



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE MEDICINA
SECRETARIA DE SALUD
INSTITUTO NACIONAL DE REHABILITACIÓN
Luis Guillermo Ibarra Ibarra
ESPECIALIDAD EN:

AUDIOLOGÍA, OTONEUROLOGÍA Y FONIATRÍA

ESTUDIO DE LAS ESTRATEGIAS SEMÁNTICAS PARA LA DEFINICIÓN DE PALABRAS EN
NIÑOS CON TRASTORNOS DE LA LECTOESCRITURA

T E S I S

PARA OBTENER EL DIPLOMA DE
MÉDICO ESPECIALISTA EN:

AUDIOLOGÍA, OTONEUROLOGÍA Y FONIATRÍA

P R E S E N T A:

Saida Karen León Tapia

PROFESOR TITULAR

Dra. Laura Elizabeth Chamlati Aguirre

DIRECTOR DE TESIS

Dra. Aline Berenice Herrera Rangel



Ciudad de México, Febrero 2023



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

**ESTUDIO DE LAS ESTRATEGIAS SEMÁNTICAS PARA LA DEFINICIÓN DE PALABRAS EN
NIÑOS CON TRASTORNOS DE LA LECTOESCRITURA**

DRA. MATILDE L. ENRÍQUEZ SANDOVAL

DIRECTORA DE EDUCACIÓN EN SALUD

DR. HUMBERTO VARGAS FLORES

SUBDIRECCIÓN DE EDUCACIÓN MÉDICA

DR. ROGELIO SANDOVAL VEGA GIL

JEFE DEL SERVICIO DE EDUCACIÓN MÉDICA DE POSGRADO

**ESTUDIO DE LAS ESTRATEGIAS SEMÁNTICAS PARA LA DEFINICIÓN DE PALABRAS EN
NIÑOS CON TRASTORNOS DE LA LECTOESCRITURA**

DRA. LAURA ELIZABETH CHAMLATI AGUIRRE
PROFESOR TITULAR

DRA. ALINE BERENICE HERRERA RANGEL
DIRECTOR DE TESIS

DRA. ALINE BERENICE HERRERA RANGEL
ASESOR DE TESIS

Dedicatoria:

A mis padres y hermano, quienes han estado conmigo en cada paso que doy, brindándome su amor y apoyo incondicional, gracias por compartir mis desvelos, mi esfuerzo, los días complicados y mis momentos de felicidad, por estar para mí siempre, mi logros y éxitos también son de ustedes.

Agradecimientos:

A mi asesora de tesis, Dra. Aline Berenice Herrera Rangel, gracias por ser mi guía para realizar este trabajo, por compartirme sus conocimientos que han influenciado positivamente en mi formación como médico especialista, tiene mi cariño y admiración.

A mis amigos de residencia, gracias por compartir conmigo este camino lleno de aprendizaje, por aminorar los momentos difíciles dándome su apoyo y por compartir momentos llenos de felicidad.

ÍNDICE

RESUMEN	6
INTRODUCCIÓN.....	7
OBJETIVOS.....	9
OBJETIVO GENERAL.....	9
OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	9
HIPÓTESIS	10
MARCO TEÓRICO.....	10
ANTECEDENTES.....	10
JUSTIFICACIÓN.....	17
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	17
MATERIAL Y MÉTODOS.....	17
IDENTIFICACIÓN Y/O OPERACIONZALIZACIÓN DE VARIABLES	19
METODOLOGÍA.....	23
RESULTADOS	26
DISCUSIÓN.....	40
CONCLUSIONES.....	42
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	42
ANEXOS.....	46

RESUMEN

El desarrollo léxico-semántico se vincula con el éxito en la comunicación y la interpretación de la realidad. En niños con desarrollo de lenguaje normal, la mayoría de las primeras palabras son los conceptos concretos. La definición por medio de lenguaje espontáneo requiere de realiza selección lexical, formular el mensaje y programarlo fonológica y sintácticamente. **Objetivo general:** Comparar la calidad de la definición de los conceptos concretos, semiconcretos y abstractos en pacientes con trastorno del aprendizaje. **Objetivos específicos:** Determinar qué tipo de conceptos definen mejor los niños que presentan trastornos del aprendizaje de forma general y por edad. **Material y métodos:** Estudio observacional, analítico y transversal. Universo de trabajo: Escolares de ambos sexos atendidos en el servicio de Patología del Lenguaje del INR-LGII por trastorno de la lectoescritura, hablantes de español como lengua nativa, de 6.5 a 10.5 años de edad, sin intervención terapéutica previa. Proponemos una lista de ítems en las categorías concreto, semiconcreto y abstracto. Las definiciones que proporcionen los menores serán calificadas con los criterios de la prueba BELE de la SEP. Variable de resultado: puntuación en pruebas semánticas de definición de conceptos, global y por tipo. Comparación de medias por pruebas t de Student. Correlaciones con la edad. **Resultados:** existe una mayor calidad de definición de los conceptos concretos y mayor dificultad para conceptos semiconcretos y abstractos de forma general y relacionada a la edad. **Discusión:** los resultados del presente estudio coinciden con los reportados en la literatura internacional. **Conclusiones:** los niños definen con mayor precisión los conceptos concretos comparados con los semiconcretos y abstractos, a mayor edad existe mayor calidad en la definición de las palabras, los conceptos abstractos se definen mejor a partir de los 8 a 9 años de edad.

Palabras clave: “concepto”, “concreto”, “semiconcreto”, “abstracto”, “estrategias”, “definición”.

INTRODUCCIÓN

El lenguaje es definido como un sistema de símbolos aprendidos que contienen un significado social y dan la habilidad a un individuo de clasificar sus experiencias. El uso del lenguaje es un acto social y el niño lo aprende como herramienta para obtener, mantener y regular el contacto con otras personas. En el desarrollo del lenguaje, existen los llamados “periodos críticos” o “ventanas de oportunidad” y éstos se refieren a los periodos en que es posible adquirir ciertas habilidades o destrezas de manera natural, sencilla y perdurable¹.

El lenguaje consta de cuatro aspectos: fonológico, sintáctico, semántico y pragmático. El aspecto semántico está estrechamente vinculado con el aspecto pragmático, este último se refiere al uso del lenguaje en el contexto de las situaciones comunicativas¹, mientras que el aspecto semántico se refiere a la generación colaborativa de significado².

Como parte de nuestro proceso de adquisición de la lengua, surge el conocimiento de los significados de las unidades léxicas y de las reglas por medio de las cuales se combinan dichas unidades. Este conocimiento recibe el nombre de competencia léxica³. El significado es la asociación entre la expresión lingüística y otro elemento mental o físico; las diferencias estriban, en el tipo de elemento con que se relaciona la expresión lingüística. La normalidad del desarrollo léxico-semántico se vincula estrechamente con el éxito en la comunicación y la interpretación de la realidad, mientras que el logro en competencias pragmáticas está estrechamente relacionado con el de las competencias sociales⁴.

Según la semántica léxica, el significado de las palabras expresa una relación de causa y efecto, de forma y contenido o expresa la representación de algo. Estas relaciones están mediadas por nuestros conocimientos culturales, por el contexto o por la experiencia individual. El significado se presenta como una realidad variable y heterogénea. Existe diferentes tipos de significado: 1) descriptivo, nos permite identificar la realidad extralingüística a la que dicha expresión se refiere, por ejemplo, el significado descriptivo

de la palabra “autobús”, nos permite etiquetar los objetos de la realidad como autobuses; 2) no descriptivo, en el cual las palabras pueden tener asociadas otras notas de contenido, variables, secundarias e inestables, por ejemplo, para algunas personas, la palabra “autobús” puede connotar aglomeración, retardo, trabajo o ilusión de viaje; 3) léxico, remiten a conceptos, a partir de los cuales es posible identificar entidades, actividades y estados, propiedades, por ejemplo, las palabras de categoría mayor (nombres, verbos, adjetivos y algunos adverbios); 4) gramatical, indican el modo en que hay que combinar entre sí los conceptos, por ejemplo, las palabras de categorías menores (determinantes, cuantificadores, conjunciones, interjecciones, adverbios aspectuales y focales); 5) literal, es intuitivamente el que viene a la mente primero cuando se presenta una palabra fuera de contexto y 6) figurado, es siempre una derivación posterior y secundaria del literal, por ejemplo, la expresión “Me estoy derritiendo” (cuando hace calor)⁵.

Una de las propiedades del léxico es que los significados de las palabras están conectados por diferentes tipos de relaciones ya sea de identidad, inclusión y oposición. La relación de Identidad y semejanza se denomina sinonimia, que es la relación que se establece entre dos palabras que tienen el mismo contenido semántico y que pueden intercambiarse en cualquier contexto sin que se produzca ninguna modificación, la preferencia por una denominación u otra refleja diferencias diatópicas (geográficas o dialectales). En las relaciones de inclusión se engloba la hiponimia que es la relación entre el significado de un término específico y uno más general (el general queda incluido en el específico). Otra relación de inclusión es la meronimia que implica una relación de inclusión entre el significado que depende de la relación parte/todo. Se denomina merónimo al término incluido: dedo incluido en mano⁵.

Existen diferentes factores que facilitan el conocimiento de las primeras palabras: a) las propias experiencias del niño, b) las acciones y cambios en el ambiente, c) la función comunicativa que expresan las palabras, d) el contexto en que se usa el lenguaje y e) los modelos maternos de la lengua y sus correspondencias con los intentos verbales del niño⁶.

El fin último de la mayoría de las actividades lingüísticas es que otra persona comprenda lo que se está diciendo y actúe en consecuencia. En las alteraciones del aspecto semántico del lenguaje, destacan las dificultades para adquirir nuevas palabras y para organizarlas en categorías de significados, menor diversidad léxica que niños más pequeños con similar edad lingüística y que niños sin trastorno específico del lenguaje de igual edad cronológica; problemas en tareas de denominación, limitaciones en la definición y búsqueda de sinónimos y en la comprensión del significado verbal dentro del contexto gramatical. Estudios realizados en idioma español han mostrado la pobre calidad en el uso de verbos en habla espontánea, limitaciones en la definición de palabras y un déficit general en el manejo de los verbos por una posible limitación en la representación mental⁷.

OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

En niños con trastornos del aprendizaje, con y sin trastorno previo del lenguaje, determinar y comparar las estrategias semánticas que utilizan para definir los conceptos concretos, semiconcretos y abstractos de acuerdo a los criterios de calificación de la Escala de Definiciones de la prueba BELE de la SEP.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Determinar qué tipo de conceptos, concretos o abstractos, definen mejor los niños que presentan trastornos del aprendizaje, mediante el uso de la escala de definiciones BELE.
2. Determinar qué tipo de conceptos definen mejor los niños con trastorno de aprendizaje de acuerdo a la edad.

3. Determinar de acuerdo a la BELE que estrategia de definición predomina para la edad y el tipo de conceptos (abstractos, semiconcretos o concretos).

HIPÓTESIS

En una prueba de semántica léxica basada en la expresión de conceptos concretos, semiconcretos y abstractos, los niños con trastornos del aprendizaje que presentaron problemas previos del lenguaje, formularán definiciones verbales de menor calidad según las escalas de BELE, y esta deficiencia será mayor para los elementos abstractos.

MARCO TEÓRICO

ANTECEDENTES

En niños que tienen un desarrollo de lenguaje normal la mayoría de las primeras palabras en el vocabulario son los conceptos concretos, específicamente sustantivos concretos, que están presentes en tiempo-espacio, son independientes del pensamiento y el lenguaje humano y se vinculan con las experiencias sensoriales y motoras del individuo. Por otro lado, los conceptos abstractos, involucran referentes intangibles, no existen en tiempo-espacio, están relacionados con las experiencias emocionales del individuo, por lo tanto, denotan estados emocionales, estos emergen de manera temprana en el desarrollo del lenguaje, se adquieren alrededor de los 20 meses de edad y su rango de adquisición incrementa exponencialmente hasta los 3 años de vida⁸.

La mayor parte de los conceptos concretos ya están adquiridos a los 6 años de edad mientras que los conceptos abstractos son dominados hasta la adolescencia. La asociación con estados emocionales permitiría a los niños para captar la distinción ontológica entre los conceptos basados en el entorno físico (concreto) y aquellos basados en nuestros estados internos (abstractos). Estos hechos se alinean bien con la idea de que es necesaria una gran cantidad de información lingüística (y sintácticamente compleja) para extraer el

significado de palabras abstractas. Según la hipótesis del "syntactic bootstrapping", palabras como "pensar" y "esperar" sólo se pueden aprender cuando los niños logran tener suficiente conocimiento lingüístico para utilizar la forma de la oración para restringir el significado. En otras palabras, una vez que los niños han aprendido una cantidad suficiente de palabras concretas a través del mapeo palabra-mundo, pueden comenzar a adquirir palabras abstractas a través de un proceso de oración-mundo⁸.

Brybaert, Warriner y Kuperman definieron las palabras abstractas como "significados que no se pueden experimentar directamente pero que sabemos porque los significados se pueden definir con otras palabras", y las palabras concretas como palabras que "se refieren a cosas o acciones en la realidad, que se pueden experimentar directamente a través de uno de los cinco sentidos"⁹. Juhasz y Yap operacionalizaron esta distinción en términos de "la medida en que una palabra evoca una experiencia sensorial y / o perceptiva"¹⁰. Los conceptos abstractos como "libertad", son omnipresentes, en comparación con los conceptos concretos (CC), las conceptos abstractos generalmente carecen de un solo objeto como referente, están más alejadas de las modalidades sensoriales, y se refieren a situaciones más complejas en las que están presentes múltiples objetos / entidades. La abstracción está altamente correlacionada a la imaginabilidad, es decir la capacidad de imagen (teoría de la codificación dual propuesta por Paivio), pero no es equivalente a la imaginabilidad. Se han descrito cuatro grupos diferentes de conceptos abstractos: conceptos filosóficos / espirituales, conceptos emocionales / estados interiores, conceptos de socialidad, conceptos físicos, espacio temporal y cuantitativo¹¹.

El pensamiento sobre la representación de conceptos de objeto en el cerebro ha estado dominado por modelos de propiedades sensorio-motoras. La idea central es que el conocimiento del objeto está organizado por características sensoriales (por ejemplo, forma, movimiento, color) y propiedades motoras asociadas con el uso del objeto (y en algunos modelos, otras propiedades funcionales / verbales y mediadas, como dónde se encuentra típicamente un objeto, su significado social, etc.). Sin embargo, de acuerdo con

las cuentas de dominios específicos, estos estudios también revelan que algunas de las regiones para representar las propiedades del objeto pueden estar organizadas por categoría⁹.

Comparando conceptos concretos como “botella”, los conceptos abstractos como “fantasía” se refieren a situaciones más complejas y no poseen un objeto único y perceptualmente delimitado como referente. Los conceptos abstractos se basan en el sistema sensoriomotor, al igual que los conceptos concretos; pero también involucran la lingüística, experiencias sociales y emocionales así como experiencias internas. Los conceptos abstractos cubre una amplia gama, desde los números hasta las emociones, y de los roles sociales a conceptos del estado mental. Estos conceptos se encuentra más separados de las experiencias sensoriales y por lo tanto, se podrían ver más afectados por la variabilidad lingüística que los conceptos concretos⁹.

Desai et al, determinó que hay cuatro tipos de conceptos abstractos (numéricos, emocionales, la juicios morales y la teoría de la mente; los últimos dos considerados procesos abstractos de orden superior). Demostraron que estos conceptos involucran áreas que se superponen de manera importante con las activadas por conceptos concretos, lo que indica que los conceptos abstractos se basan indirectamente en objetos y situaciones¹².

Fischer y Shaki encontraron que los conceptos numéricos son colocados a lo largo del continuo de representaciones abstractas y concretas (o modales), donde los números (al igual que otros conocimientos conceptuales) son tratados recurriendo a experiencias sensoriales-motoras. Una visión emergente propone que los conceptos abstractos no solo se basan en la percepción y la acción, sino también en el lenguaje, la sociabilidad y las emociones. Por lo tanto, en comparación con los conceptos concretos, los conceptos abstractos dependerían más de las emociones y las entradas internas e involucrarían más experiencias lingüísticas y sociales¹³.

Pulvermüller analizó el aprendizaje y la base de los conceptos abstractos en la experiencia, centrándose en un ejemplo; como a partir de eventos causales llegamos a comprender el concepto de causalidad. Propone un modelo, especificado en circuitos corticales, identificando dos mecanismos de operatividad: el parecido familiar y símbolos lingüísticos. En este modelo, las neuronas de anclaje semánticas conectan formas de palabras a palabras referentes, estas conexiones son más fuertes en los conceptos concretos; mientras que en los abstractos la más grande variabilidad es capturada por un patrón de superposición de parecido familiar¹⁴. Dove propone que el lenguaje es un sistema externo simbólico con una influencia poderosa en nuestra cognición, en sus palabras “el lenguaje es una tecnología cognitiva que expande nuestro alcance conceptual”. Menciona lo siguiente: 1) los conceptos se basan directamente en la acción, la percepción y el sistema emocional, 2) propone que el lenguaje juega un papel importante en la representación de conceptos abstractos, 3) la influencia del lenguaje es flexible y depende del contexto, 4) el rol del lenguaje difiere en el curso del desarrollo¹⁵. Lupyan y Winter demuestran que la abstracción es un fenómeno lingüístico generalizado y para entenderlo debemos recurrir al lenguaje¹⁶.

Las palabras concretas tienen una ventaja sobre las abstractas: son procesado más rápido y con mayor precisión en una variedad de tareas, como decisión léxica (es decir, decidir si una palabra existe o no), y tener un mejor desempeño en tareas como nombrar y recordar. Durante la década de 1980 y 1990, dos teorías clásicas sobre conceptos abstractos propusieron diferentes explicaciones de este "efecto de concreción". Estas son la Teoría de la Disponibilidad del Contexto y la Teoría de la Codificación Dual. Según la teoría de la disponibilidad del contexto, los conceptos concretos están asociados a un número reducido de contextos, mientras que los conceptos abstractos están asociados a un rango y número de contextos mucho más amplio. Por lo tanto, la teoría de la disponibilidad del contexto, explica el mejor recuerdo de conceptos concretos que abstractos argumentando que el procesamiento de palabras abstractas es más lento porque activar su contexto requiere más esfuerzo. Por otro lado, la teoría de la

codificación dual explica el efecto de concreción con la mayor imaginabilidad del concreto en comparación con los conceptos abstractos. Según esta teoría, todos los conceptos se representan mediante el sistema verbal, pero sólo los conceptos concretos tienen una conexión directa con imágenes. Por ejemplo, el concepto abstracto de "religión" evoca imágenes solo a través de la mediación de conceptos concretos como "iglesia"¹⁷.

Para las teorías corporizadas, el proceso cognitivo depende de la posesión de un cuerpo biológico y su movimiento, acción e interacción con el contexto. Esta teoría propone que a través de la actividad corporal, el funcionamiento sensoriomotor y su ubicación en contextos ecológicamente válidos, el lenguaje adquiere su significado son, es decir, que de la actividad constante que los organismos establecen con su entorno surge el conocimiento. Respecto al lenguaje, esta teoría propone que los símbolos lingüísticos en sí mismos no significan nada, pero en un sistema vivo, situado corporalmente en el mundo que tiene interacción con el entorno emerge el sentido, es decir el significado lingüístico surge de los estados motores y perceptuales del individuo que se coactivan con el lenguaje y, además, simulan las experiencias perceptivas previas sobre el entorno vivido¹⁸.

Las claves semánticas contribuyen a proporcionar una categoría gramatical precisa de sustantivos¹⁹, sin embargo, cuando las palabras están marcadas coherentemente por una combinación de diferentes tipos de señales, ya sean fonológicas, distributivas o semánticas, mejora el aprendizaje de los niños de la estructura gramatical, así como sus asociaciones de referencia de palabras²⁰.

La memoria semántica almacena y organiza conceptos. La diferencia en el procesamiento de conceptos concretos y abstractos se ha identificado no solo en tareas que involucran sustantivos, sino también con verbos²¹. Wang et al. (2010) concluyeron que los conceptos abstractos provocan una mayor actividad del giro frontal inferior izquierdo y del giro temporal medial izquierdo. En tanto que ante los conceptos concretos se observa una mayor activación del cíngulo posterior, del precúneo y giros fusiforme y parahipocampal izquierdos²². Por otro lado, y en un trabajo más reciente, Kumar (2016) encontró que gran

parte de las áreas de activación (giro frontal inferior bilateral, área parietal superior izquierda, giro fusiforme izquierdo y área occipital medial bilateral) de los conceptos concretos y abstractos coinciden. Sin embargo, para los conceptos abstractos se hallaron áreas de activación adicionales, específicamente de las regiones temporales superiores y mediales bilaterales²³.

En la rehabilitación de niños con alteraciones de lenguaje, así como de niños con otros trastornos (deficiencia mental, trastornos neuromotores, deficiencia auditiva, etc.) quienes consecuentemente presentan un problema de lenguaje, existe la necesidad de evaluar sus capacidades lingüísticas de manera integral, precisa y sistemática para lo cual se ha desarrollado la Batería de Evaluación de la Lengua Española (BELE) que permite evaluar el desarrollo lingüístico de niños de 3 a 11 años, adaptada y estandarizada en la Ciudad de México, está formada por siete escalas que evalúan los tres componentes del lenguaje definidos por Bloom y Lahey (1978): forma, contenido y uso. El contenido del lenguaje es la representación lingüística de lo que las personas saben acerca del mundo: conocimiento de objetos, de eventos y de relaciones entre éstos (Bloom y Lahey, 1978). En la BELE, el contenido se evalúa por medio de las Escalas de Adivinanzas y Definiciones. La Escala de Adivinanzas evalúa un aspecto del contenido del lenguaje: la capacidad de inferir y producir el nombre de objetos y eventos dado el conjunto de sus características, consiste en decirle al niño un conjunto de características sobre un concepto concreto o abstracto para que el niño “adivine” la palabra. Generalmente, en el texto de la adivinanza se incluye: a) la clase a que pertenece el objeto o evento, o palabras de aplicación general como son “cosas y objeto”, etc.; b) una o más características físicas y, c) una o más funciones. La Escala de Definiciones evalúa otro aspecto del contenido del lenguaje: capacidad de explicar el conocimiento que se posee sobre ciertos objetos y eventos. En esta escala se le pide al niño que diga qué significan algunas palabras, las cuales representan tanto conceptos concretos como abstractos. En las Escalas de Adivinanzas y Definiciones se especifican criterios de discontinuación, que consiste en cuatro errores

consecutivos y en el caso de la Escala de Definiciones las respuestas automáticas, es decir, la repetición de un mismo argumento para definir varias palabras²⁴.

La Prueba Illinois de Habilidades Psicolingüísticas ITPA-3 mide las capacidades psicolingüísticas, tanto habladas como escritas, busca explorar las características cognitivas y lingüísticas únicas de cada niño que ayudarán a explicar las habilidades y discapacidades de aprendizaje. En la prueba se afirma que el lenguaje es una parte primordial del desarrollo del niño siendo importante para tener éxito en el aprendizaje de la lecto-escritura en el ámbito escolar. Se organiza en tres niveles: reflexivo (señales sensoriales y movimientos musculares), formal (símbolos sin significado y cadenas automáticas) y de contenido (comprensión y expresión). Consta de 12 subpruebas, 6 evalúan el lenguaje oral y 6 el lenguaje escrito, abarcan las relaciones entre la audición, el habla, la lectura y la escritura. Las subpruebas de lenguaje oral que evalúan procesos semánticos, morfosintácticos y fonológicos, son las siguientes: analogías (subprueba que evalúa el razonamiento verbal, comprensión auditiva, expresión oral y semántica, valorando la habilidad de completar una frase identificando las relaciones entre las palabras), vocabulario oral (subprueba que evalúa la comprensión auditiva o el habla, vocabulario oral y semántica, habilidad para identificar palabras orales cuando se dan atributos de palabras), cierre morfosintáctico, enunciados sintácticos, eliminación de sonidos y pares mínimos. Las subpruebas escritas miden diferentes aspectos del lenguaje escrito, evaluando procesos semánticos, grafofonémicos y ortográficos, incluye la siguientes subpruebas: secuencias de oraciones, vocabulario escrito, decodificación visual, decodificación de sonidos, ortografía visual y ortografía de sonidos. El ITPA-3 evalúa niños de 5,0 a 12 años y 11 meses de edad, la aplicación es individual, ocupando entre 45 y 60 minutos²⁵. Para este trabajo, se aplicaran las dos primeras subpruebas orales, no son el objetivo central de la prueba, sin embargo, son parte de la evaluación léxico semántica, por lo cual fueron consideradas. Para fines de este estudio se utilizará esta prueba para evaluar las estrategias semánticas que utilizan los niños con trastorno de aprendizaje para definir los conceptos.

JUSTIFICACIÓN

La normalidad del desarrollo léxico-semántico se vincula estrechamente con el éxito en la comunicación y la interpretación de la realidad, mientras que el logro en competencias pragmáticas está estrechamente relacionado con el de las competencias sociales. La pobreza lingüística provoca una escasa asertividad durante el proceso comunicación. En español, las investigaciones han señalado la baja frecuencia de iniciativas conversacionales; una seria limitación en la comprensión de preguntas en las diferentes situaciones comunicativas; la comisión de errores gramaticales y de vocabulario en el discurso y la pobreza general de recursos semánticos en la formulación de expresiones comunicativas; los problemas para in-formar verbalmente con mensajes apropiados a la información visual y para comprender el humor de los gráficos; la incompreensión de intenciones comunicativas y de sentidos figurados o profundos del lenguaje. La definición de un término pone de manifiesto la calidad de acceso al significado. La definición por medio de lenguaje espontáneo requiere, además de realizar una adecuada selección lexical, formular el mensaje y programarlo fonológica y sintácticamente. Al ser un centro de referencia nacional para la rehabilitación de trastornos del aprendizaje, en INR es el centro idóneo para estudiar este campo.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Las habilidades léxico-semánticas son fundamentales para la construcción incremental de conceptos verbales y no verbales durante la etapa escolar y por lo tanto constituyen una parte importante del pronóstico en los trastornos de la lectoescritura. En nuestro medio, se cuenta con pocos datos de investigación sobre estas habilidades.

MATERIAL Y MÉTODOS

4.1 Tipo de estudio.

Observacional, analítico y transversal

4.2 Descripción del universo de trabajo.

Pacientes escolares de ambos sexos atendidos en el servicio de Patología del Lenguaje del Instituto Nacional de Rehabilitación Luis Guillermo Ibarra Ibarra, nativos y residentes de la Ciudad de México o Estado de México, con edades entre 6 años 6 meses a 10 años 6 meses al momento de la evaluación inicial con diagnóstico de Trastorno del Aprendizaje o Retardo Lectográfico, sin intervención terapéutica previa institucional.

4.3 Criterios de Inclusión.

- Pacientes que den su asentimiento para realizar las pruebas pertinentes al estudio y presenten colaboración para este fin, cuyos padres otorguen el permiso de participación en el estudio bajo consentimiento informado.
- Pacientes que presenten audición normal bilateral por audiometría tonal corroborada por logaudiometría o curvas de impedanciometría tipo A o As de Jerger.
- Pacientes que posean un cociente intelectual total igual o >75 ; así como cociente ejecutivo igual o > 80 , evaluados por el test de Wechsler correspondiente a la edad, evaluado en el departamento de psicología.
- No presenten problemas emocionales o de dinámica familiar significativos, detectados en la entrevista clínica del departamento de psicología del INR LGII.

4.4 Criterios de eliminación.

- Menores cuyos padres retiren el consentimiento de participación en el estudio.
- Menores que no presenten colaboración para llevar a cabo los procedimientos del estudio en dos ocasiones subsecuentes.

4.5 Criterios de exclusión.

- Pacientes que presenten antecedentes otológicos (otitis media, otorrea/otorragia, perforación timpánica) ni infecciones de vías respiratorias superiores recurrentes 6 o más eventos al año).
- Pacientes que tengan eventos neurológicos (epilepsia, crisis convulsiva única u otros identificados durante el interrogatorio dirigido en expediente clínico, incluyendo trastornos del espectro del autismo).
- Pacientes que presenten antecedentes de riesgo neurológico por causas perinatales.
- Pacientes que presenten síndromes genéticos identificados y sin malformaciones del aparato fono-articulador.
- Presenten privación ambiental significativa, a juicio del médico tratante, con base en la entrevista a los padres.

4.6 Tamaño de la muestra.

Muestra no probabilística de todos los sujetos que ingresen al servicio con el diagnóstico de trastorno de la lectoescritura y que cumplan con los criterios señaladas, con un total de 31 pacientes.

IDENTIFICACIÓN Y/O OPERACIONZALIZACIÓN DE VARIABLES

Proponemos una lista de ítems en las categorías concreto, semiconcreto y abstracto, previamente aplicada en niños sin padecimientos del aprendizaje, ya que no se cuenta con un instrumento *ad hoc* en español. Las definiciones que proporcionen los menores serán calificadas con los criterios de la prueba BELE de la SEP. Muestreo no probabilístico de casos consecutivos. Análisis estadístico. Dos grupos definidos por antecedentes de trastorno del lenguaje. Variable de resultado: puntuación en pruebas semánticas de definición de conceptos, global y por tipo. Comparación de medias por pruebas t de Student. Correlaciones con la edad.

4.7 Descripción de las variables de estudio, unidades de medida y escalas de medición.

Variable	Descripción conceptual	Descripción operacional	Parámetro de medición	Tipo de variable
Género	Se refiere a las características biológicas que definen a un ser humano como hombre o mujer.	La distinción que se efectúa en el registro institucional del INR y las características fenotípicas del paciente.	Hombre o mujer	Nominal dicotómica
Edad	Tiempo que ha vivido una persona u otro ser vivo contando desde su nacimiento.	Tiempo en años y meses transcurrido desde la fecha de nacimiento hasta la fecha de la participación en el estudio, de acuerdo al registro en el expediente clínico.	Años y meses	Numérica discreta
Retardo de lenguaje previo	Retraso en la adquisición de las diferentes etapas del desarrollo cronológico del lenguaje infantil.	Reporte positivo en el interrogatorio inicial, de un antecedente de trastorno de lenguaje.	Positivo o negativo	Nominal dicotómica
Estrategia de	Proceso semántico que permite elaborar el	De acuerdo a la Bateria de Evaluación de	De acuerdo al manual de	Nominal

definición	concepto en términos léxicos.	Lengua Española (BELE), como se propone en el anexo 4.	BELE, descrito en el anexo 5.	cualitativa discreta
Conceptos concretos	Significado de cosas o acciones en la realidad, que se pueden experimentar directamente a través de uno de los cinco sentidos.	Los conceptos concretos están presentes en tiempo-espacio, son independientes del pensamiento y el lenguaje humano y se vinculan con las experiencias sensoriales y motoras del individuo.		Numérica discreta
Conceptos semi-concretos	Significados que se pueden experimentar con algún sentido, sin embargo, podrían no tener una experiencia directa con el referente real.	Los conceptos semi-concretos implican un referente tangible con el que el paciente no ha tenido una experiencia directa.		Numérica discreta
Conceptos abstractos	Significados que no se pueden experimentar directamente pero que sabemos porque los	Los conceptos abstractos, involucran referentes intangibles, no existen en tiempo-		Numérica discreta

	significados se pueden definir con otras palabras.	espacio, están relacionados con las experiencias emocionales del individuo.		
Subprueba de vocabulario (relaciones semánticas de meronimia)	Vocabulario: Conjunto de palabras de un idioma perteneciente al uso de una región, a una actividad determinada, a un campo semántico o dado, etc. Meronomia: relación de inclusión, parte de un todo.	Conjunto de palabras que el paciente puede evocar posterior a proporcionar características o partes de un todo. Por ejemplo: “estoy pensando en algo que tiene bigotes” Respuesta: “un papá”	Número de aciertos en la prueba de un total de 25 elementos.	Numérica discreta
Subprueba de analogías	Relación de semejanza entre cosas distintas.	Relación de parecido que el paciente pueda establecer posterior a proporcionarle un enunciado inicial, por ejemplo: “el humo sube, la lluvia...”, respuesta: “baja”.	Número de aciertos de un total de 20 elementos.	Numérica discreta

METODOLOGÍA

4.8 Análisis estadístico propuesto.

Se obtendrán medidas de frecuencia para las variables demográficas. Se reportarán proporciones para la variable de trastorno previo del lenguaje y ésta es la característica (positiva o negativa) que va definir los dos grupos de análisis. Éstos van a compararse por medio de la prueba t de Student en cuanto a las calificaciones numéricas obtenidas en las distintas pruebas semánticas. Se realizará un análisis de correlación bivariada para la edad y la puntuación de las secciones.

4.9 Descripción de los procedimientos

Objetos de Estudio

- Son grabación de la subprueba de definición de BELE y subprueba de vocabulario oral y analogías del Test Illinois de Habilidades Psicolingüísticas.

Descripción del estudio

- Se seleccionará a los pacientes en base a los criterios antes descritos. Las pruebas mencionadas se aplicarán previo asentimiento del paciente y consentimiento del tutor responsable.
- Se establecerá una relación de empatía con el paciente, una vez establecida esta relación se le explicará cual es la tarea a realizar utilizando las siguientes frases: 1. ¿Puedes adivinar en lo que estoy pensando?, estoy pensando en algo que tiene... 2. “Ahora se trata de completar la frase que te voy a decir”. 3. ¿Qué significa la palabra “pelota”?, correspondiente a las subpruebas vocabulario oral, analogías y definiciones respectivamente. Después de corroborar que el paciente comprendió la instrucción, las evaluadoras (Dra. Aline Berenice Herrera Rangel, Dra. Saida Karen León Tapia y Dra. Sarahí Bárcenas Mosqueda) iniciarán la prueba en un ambiente tranquilo, en presencia del familiar o tutor del paciente.

- Se anotarán las respuestas completas en una hoja, para la subprueba de definiciones, se anotará incluso las señas o gestos que utilice; de forma simultánea se efectuará la grabación de las respuestas.
- Posteriormente la Tesista y asesora principal evaluarán las respuestas otorgadas por cada paciente, para la subprueba de definiciones se calificará cuantitativa y cualitativamente cada estrategia de definición de acuerdo a lo descrito en el manual BELE. Las subpruebas de vocabulario oral y analogías correspondientes al Test Illinois de Habilidades Psicolingüísticas, serán calificadas de forma cuantitativa.
- Se evaluarán además un mínimo 12 niños de 6 años 6 meses a 10 años 6 meses sin trastorno de lectoescritura y con un desempeño académico normal, preferiblemente dos niños de cada grado escolar para la aplicación de estas pruebas. Debido a la pandemia se aplicarán únicamente a aquellos niños con quienes se pueda tener contacto con su madre.
- Los resultados serán registrados en una base de datos, se realizará la transcripción de las respuestas a tablas de Microsoft Excel para su posterior análisis y obtención de resultados.
- Todos los análisis estadísticos se realizarán mediante el software SPSS23.

5.2 Recursos humanos.

NOMBRE DEL PARTICIPANTE	FUNCIONES DENTRO DEL PROTOCOLO
Dra. Aline Berenice Herrera Rangel	Médico adscrito al servicio de patología de lenguaje, asesor clínico y metodológico, identificación de candidatos, entrevista clínica, análisis estadístico, discusión de resultados, reporte de resultados.
Dra. Saida Karen León Tapia	Forma del marco teórico, identifica candidatos, solicita consentimiento y asentimiento informado,

	aplicación de pruebas, recolección de resultados de forma escrita y mediante grabación, análisis de las estrategias de definición utilizadas por los pacientes y los puntajes de las pruebas.
--	---

5.3 Recursos materiales

- Consultorio 43 de Patología del Lenguaje y cubículos del servicio de terapia de aprendizaje. Cuentan con la infraestructura y material para la evaluación y la entrevista clínica.
- Cámara sonoamortiguada correspondiente al área.
- Escala de Definiciones de la Batería de Evaluación de Lengua Española (BELE).
- Prueba Illinois de habilidades Psicolingüísticas, subprueba de vocabulario y analogías.
- Prueba Wechsler aplicada por el servicio de psicología en el área de comunicación humana.
- Dos teléfonos celulares distintos pertenecientes a los colaboradores del proyecto para realizar las grabaciones de voz.
- Programa estadístico SPSS23 para el análisis estadístico.

RESULTADOS

Se estudió un total de 31 niños, la edad mínima fue de 5 años y la edad máxima fue de 11 años, con un promedio de edad de 7.29 (gráfico 1). El puntaje mínimo en la prueba de definiciones fue de 5 puntos y el puntaje máximo fue de 23 puntos (gráfico 2).

Figura 1. Frecuencia de niños evaluados por edad.

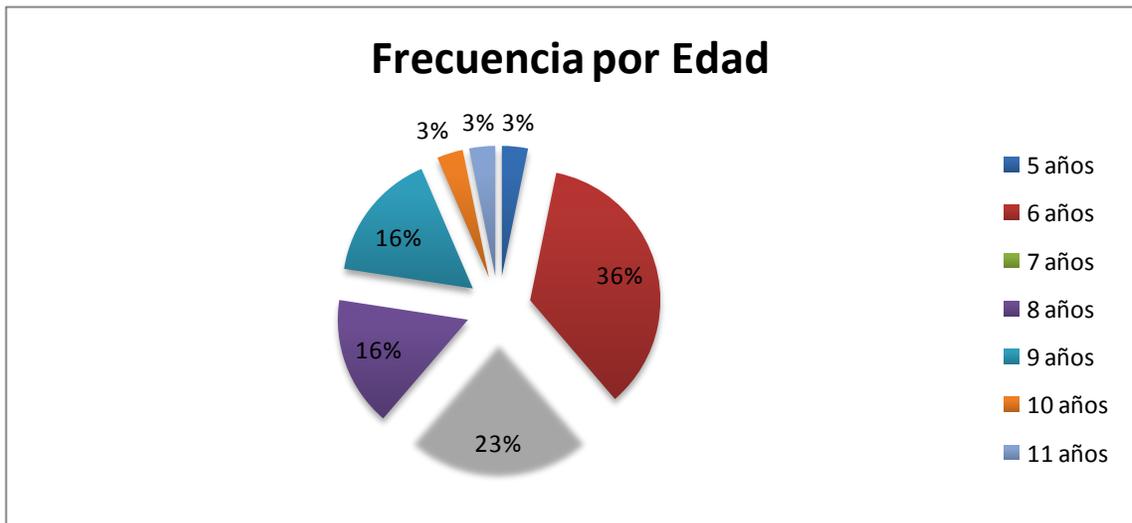
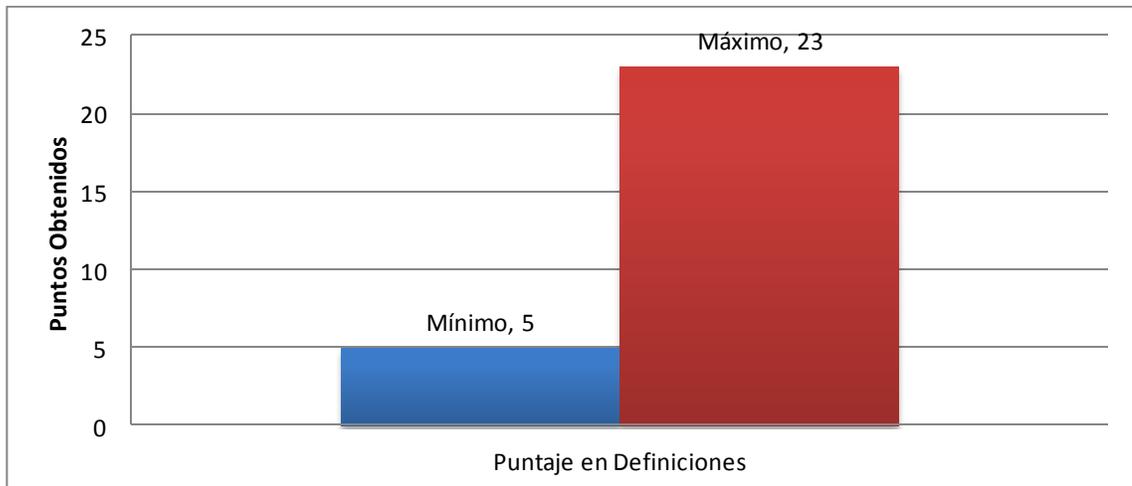


Figura 2. Puntaje mínimo y máximo en la prueba de definiciones.



En cuanto a los puntajes de la prueba de definiciones por edad, se observó un promedio de 12 para los niños de 5 años, de 14.82 a los 6 años, 15.86 a los 7 años, 17.80 a los 8 años, 20.4 a los 9 años, 15 a los 10 años y 12 a los 11 años (Figura 3). Sin embargo, para las edades de 5, 10 y 11 años, sólo se evaluó a un paciente en cada una de dichas edades, afectando el análisis, al no ser significativo para este estudio, se optó por eliminar dichos grupos de edad (Figura 4). Con los resultados antes descritos se documenta la relación que existe entre la edad y la calidad de definición, evidenciándose que a mayor edad existe mayor capacidad para definir conceptos de forma más adecuada. Esto se corroboró sacando los datos comentados, y quedándonos con los grupos de edad que tienen suficientes niños, ya que el resultado del ANOVA es significativo (0.41). Sin embargo, al realizar una comparación múltiple o análisis secundario mediante el test LSD (Least Significant Difference), el test de Bonferroni y el test de Tamhane, se observaron resultados consistentes y significativos (valor de prueba <0.05), sólo cuando se compraron niños de 6 años vs niños de 9 años.

Figura 3. Puntajes obtenidos para cada grupo de edad en la prueba de definiciones.

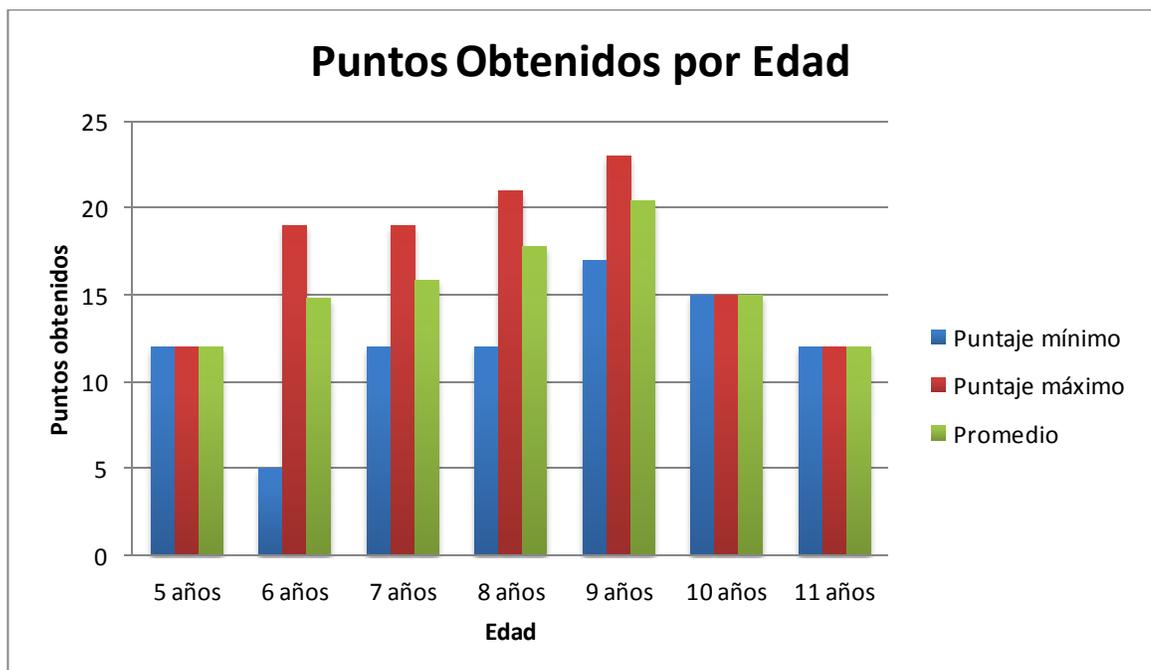
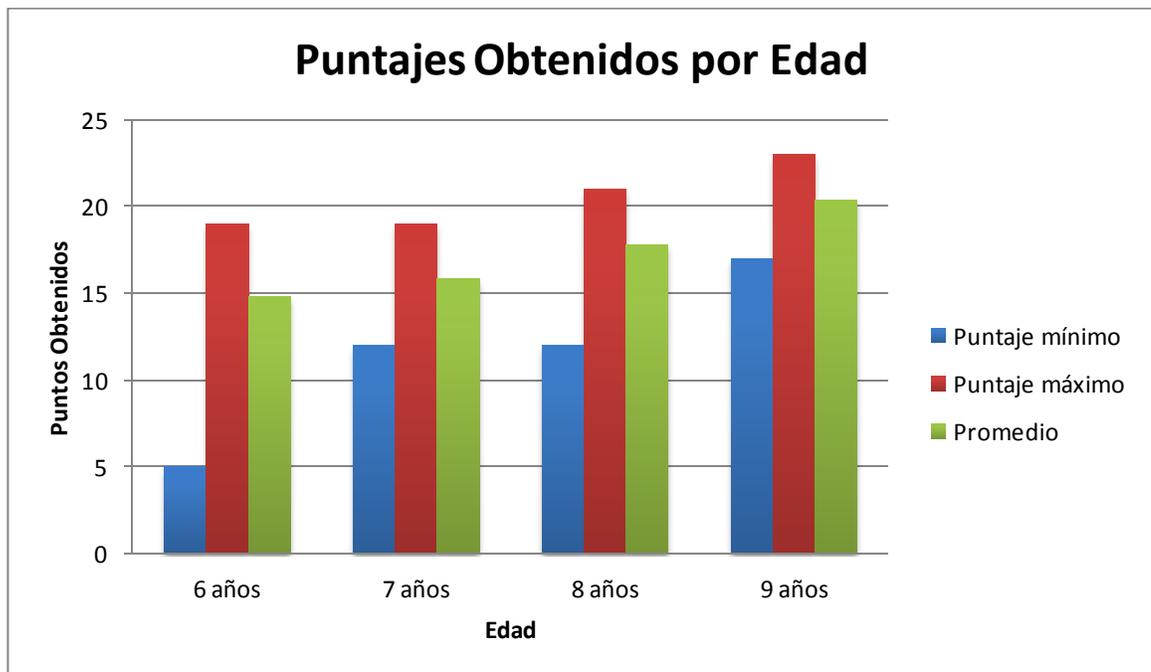


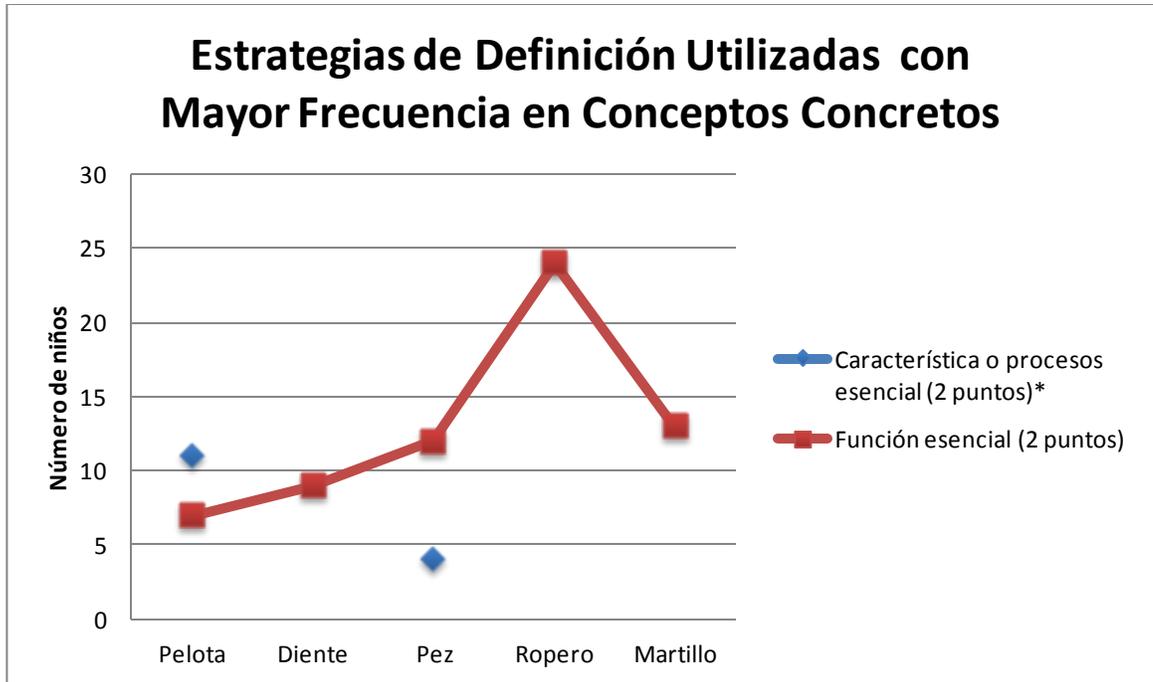
Figura 4. Puntajes obtenidos para cada grupo de edad en la prueba de definiciones (se excluyeron las edades en las que sólo se evaluó un solo niño).



Respecto a que estrategia de definición se utiliza con mayor frecuencia, se observó que de las 20 estrategias disponibles en la prueba de definiciones de BELE, existe una tendencia de uso diferente para cada tipo de conceptos, que se explican a continuación:

- Para los conceptos concretos los niños evaluados utilizaron con mayor frecuencia estrategias como características y proceso esencial así como función esencial del objeto a definir (se califican con 2 puntos en la prueba de BELE, subprueba de definición, lo que implica una definición adecuada), de las cuales la estrategia más consistente fue la función esencial del objeto. En la Figura 5 se grafica sólo la frecuencia de las dos estrategias antes comentadas, ya que tienen mayor relevancia para los resultados.

Figura 5. Estrategias de definición utilizadas con mayor frecuencia en la definición de conceptos concretos.

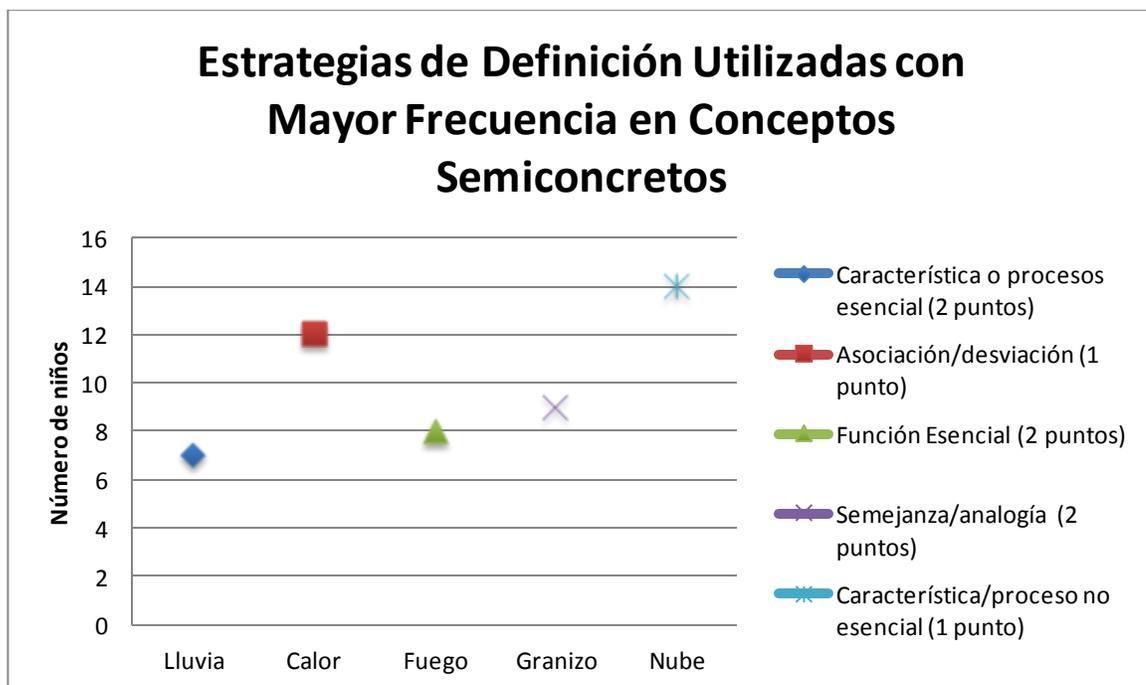


*Los conceptos concretos que no se grafican en característica o proceso esencial, se debe a que no se encontró ningún niño que utilizara dicha estrategia de definición.

- En los conceptos semiconcretos no se observó el uso de una estrategia de definición homogénea y consistente para todos los conceptos evaluados, ya que para su definición, las estrategias más frecuentemente utilizadas fueron diversas, de estas algunas se califican en la prueba de BELE (definiciones) con un punto y otras con dos puntos. A continuación se describen las estrategias que se utilizaron con mayor frecuencia en cada concepto semiconcreto evaluado: para definir lluvia utilizaron con mayor frecuencia una característica/proceso esencial (valor de dos puntos en la prueba), el concepto de calor se definió mediante la estrategia de asociación/desviación (valor de un punto en la prueba), para fuego utilizaron una función esencial (equivalente a una calificación de dos puntos), para definir granizo utilizaron con mayor frecuencia la estrategia de semejanza/analogía (con valor de

dos puntos) y para nube la estrategia más utilizada fue característica/ proceso no esencial (correspondiente a un punto) (Figura 6). A diferencia de los conceptos concretos en los que las estrategias de definición más frecuentemente utilizadas, implican aquellas que se califican con dos puntos en la prueba de Bele y que se relaciona con definiciones completas y claras, en los conceptos semiconcretos se observa que existe mayor dificultad al definir las palabras, ya que para este tipo de palabras se comienzan a utilizar aquellas estrategias que se califican con menor puntaje (un punto).

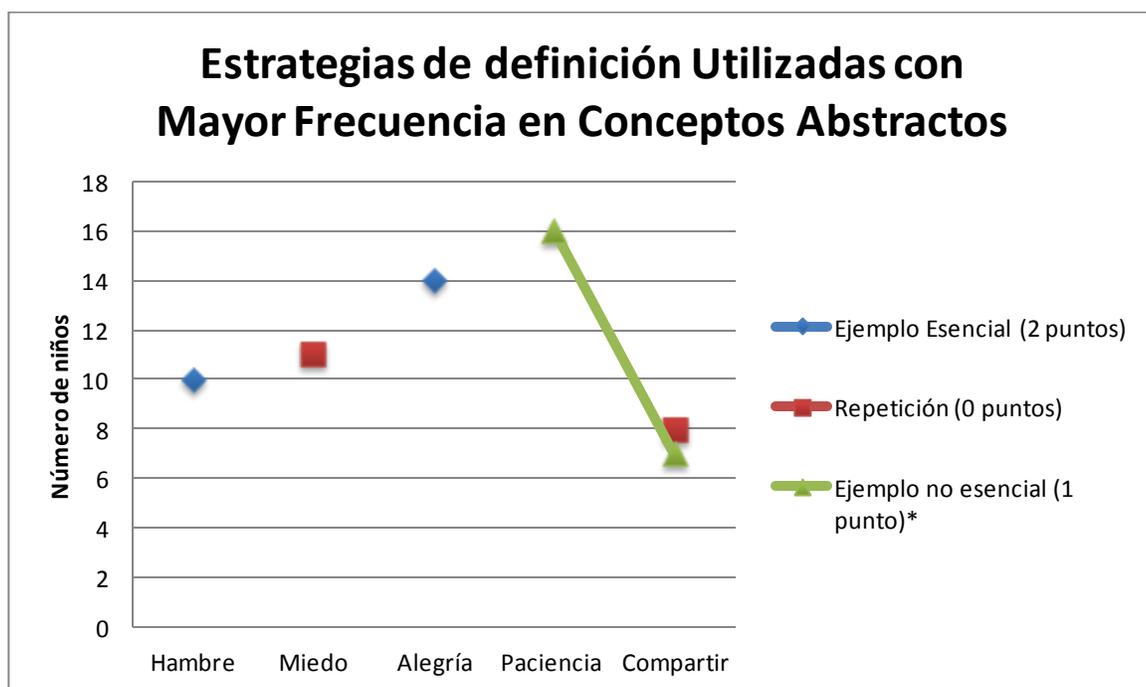
Figura 6. Estrategias de definición utilizadas con mayor frecuencia en la definición de conceptos semiconcretos.



- Para los conceptos abstractos, se observó que las en tres de los cinco conceptos evaluados, la estrategia más utilizada fue un ejemplo esencial, correspondiente a dos

puntos de calificación en la prueba de definiciones de BELE, sin embargo, también se utilizaron frecuentemente estrategias tales como repetición, la cual se califica con cero puntos y ejemplo no esencial que correspondiente a un punto en la prueba (Figura 7). Esto evidencia la mayor complejidad para definir palabras abstractas, ya que para algunos conceptos utilizados en la prueba, tales como miedo y compartir, la estrategia más frecuentemente utilizada denota definiciones poco precisas.

Figura 7. Estrategias de definición utilizadas con mayor frecuencia en la definición de conceptos abstractos.



*Se grafican las dos estrategias más utilizadas en el concepto de compartir, ya que la estrategia de definición más utilizada para este caso en particular es “repetición”, la cual tiene un valor de 0 puntos en la prueba, lo que implica un proceso de definición deficiente, por lo cual se grafica la siguiente estrategia más utilizada que corresponde a un ejemplo no esencial.

A continuación se desglosan gráficamente por grupo de edad, las estrategias de definición utilizadas para cada tipo de palabra:

Grupo de edad de 6 años: primero se describen los conceptos concretos que corresponden a las primeras cinco palabras graficadas (figura 8), posteriormente semiconcretos (siguientes 5 palabras) y finalmente los conceptos abstractos (últimas 5 palabras graficadas), en este grupo se corrobora que los niños definen con mayor facilidad los conceptos concretos ya que para estas palabras se utilizaron con mayor frecuencia aquellas estrategias que se califican con dos puntos, mientras que para los conceptos abstractos ese utilizaron con mayor frecuencia estrategias calificadas con 0 o 1 punto en la prueba de BELE.

Figura 8. Estrategias de definición más utilizadas en conceptos concretos para el grupo de 6 años de edad.

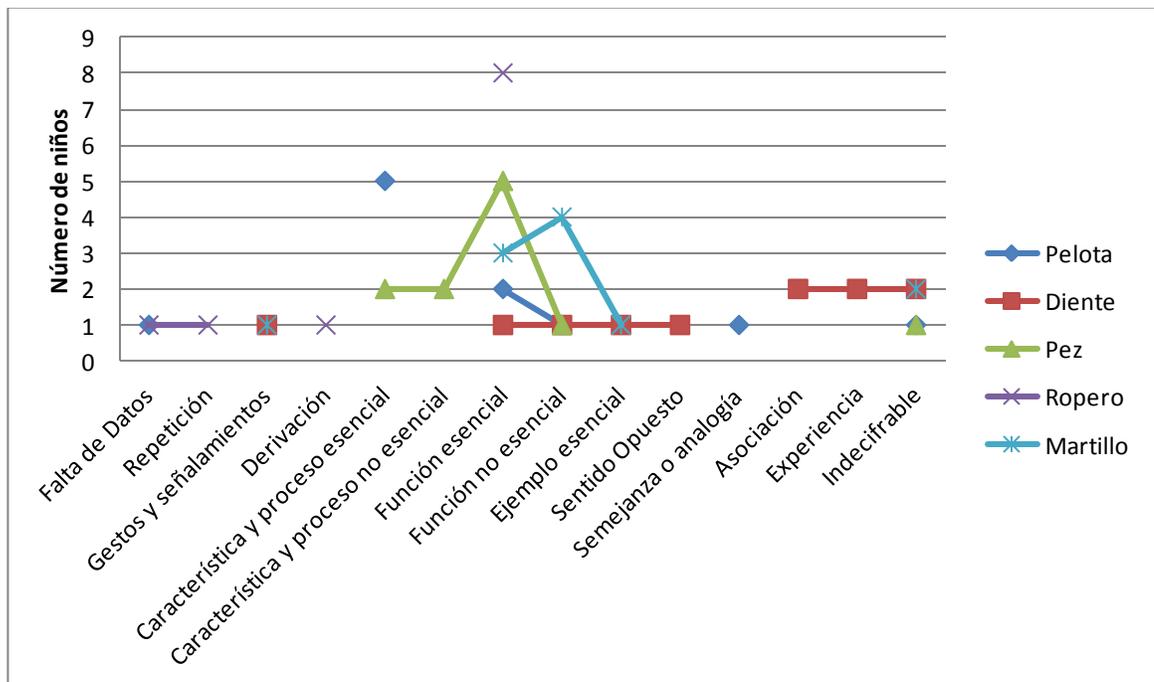


Figura 8. Estrategias de definición más utilizadas en conceptos semiconcretos para el grupo de 6 años de edad.

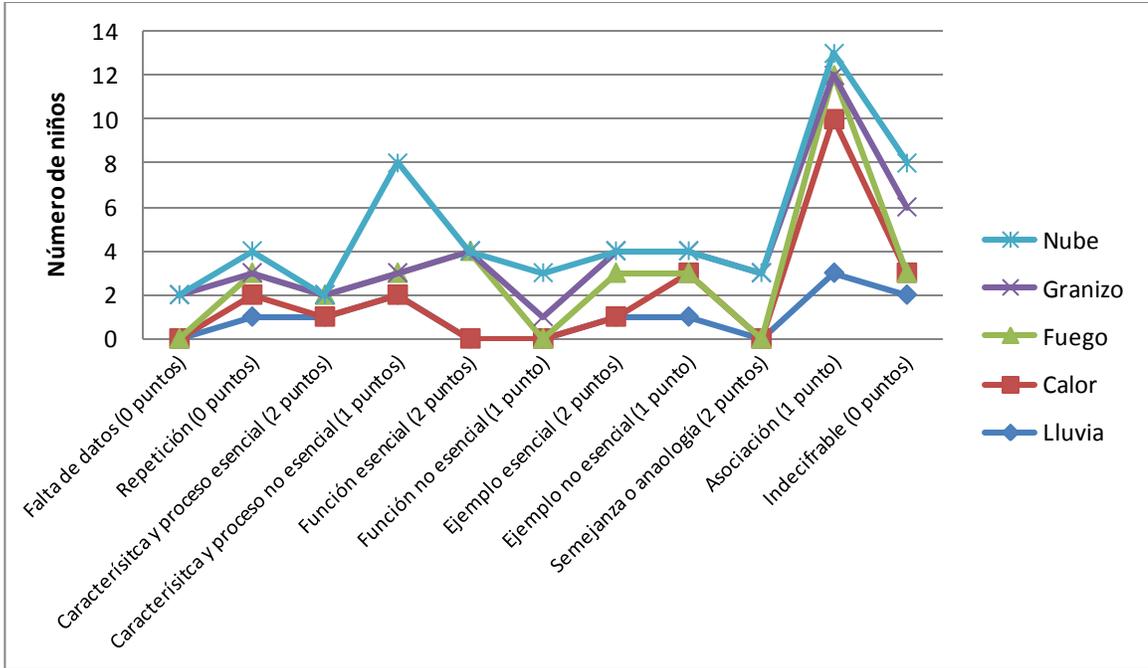
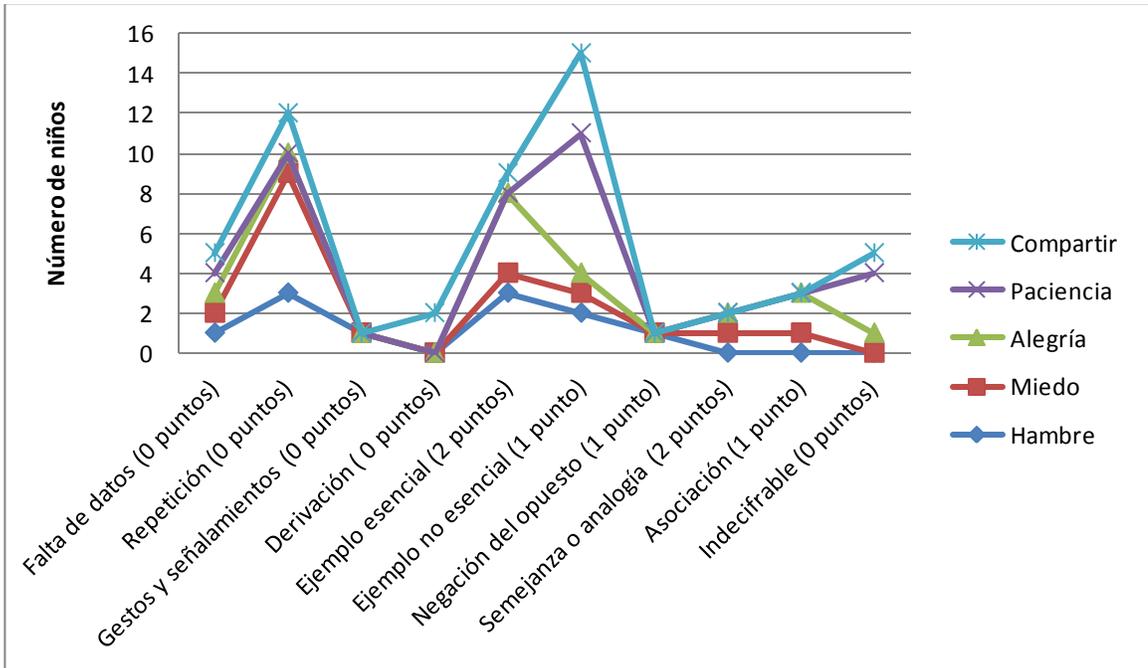


Figura 9. Estrategias de definición más utilizadas en conceptos abstractos para el grupo de 6 años de edad.



A continuación se grafican los resultados obtenidos para el grupo de edad de 7 años, en el orden antes descrito, primero conceptos concretos, luego semiconcretos y finalmente abstractos. Nuevamente se muestra que los niños evaluados definen con mayor precisión y facilidad los conceptos concretos, en la gráfica 8 se observa que la estrategia más utilizada en este grupo de edad es la de “función esencial”, que se califica con dos puntos en la prueba de BELE, lo que se relaciona con definiciones más precisas y completas. Por otro lado, para los conceptos semiconcretos, se observa el mayor uso de estrategias calificadas con 0 o 1 punto en la prueba de definiciones, asociándose esto a mayor imprecisión en la definición de las palabras. Respecto a los resultados de las palabras abstractas en el grupo de edad de 7 años, se encontraron resultados variables, en la figura 9 se observa que las estrategias de definición utilizadas con mayor frecuencia son aquellas relacionadas con 0 o 2 puntos.

Figura 8. Estrategias de definición más utilizadas en conceptos concretos para el grupo de 7 años de edad.

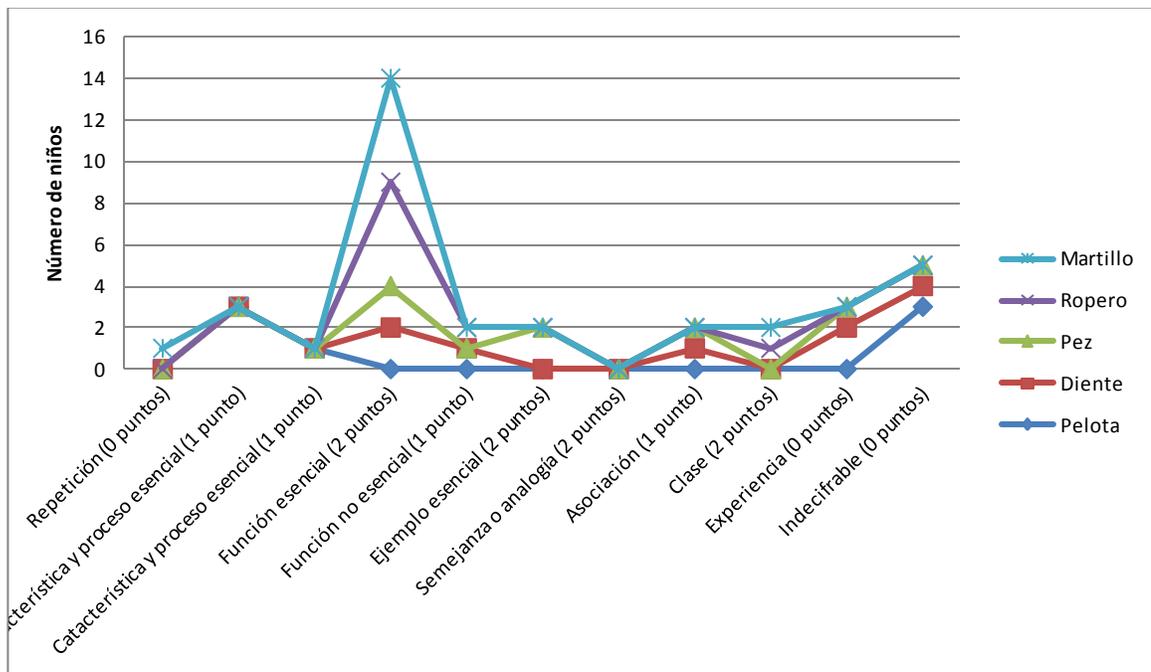


Figura 9. Estrategias de definición más utilizadas en conceptos semiconcretos para el grupo de 7 años de edad.

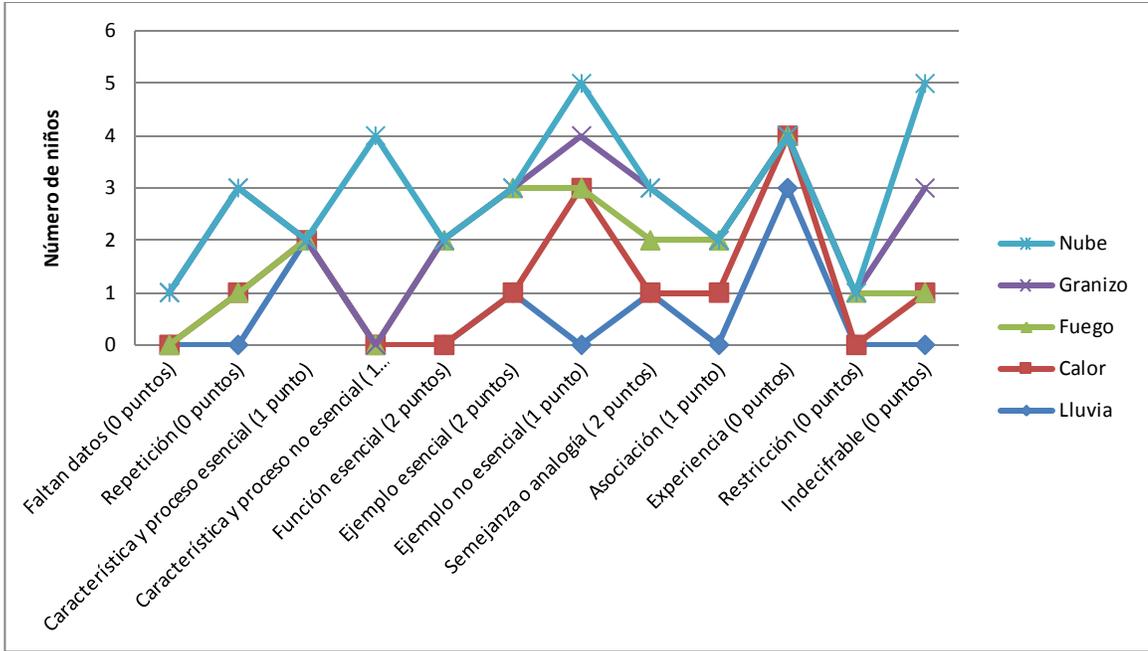
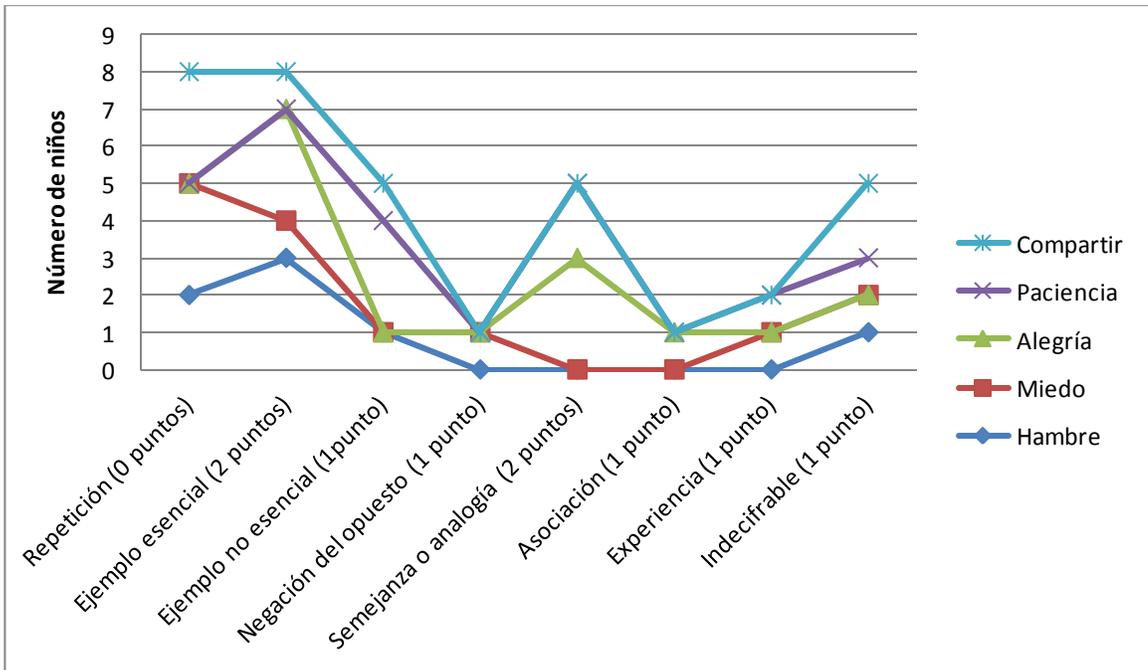


Figura 10. Estrategias de definición más utilizadas en conceptos abstractos para el grupo de 7 años de edad.



En el grupo de edad de 8 años se observa que en todos los conceptos concretos, la estrategia más utilizada fue la de “función esencial” (figura 11), para los conceptos semiconcretos hubo resultados muy variables (figura 12) y para los conceptos abstractos se utilizó con mayor frecuencia la estrategia de definición de “ejemplo esencial” correspondiente a dos puntos de calificación en la prueba de definiciones de BELE (figura 13).

Figura 11. Estrategias de definición más utilizadas en conceptos concretos para el grupo de 8 años de edad.

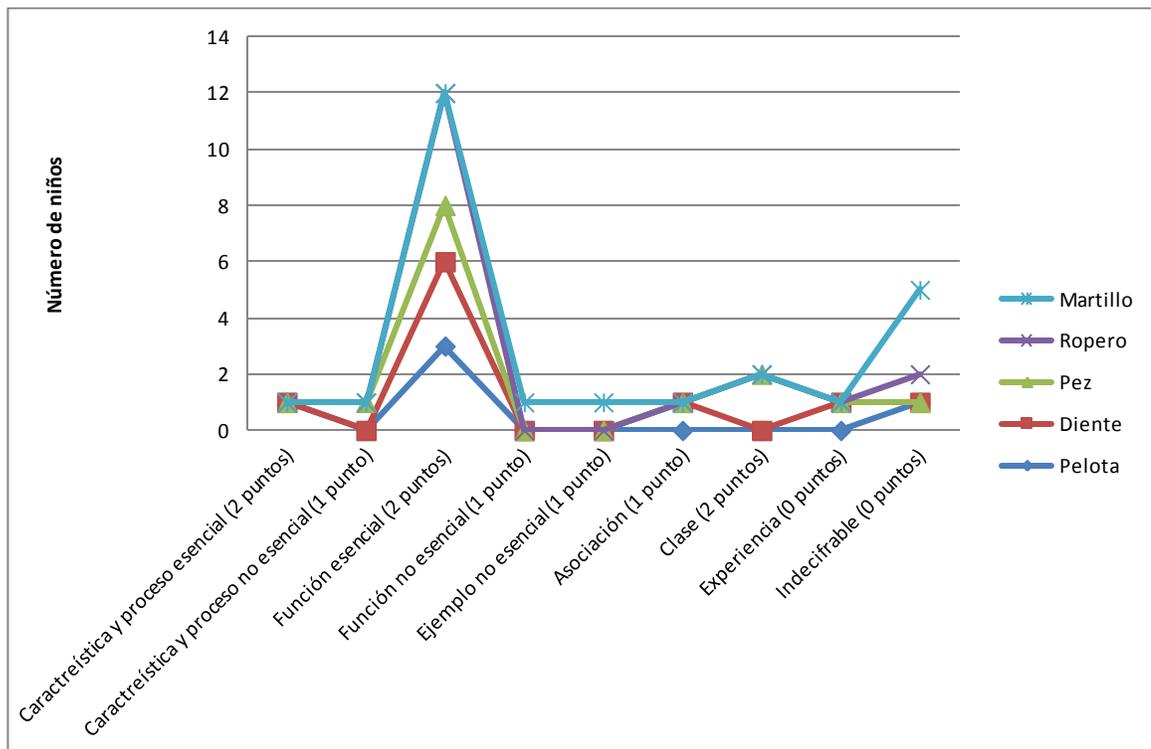


Figura 12. Estrategias de definición más utilizadas en conceptos semiconcretos para el grupo de 8 años de edad.

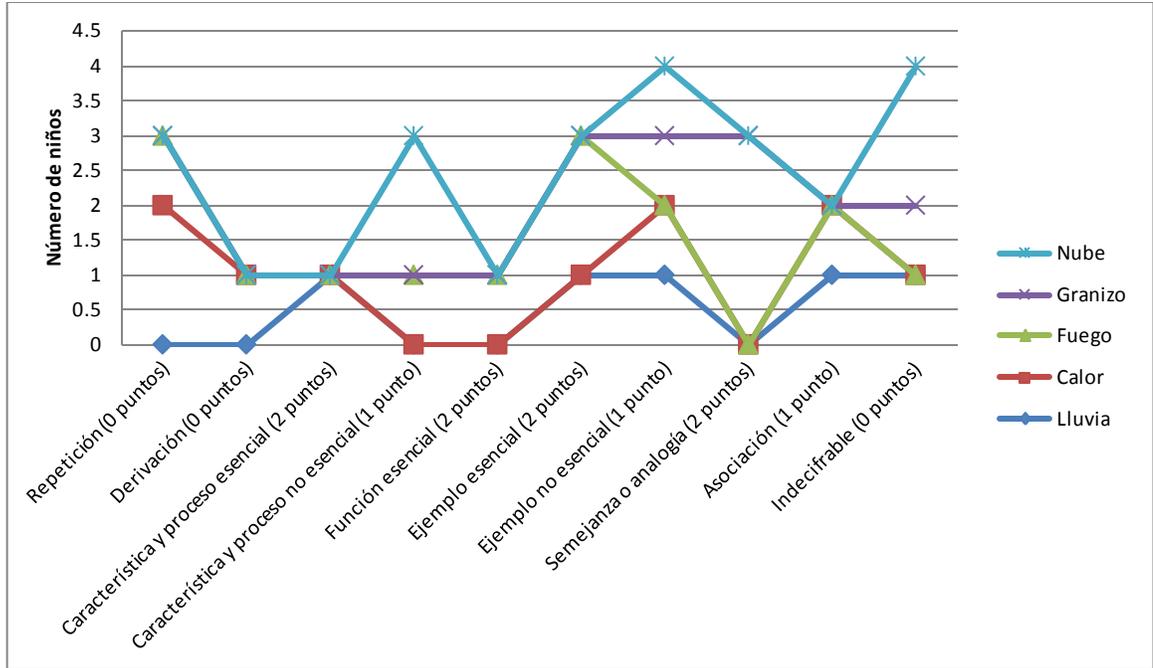
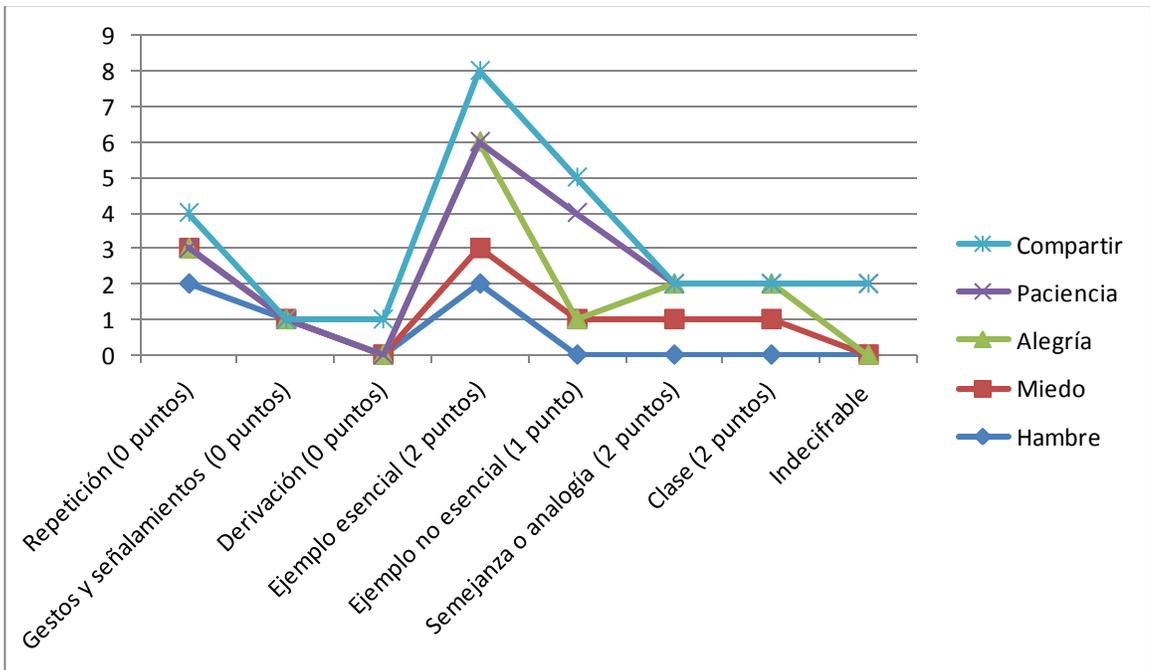


Figura 13. Estrategias de definición más utilizadas en conceptos abstractos para el grupo de 8 años de edad.



En el grupo de edad de 9 años, la estrategia de definición más utilizada para los conceptos concretos fue “función esencial”, para los conceptos semiconcretos fue “característica y proceso esencial” y para los conceptos abstractos fue “ejemplo esencial”. Todas las estrategias antes descritas corresponden a dos puntos de calificación en la escala de BELE). Estos resultados documentan que a mayor edad, los niños definen las palabras con mejor precisión y facilidad.

Figura 14. Estrategias de definición más utilizadas en conceptos concretos para el grupo de 9 años de edad.

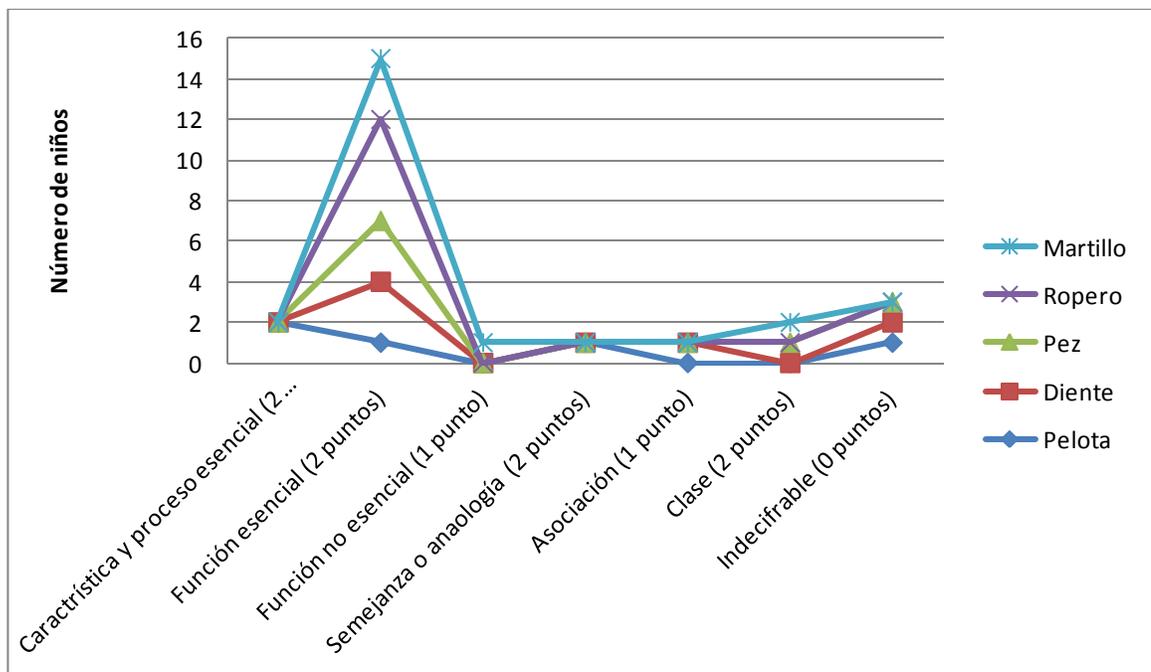


Figura 15. Estrategias de definición más utilizadas en conceptos semiconcretos para el grupo de 9 años de edad.

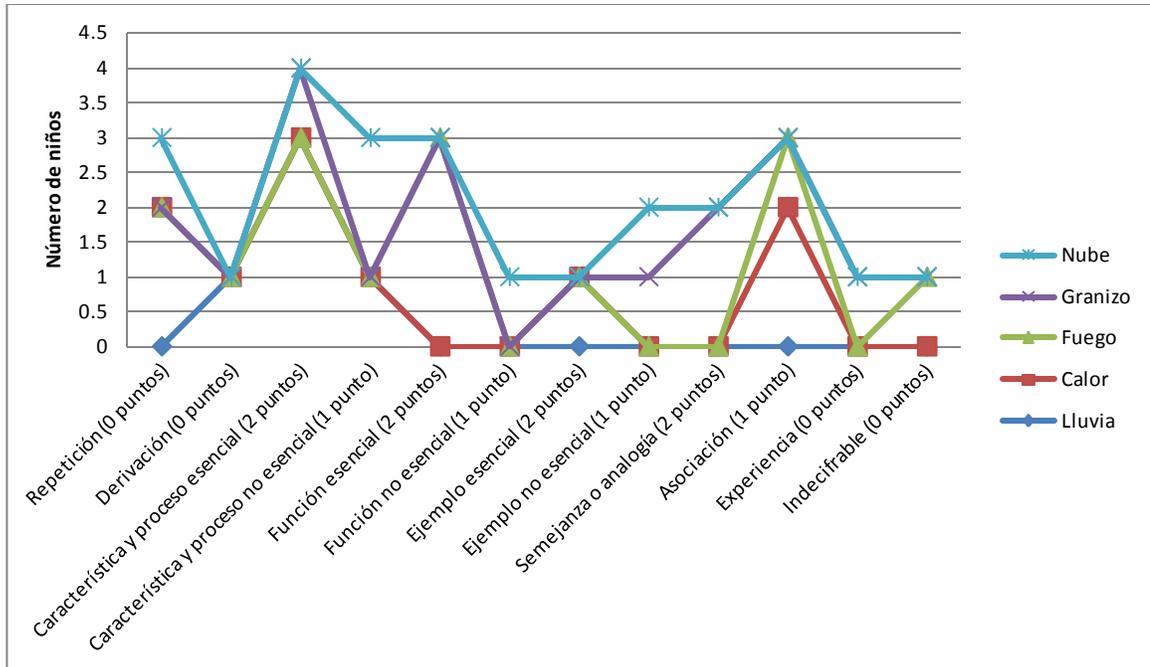
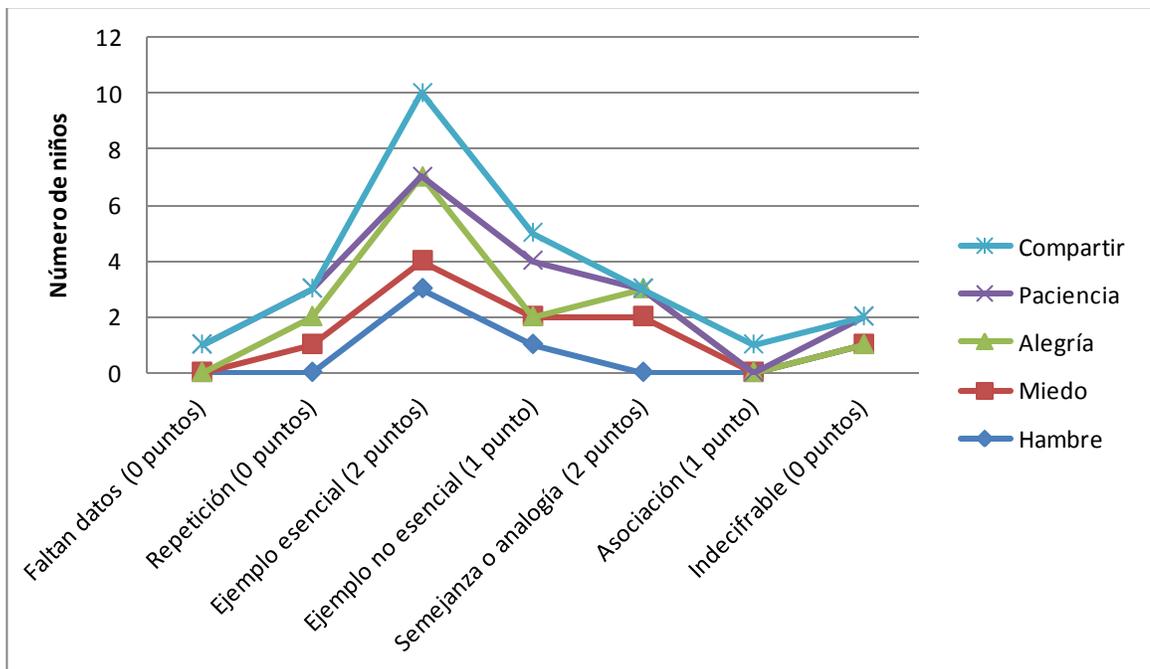


Figura 16. Estrategias de definición más utilizadas en conceptos abstractos para el grupo de 9 años de edad.



Con los resultados obtenidos en este estudio, se documenta que los conceptos definidos con mayor precisión son los concretos, en todos los grupos de edad se encontraron estos resultados; los conceptos con resultados variables fueron los semiconcretos y en los conceptos abstractos se observó mayor dificultad para realizar las definiciones, sin embargo, a mayor edad las palabras se definen mejor, incluyendo las palabras abstractas.

DISCUSIÓN

Las palabras abstractas precisan un desarrollo más tardío comparado con las palabras concretas en el vocabulario de los niños, como primer paso para dilucidar la adquisición de palabras abstractas en la infancia se ha considerado la proporción de vocabulario abstracto que es calificado como adquirido a diferentes edades, se ha descrito en la literatura que el vocabulario abstracto en la infancia pasa de ser menos de 10% del vocabulario total de los niños de 4 años, a más del 40% por la edad de 12 años, la tasa de velocidad con la que se adquiere el vocabulario abstracto parece cambiar alrededor de 8.5 años de edad, estos datos coinciden parcialmente con nuestros resultados, ya que en este estudio se observó una mejor calidad de definición de palabras abstractas en el grupo de edad de 8 y 9 años²⁶.

Otros autores reportan en los primeros estudios sobre la producción del lenguaje de los niños, que el 75% de las palabras que los niños en edad escolar (6 a 12 años) producen con mayor frecuencia son concretas; a diferencia de los adultos, en el que solo el 28% de las palabras más utilizadas son concretas. Si bien, los niños de 6 años ya dominan la mayoría de palabras concretas más utilizadas por los adultos, no es hasta la adolescencia que los niños han dominado la mayoría de las palabras abstractas utilizadas por los adultos. Estos hechos se alinean bien con la idea de que se necesita una gran cantidad de información lingüística (y sintácticamente compleja) para extraer el significado de palabras abstractas²⁷.

Simon Baron-Cohen y colaboradores Informaron cómo el léxico de las emociones relacionado a palabras abstractas crece con la edad, mediante la evaluación de la comprensión de 336 palabras de emociones, fue probado en un total de 377 niños y adolescentes, de 4 a 16 años de edad, divididos en 6 grupos de edad y encontraron que entre los 4 y los 11 años, el tamaño de la léxico emocional se duplicó cada 2 años, pero entre los 12 y los 16 años, el desarrollo de la tasa de crecimiento del léxico emocional se estabilizó. Documentando cambios significativos en el índice de comprensión del léxico emocional entre 4 y 11 años de edad, ya que mientras que a la edad de 4 a 6 años solo 41 palabras de emociones son entendidas por más del 75% de los niños, a los 11 años los niños entienden 299 palabras. Este estudio deja muy claro la adquisición de las palabras abstractas relacionadas con emociones, en las que a mayor edad, el dominio de éstas es mayor²⁸.

Los resultados del presente estudio coinciden con lo reportado hasta ahora en la literatura internacional, de manera que con el presente estudio se documenta que el léxico que se adquiere y se domina primero está relacionado con conceptos concretos ya que los niños tienen a definir con mayor precisión este tipo de palabras, mientras que para la adquisición del dominio de conceptos abstractas se requiere mayor edad, en nuestro estudio se observó un mayor dominio de estos conceptos a los 8 y 9 años de edad. El presente estudio representa el inicio de áreas de oportunidad para estudiar con mayor precisión estos resultados, ya que debido a la situación sanitaria mundial vivida a partir del 2019 (pandemia COVID-19), el número de niños evaluados fue muy limitado, esto repercutió en nuestro estudio ya que algunos grupos de edad sólo tenían un solo niño, por lo cual se decidió trabajar exclusivamente con aquellos grupos de edad con un mayor número de niños, sin embargo, queda abierta la posibilidad de extender el presente estudio con un mayor número de muestra.

CONCLUSIONES

Con los resultados obtenidos en este estudio concluimos que en el centro de México, la adquisición para definir y dominar los diferentes tipos de conceptos coincide con los resultados encontrados en la literatura internacional.

Los niños tienden a realizar definiciones más precisas cuando se trata de conceptos concretos, mientras que para ellos representa un mayor reto definir de forma adecuada conceptos semiconcretos y muestran aún más dificultad para definir conceptos abstractos.

Respecto a la relación que existe con la edad, se concluye que a mayor edad existe no sólo se observa un mejor dominio para utilizar y definir conceptos concretos, semiconcretos y abstractos, sino que también es muy interesante que a los 8 a 9 años de edad, se presenta una aumento en la calidad de las definiciones para los conceptos abstractos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Barragán PE, Lozanos SS. Identificación temprana de trastornos de lenguaje; Rev Med Clin Condes. 2011; 22(2):227–32.
2. Verschueren J. Como Entender la Pragmática. Madrid, España: Editorial Gredos; 2002.
3. Escandell Vidal MV. Fundamentos de Semántica composicional. Barcelona, España: Ariel; 2004.
4. Buiza JJ, Rodríguez-Parra MJ, Adrián JA. Trastorno Específico del Lenguaje: Marcadores psicolingüísticos en semántica y pragmática en niños españoles. An psicol [Internet]. 2015; 31(3):879. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.31.3.180091>
5. Escandell Vidal MV. Fundamentos de Semántica composicional. Barcelona, España: Ariel; 2004.

6. Sentis F, Nusser C, Acuña X. El desarrollo semántico y el desarrollo de la referencia en la adquisición de la lengua materna. 2009. ONOMÁZEIN 20 (2); 147-191.
7. Cuetos F. Neurociencia del lenguaje, bases neurológicas e implicaciones clínicas. 1a ed. Madrid, España: editorial médica panamericana. 2012.
8. Vigliocco G, Ponari M, Norbury C. Learning and processing abstract words and concepts: Insights from typical and atypical development. Top Cogn Sci [Internet]. 2018; 10(3):533–49. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1111/tops.12347>
9. Brysbaert M, Warriner AB, Kuperman V. Concreteness ratings for 40 thousand generally known English word lemmas. Behav Res Methods [Internet]. 2014;46(3):904–11. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.3758/s13428-013-0403-5>
10. Juhasz BJ, Yap MJ. Sensory experience ratings for over 5,000 mono- and disyllabic words. Behav Res Methods [Internet]. 2013; 45(1):160–8. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.3758/s13428-012-0242-9>
11. Villani C, Lugli L, Liuzza MT, Borghi AM. Varieties of abstract concepts and their multiple dimensions. Lang Cogn [Internet]. 2019; 11(3):403–30. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1017/langcog.2019.23>
12. Desai RH, Reilly M, van Dam W. The multifaceted abstract brain. Philos Trans R Soc Lond B Biol Sci [Internet]. 2018; 373(1752):20170122. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1098/rstb.2017.0122>
13. Fischer MH, Shaki S. Number concepts: abstract and embodied. Philos Trans R Soc Lond B Biol Sci [Internet]. 2018; 373(1752):20170125. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1098/rstb.2017.0125>
14. Pulvermüller F. The case of CAUSE: neurobiological mechanisms for grounding an abstract concept. Philos Trans R Soc Lond B Biol Sci [Internet]. 2018; 373(1752). Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1098/rstb.2017.0129>

15. Dove G et. al. Language as a disruptive technology: abstract concepts, embodiment and the flexible mind. *Philos Trans R Soc Lond B Biol Sci* [Internet]. 2018; 373(1752):20170135. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1098/rstb.2017.0135>
16. Lupyan G, Winter B. Language is more abstract than you think, or, why aren't languages more iconic? *Phil. Phil Trans R Soc B* [Internet]. 2018; 373. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1098/rstb.2017.0137>
17. Borghi AB, Casterlfranchi C, Scorolli C, Binkofski F, Cimatti F, Tummolini L. The Challenge of Abstract Concepts. Vol. 143. American Psychological Association; 2017.
18. Baquero S, Segovia A. Cognición corporizada y comprensión semántica. *Pensamiento Psicológico*. 2018; 16(2):123–34.
19. Feijoo S, Muñoz C, Amadó A, Serrat E. When meaning is not enough: Distributional and semantic cues to word categorization in child directed speech. *Front Psychol* [Internet]. 2017; 8:1242. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01242>
20. Gómez RL, Lakusta L. A first step in form-based category abstraction by 12-month-old infants. *Dev Sci* [Internet]. 2004; 7(5):567–80. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-7687.2004.00381>
21. Martínez-Cuitiño M, Soriano F, Formoso J, Borovinsky G, Ferrari J, Pontello N, Barreyro JP, Manes F. Procesamiento semántico de conceptos concretos y abstractos en Afasia Progresiva Primaria-variante semántica *Rev. investig. investig Logop*. 2018;8(1):63–76.
22. Wang J, Conder JA, Blitzer DN, Shinkareva SV. Neural representation of abstract and concrete concepts: A meta-analysis of neuroimaging studies. *Hum Brain Mapp* [Internet]. 2010; 31(10):1459–68. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1002/hbm.20950>

23. Kumar U. Neural dichotomy of word concreteness: a view from functional neuroimaging. *Cognitive Processing*. 2016; 17(1):39–48.
24. Rangel Hinojosa E, Romero Contreras S, Gómez Palacios Muñoz M, Figuera M. Bele, Batería de Evaluación de Lengua Española. Secretaría de Educación Pública: México D.F; 1988 Prueba de Illinois [Internet]. 1988. Disponible en: <http://claptij.blogspot.com/2020/09/bateria-de-evaluacion-de-la-lengua.html>
25. García L, Martínez A, Zuluaga E. Diagnóstico de niños con TEL y dificultades de aprendizaje con la ITPA-3. *Revista Areté*. 2014; 14(1):183–94.
26. Ponari, Marta; Norbury, Courtenay Frazier; Vigliocco, Gabriella. Acquisition of abstract concepts is influenced by emotional valence. *Developmental Science*, 2017, e12549–. Doi:10.1111/desc.12549
27. Schwanenflugel, P. J. Why are abstract concepts hard to understand? In P. J. Schwanenflugel (Ed.), *The psychology of word meanings*. Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum; 1991.
28. Baron-Cohen, Simon; Golan, Ofer; Wheelwright, Sally; Granader, Yael; Hill, Jacqueline. Emotion Word Comprehension from 4 to 16 Years Old: A Developmental Survey. *Frontiers in Evolutionary Neuroscience* (2010). doi:10.3389/fnevo.2010.00109.

ANEXO 1

INSTITUTO NACIONAL DE REHABILITACIÓN

Luis Guillermo Ibarra Ibarra

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Ciudad de México. A _____ de _____ de _____

Por medio de esta Carta de Consentimiento Informado, invitamos a usted y a su hijo(a) _____ a participar en el protocolo de investigación: “Estudio de las estrategias semánticas para la definición de conceptos verbales en niños con trastornos de la lectoescritura”, que ha sido evaluado y registrado ante el Comité de Investigación y Ética del Instituto Nacional de Rehabilitación Luis Guillermo Ibarra Ibarra (INR LGII) con el número _____. El estudio se realizará en el Instituto Nacional de Rehabilitación Luis Guillermo Ibarra Ibarra, con domicilio en Calzada México-Xochimilco No. 289, cuerpo 8, Colonia Arenal de Guadalupe, Alcaldía de Tlalpan, Código Postal 14389 en la Cd. de México.

El propósito de este estudio es conocer cómo entienden y definen las palabras los niños(as) que tienen dificultades para escribir o leer, o que tienen problemas para aprender en la escuela. Estos datos se utilizarán con fines de investigación, para saber más sobre las principales dificultades escolares de los niños y decidir los programas de terapia en beneficio de todos nuestros pacientes con este tipo de dificultades.

Les estamos invitando a participar en el estudio porque su hijo(a) padece un trastorno de la lectoescritura (dificultad para leer o escribir). También invitaremos a participar al menos a otros 49 pacientes con este diagnóstico.

En el caso de que su hijo(a) y usted deseen ser parte de manera voluntaria de este estudio, su participación consistiría en responder algunas preguntas sobre el desarrollo

del lenguaje de su hijo(a) cuando era más pequeño(a) y su vida escolar actual. También se le solicitará a su hijo(a) que responda verbalmente tres actividades que consisten en: completar 15 frases (por ejemplo, “el humo sube, la lluvia: BAJA”), relacionar un objeto con otro del cual forma parte (por ejemplo, “algo que tiene pétalos es: UNA FLOR”) (20 objetos) y por último que explique, para él o ella, qué significan 15 palabras (por ejemplo, “¿qué es una NUBE?”). Su voz será grabada mientras realiza la actividad; esta grabación de voz tiene como finalidad agilizar la actividad y poder analizar después sus respuestas. El tiempo que toma esta actividad es de 10 a 15 minutos y en todo momento su hijo(a) estará acompañado(a) por usted o el familiar que elijan. Cabe aclarar que esta grabación es únicamente de sonido: no se tomará video ni fotografías de su hijo(a) y el archivo digital de sonido será identificado para fines del estudio únicamente con su número de expediente del INR, sin incluir su nombre. La grabación será realizada con la aplicación de un equipo telefónico celular y el archivo será resguardado en el equipo de cómputo de la investigadora principal.

Por la participación en este estudio no se ofrecen compensaciones económicas. El inconveniente principal de participar sería el de dedicar un tiempo de 15 minutos en sola ocasión, al inicio o final de una de sus terapias. Los médicos responsables de este estudio se comprometen a que su hijo(a) no sea interrumpido(a) en su terapia.

Las pruebas antes mencionadas (de significados de las palabras) forman parte del estudio normal de los niños con dificultades del lenguaje y el aprendizaje. Sin embargo, la grabación de su voz no se realiza de manera habitual, sino que se llevaría a cabo únicamente con fines de esta investigación.

No representa ningún riesgo adicional al de su atención por su problema de aprendizaje, aunque algunos niños(as) pueden llegar a ponerse nerviosos al saberse grabados y arrepentirse de participar; en ese caso no se les presionaría de ninguna forma para continuar la grabación. Su participación sería voluntaria y no modificaría de ninguna

manera el derecho a los servicios que le ofrece el INR LGII. En caso de aceptar, en todo momento usted conservaría el derecho de que su hijo(a) no complete los estudios, sin que esto afectara de forma alguna la atención que usted o su hijo(a) reciben en el INR LGII.

La información que nos proporcione, así como los resultados de las pruebas que se le efectuarían, serán guardados de manera confidencial en la Consulta de Patología del Lenguaje, a la que corresponde la investigadora principal del estudio, en el Instituto Nacional de Rehabilitación LGII.

En caso de difundirse los resultados del estudio, por cualquier medio, esto se haría sobre el grupo que haya participado, sin revelar la identidad o los datos personales de ninguno de los participantes.

Aunque su hijo(a) _____ sea menor de edad, no se le grabará a menos que él o ella esté también de acuerdo, por lo que le explicaremos de manera sencilla y apropiada para su edad en qué consiste su participación y le preguntaremos si desea colaborar. En caso de que no sea así, se respetará en todo momento su voluntad.

Extendemos esta carta por duplicado, una copia es para que usted la conserve. Si usted desea hacer preguntas o ampliar esta información, tengo la mejor disposición de responderlas, así como de repetir o ampliar la explicación de todo lo que le he descrito. La investigadora principal y responsable de este estudio, así como la tesista de especialidad, le ofrecen su número telefónico y correo electrónico para cualquier duda o aclaración.

Dra. Aline Herrera Rangel (Investigadora responsable)

Dra. Saida Karen León Tapia (Tesista de especialidad)

Se otorgan datos de contacto

Nombre del padre o madre, o tutor responsable

Firma

Confirmando que a mi hijo(a): _____ se le invitó a colaborar en este estudio y asintió para su participación.

Nombre y firmas

ANEXO 2

Asentimiento del menor

La solicitud del asentimiento de participación por parte de él o la paciente menor se realiza de manera verbal en el consultorio, por parte del investigador principal, al final de la consulta inicial del servicio de Patología del Lenguaje, después de las actividades de consulta regular que incluye juego con materiales y actividades de lenguaje y psicomotricidad.

Guión aproximado:

“Bueno Luisa, ya casi terminamos tu consulta. Te platico que la Dra. Saida está haciendo su tesis, que es como una tarea, y queremos ver si nos puedes ayudar con una actividad. Se trata de que termines unas frases con palabras que tú conozcas, y después, que nos digas el significado de otras palabras. Para poderte escuchar después, grabaríamos tu voz, pero no va a ser video ni fotos, nada más tu voz. Tu papá (madre, padre, tutor u otro acompañante autorizado) va a estar contigo todo el tiempo. Tampoco vamos a decir tu nombre y esta grabación no la va a escuchar nadie más que las personas que te atendemos, ¿te podemos grabar? _____”. (Para cada parte de la actividad se dan verbalmente las instrucciones hasta observar que el (la) paciente las comprendió y se dan ejemplos.)

En caso de que él o la menor se inhiban ante el micrófono o manifieste de forma verbal o no verbal algún tipo de incomodidad por saberse grabado, se suspenderá la grabación y se le asegura que no hay problema.

Al ser individuos con trastornos de la lectoescritura, no se prevé proporcionar ningún material escrito y la solicitud de asentimiento se realizará de forma verbal.

ANEXO 3. Definición operacional de estrategias de definición de acuerdo al manual BELE.

Definición	Descripción	Ejemplos
A. Faltan datos	Se utiliza esta calificación cuando el niño no sabe la palabra, y así lo indica: “no sé”, “no lo puede decir”, “no me acuerdo”, o cuando no contesta. También cuando repite la misma definición para varias de las palabras solicitadas. En este último caso, las dos primeras ocurrencias de una misma definición se clasifican en la categoría correspondiente, y a partir de la tercera ocurrencia, se clasifican dentro de esta categoría.	<ul style="list-style-type: none"> - JABON: “Que tengo en mi casa” (K: ejemplo no esencial) - VACA: “Que tengo en mi casa” (K: ejemplo no esencial) - PAYASO: “Que tengo en mi casa” (A: Faltan datos)
B. Repetición	Son definiciones dadas mediante la repetición de la palabra solicitada, sin dar ninguna información adicional o sin proporcionar ninguna explicación.	<ul style="list-style-type: none"> - PRECIO: “Precio de una cosa” -DOLOR: “Pues el dolor” -ENEMIGO: “Es un enemigo” -SUCIO: “Que está sucio” -EMPEZAR: “Para empezar algo”
C. Semejanza Sonora	Son definiciones dadas por medio de una palabra con sonido semejante al de la palabra solicitada. Esta semejanza es	<ul style="list-style-type: none"> - ELEGIR: “Elegir para reír” - CRUEL: “Cruz” - COSTO “Acostar”

	<p>sólo de sonido, más no de sentido (si la definición se da con una palabra que tenga sonido y sentido similares a la palabra solicitada, se clasifica en otra categoría: E: Derivación).</p> <p>También se consideran definiciones por semejanza sonora cuando el niño explica otra palabra que se parece, en cuanto al sonido, a la palabra solicitada. En este caso no es necesario que el niño exprese la palabra que está definiendo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ARBUSTO: “Que me da gusto” - PULGAR: “Que está chico” (se refiere a pulga o pulgarcito) - CASCADA “De la naranja (se refiere a cáscara) - DISPARATE “Lo mata con la pistola” (se refiere a disparar o dispárate)
D. Gestos y señalamientos	<p>Son definiciones dadas a través de gestos (mímica) o del señalamiento del objeto al que se refiere la palabra solicitada, ambos generalmente, van acompañados de deícticos (éste, ese, aquí, allí, así, etc.). También se incluyen las definiciones dadas por medio del sonido de la cosa (objeto u animal), es decir onomatopeyas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - CASCADA: “Que viene así” (indica curva descendente) - DOLOR: “Le hace así” (se agarra el estómago , con cara de dolor “ - PULGAR: “Esto” (señala su dedo pulgar” - REIR: “ Ja, ja, ja” - BOSTEZAR: “Hacer a, a, a”
E. Derivación	<p>Son definiciones basadas en una palabra que conserva el sentido de la palabra solicitada, pero en la que se modifica la categoría gramatical, la derivación o el morfema. En estos casos no se explica la palabra solicitada. Se incluyen: la conjugación de los verbos, el cambio del</p>	<ul style="list-style-type: none"> - SUCIO: “Es la suciedad” - NUMERO: “Enumeramos en enunciados” - ENCIMA: “Encímate” - CALCULAR: “Una calculadora” - COSTO: “Es algo que

	adjetivo a verbo, de adjetivo a sustantivo, etc.	<p>cuesta”</p> <ul style="list-style-type: none"> - ENCARCELAR: “Es la cárcel” - RESIDENCIA: “Que residen” - EMPEZAR: “Que ya empiecen”
F. Características y proceso esenciales	<p>Son definiciones dadas por medio de atributos, características indispensables o pertinentes o partes esenciales de las cosas nombradas y que siempre pertenecen al sentido de ésta. También se incluyen las explicaciones del proceso representado por la palabra (sobre todo en el caso de los verbos), así como las definiciones basadas en las relaciones causa-efecto o inicio-final. Todos los atributos deben tener una relación lógica con la palabra solicitada.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ¿¿PATO: “Lo que nada en el agua, tiene alas, uñas y pico” - DESAYUNO: “Le dan su café, frijoles y pan” - CASA: “tiene puertas” - TEMPRANO: cuando sale el sol” - CAFÉ: “cuando sale el sol” - CIUDAD: “Grande” - DIFICIL: “Es algo que no se puede hacer” - EDAD: “Cada mes cumplimos meses, y cuando llega a doce meses cumplimos años” - PRECIO: “que cuesta barato o caro” - PUNTUAL: “llegar a tiempo”

		<ul style="list-style-type: none"> - ENCARCELAR: “Es cuando hace algo malo y los meten a la cárcel” - TEMPRANO: “Es como una niebla que dice que va amaneciendo”
G. Características y procesos no esenciales.	Son definiciones en las que se expresan atributos, características, explicaciones o relaciones causa-efecto o inicio-final que son secundario o no indispensables para describir la palabra solicitada, o bien están vagamente relacionadas con ésta.	<ul style="list-style-type: none"> -VACA: “Con picitos así, las vacas también una boca” - PATO: “Tiene los colores blanco y café” - PASTEL: “Con nueces” - JOVEN: “Un joven que está guapo” - CERRAR: “Se machuca el dedo con la puerta” - REIR : “Me duele el estómago”
H. Función esencial	Son definiciones dadas mediante el uso o los usos que puede tener la cosa nombrada, los cuales deben estar relacionados directamente con la palabra solicitada.	<ul style="list-style-type: none"> - TAMBOR: “Para tocar” - HOJA: “Escribimos rayamos” - CASA: “Donde uno vive” - CERRAR: “Es lo que hacemos para que no entre el viento” - NIDO: “Es donde ponen a los pajaritos” - LLAVE: “Con lo que puedes

		<p>abrir, con lo que puedes manejar”</p> <ul style="list-style-type: none"> - RELOJ: “Lo que se usa en las multiplicaciones, divisiones, sumas”
I. Función no esencial	<p>Son las definiciones dadas mediante un uso o usos que puede tener la cosa nombrada, los cuales son secundarios o no están relacionadas directamente con la palabra solicitada. Los usos descritos no son comunes, ni esenciales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - PASTEL: “Para jugar” - RELOJ: “Para abrochárselo, para ponérselo” - PULGAR: “para hacer si el taxi se para” -TAMBOR: “Para sentarse”
J. Ejemplo esencial	<p>Estas definiciones se apoyan en un ejemplo, es decir, una aplicación de la palabra solicitada a un caso particular, dicha aplicación se refiere a un aspecto esencial del sentido de la palabra que se solicita.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - EMPEZAR: “Cuando empiezas a hacer algo, si empiezas a hacer tu tarea, empiezas a ver un libro”. - EDAD: “Como cuando tiene siete, treinta , diez o así de años “ - ENCIMA: “El techo” - JUNTAR: “Juntar hierbas, arañas”
K. Ejemplo no esencial	<p>Estas definiciones se apoyan en un ejemplo, pero en este no se explicita el sentido de la palabra que se pregunta, o bien la información es secundaria.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - VALIENTE: “Que cuando le pica el chile , no le pica” - DIFERENTE: “Diferente color “ - NUMERO: “La e”

		<ul style="list-style-type: none"> - CIUDAD: “La Torre latino” - CAFÉ: “El suéter” - SUCIO: “El cuaderno”
L. Negación del opuesto	<p>Son definiciones en los que el niño explica el significado de la palabra solicitada a través de la negación de su contrario o antónimo, logrando dar el sentido apropiado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - DIFERENTE: “Que no son iguales” - SUCIO: “No le gusta estar limpio” - VACIO: “Que no está lleno” - ENEMIGO: “No es amigo” - CRUDO: “Comida que no coce” - TRANQUILO: “Que no se está moviendo”
M. Sentido opuesto	<p>Son las definiciones dadas a través del antónimo o de la palabra con sentido opuesto, ya sea solo o dentro de una explicación o de un ejemplo. También se incluye las definiciones en la que se niega una o más de las características, funciones, etc.</p> <p>En estas definiciones el niño da un sentido opuesto al de la palabra solicitada.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ENEMIGO: “Que te hagas amigo” - CIUDAD: “El campo” - DESTRUCCION: “Que están armando una casa” - ENORME: “Una cosa Chiquita” - AUSENTE: “Que está una persona” - VALIENTE: “Que no quiere enfrentarse a los demás - SUCIO: “Que está limpio”
N. Semejanza o analogía	<p>Son definiciones dadas por medio de un sinónimo, ya sea una palabra o una frase, que exprese un sentido</p>	<ul style="list-style-type: none"> - CERCA: “Es que tenemos dos cajas juntas, pájaros juntos y jaulas juntas “

	<p>equivalente o similar al de la palabra solicitada.</p> <p>También se incluyen las definiciones que establecen una relación analógica de algo o alguien con la palabra solicitada. Esta definiciones, generalmente, se inicia diciendo: “Es como...”, “Se parece a...”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ENORME: “Esta bien grandote” - SUCIO: “Cuando está chamagoso” - CRUEL: “Malo” - CASCADA: “Como un río” - PATO: “Como las gallinas...” - FALDA: “Como un pantalón cortado “ - DISPARATE: “ Como un chiste, pero puede ser mucho más chistoso” - CERCA: “Como a un cuadra”
<p>O. Asociación o desviación</p>	<p>Son las definiciones dadas mediante palabras que puede relacionarse con las palabras solicitadas, pero sólo dentro de un contexto o campo semántico específicos. Las palabras de la definición no explican, ni ejemplifican la palabra solicitada.</p> <p>También se incluyen las definiciones en la que las ideas van surgiendo al pasar de una frase a otra, sin tener relación con una idea central o rectora referida a la palabra que se solicita. En ocasiones sí</p>	<ul style="list-style-type: none"> -PAYASO: “Los globos” - MAESTRA: “Material” - SUCIO: “Trapear” - HOJA: “Que es una hoja y la pinta, después la dejan y se van haciendo más, que las hojas nos protegen porque cuando están los policías y los quieren agarrar los borrachos, se esconden atrás de las hojas”. (También se clasifican en H). - TAMBOR: “Que cuando

	<p>existe una idea central, pero no tiene relación alguna con la palabra que se pregunta:</p>	<p>cantan, que unos señores no tiene dinero, se van a cantar y ponen un sombrero, están cantando y tienen un tambor y le van pegando”</p> <p>(También se clasifican en H).</p> <p>- CRUDO “Que está crudo el bistek porque lo sacan de la vaca y se lo cortan a los cochinos y entonces lavan el bistek y lo ponen ahí y vienen todas las personas a compra” (también se clasifican en J).</p>
<p>P. Clase</p>	<p>Son las definiciones dadas por medio de la clase a la que pertenece la cosa, aunque ésta no sea la más general.</p>	<p>-VACA: “Es un animal”</p> <p>- CERCA: “Es una distancia”</p> <p>- LOGICA: “Un material”</p> <p>- PAYASO: “Un señor”</p> <p>- LECHE: “Es una sustancia o líquido”</p>
<p>Q. Clase +función, característica o ejemplo esenciales (combinación)</p>	<p>Son las definiciones en las que se combina la clase a la que pertenece la cosa, con por lo menos una función, una característica o un ejemplo. Estos tres últimos tipos de definiciones deben estar relacionados de manera directa o primaria con la cosa definida.</p>	<p>- HIJA: “Es una persona que nació de sus padres y que sus padres la quieren mucho, quieren que haga una carrera” (P+F)</p> <p>- PATO: “Es un ave que nada” (P+F)</p> <p>- FALDA: “Vestido que se</p>

		<p>ponen las mujeres” (P+H)</p> <p>- COCINA: “Es un cuartito, donde está la estufa y el refrigerador y ahí puedes cocinar la comida y ya” (P+F+H)</p> <p>- VACA: “Es un animal cuadrúpedo que nos da leche, tiene unos cuernos y hace un ruido chistoso” (P+F+H)</p> <p>- PAYASO: “Es una persona que se pinta y hace reír a la gente” (P+F+H)</p>
<p>R. Experiencia</p>	<p>Son las definiciones dadas con base en algo que el niño vio, vivió o presencié, lo cual relata para explicar la palabra solicitada.</p>	<p>-REIR: “Cuando corremos me da risa”</p> <p>- DESTRUCCION: “Que cuando el carro estaba ahí, no me fijé y era chiquito y me fui caminando y lo rompí con mi zapato”</p> <p>- TEMPRANO: “Que es temprano, que me tengo que parar a lavarme la boca y que vamos a traer pan “</p> <p>- AUSENTE: “Así dice mi papá, se va, me dice haz tu tarea mientras yo esté</p>

		<p>ausente”</p> <ul style="list-style-type: none"> - PAYASO: “Mi hermanita Nayeli fue cuando había un payaso” - ELEGIR “Que me eligieron a mi para un baile” - DISPARATE: “Cuando hago de veras que mi mama se enoje”
S. Restricción	<p>Son las definiciones en las que se establece una relación término a término (uno a uno). Se restringe la definición a un nombre propio o común, que se refiere a una persona o a una cosa en particular, como el prototipo. O bien, que el niño considere la palabra a definir como prototipo y desde esa perspectiva la defina.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -VALIENTE: “Mi papá es valiente” - JOVEN: “Eres tú” - CARO: “Mi prima se llama Caro” - SUCIO: “Yo” - NIDO: “La leche (se refiere a una marca de leche)
T. Indescifrable	<p>Son las definiciones poco claras, o que no entiende, o sobre las cuales es necesario hacer inferencias (no de tipo gramatical) para clasificarlas en alguna otra categoría.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - DIFERENTE: “La comida, pollo” - PAYASO: “Le da agua” - CAFÉ: “Lo sabe mi mama” - CERRAR: “Cocer unos jitomates” - SUCIO: “Los alacranes son peligrosos”

ANEXO 4. Criterios para la calificación.

Puntaje	Descripción	Ejemplos
<p>Se califican con 2 puntos las definiciones que describan de manera clara y precisa la palabra solicitada.</p>	<p>Una clasificación: cuando se proporciona la clase o género al que pertenece la palabra solicitada, pudiendo o no ir acompañada de características esenciales</p> <p>Características o funciones:</p> <p>Cuando la palabra se define por medio de características, usos o ejemplos pertinentes, ya sea que estén un enunciado a sólo enumerados, siempre que éstos sean suficientes para explicar el significado de la palabra solicitada.</p> <p>Un sinónimo o una analogía,</p> <p>Cuando la definición se da por medio de un sinónimo</p>	<p>Una clasificación:</p> <p>-Pato: “Es un animal” o -“Es un animal café o blanco”*</p> <p>Características o funciones:</p> <p>- PATO: “ Los que nadan en el agua y tiene alas y pico” o -“Café, vuela, para comer, nada, con pico y uñas” .</p> <p>Un sinónimo o una analogía:</p> <p>- JABON. “Detergente” - PATO: “Como las gallinas, que pone huevos para</p>

	de la palabra solicitada, o por medio de una comparación analógica o de un sentido figurado, preciso y claro.	comer”
Se califican con 1 punto, las definiciones estrechas, sin elaboración o imprecisas.	<p>Una explicación poco clara o incompleta: cuando la definición tiene relación con la palabra solicitada, pero su significado se explica de manera imprecisa, generalmente por medio de características, usos o ejemplos pertinentes.</p> <p>Aspectos secundarios o no esenciales: cuando la palabra se define haciendo referencia a características, usos o ejemplos que se relacionan de manera secundario o no esencial con la palabra solicitada.</p>	<p>Una explicación poco clara o incompleta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - PATO: “ Con alas y ojos” - “Donald, el de los cuentos” -“hay en el lago de Chapultepec” <p>Aspectos secundarios o no esenciales:</p> <ul style="list-style-type: none"> -PATO: “Con tela en los dedos” -“Es café o amarillo”
Se califican con 0 puntos las definiciones incorrectas, sumamente vagas o totalmente egocéntricas.	No tiene relación con la palabra solicitada.	<p>No tiene relación con la palabra solicitada:</p> <ul style="list-style-type: none"> - PATO: “La escuela “

	<p>A partir de la tercera repetición de definiciones iguales o parecidas para diferentes reactivos.</p>	<p>(incorrecta)</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Panzón, son bonitos” (sumamente vaga) - “Me gusta verlo, los vendo” (egocéntrica) - “Cua-cua” (no explica la palabra) <p>A partir de la tercera repetición de definiciones iguales o parecidas para diferentes reactivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -CASA: “De pajaritos” (1 punto) -NIDO: “De los pájaros” (1 punto) -ENCARCELAR: “Sus pajaritos” (0 puntos) -AMOR: “ Los pájaros” (0 puntos)
--	--	--

ANEXO 5

PRUEBA ILLINOIS DE HABILIDADES PSICOLINGÜÍSTICAS SUBPRUEBA DE VOCABULARIO ORAL

¿Puedes adivinar en lo que estoy pensando?, estoy pensando en algo que tiene:

	Paciente			
	Edad			
1	Bigotes			
2	Motor			
3	Pico			
4	Tapa			
5	Mangas			
6	Raíces			
7	Aletas			
8	Manecillas			
9	Una flama			
10	Pasajeros			
11	Final			
12	Capullo			
13	Ancla			

14	Envoltura			
15	Melena			
16	Un cable			
17	Colmillos			
18	Tallo			
19	Árbitro			
20	Reglas			
21	Cima			
22	Teclado			
23	Un cráter			
24	Instrucciones			
25	Timón			
	ACIERTOS			

ANEXO 6

PRUEBA ILLINOIS DE HABILIDADES PSICOLINGÜÍSTICAS

SUBPRUEBA ANALOGÍAS

“Ahora se trata de completar la frase que te voy a decir”:

	Paciente			
	Edad			
1	El humo sube, la lluvia:			
2	Los refrigeradores son fríos, las estufas son:			
3	Los perros tienen perritos, los gatos tienen:			
4	Un hombre es un rey, una mujer es una:			
5	El fierro es pesado, las plumas son:			
6	Los escritorios tienen cajones, las chamarras tienen:			
7	Si no tomamos agua nos da sed, si no comemos no da:			
8	Las camisas tienen botones, los zapatos tienen:			

9	Un chofer conduce un auto, un piloto conduce:			
10	En la mañana desayunamos, en la noche:			
11	Nadamos en una alberca, jugamos fútbol en una:			
12	Los pintores tienen pinceles, los escritores tienen:			
13	Los maestros tienen alumnos, los doctores tienen:			
14	Un zoológico tiene animales, un acuario tiene:			
15	Las guitarras tienen cuerdas, los pianos tienen:			
16	Un conejo tiene pelo, un pájaro tiene:			
17	Una mujer es una mamá, un hombre es un:			
18	Los cerdos tienen puerquitos, las gallinas tienen:			
19	Las tuberías son para el			

	agua, los cables son para:			
20	El hielo es sólido, el agua es:			
	ACIERTOS			

ANEXO 7

PRUEBA ILLINOIS DE HABILIDADES PSICOLINGÜÍSTICAS

SUBPRUEBA DEFINICIONES

	Paciente			
	Edad			
1	Una pelota			
2	Un diente			
3	Un pez			
4	Un ropero			
5	Un martillo			
6	La lluvia			
7	El calor			
8	El fuego			
9	El granizo			
10	Una nube			
11	El hambre			
12	El miedo			
13	La alegría			
14	La paciencia			

15	Compartir			
	Aciertos			