian igual. Es por eso que las dos palabras como "vida" - "حيات" y "patio" " حياط " no se pueden considerar solo basándose en la forma literal de la palabra sin importar el contexto. También en el caso de los fonemas que se pronuncian a "S" / س / , / ث / y / ص / ocurre lo mismo, es decir, se escriben con cuatro fonemas y se pronuncian solo con un mismo sonido. Por un lado, la voz es un término que se usa para describir la vibración de las cuerdas vocales del sonido en la producción de un fonema. A los sonidos cuya producción va acompañada de la vibración de las cuerdas vocales, le denomina "sonoro", como: [b, z, a, i]; y los sonidos que no tienen tal estado en su producción se conoce como sordo tales como: [p, s, h]. Los fonemas que normalmente son sonoros tienen menos contenidos de sonoridad que en otros entornos, o se producen sin sonoridad. En el idioma persa se denominan "WAKE RAFTE". En cambio, en ocasiones, en determinados entornos, algunos fonemas sordos se producen vibraciones con las cuerdas vocales, a este tipo se le denominan WAKE GEREFTEGI. En idioma persa existe veinte nueve fonemas anteriormente mencionados que se dividen en dos categorías. Los cambios siguientes mencionados tendrán la relación con los atributos del lenguaje persa. Asimismo, las tareas, las cuales evalúan lenguaje se tiene que traducir con características del idioma persa. Asimismo, otras tareas que necesitan la imagen interna, y esta

imagen es diferente con la prueba esencial, se ha adaptada. Lengua persa, es una lengua antigua, la que absolutamente no existe ninguna igualdad gramatical entre este idioma e idioma español. Para justificar es necesario saber la diferencia que existe entre ambas lenguas, tanto en la prueba original como la prueba adaptada. Cabe mencionar, en este apartado solo se habla sobre los cambios que se ha notado en idioma persa versión Iraní, no otras variantes, acentos y ni los tópicos. En cuanto a la división anterior, existen dos categorías diferentes de la anterior, las cuales son:

1. Fonemas sordos
2. Fonemas sonoros

Dentro de las veinte tres consonantes del idioma persa, existe trece consonantes sonoras, y 9 consonantes sordas, además de una consonante derivada del Chakna en donde la producción inicia con la apertura de la tráquea.

II.23. Las vocales en idioma persa

En el idioma persa variante del Iraní existe solo seis vocales, las cuales son tres cortas y tres largas. Estas vocales dan la posibilidad de pronunciar a los consonantes, es decir sin ellas no se pronuncia una palabra. Cuando se mezclan las vocales y los consonantes como cualquier otro idioma, se edifica una palabra y las palabras construyen las frases. Algunas palabras son de una sola sílaba, algunas otras son bisílabas, etc. Respecto a lo anterior, cada una de ellas depende de la posición que ocupa en la palabra, puede ser alargada o acortada.

II.24. Las vocales cortas alargadas

En este idioma algunas veces, las vocales [(O) /ɔ/] y [(E) /ɛ/], se pronuncia como [(u:) /u:/] y [(i:) /i:/] como una vocal larga. Como se mencionó antes, las vocales se dividen en dos grupos:

دیره	آوانگاری بین المللی			لاتین	نمونه			
Signo	Transcripción internacional				Signo latino	Ejemplo		
	Vocal corta		Vocal larga					
	Alargada	Acortada						
اَ اِ	Æ	æ		A	برده	/bærde/	Siervo	
				A	نه	/næ/	No	
اَ اِ			ɒ:	ā, aa	تاب	/tɒ:b/	Columpio	
اَ اِ	E	E		E	زرشک	/zereʃk/	Una semilla	
				E	چه	/tʃe/	Qué	
ی			i:	ī, i	تیر	/ti:r/	Flecha	
اَ اِ	O	O		O	بُت	/bOt/	Ídolo	
				O	تو	/to/	Tú	
اَ اِ			u:	ū, u, oo	نوش	/nu:ʃ/	Salud	

Tabla 5. Diagrama de sistema vocálico persa

Cabe agregar que estas vocales en el alfabeto persa no tienen representantes, es decir no existe un fonema equivalente a cada una de ellas en el alfabeto, por eso, para no equivocarse en algunas ocasiones, se usan los signos que representan a cada vocal

N°	واک و بیواک	آوای بین المللی	دیره	نماینده	نمونه

	Sonoro y sordo	Transcripción internacional	signo	Representante	Ejemplo	
1	/p/	[p]	پ	پ	تپ	/tæp/
2	/b/	[b]	ب	ب	برادر	/bærb:dær/
3	/t/	[t]	ت، ط	ت	تا	/tɒ:/
4	/d/	[d]	د	د	دوست	/du:st/
5	/k/	[k]	ک	ک	کُرد	/kord/
6	/g/	[g]	گ	گ	گروه	/goru:h/
7	/ʔ/	[ʔ]	ا(ء)، ع	ا(ء)	معنا	/mæʔno:/:
8	/tʃ/	[tʃ]	چ	چ	چوب	/tʃu:b/
9	/dʒ/	[dʒ]	ج	ج	جوان	/dʒævo:n/
10	/f/	[f]	ف	ف	فشار	/feʃp:r/
11	/v/	[v]	و	و	ویژه	/vi:ʒe/
12	/w/	[w]	و	و	ویژه	/wi:ʒe/
13	/s/	[s]	س، ص، ث	س	سایه	/sp:je/
14	/z/	[z]	ز، ذ، ض، ظ	ز	آزاد	/p:zɒ:d/
15	/ʃ/	[ʃ]	ش	ش	شاه	/ʃɒ:h/
16	/ʒ/	[ʒ]	ژ	ژ	ژاله	/ʒɒ:le/
17	/x/	[x]	خ	خ	خانه	/xɒ:ne/

18	/b/	[b]	غ، ق	غ	باغ	/bɔ:b/
19	/g/	[g]	غ، ق	ق	قلم	[gæləm]
20	/h/	[h]	ه، ح	ه	هفت	/hæft/
21	/m/	[m]	م	م	مادر	/mɔ:dær/
22	/n/	[n]	ن	ن	نان	/nɔ:n/
23	/ŋ/	[ŋ]	ن	ن	رنگ	/ræŋg/
24	/l/	[l]	ل	ل	لب	/ləb/
25	/r/	[r]	ر	ر	ایران	/i:rɔ:n/
26	/r/	[r]	ر	ر	ترش	/torʃ/
27	/j/	[j]	ی	ی	یا	/jɔ:/

Tabla 6. Consonantes

II.25. Condiciones para el uso de vocales y consonantes

II.25.1. Primera condición

Si una parte de una palabra se ha construido por un consonante y la vocal /o/, y asimismo el primer fonema de la siguiente parte (que viene después de consonante y vocal /o/) sea /u:/ se puede corroborar y convertir la /o/, a /u/.

II.25.2. Segunda condición

Asimismo, si fuera una parte de una palabra construida por un consonante y una vocal /e/, y el siguiente fonema de la segunda parte que viene inmediata después, si fuera /i:/ se podría convertir primera vocal /e/ a /i/.

II.25.3. Tercera condición

También sucede lo mismo cuando fuera una parte de una palabra construida por un consonante y una vocal /æ/ y el siguiente fonema de la segunda parte que viene inmediata después, si fuera /b:/ se podría convertir primera vocal /æ/ a /b/.

دیره	آوانگاری بین‌المللی	شرایط	نمونه	
Signo	Transcripción internacional	La condición	Ejemplo	
ـ	/æ/ a /b/	پیروی از الگوی ...آ	Cuatro	چهار
		Primera condición	/tʃɒpɔ:r/ o /tʃæpɔ:r/	
ـ	/e/ a /i/	پیروی از الگوی ...یی	Llave	کلید
		Segunda condición	/kili:d/ o /keli:d/	
ـ	/o/ a /u/	پیروی از الگوی ...وو	Canción	سُرود
		Tercera condición	/suru:d/ o /soru:d/	

La tabla 7. Condiciones

II.26. Algunos reglamentos respecto a las reglas lingüísticas

En idioma Persa cada sílaba inicial de una palabra, siempre empieza con un fonema consonante y después de este fonema consonante una vocal. Asimismo, cada sílaba inicial, o mediana de una palabra se construye por dos o tres fonemas y cada sílaba final entre dos a cuatro fonemas. Cabe agregar que cada sílaba tiene que empezar con un fonema consonante y el segundo fonema de cada sílaba tiene que ser una vocal. En la sílaba final, siempre termina con un consonante. De ninguna forma, en una palabra, no se puede encontrar dos vocales seguidas, es decir en una sílaba solo existe una vocal. Nunca aparecen tres consonantes seguidos en una misma sílaba. En idioma Persa no se encuentren dos fonemas que

tengan el punto de articulación cercana. Por ejemplo, en una misma sílaba, el fonema /tʃ/ antes de fonema /r/ no vendrá. Asimismo, el fonema /b/ antes y después de fonema /p/ y el fonema /d/ antes de /z/.

II.27. Fonemas y sonidos

Llamamos sonido a la realización física de un fonema. Si varias personas pronuncian la palabra "perro" y "pero", por ejemplo, se notarán diferencias en la pronunciación más o menos marcadas. La **t** sonará más o menos enérgica; la **r** vibrará fuerte, e incluso si la misma persona pronuncia la palabra en situaciones diferentes, se notarán variaciones. Estas variaciones, perceptibles al oído, se notarán mucho más si utilizamos aparatos especiales. Esta realización física de la **t** o de la **r** es lo que llamamos sonido. Los sonidos de una lengua son innumerables, tantos como hablantes. Llamamos fonema a la imagen mental de un sonido. En la mente de cualquier hablante no hay más que una **t** o una **r**; aunque después, en la realidad, haya tantísimas formas de pronunciarlas. Esa **t** ideal y única es a lo que llamamos fonema. Los fonemas y los sonidos carecen de significado concreto. La ciencia que estudia los fonemas se llama Fonología y la que estudia los sonidos, Fonética

II.28. Producción del sonido

El sonido producido por las cuerdas vocales es un sonido "en bruto": no se diferencia del que emiten los animales. Este "ruido" al llegar a la boca, es modificado para convertirse en sonido. Esta modificación es lo que llamamos articulación. La articulación es la posición que adoptan los órganos de la boca en el momento de producir un sonido.

Activos	labios, lengua, dientes inferiores, velo del paladar y Faringe
Pasivos	dientes superiores, alvéolos superiores, paladar

Tabla 8. Órganos articuladores en Persa

- El paladar es la bóveda dura que constituye el techo de la boca.

- El velo del paladar es una tejido colgante y blando situado en la parte trasera del paladar. Éste acaba en una punta llamada úvula o campanilla.
- Los alvéolos son los hoyos donde están encajados los dientes; pero en Fonética dicha palabra se refiere únicamente a las encías superiores, por la parte de dentro. Es decir, la zona en que se apoya la lengua al pronunciar la **n**.

II.29. Los fonemas vocálicos en idioma persa

- Cuando articulamos los sonidos vocálicos, el aire no encuentra obstáculos en su salida desde los pulmones al exterior. Para clasificar estos fonemas, tendremos en cuenta los siguientes factores:
- La localización (punto de articulación). Se refiere a la parte de la boca donde se articulan. Pueden ser anteriores (/e/, /i/), medio o central (/a/) o posteriores (/o/, /u/).
- La abertura (modo de articulación). Se refiere a la abertura de la boca al pronunciarlos. Pueden ser de abertura máxima o abierto (/a/), de abertura media o semiabiertos (/e/, /o/) y de abertura mínima o cerrados (i, u).

LOCALIZACIÓN	anteriores	posteriores
ABERTURA		
Cerrada o mínima	i:	u:
Medias	E	O
Abierta o Máxima	Æ	ɒ:

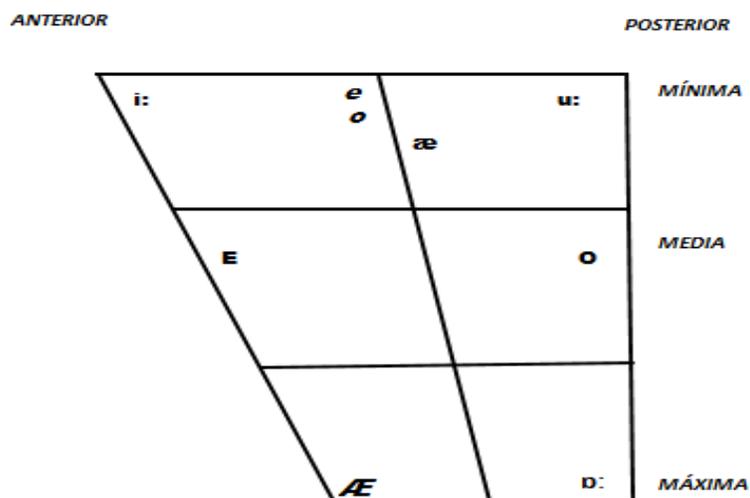


Tabla 9. Cuadro de fonemas vocales

Nº	Fonemas vocales	Localización
1	/i:/	Cerrada o mínima y anterior
2	/u:/	Cerrada o mínima y posterior
3	/E/	Media y anterior
4	/O/	Media y posterior
5	/Æ/	Abierta o máxima y anterior
6	/ɒ:/	Abierta o máxima y posterior

Tabla 10 - La tabla del atributo de los fonemas vocálicos de idioma Persa

II.30. Los fonemas consonánticos

En la articulación de los sonidos consonánticos siempre hay un obstáculo más o menos grande que impide salir el aire desde los pulmones al exterior. Según las circunstancias que rodean esta salida del aire, existen ciertos factores que debemos tener en cuenta a la hora de clasificarlos:

II.31. Zona y punto de articulación

Es el lugar donde toman contacto los órganos que intervienen en la producción del sonido. Por ejemplo, si para producir un sonido entran en contacto los dos labios, se crearán sonidos bilabiales como es el caso de las realizaciones de los fonemas /p/, /b/ y /m/.

Rasgo		Órganos	Ejemplos
Bilabial		Los dos labios.	/p/, /b/, /m/ y /w/
Labiodental		Labio inferior y dientes superiores.	/f/ y /v/
Interdental		Lengua entre los dientes.	
Dental		Lengua detrás de los dientes superiores.	/t/, /d/
Alveolar		Lengua sobre la raíz de los dientes superiores.	/s/, /l/, /r/, /dʒ/, /n/
Palatal		Lengua y paladar.	/tʃ/, /j/, /ʒ/, /z/ y /ʃ/
Velar		Lengua y velo del paladar.	/k/, /g/, /ŋ/
Faringe	Velar inferior	Entre el medio de la garganta y al inicio de la garganta	/h/, /ʔ/, /ʁ o G/
	Velar superior	entre velar el inicio de la garganta y del velar	/ʁ o G/

Tabla 11. Rasgos motivadores por el punto de articulación persa

II.31. Modo de articulación

Es la postura que adoptan los órganos que producen los sonidos. Por ejemplo, si los órganos cierran total y momentáneamente la salida del aire, los sonidos serán oclusivos. Ese es el caso de los sonidos /p/, /t/ y /k/.

Rasgo	Órganos	Ejemplos
Oclusivo	Cierre total y momentáneo del paso del aire.	/p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/, /n/, /m/, /dʒ/, /ʁ/, /v/ y /G/

Fricativo	Estrechamiento por donde pasa el aire rozando.	/f/, /χ/, /s/
Africado	Se produce una oclusión y después una fricación.	/tʃ/,
Lateral	El aire pasa rozando los lados de la cavidad bucal.	/l/, /ʒ/, /ʃ/, /z/ y /j/
Vibrante	El aire hace vibrar la punta de la lengua al pasar.	/r/,
Faringe y glotis	El aire sale constante empezado de glotis hacia faringe	/ʔ/, /ʁ o G/, y /h/

Tabla 12. Rasgos motivadores por el modo de articulación Persa

II.32. Actividad de las cuerdas vocales

Cuando producimos sonidos, las cuerdas vocales pueden vibrar o no vibrar. Si las cuerdas vocales no vibran, los sonidos se llaman sordos. Así producimos /p/, /f/, /k/. Cuando, por el contrario, las cuerdas vocales vibran se llaman sonoros. Esto pasa al pronunciar /a/, /b/, /d/.

Rasgo	Órganos	Ejemplos
Sordo	No vibran las cuerdas vocales.	/p/, /t/, /k/, / tʃ /, /z/, /s/, / χ /, /f/, /ʃ/, /dʒ/ y /g/
Sonoro	Vibran las cuerdas vocales.	/b/, /z/, /d/, /l/, /r/, /m/, /n/, /ʒ/, / j /, /G/, /ʁ/ y /b/ y /ʔ/ y /v y w/

Tabla 13. Rasgos motivadores por la intervención de las cuerdas vocales persa

II.33. Actividad de la cavidad nasal

Si al producir sonidos, parte del aire pasa por la cavidad nasal, los sonidos se llaman nasales. Son de esta clase /m/, /n/, /ñ/. Si todo el aire para por la cavidad bucal se llaman orales. De este tipo son /f/, /e/, /s/.

Rasgo	Órganos	Ejemplos
Nasal	Parte del aire pasa por la cavidad nasal.	/m/, /n/,
Oral	Todo el aire pasa por la boca.	El resto

Tabla 14 . Rasgos motivadores por la intervención de la cavidad nasal persa

Nº	LOS FONEMAS	REPRESENTADOS DE	LOS ATRIBUTOS
1	/ʔ/	ا (ء) و ع	Velar inferior, faringe y glotis y sonoro
2	/b/	ب	Bilabial, oclusivo y sordo
3	/p/	پ	Bilabial, oclusivo y sordo
4	/t/	ت و ط	Dental, oclusivo y sordo
5	/s/	ث، س و ص	Alveolar, fricative y sordo
6	/dʒ/	ج	Alveolar, oclusivo y sordo
7	/tʃ/	چ	Palatal, africado y sordo
8	/h/	ح و ه	Velar inferior, faringe y glotis y sonoro
9	/χ/	خ	Velar, fricative y sordo
10	/d/	د	Dental, oclusivo y sonoro
11	/z/	ز، ذ، ض و ظ	Palatal, lateral y sordo
12	/r/	ر	Alveolar, vibrante y sonoro
13	/ʒ/	ژ	Palatal, lateral y sonoro
14	/ʃ/	ش	Palatal, lateral y sordo
15	/ɸ/	غ و ق	Velar inferior, faringe y glotis y sonoro
16	/f/	ف	Labiodental, fricative y sordo
17	/G/	غ و ق	Velar inferior, oclusivo y sonoro
18	/K/	ک	Velar, oclusivo y sordo
19	/g/	گ	Velar, oclusivo y sordo

20	/l/	ﻝ	Alveolar, lateral y sonoro
21	/m/	ﻡ	Bilabial, nasal y sonoro
22	/n/	ﻥ	Alveolar, nasal y sonoro
23	/v o w/	ﻭ	Bilabial y labiodental, oclusivo y sonoro
24	/j/	ﻱ	Palatal, lateral y sonoro

Tabla 15. Listado de los rasgos de los fonemas consonantes persa

II.34. Aspectos comparativos entre los sistemas fonéticos de los idiomas español y persa en la variante iraní

Hay diferencia entre el idioma persa y español sobre sistema vocálicos. En la siguiente tabla se manifestará la diferencia esencial entre ambos idiomas.

Español	Persa
En idioma español existe un sistema vocálico. Las vocales, se dividen en sílabas tónicas y átonas y también en la posición final de una palabra.	No existen acento tilde para suavizar e equilibrar la gravedad de las sílabas. Entonces no existe sílabas tónicas y átonas.

Tabla 16. La diferencia entre los sistemas vocálicos españoles y persa

Bilabial		Labiodental		Interdental		Dental		Alveolar		Palatal		Velar		
Sr	SN													
<input type="checkbox"/>														
P	b					T	D					K	g	Oclusivos
										Ch				Africados
		F	V	Z				S			Y	J		Fricativos
									L		ll			Laterales
									r, rr					Vibrantes

	m								N		Ñ				Nasales
--	---	--	--	--	--	--	--	--	---	--	---	--	--	--	---------

Tabla 17. Cuadro de los fonemas consonantes

No obstante, saber de sistema vocálico es una parte importante del proceso de adaptar los reactivos lingüísticos de los protocolos.

Punto de articulación	Bilabial		Labio dental		Interdental		Dental		Alveolar		palatal		Velar		Velar	
	Sr	Sn	Sr	Sn	Sr	Sn	Sr	Sn	Sr	Sn	Sr	sn	Sr	Sn	Sr	Sn
Intervención De cuadros vocálicos							Sr	Sn			Sr	sn			Sr	Sn
															Su	inferior
Modo de articulación																
1.oclusivo	p	b					t	D		dʒ			K, g			
2. africados											tʃ					
3Fricativos			F	v, w					s				X			
4.Laterales										i, r	z	j				
											ʃ					
5.Vibrantes												ʒ				

6. Nasaes	M									n						
7. faringe y glotis															ʋ o G	h, ʋ, G

Tabla 18. Cuadro de los fonemas consonante persa

A partir de las consideraciones previas en este trabajo se intenta adaptar lo más posible un protocolo de evaluación neuropsicológica infantil, con la finalidad de atender a las particularidades del desarrollo infantil en el contexto del idioma Persa.

III. MÉTODO

III.1. Objetivo general

Analizar las características de los rendimientos cognoscitivos de un grupo de 10 niños de origen persas (5 niñas y 5 niños), mediante la aplicación del Protocolo de Evaluación de la Relación entre Imágenes internas y Lenguaje Verbal (Pelayo, no publicado).

III.2. Objetivo específico

Discriminar el efecto cultural que sustenta la estabilidad de la relación entre las variables imágenes internas y lenguaje en niños de entre 7 y 12 años de edad.

III.3. Hipótesis

Hi El desarrollo de las imágenes internas estabiliza y estructura el desarrollo del lenguaje en niños persas.

H0: El desarrollo de las imagenes interna no tienen una influencia estructuradora en el desarrollo del lenguaje.

III.4. Diseño

Éste estudio busca una relación que existe entre 2 variables como imagen interna y lenguaje. A pesar de que en los estudios cualitativos es factible identificar relaciones entre imágenes internas y lenguaje, se hace necesaria la medición correlativa de estas dos funciones. El diseño de este trabajo es de naturaleza no experimental y transversal. Derivado al anterior, en este tipo de diseño de investigación, se recolecta los datos de los niños, a través de la evaluación neuropsicológica mediante las tareas del protocolo antes mencionado. Dentro de este mismo diseño se intenta relacionar 2 o más variables en un dado momento.

Adaptación del Protocolo de Evaluación de la Relación entre Imágenes internas y Lenguaje Verbal (ERIL)

Para adaptar los reactivos diseñados en el protocolo, se consideraron dos puntos de vista:

1. Las características lingüísticas de las tareas presentes en la prueba original, las cuales tienen una estrecha relación con el desarrollo del término Factor en el sistema de evaluación de Luria.

2. Las características lingüísticas especiales del idioma persa.

Huerta (2006) indica que las distintas pruebas neuropsicológicas diseñadas desde la postura de Luria están basadas en las propuestas teórico-metodológicas de la escuela neuropsicológica histórico-cultural. El objetivo de ellas es conocer el estado funcional de los factores neuropsicológicos creados y diseñados por Luria. Según Quintanar y Solovieva (2009), para lograr este objetivo, se ha empleado el paradigma histórico-cultural como fundamento de la evaluación. La construcción de ERIL se diseñó en 6 apartados. Según Quintanar y Solovieva (2013) conocer el estado funcional de los factores neuropsicológicos como mecanismos cerebrales de las acciones, implica el análisis de las ejecuciones de los niños en cada tarea asignada. La adaptación del protocolo al lenguaje Persa implicó, no solo la traducción literal, sino el cuestionamiento de cómo niños de otros países mantiene un tipo particular de organización cerebral de acuerdo con las condiciones de su propia cultura y religión. Por lo anterior, en este trabajo se ha intentado hacer modificaciones a los reactivos de acuerdo a las condiciones de la cultura Persa.

Proceso Cualitativo de Adaptación del Protocolo:

En el proceso de adaptación del protocolo de evaluación se han podido describir algunos pasos relevantes:

Conocer los rasgos culturales

Es posible que en el formato original de un protocolo que emplea objetos culturales específicos pueda resultar indiferente u ofensivo para otras culturas. Por lo que se recomienda revisar bien los apartados y los estímulos que se emplearan.

Traducción

Se debe incluir a una persona que represente y se inserte en la cultura para la cual el protocolo se construye. Conocer y saber el cómo se traduce implica no eliminar ni sustituir el sentido de los reactivos, por ejemplo: buscar las palabras apropiadas, las oraciones correctas y los reactivos más sensibles. Es imprescindible que este proceso incluya un piloteo con miembros de la cultura original para la cual se diseñó el protocolo y también se pueda pilotear en los miembros para los cuales se adapta el protocolo. Adaptación sistemática y continua: la aplicación con los niños de otra cultura demanda el análisis de las respuestas a cada reactivo con la finalidad de sensibilizar cada uno de ellos. Aplicación del protocolo en sesiones independientes con supervisión de los padres. Ajuste de la traducción y sentido de cada reactivo del protocolo. Capacitar en la aplicación del protocolo a los especialistas de la cultura para la cual se adapta el protocolo. Todo lo que describes a continuación se debe colocar en la sección denominada Procedimiento. El curso contenía de la parte teórica, práctica (taller) y complementaria durante 2 meses en año 2020. Posterior a este curso, cuando ya se capacitaron, se inició la fase esencial, es decir la aplicación de protocolo traducido para adaptar las partes

diferentes. Cabe agregar, en cada nivel y paso se corregía los errores, eliminando y /o agregando una información necesaria.

Aplicación del protocolo a los niños persa

Para empezar el proceso de la aplicación, se empezaba con una entrevista clínica profunda con los padres y en específico con las madres, quienes pasaban el mayor tiempo con los niños. A partir de esta entrevista, ya se le aplicó durante de una sesión de 50 minutos dependiendo de los niños y algunos hasta hora y media. Totalmente 5 niños y 5 niñas en diferentes grados de primaria de 7 a 12 años, en estado de Fars, ciudad Shiraz participaron en el proceso y completamente tardó 2 meses para terminar el proceso. Siguiendo a la evaluación, se recogía los números de cada apartado para la fase de medir y el proceso estadístico. Al final del proceso, con la aplicación SSPS, con asesor metodológico analizaron la base de los datos con graficas correspondientes.

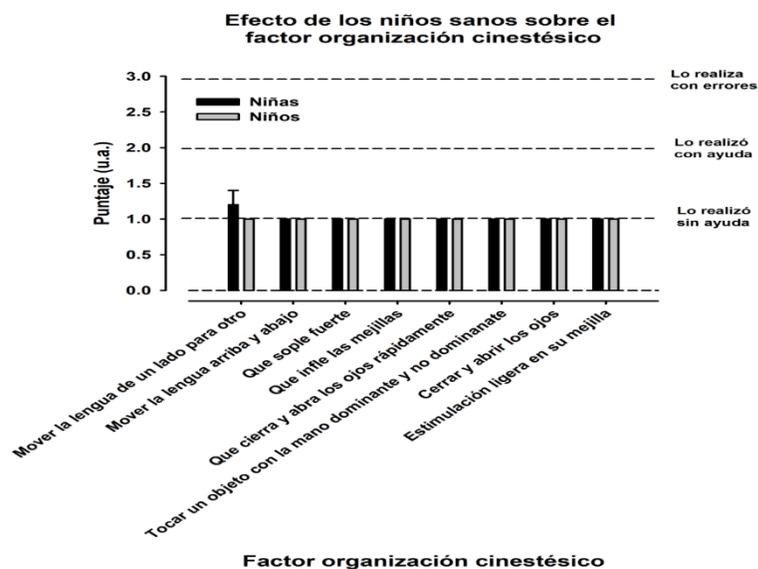
IV. CONCLUSIÓN

Con respecto a la conclusión sin lugar a duda se puede concluir varios aspectos distintos, pero así que menciona el nombre de presente estudio, el cual es adaptación de un protocolo de la evaluación neuropsicológica basado en los factores Lurianos. El protocolo, puede evaluar los factores vía tareas diferentes tanto en los niños como en las niñas sanos. A pesar de que la población no era una población fuerte para tener un resultado muy concreto y preciso, pero con esta base se puede avanzar los siguientes estudios con la finalidad y o el objetivo de tener un protocolo muchísimo más riguroso respecto a la evaluación neuropsicológica. Los resultados de cada tarea y también cada factor nos manifiesta que lo que se esperaba de cada factor se ha logrado tanto en la validez interno como la confiabilidad. Hay que tomar en consideración, el tiempo, el cual nos lo pasamos, fue un tiempo muy difícil para encontrar pacientes o voluntarios para la evaluación. Debido a la pandemia, las familias estaban experimentando algo nuevo, por eso la mayoría de estas familias en la mitad de proceso cancelaban el resto de la evaluación y no querían seguir avanzándolo. También se puede observar que algunas hipótesis en la neuropsicología cognitiva que menciona que los lóbulos frontales se desarrollan hasta después de 20 años, es cierto ya que las tareas del factor de control y regulación nos muestra que pudiera ser correcta. Asimismo, en el factor de organización Cinética hay una diferencia entre ambos géneros en las dos primeras tareas. Referente a la memoria audio verbal y visual, se puede concluir que es falta de practica o porque fue una estimulación nueva vía tarea, se puede

desarrollar con la practica ya que las zonas correspondientes están desarrolladas ya que en el análisis neuropsicológico había dicho la razón y el porqué. Referente al factor de imagen objetal, que la estabilidad y tener la imagen objetal está en mismo nivel. El promedio de ambos grupos nos muestra, a pesar de que en cada tarea hay fluctuaciones intergrupales, pero en promedio son en mismo nivel y eso se rechaza la hipótesis de investigación que hablaba sobre este tema. Por último, respecto al factor de análisis y síntesis visoespaciales, la primera tarea nos muestra que esta zona no está desarrollada, aun cuando este apartado fue anteriormente dibujado ya que sabían los niños que tenían que evocar. Los demás de los factores no es necesario analizarlo ya que no hay una diferencia entre ambos grupos, ya que en cada análisis neuropsicológico se ha mencionado cada factor.

V.RESULTADOS

V.1. FACTOR CINESTÉSICO



Los puntajes en el factor cinestésico tanto en el grupo de niñas (mediana =1) como en el grupo de niños no difirieron significativamente del grupo de niños (media=1), $U=10$, $z=-1$. La tabla siguiente se muestra que el factor denominado Cinestésico está conservado en todos los apartados.

Factor cinestésico					
N°	Sub-Factores	Mediana del grupo de niñas	Mediana del grupo de niños	U de Mann-Whitney	Z

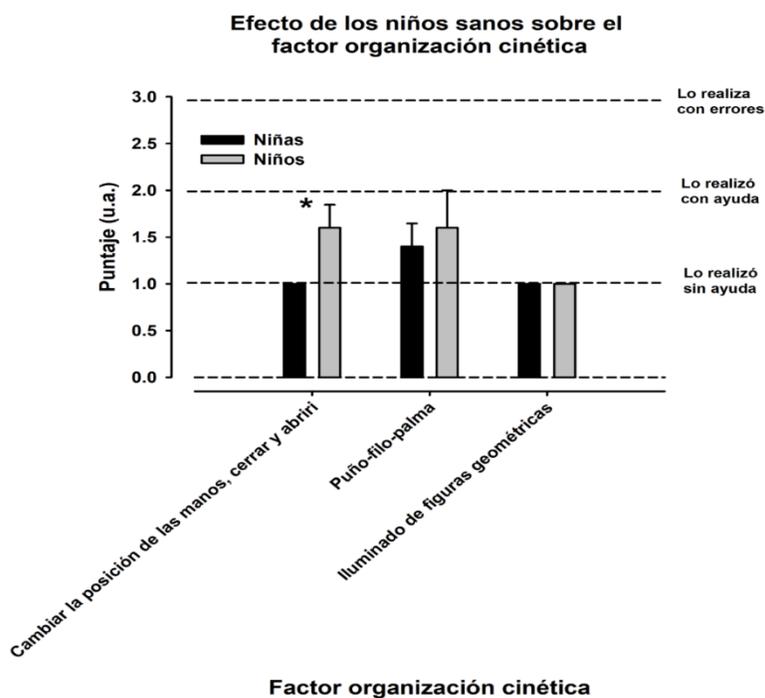
1	Mover la lengua de un lado para otro	1	1	10	-1
2	Mover la lengua arriba y abajo	1	1	10	-1
3	soplar fuerte	1	1	10	-1
4	inflar las mejillas fuerte	1	1	10	-1
5	cerrar y abrir los ojos rápidamente	1	1	10	-1
6	tocar un objeto con la mano dominante y no dominante	1	1	10	-1
7	cerrar y abrir los ojos	1	1	10	-1
8	estimulación ligera en su mejilla	1	1	10	-1

V.1.1. ANÁLISIS NEUROPSICOLÓGICO

(Zona Primaria Motora de la Tercera Unidad Funcional ZPM III UF y Zona Primaria Parietal del Segunda Unidad Funcional ZPP II UF).

Respecto a los resultados obtenidos de la evaluación del mecanismo ‘análisis y síntesis cinestésico’ (integración cinestésica), el cual regula y garantiza el adecuado reconocimiento somatosensorial, mostró un adecuado nivel de funcionamiento. Se debe recordar que este factor se puede ubicar en las zonas primarias y secundarias del lóbulo parietal en la segunda unidad funcional.

V.2. FACTOR CINÉTICO



Los puntajes derivados de la evaluación del factor cinético muestran diferencias entre niños y niñas. Las niñas no necesitaron ningún tipo de ayuda para realizar las tareas derivadas de este factor. Solo en la segunda tarea de este factor ambos grupos necesitaron del apoyo y la intervención del evaluador.

Factor Cinético							
N°	Sub-Factores	Mediana del grupo de niñas	Mediana del grupo de niños	U de Mann-Whitney		Z	
				Niñas	Niños	Niñas	Niños
1	cambiar la posición de las manos, abrir y cerrar	1	1.5	10	15	-1	-1.5

2	Puño-Filo- Palma	1.4	1.5	14	15	-1.4	-1.5
3	Iluminar las figuras geométricas	1	1	10	10	-1	-1

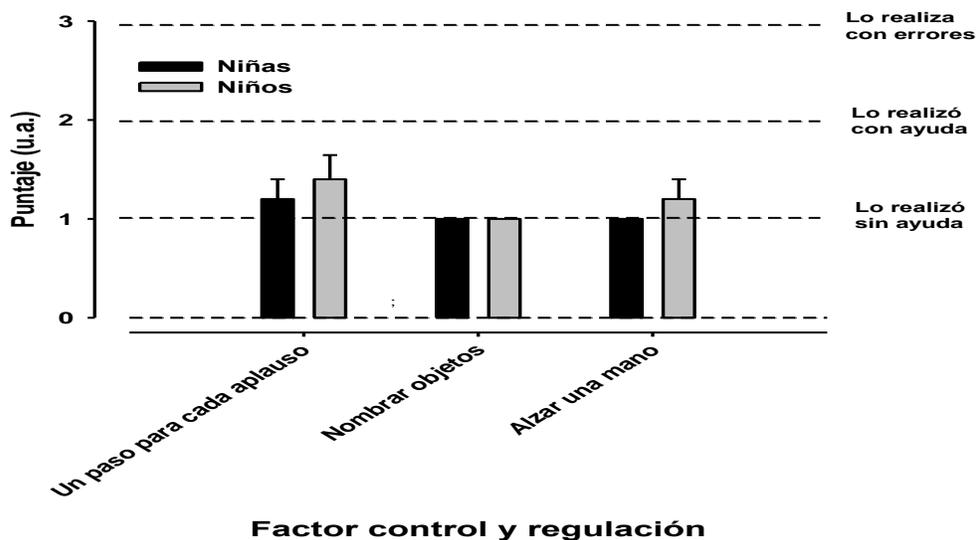
V.2.1. ANÁLISIS NEUROPSICOLÓGICO

Zona Secundaria Pre Motora de la Tercera Unidad Funcional (ZS PM III UF).

Referente al factor organización cinética (La exploración del mecanismo, el cual garantiza el paso fluente de un movimiento a otro), se debe mencionar que tanto el grupo de niños como las niñas mostraron errores en la segunda tarea. Eso quiere decir que el área suplementaria de la corteza pre-motora del tercer bloque funcional todavía no se ha logrado desarrollar completamente en este grupo de niños.

V.3. FACTOR CONTROL Y REGULACIÓN

Efecto de los niños sanos sobre el factor control y regulación



Los Puntajes del factor Control y Regulación indicaron que solo en la tarea de "Nombrar los objetos", ambos grupos tuvieron la misma calificación. Analizando los datos obtenidos de este factor, la gráfica menciona que en la primera tarea denominada "un paso para cada aplauso" ambos grupos tuvieron dificultades. En la segunda tarea, llamada "nombrar los objetos" donde, se pide al niño que diga el nombre de todos los objetos que están en el salón donde se realiza la valoración (valorar Si hay correspondencia entre lo que dice y lo que existe en el salón), ambos grupos mostraron el mismo desempeño. La tercera tarea, "alzar una mano" cuando el niño escuche el nombre de una persona y cuando escuche otra cosa se quedará quieto, el grupo de las niñas no requirieron de ningún apoyo, en cambio los niños no pudieron completar la tarea con éxito.

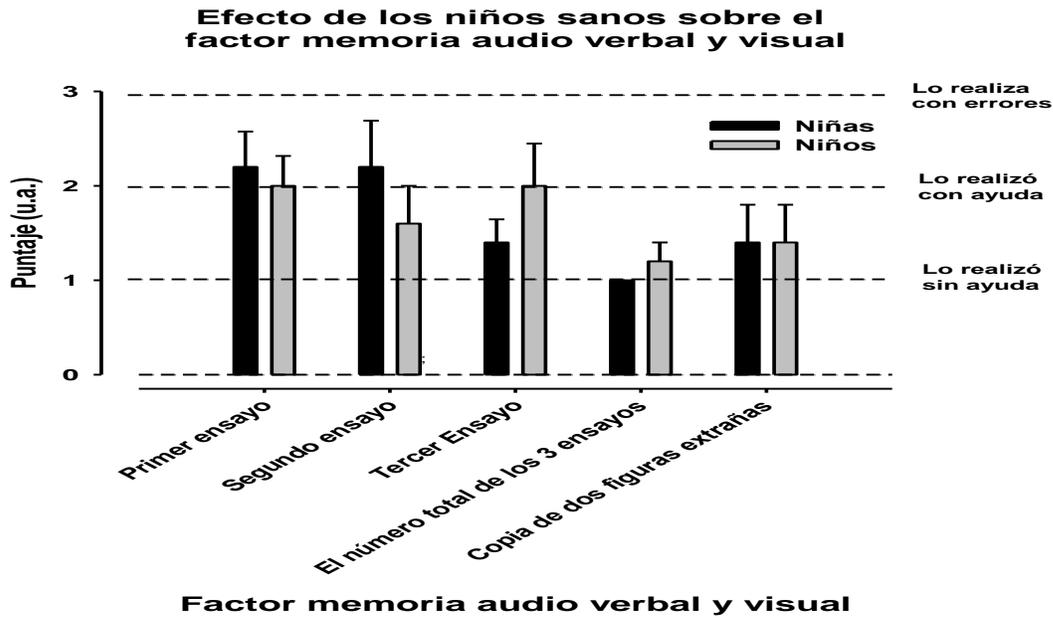
Factor Control y regulación							
N°	Sub-Factores	Mediana del grupo de niñas	Mediana del grupo de niños	U de Mann-Whitney		Z	
				Niñas	Niños	Niñas	Niños
1	un paso para cada aplauso	1.2	1.4	12	14	-1.2	-1.4
2	nombrar los objetos	1	1	10	10	-1	-1
3	alzar una mano cuando el niño escuche el nombre de una persona	1	1.2	10	12	-1	-1.2
4	Repetición de las palabra	1	1.2	10	12	-1	-1.2
5	copie una figura extrañas	1.4	1.4	14	14	-1.4	-1.4

V.3.1. ANÁLISIS NEUROPSICOLÓGICO

Zona Terciaria Pre Frontal de la Tercera Unidad Funcional (Z T Pf III UF).

Los datos arrojados por el análisis sugieren que las niñas y los niños muestran un nivel de desarrollo diferente de las zonas terciarias pre-frontales del tercer bloque funcional. Las niñas al parecer tienen un mejor desempeño en la mayoría de las tareas que evalúan éste mecanismo.

V.4. FACTOR MEMORIA AUDIO VERBAL Y VISUAL



En la primera tarea, donde se les pide a los niños que repitan inmediatamente las palabras dichas por el evaluador, el grupo de las niñas logró realizarlo sin ningún problemas mientras que los niños tuvieron varios problemas para evocar las palabras. En la segunda tarea, donde se les pide a los niños que copien una figura extraña para su evocación 20 minutos después, los niños de ambos grupos tuvieron problemas para recordar los detalles, por lo que la tarea resultó compleja tanto para niños como para niñas.

V.4.1. ANÁLISIS NEUROPSICOLÓGICO

V.4.2. Memoria Audio Verbal:

Zona Temporal Medial de la Segunda Unidad Funcional (ZS Tm II UF) junto con la Zona Temporal Superior de la Segunda Unidad Funcional (ZS Ts II UF).

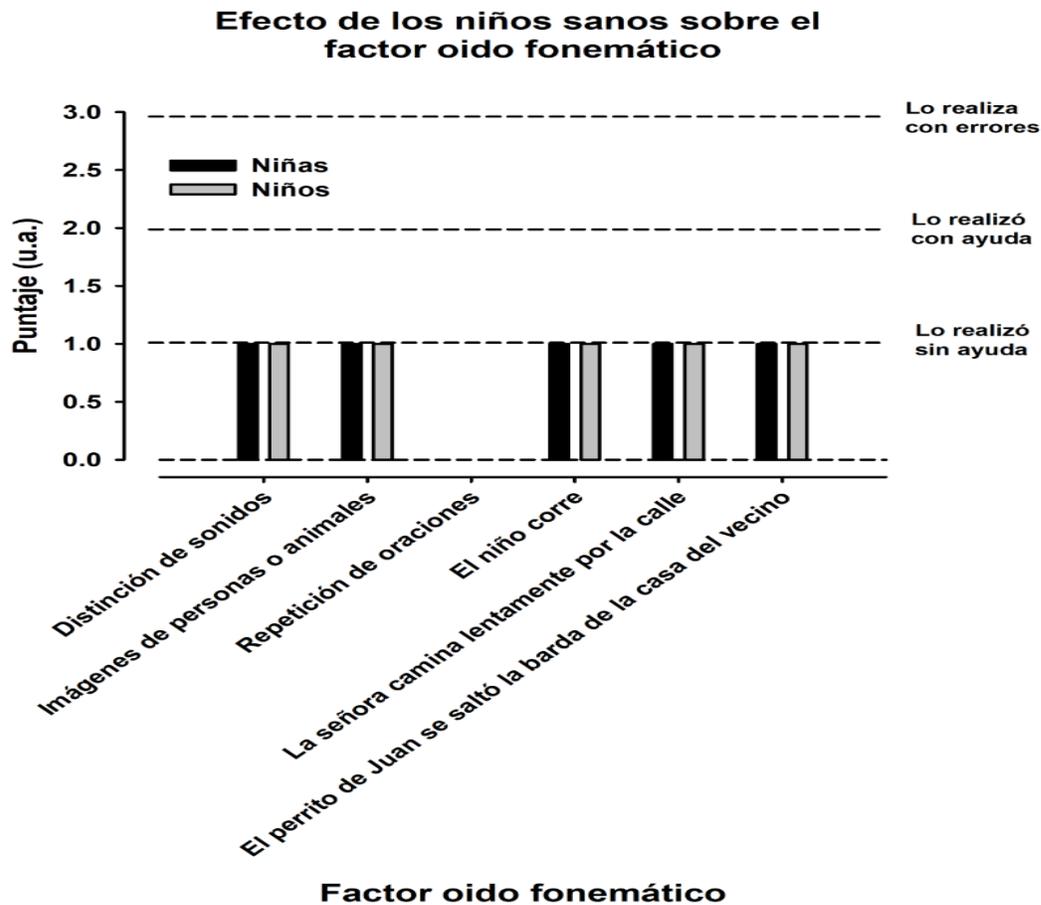
V.4.3. Memoria Visual:

Zona Temporal Posterior de la Segunda Unidad Funcional (ZS Tp II UF) junto con la Zona Secundaria Occipital de la Segunda Unidad Funcional (Z S o II UF). Con respecto al factor Memoria audio verbal y visual que garantizan la capacidad de registrar, almacenar y recuperar información auditiva y visual y que les corresponde la Zona Secundaria del Lóbulo Temporal Medial del Segundo bloque funcional (retención auditiva) y la Zona Secundaria Temporal Posterior de la Segunda Unidad

Factor Memoria Audio verbal y visual							
N°	Sub-Factores	Mediana del grupo de niñas	Mediana del grupo de niños	U de Mann-Whitney		Z	
				Niñas	Niños	Niñas	Niños
1	Repetición de las palabra	1	1.2	10	12	-1	-1.2
Factor Memoria Audio verbal y visual							
N°	Sub-Factores	Mediana del grupo de niñas	Mediana del grupo de niños	U de Mann-Whitney		Z	
2	copia de figuras extrañas	1.4	1.4	14	14	-1.4	-1.4
				Niñas	Niños	Niñas	Niños
1	Repetición de las palabra	1	1.2	10	12	-1	-1.2
2	copia de figuras extrañas	1.4	1.4	14	14	-1.4	-1.4

Funcional (Retención visual), se observa que en ambos grupos existe un funcionamiento débil.

V.5. FACTOR OÍDO FONEMÁTICO



Los puntajes del factor oído fonemático en la primera tarea denominada "Distinción de sonidos" donde se solicita al niño que distinga entre los sonidos para después de llevarla a cabo, se analiza que tanto niños como niñas las logran realizar sin ningún problema. En la segunda tarea "llamada Imágenes de personas o animales", donde el evaluador muestra al niño las imágenes de personas y animales, se le pide al niño que mencione sobre lo que hacen las personas y

animales. El resultado indica que todos se expresaron correctamente. Por último, en la tercera tarea, donde se le pide al niño que repita oraciones, los niños la realizaron sin ningún tipo de apoyo.

Factor Oído fonemático							
N°	Sub-Factores	Mediana del grupo de niñas	Mediana del grupo de niños	U de Mann-Whitney		Z	
				Niñas	Niños	Niñas	Niños
1	Distinción de sonidos	1	1	10	1	-1	-1
2	imágenes de personas o animales	1	1	1	1	-1	-1
3	Repetición de oraciones	1	1	10	10	-1	-1

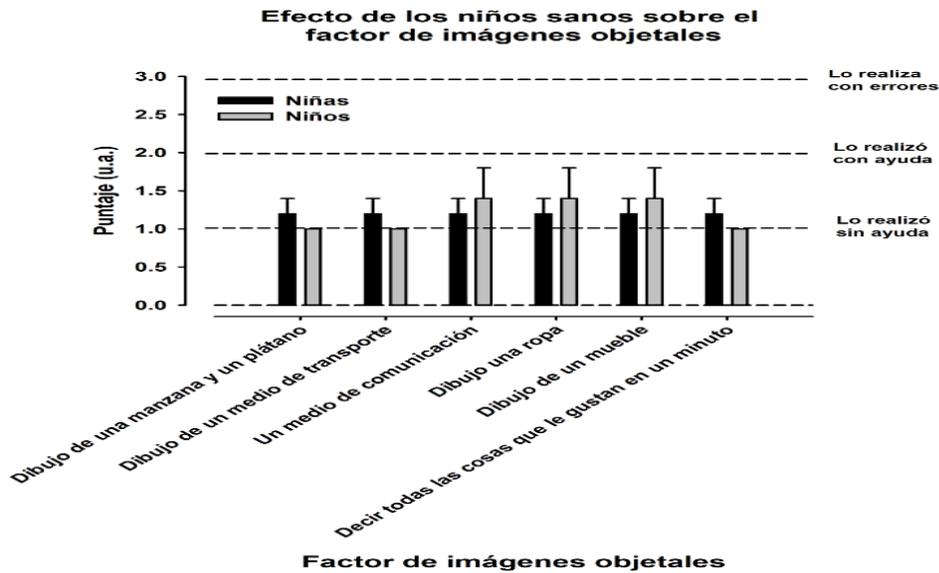
V.5.1. ANÁLISIS NEUROPSICOLÓGICO

Zona Secundaria Temporal Superior de la Segunda Unidad Funcional (ZS Ts II UF).

En cuanto al mecanismo de Oído Fonemático se ha notado que es indispensable para soportar el desarrollo de habilidades fonológicas y sintácticas por tanto garantiza la identificación de las unidades léxicas de la lengua. Esta capacidad permite comparar la forma ortográfica de la palabra escrita (secuencia de letras en la organización del engrama) con las representaciones de palabras almacenadas para poder acceder al sistema semántico (sentido de las palabras), lo

anterior “transcodifica el impulso nervioso al sistema motor articulatorio). En el análisis neuropsicológico se observa que ambos grupos tanto los niños como las niñas, fueron capaz de llevar a cabo las tareas asignadas.

V.6. FACTOR DE IMAGENES OBJETALES



Respecto al factor imagen objeto, la gráfica indica que en la primera tarea llamada "dibujo de una manzana y un plátano" y en la segunda llamada "dibujo de un medio de transporte " el grupo de las niñas requiere un mínimo de apoyo. En la tercera tarea de este factor, donde se le pide al niño que dibuje un medio de comunicación o en su caso de no acceder, pedirle que dibuje una ropa y un mueble, ambos grupos manifestaron dificultades para realizar la tarea sin apoyo. En la última tarea donde el niño tiene que “decir todas las cosas que le gusta en un minuto”, el grupo las niñas requieren más apoyo para realizar la tarea.

Factor de imágenes objétales							
N°	Sub-Factores	Mediana del grupo de niñas	Mediana del grupo de niños	U de Mann-Whitney		Z	
				Niñas	Niños	Niñas	Niños
1	Dibujar de una manzana y un plátano	1.2	1	12	14	-1.2	-1.4
2	Dibujar de un medio de transporte	1.2	1	12	1	-1.2	-1
3	Dibujar un medio de comunicación	1.2	1.4	12	14	-1.2	-1.4
4	Dibujar una ropa	1.2	1.4	12	14	-1.2	-1.4
5	Dibujar un mueble	1.2	1.4	12	14	-1.2	-1.4
6	Decir todas las cosas que le gustan en un minuto	1.2	1	12	1	-1.2	-1

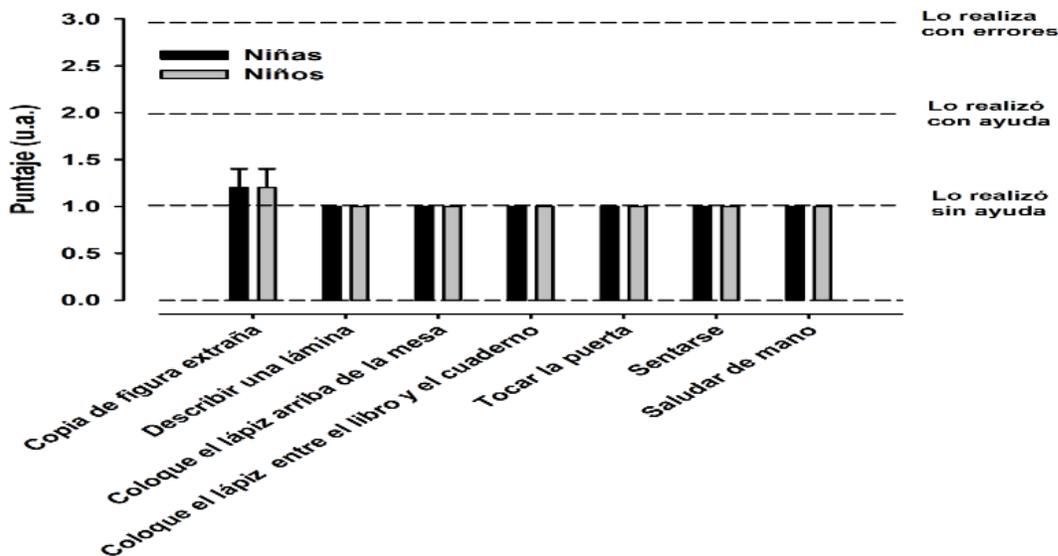
V.6.1. ANÁLISIS NEUROPSICOLÓGICO

Zona Terciaria Temporo-Parieto-occipital de la Segunda Unidad Funcional (ZT TPO II UF).

En este factor se identifica que tanto los niños como las niñas pueden llevar a cabo las tareas sin ningún tipo de apoyo, no obstante, se identifican algunos detalles: en ambos grupos se manifestaron dificultades en la representación gráfica de rasgos esenciales de los objetos.

V.7. FACTOR DE ANÁLISIS Y SÍNTESIS VISOESPACIALES

Efecto de los niños sanos sobre el factor de análisis y síntesis visoespaciales



Factor de Análisis y Síntesis Visoes paciales

Respecto al factor de Análisis y Síntesis Visoespacial "Copia de figura extraña" se identifica que aunque la figura tiene la mayoría de los elementos, existen errores por omisión, rotación y distorsión, por lo tanto todos los niños y las niñas necesitaron apoyo. En las demás tareas tanto "Describir una lámina", "colocar el lápiz arriba de la mesa", "colocar el lápiz entre el libro y cuaderno", "tocar la puerta", "sentarse" y "saludar de mano" los niños y las niñas se desempeñaron apropiadamente.

Factor Cinético							
N°	Sub-Factores	Mediana del grupo de niñas	Mediana del grupo de niños	U de Mann-Whitney		Z	
				Niñas	Niños	Niñas	Niños
1	Copia de figura extraña	1.2	1.2	12	12	-1.2	-1.2
2	Describir una lámina	1	1	10	10	-1	-1
3	colocar el lápiz arriba de la mesa	1	1	10	10	-1	-1

4	colocar el lápiz entre el libro y cuaderno	1	1	10	10	-1	-1
	tocar la Puerta	1	1	10	10	-1	-1
	Sentarse	1	1	10	10	-1	-1
	saludar de mano	1	1	10	10	-1	-1

V.7.1. ANÁLISIS NEUROPSICOLÓGICO

Zona Secundaria Parieto-Occipital de la Segunda Unidad Funcional (ZS PO II UF).

Referente al factor del mecanismo de Análisis y Síntesis Visoespacial, que garantiza la percepción y producción de rasgos espaciales, así como la distribución y proporción de los elementos en el espacio indica que tanto los niños como las niñas tienen mínimas dificultades que se superan con apoyo del evaluador.

VI.DISCUSIÓN

Es importante referir que las evaluaciones neuropsicológicas en la República Islámica de Irán son muy escasas lo anterior se debe a que las áreas de las neurociencias y la neuropsicología están en desarrollo, no obstante, ya existen varios científicos que se preparan en diferentes partes del mundo para lograr influir en el desarrollo de estas disciplinas. La importancia de este trabajo es sumamente obvia, se ha pretendido integrar un sistema de evaluación que permita a los psicólogos y neuropsicólogos establecer criterios clínicos de evaluación neuropsicológica dentro de la cultura Persa. Actualmente los métodos empleados en Irán corresponden a las áreas psicométrico-cognitivas, por lo que asumen solo una parte de las características de los rasgos culturales de la población. La mayoría de los instrumentos (tests, cuestionarios y protocolos) mantienen rasgos cuantitativos; a pesar de todas las ventajas de este tipo de instrumentos, se mantiene la complicación de la interpretación de los puntajes de acuerdo con el contexto cultural y religioso del país. El protocolo de evaluación neuropsicológica que se propone es un método adaptado de otros protocolos que puede apoyar a diferentes especialistas a los que les urge contar con un sistema que permita tener diagnósticos y análisis sindrómicos más precisos pero que además facilite la construcción de procesos terapéuticos. El presente protocolo es simple en su aplicación, no gasta mucho tiempo y no es necesario tener tantos materiales. A partir de la aplicación de este protocolo se ha identificado que los niños se vinculan positivamente con el protocolo. Además, es imprescindible comentar que el protocolo se ha diseñado desde la perspectiva teórica histórico-cultural la cual garantiza un alto sentido de confiabilidad y validez interna. Este protocolo no demanda que los niños deban contestar de forma rápida a las tareas, sino que es tan amigable que permite, hacer pausas que hacen que el niño no responda con angustia o miedo a los reactivos.

La aplicación de este protocolo en niños persas normo típicos se realizó con la finalidad de generar parámetros de ejecución sobre los cuales se compararán las ejecuciones de los niños que puedan tener problemas en el área del aprendizaje o del desarrollo. Aunque la cantidad de niños (población) puede ser uno de los puntos

críticos de este trabajo, se ha intentado ser preciso en el análisis estadístico de los rendimientos, así como en el análisis clínico neuropsicológico. Finalmente se debe mencionar que el área de la construcción de instrumentos y de su adaptación, es uno de los temas menos abordados en la neuropsicología pero que es urgente para la misma disciplina.

VII.BIBLOGRAFIA

Ardila Alfredo, Feggy Ostrosky (2012) Diagnóstico Neuropsicológico, guía para el diagnóstico neuropsicológico.

Ardila Alfredo., (2009), Diagnóstico Neuropsicológico, departamento de ciencia y trastornos de la comunicación, Universidad Internacional de la Florida, Miami, Florida, EE.UU.

Ardila, Alfredo., Arocho Llantín, J., Labos, E., & Rodríguez Irizarry, W. (17 de Abril de 2016). Researchgate.net. Obtenido de <https://www.researchgate.net/publication/268926205>.

Bausela E., (2006), La neuropsicología de A.R. Luria: coetáneos y continuadores de su legado, Revista de Historia de la Psicología, 27 (4), PP. 79-92.

Baverius de Baveriis (1543), Consiliorum de re medica sive morborum curationibus liber, Argentinae, Libraria Balthasari Pistoris.

Beatriz Rodríguez Perera (2018/2019) desarrollo de la función simbólica y aprendizaje de la lectoescritura: un estudio empírico en niños de segundo ciclo de educación infantil, Universidad de Sevilla, Facultad de Ciencia de la educación, Maestría en Psicopedagogía.

Benton A. L., En: M. T Sarno (1981) (eds.), Acquired aphasia., Nueva York, Academic press, Aphasia: Historial perspectives.

Bonilla, M., y Solovieva, Y. (2016). Evidencias de la formación de la función simbólica a través de la actividad de juego de roles sociales. Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología L, 16(1), 29–40.

Bonilla, R. (2016). El desarrollo del lenguaje oral en niños de 4 años del colegio Hans Christian Andersen (Tesis de pregrado en Educación en Nivel Inicial). Universidad de Piura. Facultad de Ciencias de la Educación. Piura. Perú.

Calabrese, L. y Marucci, F. S. (2006). The influence of expertise level on the visuo-spatial ability. Differences between experts and novices in imagery and drawing abilities. *Cogn Process*, 7 (S1), pp. 118–120.

Carlos R. G., Ramos V., Guerrero J., Martínez L. N., Núñez P. L., et al, (2017) artículo de revisión, Conceptos Fundamentales en la Teoría Neuropsicológica, *Rev. Ecuat. Neurol.* Vol. 26, No 1, Revista Ecuatoriana de Neurología pp: 53-60.

Castilla- Ruben A. (2011), *Diferentes Propuestas de Rehabilitación Neuropsicológica en Latinoamérica*, ISBN: 978-607-00-4952-1, México.

Chapman, R. W.: *The Letters of Samuel Johnson, with Mrs. Thrale's Genuine Letters to Him*, Oxford, Clarendon Press, 1952.

Coupland S., (1874), *Description of Aphasia by Goethe*, *Brit. M.J.* 1:19.

Crichton A., (1798), *An Inquiry into the Nature and Origin of Mental Derangement, Comprehending a Concise System of the Physiology and Pathology of the Human Mind and a History of the Passions and Their Effects* London T. Cadell Jr., and W. Davies.

Cullerre A., (1906), *Un Aphasique au XVIII siecle*, *Chronique Medicale*, 13:300.

Drabkin I. E., (1950), *Caelius Aurelianus On Acute Diseases and on Chronic Diseases*, Chicago, University of Chicago Press.

Early Descriptions of Aphasia Arthur L. Benton, Ph.D., and Robert J. Joynt, M.D., Iowa City. pp 109 – 205.

Ebstein E., (1913), *Goethes Anteil an der Lehre von der Aphasie*, *Ztschr. ges. Neurol. u. Psychiat.* 17: 58-64.

Ebstein E., (1915) *Das Valsalva-Morgagnische Gesetz: ein Beitrag zur Vorgeschichte der Aphasie*, *Deutsche Ztschr Nerven.* 53:130-136.

Edición al cuidado de Michel C., Vera J-S., et al (1978), *el desarrollo de los procesos Psicológicos Superiores*, (L. S. Vigotsky), Editorial Crítica (Grupo editorial Grijalbo) Barcelona.

- Elkonin, D. (1980). *Psicología del juego*. Madrid, Pablo del Río.
- Elkonin, D. (1989). *Obras escogidas*. Moscú, Pedagogía.
- Elkonin, D.B. (1980) *Psicología del juego*. Madrid, Pablo del Río
- Esperanza B. H. (2006), *La neuropsicología de A. R. Luria: coetáneos y continuadores de su legado*, *Revista de Historia de la Psicología*, Vol. 27, núm. 4, pp: 79-92.
- Farghi Nasrollah (2013), *la estadística descriptiva e inferencial, psicología educativa*, Puyan Payuhesh.
- Galperin P.Ya. (1998) *Sobre la formación de las imágenes sensoriales y de los conceptos*. En: L. Quintanar (Comp.) *La formación de las funciones psicológicas durante el desarrollo del niño*. México, Universidad Autónoma de Tlaxcala.: 27-40.
- Galperin, P.Ya. y Kabilnitskaya, S.L. (1974) *La formación experimental de la atención*. Moscú, Universidad Estatal de Moscú.
- Glozman J. M., (2009), *neuropsicología de edad infantil*, Moscú, Academia.
- Goethe, J. W.: *Wilhelm Meister's Apprenticeship* (1871), translated by R. Dillon Boylan, London, Bell and Daldy.
- González, C., Solovieva, Y., y Quintanar, L. (2016). *Evaluación de adquisición de las acciones perceptivas simbólicas en niños preescolares de Bogotá, Colombia*. *Summa Psicológica*, 13(1), 19–31 <https://doi.org/10.18774/448x.2016.13.284>
- González, C., y Solovieva, Y. (2014). *Propuesta de método para el estudio de la formación de la función simbólica en la edad infantil*. *Tesis Psicológica*, 9(2), 58–79. Retrieved from <http://www.redalyc.org/pdf/1390/139039784005.pdf>
- González-Moreno. C.X., Solovieva, Y., & Quintanar, R. L. (2014). *El juego temático de roles sociales: aportes al desarrollo en la edad preescolar*. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(2), 287-308.
- Guainerio A., (1481) *Opera medica*, Pavia, Antonius de Carcano.
- Hernández M. I., *Metodología de la investigación, procesos cognitivos*.

Herz M., (1791), Wirkung des Denkvermögens auf die Sprachwerkzeuge, Magazin für Er fahrungsseelenkunde 8(Pt. 2), 1-6.

Holland P., (1601) The Historie of the World, Commonly Called the Natural Historie of C. Plinius Secundus, London.

<https://sites.google.com/site/51300008metodologia/procesos-cognitivos>

Infante de la Haba B. (2018), Detección temprana de los trastornos específicos del neurodesarrollo del lenguaje mediante una prueba de repetición de palabras y pseudopalabras, Universidad complutense de Madrid, Facultad de Psicología, Departamento de Psicología Básica.

Inglés como se hablaba en: The Economist Newspaper Limited (2010), 16 de diciembre de 2010, Londres.

Jackson J. H., (1864), Clinical remarks on cases of defects of expression (by words writing, signs, etc.) Trends in Neuroscience. 7, pp:190-193.

Jahaziel Molina Del Rio, Erica Lizeth Vargas Rivera, Víctor Hugo González Becerra, Anaid Amira Villegas Ramírez, Centro de Investigación en Comportamiento y Salud Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de los Valles. correlación entre comprensión lectora e imágenes internas en niños de escolaridad primaria ameca, Jalisco, México, 3 noviembre 2020.

Jastrowitz M., (1875), Historische Notiz über Aphasie, Berl. klin. Wchnschr. 12:323.

Kempf K.: Leipzig, B. G. Teubner (1888), Valerii maximi factorum et dictorum memorabilium libri novem.

Kolb, B., Whishaw Q. I., (1986), Fundamentos de neuropsicología humana. Barcelona, Labor.

Kossly, S. (1994). Image and Brain: the resolution of the imagery debate. Massachussets: MIT Prees.

Kosslyn, S. M. (2005). Mental images and the brain. Cognitive Neuropsychology, 333-347.

Laura Libertad Ruiz Cázares, (2017), Análisis de la formación de las imágenes internas en niños escolares con dificultades en el desarrollo, tesis de la maestría, maestra en diagnóstico y rehabilitación neuropsicológica.

Laura Libertad Ruiz Cázares., (1998). análisis de la formación de las imágenes internas en niños escolares con dificultades en el desarrollo” t e s i s, maestra en diagnóstico y rehabilitación neuropsicológica presenta:

León Carreón J. (1995), Manual de neuropsicología humana, España, siglo XXI

Leontiev, A. (1995). Acerca de la importancia del concepto de actividad-objetal para la psicología. En L. Quintanar. (Comp.). La formación de las funciones psicológicas durante el desarrollo del niño, (p. 15-26). México: Universidad Autónoma de Tlaxcala

Leontiev, A.N. (1972). La importancia del concepto de actividad objetal para la psicología. En Solovieva, Y. & Quintanar, L. (2010). Antología del desarrollo psicológico del niño en edad preescolar. México: Trillas. p. 54-63.

Lezak M.D., Howieson D.B. y Loring D.W. (2004), Neuropsychological assessment. New York, Oxford University Press.

Luria A. R. (1974), Mirando hacia atrás, la vida de un psicólogo soviética en estrospcción. Madrid, Norma.

Luria A. R. (1978), El cerebro en Acción. Barcelona, Fontanela.

Luria A.R. (1969) Las funciones corticales superiores del hombre. Moscú, Universidad Estatal de Moscú

Manga D. y C. Fournier (1997), Neuropsicología clínica infantil. Estudio de casos en edad escolar. Madrid, Universitas.

Manga D. y Francisco R. (2011), el legado de Luria y la neuropsicología escolar, Psychology, Society & education, Vol.3 N° 1, pp: 1-13, ISSN 2171-2085/ ISSN 1989-709X.

Manga D. y Francisco R. (2011), el legado de Luria y la neuropsicología escolar, Psychology, Society & education, Vol.3 N° 1, pp: 1-13, ISSN 2171-2085/ ISSN 1989-709X.

McKelvie, S. (1994). The Vividness of Visual Imagery Questionnaire as a predictor of facial recognition memory performance. *British Journal of Psychology*, 1, pp. 51-57.

Megías, Montserrat; Esteban, Laura; Roldán-Tapia, M. Dolores; Estévez, Ángeles F.; Sánchez-Joya, M. Mar; Ramos-Lizana, Julio Evaluación neuropsicológica de procesos cognitivos en niños de siete años de edad nacidos pretérmino *Anales de Psicología*, vol. 31, núm. 3, octubre, 2015, pp. 1052-1061 Universidad de Murcia Murcia, España <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16741429032>

Meza L. E., García, M. A., Pelayo, H. J. y Bonilla, M. R. (2019). Efectos neuropsicológicos, psicológicos y en la actividad eléctrica cerebral de un programa interventivo en sujetos con funcionamiento intelectual límite. *Cuadernos de Neuropsicología/Panamerican/Journal of Neuropsychology*, 13(1), pp: 99-115. doi: 10.7714/CNPS/13.1.205.

Montoya A. (2004), Neuroimagen funcional y neurofarmacología: desafíos en neurociencias, *Revista de Neurología, Neurocirugía y Psiquiatría*, 37 (2), pp: 79-85.

Morales M. A., Solovieva, Y., Lázaro, E., Quintanar, L. y Machinskaya, R. (2014), Análisis neuropsicológico y neurofisiológico en una niña con autismo: estudio longitudinal con resultados de intervención. *Revista Chilena de Neuropsicología*, 9(2E), pp: 72-79. doi: 10.5839/rcnp.2014.0902E.06.

Nieto A. La ciencia popular en el siglo XIX. En: <http://www.prbb.org/Quark/37-38/037046.pdf>. Extraído el 8 de febrero de 2007.

Ortells, J. J. (1996). *Imágenes mentales*. Barcelona: Paidós

Patrick M. M., : *Sextus Empiricus and Greek Scepticism*(1899), Cambridge, Deighton Bell & Co.

Piaget, J. (1971). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Seix Barral.— (1991). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.

Piaget, J. (1994). *La formación del símbolo en el niño*. Bogotá-Colombia: Fondo de cultura económica.

Pilayeva N.M. y Akhutina T.V. (1999) La corrección de las funciones visuo-verbales en niños de la edad de 5 a 7 años. *Escuela de la Salud (Rusia)*, 6, 2: 65-71.

Quintanar L. y López J.R. (1997-1998) Algunas características del desarrollo de la memoria verbal y visual en niños escolares. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 6: 49-62

Quintanar R. L., (2002), Capítulo 2, La Escuela Neuropsicología Soviética, *Revista Española Neuropsicología* 4, 1, pp: 15-41, ISSN: 1139-9872.

Quintanar R. L., y Solovieva Y., (2005), Análisis neuropsicológico de los problemas en el aprendizaje escolar. *Revista Internacional del Magisterio*, 15 P:26-30.

Quintanar R.L. & Solovieva Yulia (2002), Análisis neuropsicológico de las alteraciones del lenguaje, "El lenguaje en la psicología histórico-cultural". *Revista de Psicología General y Aplicada*.

Reader in the history of aphasia, from Gall to Norman Geschwind, edited by Paul Elin (1994), II, *Classics in psycholinguistics*, ISSN 0165-716X; v. 4), RC425.R36, John Benjamins Publishing Co. P.O.Box 75577 , 1070 AN Amsterdam.

Reyna, C. & Brussino, S. (2015). Diferencias de edad y género en comportamiento social, temperamento y regulación emocional en niños argentinos. *Acta Colombiana de Psicología*, 18 (2), 51-64. DOI: 10.14718/ACP.2015.18.2.5

Reyna, C. & Brussino, S. (2015). Diferencias de edad y género en comportamiento social, temperamento y regulación emocional en niños argentinos. *Acta Colombiana de Psicología*, 18 (2), 51-64. DOI: 10.14718/ACP.2015.18.2.5

Riese, W., (1947), The Early History of Aphasia, *Bull. Hist. Med.* 21:322-334.

Rodríguez R. J., Quintanar R. L., y Solovieva Y., (2005) el desarrollo de las imágenes internas en niños preescolares con alteraciones del lenguaje, Departamento de Educación Especializada, Universidad Autónoma de Tlaxcala, y Maestría en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica, Facultad de Psicología, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Tsvetkova L.S. (1995) *Cerebro e intelecto*. Moscú, Educación.

Rodríguez R. J., Quintanar R. L., y Solovieva Y., (2005) el desarrollo de las imágenes internas en niños preescolares con alteraciones del lenguaje, Departamento de Educación Especializada, Universidad Autónoma de Tlaxcala, y Maestría en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica, Facultad de Psicología, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Rodríguez R. J., Quintanar R. L. y Solovieva Y.,(2005) el desarrollo de las imágenes internas en niños preescolares con alteraciones del lenguaje, Cuadernos hispanoamericanos de psicología, Vol. 5, No. 1. Pp. 13-26.

Saint-Simon, L., (1958), *Me'moires*, Paris, Gallimard.

Salmina, N. (2010). La función semiótica y el desarrollo intelectual. En Y. Solovieva & L. Quintanar. (Eds.). *Antología del desarrollo psicológico del niño en edad preescolar*. (p. 75-84). México: Trillas.

Sardá Cué, N., Quintanar Rojas, L., & Solovieva, Y. (2003). La formación de las imágenes de los objetos en niños con condiciones de extrema pobreza. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 41-53

Schenck a Grafenberg J., (1585), *Observationes medicæ de capite humano*, Lugduni.

Schmidt J., (1676) *De oblivione lectionis ex apoplexia salva scriptione*, *Miscellanea curiosa medicophysica Academiae naturae curiosorum* 4:195-197.

Semenovich, A.V. (1998) *Manual didáctico para el trabajo con niños zurdos*. Moscú: Centro psicológico y médico de apoyo para niños y adolescentes

Sheridan, S.M. & Walker, D. (1999). Social skills in context: Considerations for assessment, intervention, and generalization. In C.R. Reynolds & T.B. Gutkin (Eds.), *The Handbook of School Psychology* (3rd ed., pp.686–708). New York: Wiley

Smirnov A.A., Rubinstein S.L., Leontiev A.L. y Tieplov B.M. (1991) *Psicología*. México, Grijalbo.

Solovieva Y. y Quintanar R. L., (2006), principios y objetivos para la corrección y el desarrollo en la neuropsicología infantil. En: Patiño H., y López V. A., (Eds) Prevención y evaluación en psicología. México, Manual Moderno, pp: 61-74.

Solovieva Y. y Quintanar R. L., (2014), evaluación del desarrollo para los niños preescolares menores, México, BUAP.

Solovieva Y. y Quintanar R. L., (2016b). Análisis sindrómico en casos de problemas de desarrollo y aprendizaje: siguiendo a A. R. Luria. En: Da Silva Marques, Ávila-Toscano, JH., Góis, H., Leonel J., Ferreria N., Solovieva Y. y Quintanar R. L., (Eds) Neuroscience to Neuropsychology: The study of the human brain. Volumen I. Barranquilla, Corporación Universitaria Reformada. pp:387.414

Solovieva Y., Bonilla M., Quintanar L. R. (2008), Aproximación Histórico- Cultural: Intervención en los trastornos del aprendizaje, In: Eslava-Cobos J., Mejía L., Quintanar R. L. y Solovieva Y., Los trastornos del aprendizaje: perspectivas neuropsicológicas. Bogotá: Neurociencias Magisterio; pp:225-66.

Solovieva Y., Quintanar R. L. y Flores D. (2002) Programa de corrección neuropsicológica del déficit de atención. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.

Solovieva Y., y Quintanar R. L., (2017), Breve infantil, a los mecanismos cerebrales le denominan los mecanismos neuropsicológicos.

Solovieva, Y. y Quintanar R. L., (2018b), Lurian's Syndrome for Neuropsychological Rehabilitation of Adolescents. KnE Life Sciences, 4(8), pp: 825-836. doi.org/10.18502/cls.v4i8.3340.

Solovieva, Y., & Quintanar, L. (2012a). La actividad de juego en la edad preescolar. México: Trillas.

Solovieva, Y., & Quintanar, L. (2013). Evaluación del desarrollo simbólico en niños preescolares mexicanos. Fundación Infancia y Aprendizaje, Cultura y Educación, 25(2), 167-182.

Solovieva, Y., Pelayo, H. J., Méndez, I., Machinskaya, R. y Morán, A. (2016). Correlación de análisis neuropsicológico y electroencefalográfico en escolares con diagnóstico de TDA. *Revista Neurobiología*, 7(15), pp: 1-15. Recuperado de <https://www.uv.mx/eneurobiologia/vols/2016/15/15.html>.

Solovieva, Y., y Quintanar, L. (2013). Evaluación del desarrollo simbólico en niños preescolares Mexicanos. *Cultura y Educación*, 25(2), 167–182. <https://doi.org/10.1174/113564013806631273>

Talizina, N. (2009). *La teoría de la actividad aplicada a la enseñanza*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Colección neuropsicológica, educación y desarrollo.

The American Board of Psychiatry and Neurology, (1960) The following candidates were certified by the American Board of Psychiatry and Neurology, Inc., at San Francisco, March 14 and 15.

The Edwin Smith surgical papyrus: description and analysis of the earliest case of aphasia, A. R. Minagar, Ragheb J. and E. Kelley R., N. McIntyre (2003) London, UK.

The UCLA Language Materials Project (LMP) (English) "Persian"(2017). 1600-12-31. "Archived from the original on 23 September". Retrieved 2016-08-05.

Trousseau A., (1931), *Clinique médicale de l'Hotel Dieu de Paris*, Ed, XLL, Paris, J. B. Balloière et Fils.

Trousseau A., y J. B. bailliere et Fils, (1931) *Clinique médicle de l' Hotel Dieu de Paris*, ED. XII Paris.

Tsvetkova L.S. (1985) *Rehabilitación neuropsicológica de pacientes*. Moscú, Universidad Estatal de Moscú

Tsvetkova L.S. (1985) *Rehabilitación neuropsicológica de pacientes*. Moscú, Universidad Estatal de Moscú. Tsvetkova L.S. (1995) *Cerebro e intelecto*. Moscú, Educación

Tsvetkova L.S. y Torchua N.G. (1997) *Afasia y percepción*. Moscú, Academia de Ciencias Pedagógicas y Sociales.

Van Swieten G., (¿?) Commentaria in Hermanni Boerhaave Aphorismos, de cognoscendis et curandis morbis, Lugduni, J. & H. Verbeek, 1742-1746.

Vigotsky L.S. (1995) Obras escogidas. Tomo III. Madrid: Visor

Vigotsky L.S. (1995) Obras escogidas. Tomo III. Madrid: Visor

Vigotsky, L. S. (1996). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica, Grijalbo Mondadori.

Vigotsky, L. S. (2001). Obras escogidas. Tomo II. Madrid.

Wernicke C., (1874), Der Aphasische Symptomencomplex. Breslau: Cohn y Weigert.

Wilson, D. (2012). Training The Mind's Eye. "Brain Movies" Support Comprehension and Recall. Read Teach, 66 (3), pp. 189–194.

Xomskaya E., (2002), Revista Española de neuropsicología 4, el problema de los factores en la neuropsicología, 2-3 pp: 151-167, ISSN:1139-9872.

Xomskaya E.D. (1987) Neuropsicología. Moscú, Universidad Estatal de Moscú.

امید ساعد، دکتر رسول روشن و دکتر علیرضا مرادی (1386) بررسی ویژگی های روانسنجی مقیاس حافظه و کسلر (نسخه سوم

(III-WMS در دانشجویان دانشگاه شاهد، تهران. دوماهنامه رفتار پژوهشی دانشور، شاهد، 15 آبانماه سال 87، شماره 31.

اهمیت فارسی در دوره دهکده جهانی [۱] روزنامه همشهری ۲۲ آبان ۱۳۸۵.

حسن زاده آملی حسن، (1375)، برگزیده شفا(من کتاب الشفاء) مکتب الاعلام الاسلامی، مرکز النشر، قم، ایران.

دکتر محمود حسابی. وندها و گهواژهای فارسی. انتشارات جاویدان – (1989) ۱۳۶۸.

معصومی همدانی، حسین: واژه گزینی و استقلال زبان فارسی. مجله «نشر دانش»، سال بیستم، بهار (2003) ۱۳۸۲ – شماره ۱.

(از صفحه ۲ تا ۷).

VIII.ANEXOS

VIII.1. Anexos

PROTOCOLO DE IDIOMA ESPAÑOL

Instrumento

EL PROTOCOLO NEUROPSICOLOGICO POR TAREAS – IMAGEN OBJETAL

Actividad para la evaluación de los Factores Neuropsicológicos

Instrucciones:

A continuación, se presentan algunas actividades sugeridas para la evaluación neuropsicológica por factores. Se asignará un sistema de puntuación para hacer objetiva la evaluación.

Escala:

1 puntos cuando la ejecución sea exitosa.

2 punto cuando la tarea se hace con algún tipo particular de ayuda.

3 puntos cuando la tarea no se logra realizar a pesar de la ayuda

Como se muestra en la escala, entre más puntos acumule el niño (a), sus resultados mostrarán mayor debilidad o alteración.

Materiales	<input checked="" type="checkbox"/>
Objetos de acuerdo con la edad del evaluado y lápiz	<input type="checkbox"/>
Colores y figuras geométricas para colorear	<input type="checkbox"/>
2 figuras extrañas y hojas blancas	<input type="checkbox"/>
10 imágenes de personas o animales	<input type="checkbox"/>
Lamina para describir	<input type="checkbox"/>

Tareas

1. Factor organización cinestésica:

Todo es una sola tarea, se deberá asignar 0,1 o 2, según la ejecución, se valora su apreciación de la ejecución del niño.

1.1- Se le pedirá al niño:

1.1.1- mover la lengua de un lado para otro

1.1.2- arriba y abajo

1.1.3- que sople fuerte

1.1.4- que infle las mejillas,

1.1.5- que cierra y abra los ojos rápidamente. **(ZPPIIUF)**

1.2- Con los ojos cerrados el niño tocará objetos con la mano dominante y tratará de decir el nombre del objeto. **(ZSPIIUF)**

1.3- Se le pide al niño que vuelva a cerrar los ojos y se le aplicará con la punta del lápiz una estimulación ligera en su mejilla, cuello, brazos y piernas para que el niño diga donde se le tocó. Procure hacerlo en el lado derecho e izquierdo del cuerpo. **(ZPPIIUF)**

Total _____

Zona	Alteración	Nicho de intervención
	¿Cuáles el problema principal? Por ejemplo, regulación emocional	La actividad fundamental

2. Factor organización cinética:

Todo es una sola tarea, se deberá asignar 0,1 o 2, según la ejecución, se valora su apreciación de la ejecución del niño.

2.1- Se le pide al niño que ponga sus manos sobre la mesa y que una de ellas la cierre y la otra la abra completamente, enseguida se le solicita que cambie las posiciones. Se intenta hacer esta tarea lo más rápido posible.

2.2- Se solicita que el niño coloque su mano dominante sobre la mesa y se le pide que haga tres posiciones distintas. Se sugiere puño-filo-palma. Se valora la rapidez y precisión con que el niño hace la tarea. Se aplica para ambas manos.

2.3- Realizar iluminado de figuras geométricas. (se valora la melodía con que hace el iluminado).

Total_____

Zona	Alteración	Nicho de intervención
ZSPMIUUF		

3.Factor de regulación y control

3.1- Se pide que el niño de un paso para cada aplauso que el evaluador da. (ver como realiza esta tarea, si da un paso o más, si se desorganiza, etc.)

3.2- Pedirle al niño que diga el nombre de todos los objetos que están en el salón donde se realiza la valoración (valorar si hay correspondencia entre lo que dice y lo que existe en el salón).

3.3- Cuando el niño escuche el nombre de una persona alzará una mano y cuando escuche otra cosa se quedará quieto.

Total:_____

Zona	Alteración	Nicho de intervención
ZTpfIIIUF		

4-Factor de Memoria Audio Verbal y Visual:

4.1- Pedirle al niño que repita inmediatamente después que se le dicen las siguientes palabras: Ojo, Vaca, Uva, Mano, Perro, Pera. Hacer tres ensayos.

Primer Ensayo	Segundo Ensayo	Tercer Ensayo
Ojo	Vaca	Uva
Vaca	Uva	Pera
Uva	Mano	Ojo
Mano	Perro	Vaca
Perro	Ojo	Pera
Pera	Pera	Mano
Total :	Total :	Total :

Promedio de los tres ensayos.

Si dice entre 14 y 18 palabras se asignará puntaje 0

Si dice entre 9 y 13 palabras se asignará puntaje 1

Si dice menos palabras se asignará puntaje 2.

4.2- Pedirle al niño que copie dos figuras extrañas (**ustedes pueden elegir la figura**) y 20 minutos después pedirle al niño que la realice sin verla.

Total _____

Nota: Tomen en cuenta que este factor tiene una división entre lo auditivo y lo visual, así que habrá dos puntajes totales.

Zona	Alteración	Nicho de intervención
Verbal: ZS Tm II UF	Que zonas son?	
Visual: ZS Tp II UF		

5. Factor de oído fonemático

5.1- Solicitarle al niño que distinga entre los siguientes sonidos.

Melón	Pelón	Balón
Pata	Mata	Lata
Todo	Codo	Lodo
Pera	Perra	Tierra
Dedo	Tieso	Fiero

Analizar si realiza bien la tarea se le puede repetir una sola vez la serie de palabras.

5.2- Mostrarle al niño 10 imágenes de personas o animales haciendo algo y se le pide al niño que mencione que están haciendo.

5.3- Pedirle al niño que repita las siguientes oraciones.

5.3.1-El niño corre

5.3.2-La señora camina lentamente por la calle.

5.3.2-El perrito de Juan se saltó la barda de la casa del vecino.

Total:_____

Nota: valore en términos generales la ejecución del niño y asígnele un puntaje.

Zona	Alteración	Nicho de intervención
ZS Tms II UF		

6. Factor de Imágenes Objétales

6.1- Solicitar que el niño realice un dibujo de una manzana y un plátano.

6.2- Pedirle al niño que haga el dibujo de un medio de transporte,

6.3- un medio de comunicación

o en su caso de no acceder:

6.3.1-pedirle que dibuje una ropa

6.3.2-y un mueble.

6.3.3-Hacer que el niño diga todas las cosas que le gustan en un minuto. Se deberá anotar todo lo que el niño (a) dice.

Nota: Valorar la ejecución gráfica para ver si contiene los elementos suficientes y necesarios el dibujo que lo distinga adecuadamente.

Total _____

Zona	Alteración	Nicho de intervención
ZT TPO III UF		

7. Factor de Análisis y Síntesis Visoespacial

7.1- Se analiza como copió la figura extraña que se le pidió recordar en el factor de memoria visual. Se anota si tiene todos los elementos, si omitió, si rotó, etc.

7.2- Se pide al niño describir una lámina. Se analiza si su descripción es adecuada y desplegada.

7.3.1- Pedirle al niño que coloque el lápiz arriba de la mesa,

7.3.2- entre el libro y el cuaderno,

7.3.3- que vaya a la puerta la toque,

7.3.4- se siente

7.3.5- y salude de mano.

Total: _____

Zona	Alteración	Nicho de intervención
ZS PO II UF		

Puntos máximos posibles 18

Puntaje del niño: _____

Mencionar el o los factores más débiles (solo decirlos) y mencionar la zona cerebral. Describir si estos factores antes mencionados afectan en todas las tareas

de los demás factores y en que actividades escolares puede (n) afectar la asimilación correcta de la información.

Nota: con base a lo anterior se realizarán las tareas para la corrección, recuerde que las tareas deben tener propiedades para afectar significativamente a los factores débiles.

Análisis sindrómico

Factores Débiles	Zona
Factores de Nicho de Intervención	Zona
Interpretación: (Factor o factores que impactan en otros, propiedad general que interviene)	

VIII.2. Anexo EL PROTOCOLO ADOPTADO PERRSA

مقیاس نمره دهی:

عدد 0، وقتی تمرین خواسته شده از طرف ارزشیاب؛ توسط کودک موفقیت آمیز باشد.

عدد 1، وقتی تمرین خواسته شده از کودک با نوعی از کمک ارزشیاب؛ توسط کودک انجام شود.

عدد 2، وقتی تمرین خواسته شده از کودک، علی رغم کمک به او توسط ارزشیاب، به انجام نرسیده باشد.

همانطور که در مقیاس نمره مشاهده می شود، هرچه کودک امتیاز بیشتری را حائز باشد، نشان دهنده ضعف یا

آشفته‌گی در فعالیت سیستم عصبی خواهد بود.

شماره	اشیاء مورد نیاز برای ارزیابی
1	اسباب بازی های مناسب با توجه به سن ارزیابی شده (کودک)
2	مداد رنگی و اشکال هندسی برای رنگ آمیزی
3	2 نقاشی به صورت سیاه و سفید (عجیب و غریب) و برگه سفید
4	10 تصویر از مردم یا حیوانات
5	صفحه و یا کارت برای توصیف
6	کتاب، دفتر و مداد

1. عامل ادغام جنبشی

همه این قسمت یک تمرین محاسبه می شود، لذا نمره گذاری به صورت 0، 1 و 2 می باشد با توجه به حل تمرین توسط کودک و بسته به برآورد ارزشیاب از عملکرد کودک نمره گذاری می شود.

شماره	تمرین شماره 1.			
	نمره	0	1	2
1				زبان خود را از یک طرف به طرف دیگر حرکت دهید.
2				زبان خود را به سمت بالا و پایین حرکت دهید.
3				به شدت فوت کنید.
4				گونه هایتان را باد کنید.
5				سریع چشم ها خود را ببندید و باز کنید.

شماره	تمرین شماره 2. با چشمان بسته			
	تمرین	0	1	2
1				یک عدد سکه در دست راست کودک قرار دهید و از او بخواهید که توضیح دهد چه چیزی را حس می کند. (کودک دست خود را مشت می کند و نباید با دست دیگر آن شی را لمس نماید).
				یک عدد کلید را در دست چپ کودک قرار دهید و از او بخواهید که توضیح دهد چه چیزی را حس می کند. (کودک

			دست خود را مشت می کند و نباید با دست دیگر آن شی را لمس نماید).
--	--	--	----------------------------------------------------------------

تمرین			تمرین شماره 3. با چشمان بسته			شماره
2	1	0	ارزشیاب با نوک مداد با آرامی، قسمت های زیر را لمس می کند و جواب کودک را یاد داشت می نماید.			
			سمت چپ	سمت راست بدن	عضو	1
			بدن		بدن	
					گونه	
					لب بالا	
					و پایین	
					گردن	
					بازو	
					کف	
					دست	
					ساعد	
					کمر	

					ران	
					ساق پا	

1. فاکتور سازمان جنبشی (حرکات پی در پی):

همه این قسمت یک تمرین محاسبه می شود، لذا نمره گذاری به صورت 0، 1 و 2 می باشد. با توجه به حل

تمرین توسط کودک و بسته به برآورد ارزشیاب از عملکرد کودک نمره گذاری می شود.

تمرین			شماره	تمرین شماره 1. با چشمان باز
2	1	0		برای سخت شدن تمرین می توان از کودک خواست که چشمان خود را ببندد.
			1	هر دو دست خود را روی میز بگذارید؛ یکی را مشت و دیگری را آزاد بگذارید. حالت دستهایتان را عوض کنید. تعویض حالت دست باید با سرعت انجام شود. هر گونه تغییری در انجام این حرکت ثبت می شود اعم از، کندی در حرکت، حرکت مشابه، مکث طولانی و ...
			2	دست غالب (دستی که کودک با آن می نویسد) خود را روی میز قرار دهید، با سرعت تمام حالات مشت تیغه و کف دست را انجام دهید. مشت حتما باید به صورت افقی بوده باشد و انگشتان مشت باید به سمت پایین بوده باشند.

			<p>برای سخت شدن تمرین می توان از دست غیر غالب و/ یا با چشم بسته نیز این تمرین را انجام دهد.</p> <p>هر گونه تغییری در انجام این حرکت ثبت می شود اعم از، کندی در حرکت، حرکت مشابه، مکث طولانی، ساده سازی حرکت و...</p>
			<p>3 شکل های هندسی را رنگ آمیزی کنید. (پیوست شماره یک)</p> <p>نحوه رنگ آمیزی؛ فشار زیاد به قلم آوردن، خارج شدن از خطوط و ...، تمام آنچه مشاهده می شود باید نوشته شود.</p> <p></p>

2. عامل ضریب تنظیم و کنترل

شماره	تمرین شماره 2.		
	0	1	2
1			<p>وقتی صدای ضربه دست من را شنیدید، یک گام به جلو بردارید.</p> <p>عدم همکاری کودک در برداشتن گام، و هر گونه عدم رعایت دستور العمل توسط ارزشیاب ثبت می شود.</p>

			<p>تمام اشیایی را که در اتاق می بینید نام ببرید.</p> <p>ارزیابی می شود که آیا تمام آنچه که کودک می گوید در اتاق موجود می باشد یا خیر. تمام تغییرات ثبت می شود، از قبیل برگشتن و دیدن اشیاء، گشتن برای پیدا کردن اشیاء و ...</p>	2
			<p>وقتی اسم خودتان را شنیدید دست سمت راست خودتان را بلند کنید و وقتی نام یک شی را می شنوید هیچ حرکتی انجام نمی دهید.</p> <p>مثلا علی، دیوار، در، علی</p>	3

2. عامل حافظه صوتی -

شفاهی و بصری:

1- از کودک بخواهید بلافاصله پس از اتمام گفتن کلمات زیر توسط ارزیاب، این کلمات را تکرار کند:

چشم ، گاو ، انگور ، دست ، گنجشک ، گلابی. سه مرتبه این تمرین انجام می شود. نیازی به گفتن این کلمات با توجه به ترتیبی که شنیده است نمیباشد.

شماره	سری اول کلمات	سری دوم	سری سوم
	کلمات	کلمات	کلمات
	چشم	گاو	انگور
	گاو	انگور	دست
	انگور	دست	گنجشک
	دست	گنجشک	گلابی
	گنجشک	گلابی	چشم
	گلابی	چشم	گاو
جمع			

میانگین سه تمرین انجام شده:

- اگر کودک بین 14 تا 18 کلمه را در هر سه تمرین بگوید ، نمره 0 تعیین می شود.
- اگر کودک بین 9 تا 13 کلمه را در هر سه تمرین بگوید ، نمره 1 تعیین می شود.
- اگر کلمات کمتری در هر سه تمرین گویند ، نمره 2 تعیین می شود.

شماره	تمرین شماره 2.	تمرین
		0 1 2

			<p>این شکل را (عجیب و غریب) کپی کنید. پیوست شماره 2</p> <p>برای اینکه کودک، این تصویر را با سایر تصویر ها قبلی و بعدی اشتباه ننماید، از یک پسونند همانند عجیب </p> <p>و غریب استفاده می نمایم.</p>	1
--	--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---

3. فاکتور شنوایی آوایی

1- یک سری کلمات را برای شما بازگو می کنم، شما باید ابتدا گوش کرده و در پایان با اشاره من آن کلمات را بازگو نمایید. نکته: ارزیاب حتما باید دهان خود را به وسیله دست و یا شی ای پوشاند تا کودک قادر به دیدن نباشد.

شماره	تمرین شماره 1. کلمات (مجموعه کلمات فقط یک بار قابل تکرار هستند).
1	دیرک تیرک سیرک
2	سیر شیر دیر
3	پیست بیست
4	دوش دیش ریش
5	معقول معمول
6	دسته رسته

تمرین			تمرین شماره 2	شماره
2	1	0		
			2 - 10 تصویر از افراد یا حیوانات در حال انجام کاری به کودک نشان دهید و از کودک بخواهید که چه کاری در تصویر در حال انجام است. پیوست از شماره 3 تا 13	1

تمرین			3- از کودک بخواهید جملات زیر را تکرار کند.	شماره
2	1	0		
			توجه: به طور کلی عملکرد کودک را ارزیابی کنید و به او امتیاز دهید.	
			علی کوچولو می دود.	1
			پدر علی در خیابان قدم می زند.	
			گرچه علی دیروز از دبواری خانه همسایه بالا رفت.	

4. فاکتور تصاویری

تمرین			توجه: اجرای گرافیکی را ارزیابی کنید تا ببینید آیا نقاشی حاوی عناصر کافی و لازم برای تشخیص مورد درخواستی ارزیاب می باشد یا خیر.	شماره
2	1	0		
			لطفاً تصویر یک سیب و یک موز ترسیم نمایید.	1

			لطفا تصویری از یک وسیله نقلیه ترسیم نمایید.
			لطفا تصویری از یک وسیله ارتباطی ترسیم نمایید.
			لطفا تصویری از یک تکه لباس (به دلخواه؛ پیراهن، شلوار و ...) ترسیم نمایید.
			لطفا تصویری از یک قطعه مبل و یا وسایل خانه به دلخواه ترسیم نمایید.
			از کودک بخواهید در مدت یک دقیقه هر آنچه را که دوست می دارد بیان نماید. هر آنچه کودک می گوید باید ثبت شود.

باز خاطر آوری حافظه

در این قسمت از کودک در خواست می نمایید تا تصویر عجیب و غریبی را که لحظاتی پیش به وی نشان داده شد، مجدداً ترسیم نماید. مدت اجرا ده دقیقه.

1. فاکتور تجزیه و تحلیل فضایی (ستز)

تمرین			شماره
2	1	0	

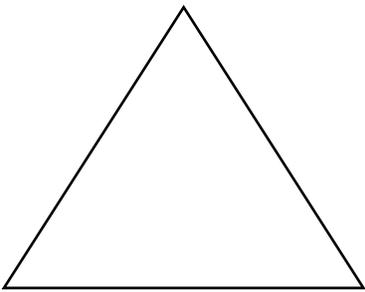
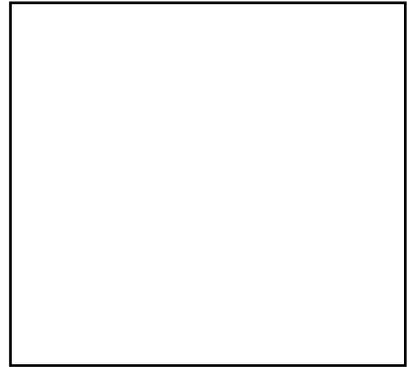
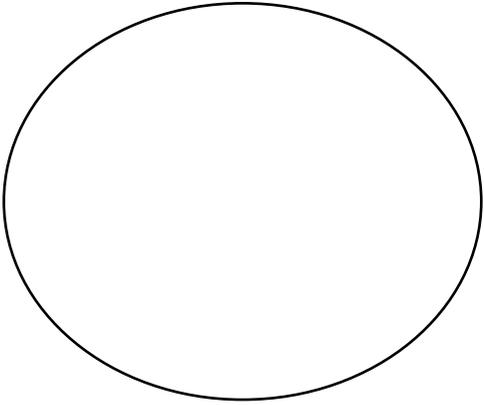
			<p>1 تحلیل تصویری که در قسمت فاکتور حافظه بصری از کودک درخواست شد که آیا شامل تمام قسمت ها و المان های تصویر می باشد و یا خیر.</p>
--	--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

تمرین			تمرین شماره 2	شماره
2	1	0		
			<p>1 به کودک تصویری را نشان دهید و از وی بخواهید که آن تصویر را توصیف نماید. تحلیل کنید که آیا توصیف کودک از تصویر مناسب است و یا حائز المانهای تصویر نمی باشد.</p>	

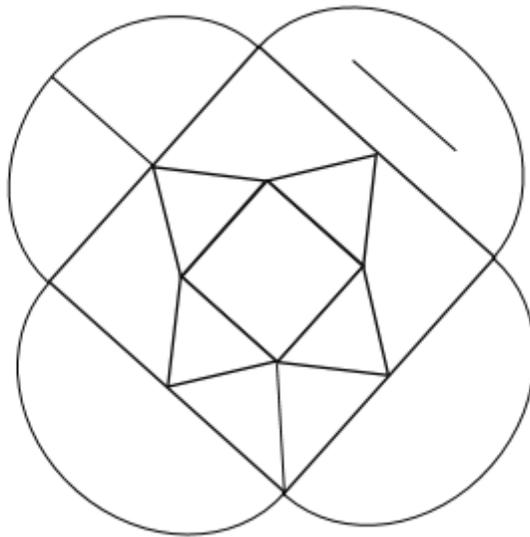
تمرین			تمرین شماره 3	شماره
2	1	0		
			از کودک درخواست می شود که:	1
			مداد را روی میز بگذارد.	2
			مداد را بین کتاب و دفتر قرار دهد	3
			در ب را لمس کند.	4
			بنشیند	5

			دست دادن	6
--	--	--	----------	---

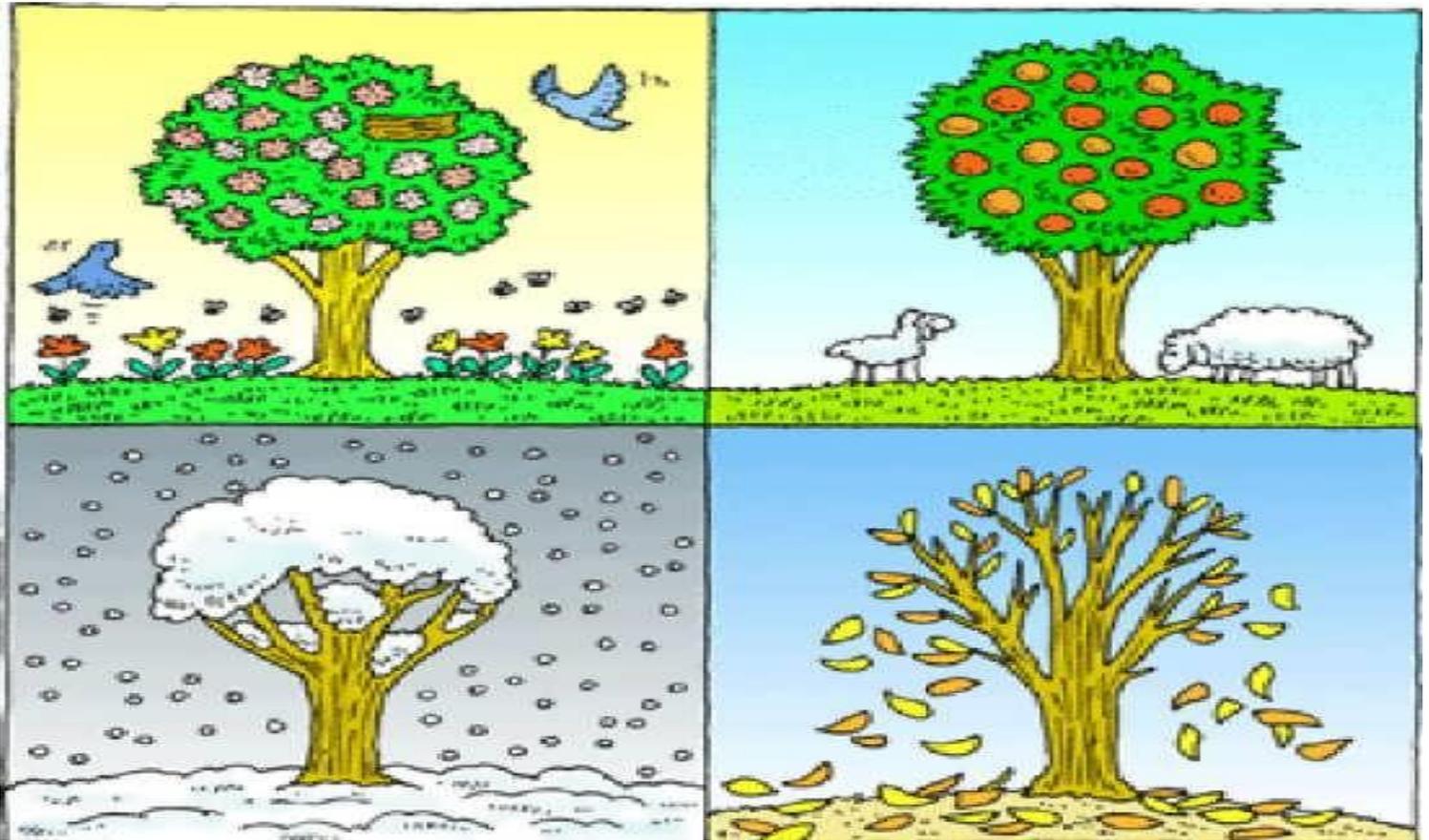
VIII. ANEXO 3- FIGURAS GEOMÉTRICAS



VIII. ANEXO 4- FIGURA EXTRAÑA



VIII. ANEXO 5- TEMPODASAS



VIII.ANEXO 6- MAMA E HIJA



VIII.ANEXO 7- HASANI



VIII.ANEXO 8- LOS CHICOS ESTAN REZANDO



VIII.ANEXO 9- SALON DE CLASE



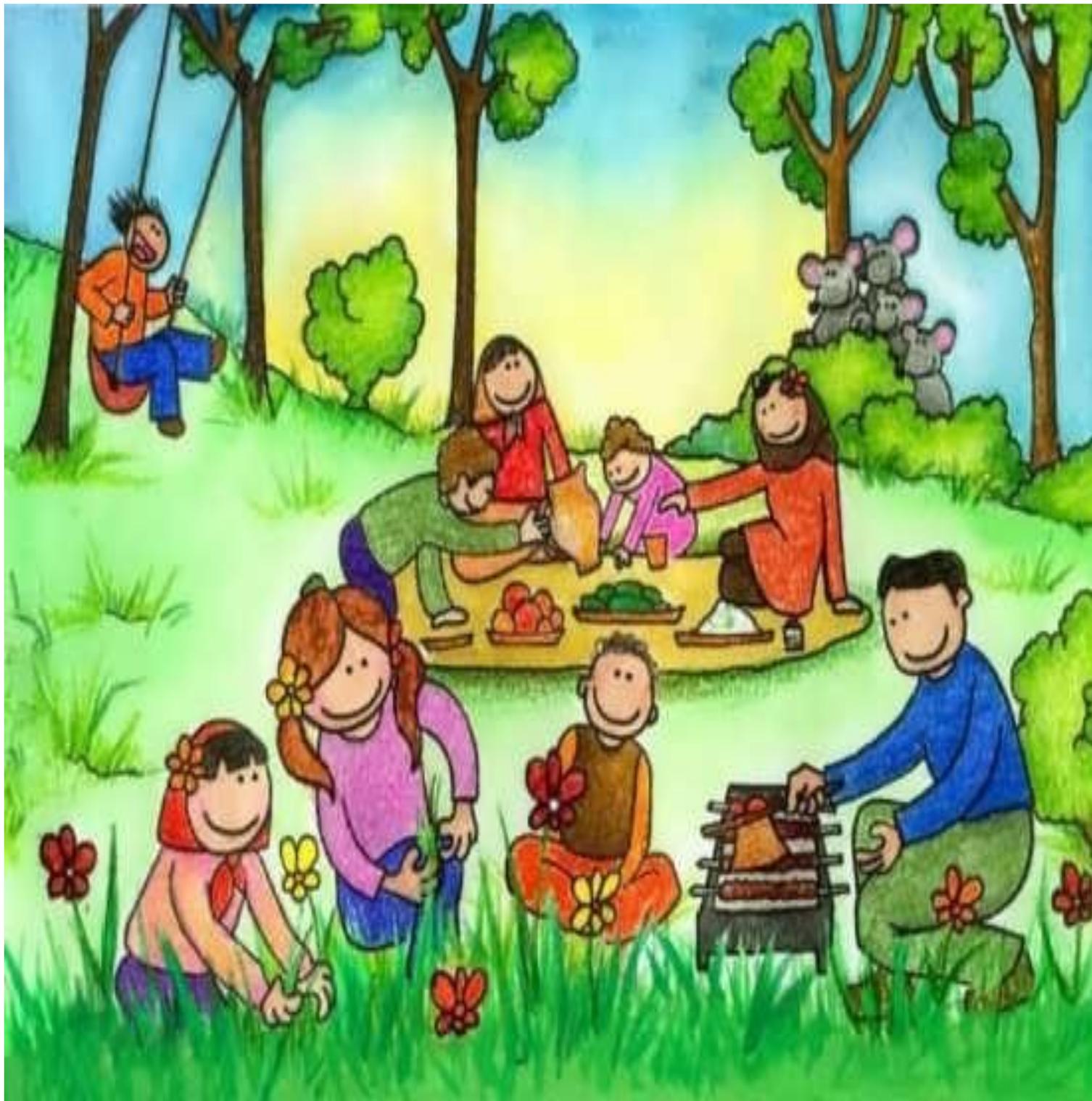
VIII.ANEXO 10- LA NOCHE DE YALDA



VIII.ANEXO 11 - AÑO NUEVO CON FAMILIA



VIII.ANEXO 12- EL DÍA DE SIZDA BEDAR



VIII.ANEXO 13- MIS HERMANOS Y YO



VIII.ANEXO 14- LA NOCHE DE VERANO

