



BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA



FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**MAESTRÍA EN DIAGNÓSTICO Y REHABILITACIÓN
NEUROPSICOLÓGICA**

TESIS

**LA NOCIÓN DE TIEMPO Y EL USO DE TIEMPOS VERBALES EN NIÑOS CON Y SIN
TRASTORNO DE APRENDIZAJE**

**PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRA EN DIAGNÓSTICO Y REHABILITACIÓN
NEUROPSICOLÓGICA**

PRESENTA

MAYRA ELIZABETH DÍAZ RODRÍGUEZ

DIRECTOR

DR. VICENTE ARTURO LÓPEZ CORTÉS

CO DIRECTOR

MTRO. MARCO ANTONIO GARCÍA FLORES

ASESOR PRINCIPAL

DR. HÉCTOR JUAN PELAYO GONZÁLEZ

Puebla, Pue.

Abril de 2021

MIEMBROS DEL JURADO DE EXAMEN:

Dr. Vicente Arturo López Cortés

Mtro. Marco Antonio García Flores

Dr. Héctor Juan Pelayo González

RECONOCIMIENTOS

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por la beca No. 957299
para la realización de este proyecto.

A la Vicerrectoría de Investigación y Estudios de Posgrado (VIEP) de la Benemérita
Universidad Autónoma de Puebla.

AGRADECIMIENTOS

A Dios.

A mi madre, por siempre apoyar todos mis sueños, escucharme, reír conmigo y corregirme cuando fue necesario. Eres mi persona favorita.

A Arturo, por su amor y apoyo incondicional. Gracias por estar conmigo todos los días a más de 1000 km de distancia. Siempre me impulsas para seguir creciendo.

A mi familia, por aceptarme y quererme, sobre todo en la última parte de este proceso.

A mi abuelita, que ya no está en este mundo. Una mujer fuerte que creció a mujeres fuertes.

A Itzel y Vivi que son mi familia en Puebla, Moni y Dani por ser mis amigas hasta en los momentos difíciles. A Robert, por tantos cafés. A mis hermanos mayores (Itzel, estás en este grupo). A las estudiantes de la licenciatura en psicología, especialmente a Karla Floresmelga Martínez por su apoyo con los niños de la muestra.

A todos mis profesores. Al Dr. Marco García Flores que me proporcionó el tema de este trabajo, los niños de la muestra y me brindó su asesoría. Al Dr. Arturo López Cortés, por su ayuda, su sugerencia para la organización de este trabajo y su asesoría para escribir esta tesis. Al Dr. Alfonso Díaz Furlong por todas las sesiones de asesoría y recomendaciones en cuanto a los programas informáticos. Al Dr. Héctor Juan Pelayo González, por sus recomendaciones para realizar este trabajo y por platicar conmigo cuando no estuve tan segura de seguir adelante con este proceso de formación académica. Gracias a Chivis por todo el apoyo brindando y por tu amistad.

Y finalmente, a las personas más importantes: los pacientes. Tuve el privilegio de trabajar con ellos en las sedes clínicas, aprender a partir de la práctica y comprender la responsabilidad que conlleva ejercer esta profesión. Gracias a todos los niños que participaron en este trabajo.

ÍNDICE DE CONTENIDO

RESUMEN.....	1
INTRODUCCIÓN	3
1. POSTURAS RESPECTO AL DESARROLLO DEL LENGUAJE	4
1.1 Desarrollo ontogénico del lenguaje.....	4
1.2 Posturas teóricas en el estudio del lenguaje	6
1.2.1 Postura psicológica.....	6
1.2.2 Postura neuropsicológica.....	8
1.2.3 Posturas psicolingüísticas.....	10
2. CONFORMACIÓN DEL CONCEPTO ‘NOCIÓN DE TIEMPO’ Y ‘TIEMPOS VERBALES’ .	12
2.1 Posturas contemporáneas acerca de la ‘noción de tiempo’	12
2.1.1 Definición operacional de ‘noción de tiempo’	15
2.2 Posturas contemporáneas relacionadas al uso de ‘tiempos verbales’	16
2.2.1 Definición operacional de uso de ‘tiempos verbales’	18
3. ACTIVIDAD ESCOLAR EXITOSA Y TRASTORNO ESPECÍFICO DEL APRENDIZAJE....	19
3.1 Actividad escolar exitosa	19
3.2 Trastorno Específico del Aprendizaje	19
4. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	21
4.1 Planteamiento del problema	21
4.1.1 Justificación.....	23
4.2. Objetivos de la investigación	24
4.2.1 Objetivo general	24
4.2.2 Objetivos específicos.....	24
5. METODOLOGÍA	24
5.1. Tipo y diseño de investigación.....	24
5.2 Descripción de variables	24
5.2.1 Variables dependientes.....	24
5.2.2 Variables independientes.....	24
5.3 Participantes	25
5.3.1 Grupo de niños sin características del Trastorno Específico del Aprendizaje	25
5.3.2 Grupo de niños con características del Trastorno Específico del Aprendizaje	26
5.4 Descripción de ambos grupos	27
5.5 Procedimiento.....	29
5.6 Análisis de datos.....	30

6. RESULTADOS	31
6.1 Resultados de la primera parte: ‘noción de tiempo’. Pregunta 1 a la 9.....	31
6.1.2 Descripción de los errores, primera parte: noción de tiempo. Pregunta 1 a la 9.....	32
6.2 Resultados de la segunda parte: ‘tiempos verbales’. Pregunta 1 a la 3.....	34
6.2.1 Análisis comparativo correspondiente a la pregunta 1: cuéntame, ¿qué hiciste ayer?	34
6.2.2 Análisis comparativo correspondiente a la pregunta 2: cuéntame, ¿qué harás mañana?..	38
6.2.3 Análisis comparativo correspondiente a la pregunta 3: cuéntame, ¿qué hacemos ahora?	41
6.3 Resultados de la segunda parte: ‘tiempos verbales’. Narración de historias	43
6.3.1 Historia 1	43
6.3.2 Historia 2	46
6.3.3 Historia 3	49
6.4 Descripción neuropsicológica	53
7. DISCUSIÓN.....	54
8. CONCLUSIONES	62
REFERENCIAS	63

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Comparación mediante nube de palabras. Verbos producidos en la historia 1.	44
Figura 2. Mapa de color. Comparación de las conjugaciones verbales producidas por los sujetos de cada grupo en la historia 1 (Pretérito = verde; gerundio = azul oscuro; participio = azul claro; presente = amarillo; infinitivo = rosa; pronominal = naranja).	45
Figura 3. Comparación mediante nube de palabras. Verbos producidos en la historia 2.	47
Figura 4. Mapa de color. Comparación de las conjugaciones verbales producidas por los sujetos de cada grupo en la historia 2 (Pretérito = verde; gerundio = azul oscuro; participio = azul claro; presente = amarillo; infinitivo = rosa; pronominal = naranja).	48
Figura 5. Comparación mediante nube de palabras. Verbos producidos en la historia 3.	49
Figura 6. Mapa de color. Comparación de las conjugaciones verbales producidas por los sujetos de cada grupo en la historia 3 (Pretérito = verde; gerundio = azul oscuro; participio = azul claro; presente = amarillo; infinitivo = rosa; pronominal = naranja).	51
Figura 7. Árboles dobles, comparación en la conjugación de ambos grupos en las tres historias. Elaboración con el programa CATMA (Gius et al., 2020).	61

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Datos descriptivos de ambos grupos. Total de tareas correctas en los dominios de lectura, escritura y aritmética en la ENI-2 (Matute et al., 2013).....	27
Gráfica 2. Datos descriptivos de ambos grupos. Coeficiente Intelectual, WISC-IV (Wechsler, 2005).	28
Gráfica 3. Cantidad de vocablos y verbos, grupo sin TEA. Tiempos verbales, segunda parte, pregunta 1.....	35
Gráfica 4. Cantidad de vocablos y verbos, grupo con TEA. Tiempos verbales, segunda parte, pregunta 1.....	36
Gráfica 5. Cantidad de vocablos y verbos, grupo sin TEA. Tiempos verbales, segunda parte, pregunta 2.....	38
Gráfica 6. Cantidad de vocablos y verbos, grupo con TEA. Tiempos verbales, segunda parte, pregunta 2.....	39
Gráfica 7. Cantidad de vocablos y verbos, grupo sin TEA. Tiempos verbales, segunda parte, pregunta 3.....	41
Gráfica 8. Cantidad de vocablos y verbos, grupo con TEA. Tiempos verbales, segunda parte, pregunta 3.....	42

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Datos descriptivos de ambos grupos.	29
Tabla 2. Preguntas relacionadas con la noción de tiempo, primera parte.	32
Tabla 3. Verbos producidos con mayor frecuencia y nube de palabras del grupo sin TEA. Tiempos verbales, segunda parte. Pregunta 1: cuéntame, ¿qué hiciste ayer?	36
Tabla 4. Verbos producidos con mayor frecuencia y nube de palabras, grupo con TEA. Tiempos verbales, segunda parte. Pregunta 1: cuéntame, ¿qué hiciste ayer?	37
Tabla 5. Verbos producidos con mayor frecuencia y nube de palabras, grupo sin TEA. Tiempos verbales, segunda parte. Pregunta 2: cuéntame, ¿qué harás mañana?.....	39
Tabla 6. Verbos producidos con mayor frecuencia y nube de palabras, grupo con TEA. Tiempos verbales, segunda parte. Pregunta 2: cuéntame, ¿qué harás mañana?.....	40
Tabla 7. Verbos producidos con mayor frecuencia y nube de palabras, grupo sin TEA. Tiempos verbales, segunda parte. Pregunta 3: cuéntame, ¿qué hacemos ahora?.....	42

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1. Instrumento de medición: La comprensión básica de la ‘noción de tiempo’ así como el uso lingüístico de los ‘tiempos verbales’	73
ANEXO 2. Tabla completa. Campos referenciales, grupo sin TEA. Tiempos verbales, segunda parte. Pregunta 1: cuéntame, ¿qué hiciste ayer?.....	74
ANEXO 3. Tabla completa. Campos referenciales, grupo con TEA. Tiempos verbales, segunda parte. Pregunta 1: cuéntame, ¿qué hiciste ayer?.....	77
ANEXO 4. Tabla completa. Campos referenciales, grupo sin TEA. Tiempos verbales, segunda parte. Pregunta 2: cuéntame, ¿qué harás mañana?	78
ANEXO 5. Tabla completa. Campos referenciales, grupo con TEA. Tiempos verbales, segunda parte. Pregunta 2: cuéntame, ¿qué harás mañana?	80
ANEXO 6. Tabla completa. Campos referenciales, grupo sin TEA. Tiempos verbales, segunda parte. Pregunta 3: cuéntame, ¿qué hacemos ahora?	81
ANEXO 7. Tabla completa. Campos referenciales, grupo con TEA. Tiempos verbales, segunda parte. Pregunta 3: cuéntame, ¿qué hacemos ahora?	82
ANEXO 8. Historia 1, grupo sin TEA.	82
ANEXO 9. Historia 1, grupo con TEA.	85
ANEXO 10. Historia 2, grupo sin TEA.	89
ANEXO 11. Historia 2, grupo con TEA.	93
ANEXO 12. Historia 3, grupo sin TEA.	96
ANEXO 13. Historia 3, grupo con TEA.	99
ANEXO 14. Orden de las tarjetas, grupo con TEA y sin TEA, historia 1.....	103
ANEXO 15. Orden de las tarjetas, grupo con TEA y sin TEA, historia 2.....	104

ANEXO 16. Orden de las tarjetas, grupo con TEA y sin TEA, historia 3.....	105
ANEXO 17. Tabla con el promedio de los resultados* que obtuvo cada grupo en las tareas neuropsicológicas según el percentil.....	105

RESUMEN

Introducción: el Trastorno Específico del Aprendizaje se caracteriza por una lectura imprecisa o con esfuerzo, dificultades en la expresión escrita, en el cálculo o el razonamiento matemático, con una persistencia de al menos 6 meses, un desempeño por debajo de su edad cronológica y estas dificultades no se explican por alguna discapacidad intelectual, estrategias académicas inadecuadas, trastornos sensoriales o neurológicos. Debido a que es un trastorno con características heterogéneas, se ha reportado que los estudiantes pueden presentar dificultades en la forma en la que perciben la noción de tiempo y en el uso de los tiempos verbales. **Objetivo:** describir la comprensión básica de la ‘noción de tiempo’ así como el uso lingüístico de los ‘tiempos verbales’, comparando las ejecuciones de una población de niños con características del Trastorno Específico del Aprendizaje con las ejecuciones de un grupo de niños sin las características de este trastorno, ambas poblaciones presentan condiciones socioculturales similares. **Método:** el diseño del estudio fue observacional, transversal y descriptivo. Formaron parte de la investigación dos grupos, conformados por 8 menores cada uno, que asistían a escuelas públicas en la zona urbana del municipio de Puebla de Zaragoza en el estado de Puebla. Para el proceso de selección de la muestra, se realizó una evaluación neuropsicológica, se aplicó una escala de inteligencia, una entrevista neuropsiquiátrica, una entrevista con los docentes y la revisión de las calificaciones de cada alumno. Para llevar a cabo el objetivo de la investigación se aplicaron tareas destinadas a la evaluación de la ‘noción de tiempo’ y el uso de ‘los tiempos verbales’. Las tareas consistieron en preguntas abiertas que hicieron referencia a la percepción del tiempo, tres preguntas que solicitaban respuestas en pasado, futuro y presente, así como la narración de tres historias con apoyo de tarjetas – estímulo. **Resultados:** los errores del grupo con características TEA (Trastorno Específico del Aprendizaje) en las tareas destinadas a describir la ‘noción de tiempo’ consistieron generalmente en el olvido de la información temporal solicitada, omisiones, la inclusión de información no solicitada y la sustitución de una respuesta por otra. Respecto al uso de los ‘tiempos verbales’, al preguntar en pasado, el grupo *sin TEA* produjo un número mayor del total de vocablos (246 palabras), en comparación con el *grupo con TEA* (152 palabras); el porcentaje de verbos producidos fue igual (21% de verbos). Al preguntar en futuro, el *grupo sin TEA* produjo un número similar de vocablos (132 palabras), en comparación con el grupo con TEA (127 palabras). El porcentaje de verbos producidos por el grupo con TEA (25%) fue mayor que el porcentaje del grupo sin TEA (18%). Al preguntar en presente, el *grupo sin TEA* produjo más vocablos (36 palabras), en comparación con

el grupo con TEA (10 palabras). El porcentaje de verbos producidos por el *grupo con TEA* (60%) fue mayor que el porcentaje del *grupo sin TEA* (28%). Ambos grupos generaron más verbos perceptibles sobre los no perceptibles. Los dos grupos utilizaron preferentemente verbos que fueron parte del campo referencial *Sociedad*. Respecto a la narración de la historia 1, el grupo sin TEA produjo 74 verbos y el grupo con TEA produjo 72 verbos. En la historia 2, el *grupo sin TEA* produjo 88 verbos y el *grupo con TEA* produjo 76 verbos. En la historia 3, el *grupo sin TEA* produjo 82 verbos y el *grupo con TEA* produjo 78 verbos. Ambos grupos presentaron en las tres historias un número mayor de verbos perceptibles sobre los no perceptibles, del campo referencial. **Discusión:** se describen lo que se espera de los menores con un Trastorno Específico del Aprendizaje de acuerdo con la literatura revisada, en comparación con la muestra de esta investigación. Se discute que la organización del tiempo comienza en un plano perceptivo al inicio del desarrollo. Se deben proponer más análisis cualitativos que describan cómo es el uso de los verbos y cuál es el proceso cuando estos se producen. Se describe a los verbos como signos con un significado contextual. Las historias narrativas se caracterizan porque los sujetos relatan los acontecimientos que protagoniza otra persona, en tercera persona y haciendo uso de los tiempos verbales en pasado. **Conclusiones:** respecto a la ‘*noción de tiempo*’ se observó que ambos grupos la poseen y ambos grupos varían en el grado en el que tienen dicha noción. El tipo de errores presentados por el *grupo con TEA* fueron olvidos, omisiones, inclusión de información no solicitada y sustituciones; a veces, fueron capaces de acceder a la respuesta correcta con ayuda e intervención de la evaluadora. El *grupo sin TEA*, demostró mayor precisión en las respuestas brindadas. La medida del tiempo objetivo, medido en minutos o segundos se encuentra aún en proceso de consolidación en ambos grupos. En cuanto al uso lingüístico de los ‘*tiempos verbales*’, ambos grupos generaron una cantidad similar de verbos, que fue proporcional a la cantidad de vocablos. Predominaron los verbos perceptibles sobre los no perceptibles y el uso preferente de verbos que describieron acciones sociales. La estrategia utilizada por el *grupo sin TEA* en todas las historias fue el ‘*pretérito perfecto simple y pretérito imperfecto (copretérito) en primera y tercera persona del indicativo*’ + ‘*infinitivo*’. Respecto al *grupo con TEA*, la estrategia utilizada en las tres historias fue el ‘*pretérito perfecto simple y pretérito imperfecto (copretérito) en primera y tercera persona del indicativo*’ + ‘*gerundio*’. De forma complementaria, se describe que ambos grupos tuvieron un desempeño promedio en las tareas neuropsicológicas relacionadas con las habilidades espaciales, base importante para desarrollar una adecuada estructura temporal; y presentaron un desempeño promedio en las tareas que evalúan las funciones ejecutivas, la flexibilidad cognoscitiva, así como la planeación y organización, tareas sensibles para evaluar las regiones relacionadas con la producción de verbos, la toma de decisiones o la estimación verbal del tiempo.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación se encuentra conformada por ocho apartados. En el primero, se presentan diversas posturas respecto al desarrollo del lenguaje, se describe el desarrollo ontogénico y se explican las ideas principales desde la postura psicológica, neuropsicológica y psicolingüística. A partir de lo anterior, en el segundo apartado se definen operacionalmente los conceptos ‘noción de tiempo’ y ‘tiempos verbales’ después de realizar una revisión de diversos autores contemporáneos. En el tercer apartado, se hace una descripción la actividad escolar exitosa y del Trastorno Específico del Aprendizaje. En el apartado cuatro se plantea el problema y los objetivos que persigue esta investigación. La metodología, es decir, el tipo y diseño de la investigación, así como la descripción de las variables, los participantes de ambos grupos, la explicación del procedimiento que se lleva a cabo y la forma de analizar los datos recabados se presentan en el apartado cinco. Los resultados obtenidos se explican en el apartado seis. Finalmente, la discusión se desarrolla en el apartado siete y las conclusiones, se presentan de forma puntual en el apartado ocho.

1. POSTURAS RESPECTO AL DESARROLLO DEL LENGUAJE

1.1 Desarrollo ontogénico del lenguaje

Los bebés comienzan su vida social desde que miran a los ojos a sus cuidadores, son sensibles ante las voces que tienen un tono emocional y muestran preferencia por los estímulos de naturaleza social (Aparici & Esteve-Gibert, 2019; Berko & Bernstein, 2010). Las sensaciones son una fuente primaria de conocimiento, lo cual permite la vinculación del ser humano con el mundo exterior, por lo tanto, se convierten en una condición a considerar para comprender el desarrollo psíquico (Luria, 1994).

Las habilidades perceptivas y las bases motrices tienen influencia en el desarrollo del lenguaje. Ante la ausencia de algún problema estructural, los niños gradualmente integran la información auditiva y visual; son capaces de escuchar el habla del interlocutor, descubrir las regularidades en las palabras y a la vez observar cómo se mueven los labios o los gestos que realiza el interlocutor (Aparici & Esteve-Gibert, 2019; Luria, 1994). A los seis meses, los bebés comienzan a clasificar los sonidos del lenguaje que hablan las personas a su alrededor y comienzan a balbucear, lo cual se puede considerar un paso prelingüístico (Owens, 2003; Rosselli & Matute, 2010).

Con ayuda del proceso perceptivo, los niños destacan los rasgos de los objetos e inician de forma gradual el desarrollo del proceso de abstracción. El proceso de destacar los rasgos permite clasificar los sonidos en fonemas o distinguir la entonación. A los nueve meses de vida, imitan sonidos y utilizan gestos sociales, además presentan una intención comunicativa (Aparici & Esteve-Gibert, 2019; Berko & Bernstein, 2010; Luria, 1994).

A los once meses, pueden comprender palabras comunes y son capaces de señalar a alguien. A los doce meses, dicen de 2 a 4 palabras y comprenden varios sustantivos, siguen instrucciones sencillas y reaccionan al *no*. Estas primeras palabras están ligadas a los objetos y están unidas a las acciones (Luria, 1984; Owens, 2003; Rosselli & Matute, 2010).

La imitación vocal a los 14 meses de edad, tiene relación con la cantidad de sustantivos, verbos y vocabulario total producido; también, tiene relación con la proporción de las palabras producidas y comprendidas a los 20 meses de edad. Desde hace algunos años, existe evidencia de una correlación positiva y alta, entre el vocabulario total a los 20 meses y el uso posterior de morfemas gramaticales (Locke, 1997).

A los 24 meses de edad, los niños tienen un vocabulario de 200 a 300 palabras, combinan dos palabras y producen expresiones telegráficas sin preposiciones o flexiones. Más adelante, son capaces de mencionar un actor y un verbo, así como un verbo con un objeto (sin un sujeto), pero aún no utilizan las formas que indican número, género o tiempo verbal. En este periodo, coincide el inicio de la

expresión verbal con un desarrollo importante de las áreas del lenguaje. Los niños con un lenguaje de dos palabras, se centran aún en el aquí y en el ahora, en su lenguaje aún no hay expresiones de mañana o ayer (Berko & Bernstein, 2010; Rosselli & Matute, 2010).

A los tres años, el vocabulario de los niños es de unas 1000 palabras aproximadamente, construyen oraciones de 3 o 4 palabras y hablan sobre el presente. A los cuatro años, el vocabulario es hasta de 1600 palabras, realizan preguntas sobre su entorno social inmediato, recuerdan historias en un pasado reciente e interpretan las oraciones según el orden. A los cinco años, el vocabulario contiene hasta 2200 palabras, el menor comprende cuando el adulto menciona *antes* o *después* y se espera haya adquirido de forma importante la gramática comparando con etapas previas. Aproximadamente entre los tres y cinco años, los niños han adquirido los elementos fundamentales del lenguaje que se habla alrededor de ellos, comienzan a relacionar de “forma verbalmente competente un objeto con las acciones o funciones que realiza, y empiezan a aparecer los tiempos verbales” (Flores et al., 2015, p. 60); el verbo es morfológicamente complejo y se plantea que el uso de los tiempos verbales necesita una comprensión de la temporalidad (Berko & Bernstein, 2010; Rosselli et al., 2010).

A los seis años, el vocabulario productivo es de 2600 palabras aproximadamente y el vocabulario comprensivo es de 24 000 palabras aproximadamente, y es esperable que las oraciones sean más complejas. A los ocho años, los niños ya deberían ser capaces de verbalizar sus ideas, realizar comparaciones y comunicar lo que piensan (Owens, 2003). En la edad escolar se espera que los niños lean, adapten sus expresiones conforme a las necesidades sociales y de comunicación, conozcan el significado de las palabras y utilicen adecuadamente las formas gramaticales (Berko & Bernstein, 2010; Owens, 2003).

Desde la postura Histórico – Cultural, el desarrollo ontogenético del lenguaje surge en un ambiente donde el menor asimila la experiencia general de la humanidad y el desarrollo se genera según la interacción comunicativa que tenga con los adultos a su alrededor. Conforme el lenguaje se desarrolla, el menor se independiza de la experiencia física inmediata, para dar paso al dominio de un sistema de códigos, el cual le permiten salirse de su experiencia sensorial inmediata (Luria, 1984). El desarrollo no se analiza bajo una concepción mecanicista, puesto que los procesos psicológicos no son elementos aislados (Vygotsky, 2016a).

La relación existente entre el pensamiento y el lenguaje, suele analizarse desde dos polos, desde un enfoque atomista o desde el enfoque que fusiona ambos procesos, sin embargo, estos dos puntos de vista extremos no consideran la influencia de los procesos motores del lenguaje para facilitar el curso del pensamiento y esto a su vez impacta en la comprensión del niño. Otro ejemplo, es el uso

del lenguaje interno para la comprensión del material verbal complejo, esta relación impacta en la retención de la información (Vygotsky, 2010).

Si bien, a partir de las posturas psicológicas generales se reconoce que en ciertas edades los menores son más propensos a la comprensión de conceptos abstractos, no se responde a la pregunta ¿por qué se comprenden estos conceptos en esa edad? o ¿a partir de qué se forman dichos conceptos? (Vygotsky, 2016a). Se reconoce que las funciones psicológicas, en cada etapa del desarrollo se rigen por un sistema de intereses que son depositados en determinada personalidad y que el desarrollo de los procesos psicológicos y sus funciones no se debería analizar aisladamente, por ejemplo, sin considerar la orientación que tiene las fuerzas motrices generando cambios en los mecanismos psicofisiológicos, dado que existe una relación. En las posturas clásicas, se establecen edades rígidas para explicar el desarrollo del lenguaje, se realizan comparaciones, por ejemplo, entre un niño preescolar y un escolar, pero se limita el análisis a esta única característica, vista de forma elemental y como un conteo meramente cuantitativo (cuánto aumentó el vocabulario), es decir, no se toma en cuenta la relación con otras funciones o el cambio en la estructura interior (Vygotsky, 2016b).

1.2 Posturas teóricas en el estudio del lenguaje

1.2.1 Postura psicológica

Desde las teorías de Aristóteles, Hegel y Humboldt, se estudia al lenguaje genéricamente como el medio para el conocimiento racional, a partir del cual, las categorías se elevan desde el nivel de la simple referencia de algún objeto del entorno hacia un nivel de abstracción más complejo. El lenguaje es el origen del conocimiento conceptual, ya que configura una plataforma cognitiva, la cual es sostén de la capacidad para asimilar más adelante el conocimiento científico. Mediante la palabra se establece el conocimiento, la capacidad de nominar permite el surgimiento de los conceptos, posteriormente nacen las categorías que existen más allá del aquí, del ahora y del registro sensorial y comportamental inmediato (Rodríguez, 2016).

Jean Piaget, menciona que el lenguaje es visto como el resultado de la inteligencia sensorio – motriz, lo cual conlleva al desarrollo a través de la interacción del niño con su medio, este proceso comienza desde el nacimiento y aproximadamente a los dos años el niño aprende, refuerza y con ayuda, por ejemplo, de dibujos y juegos simbólicos, surge la comunicación a través de oraciones simples (Torres, 2019).

La investigación del lenguaje infantil desde las posturas clásicas, brinda explicaciones respecto al surgimiento mecánico del lenguaje y se aborda su estudio hasta el final de la edad temprana, ya que se considera que en esta etapa finaliza su evolución. Desde la postura histórico – cultural, se propone

que lo único que culmina al final de la edad temprana es el dominio de los hábitos articulatorios y el dominio del aspecto externo del lenguaje. En realidad, en la edad temprana son perceptibles solo los primeros pasos hacia el desarrollo del lenguaje en su forma superior y compleja. Las funciones psíquicas, de acuerdo con la ley genética general del desarrollo cultural, aparecen en escena dos veces (en dos planos), primero social y luego psicológico, primero como categoría intersíquica y luego como categoría intrapsíquica (López et al., 2017; Vygotsky, 2016a).

Es posible observar e investigar las funciones del lenguaje de acuerdo con su forma de desarrollo. Se proponen al menos tres formas de este desarrollo: primero el niño posee un sentido que se relaciona con el objeto, en segundo lugar, existe un nexo entre la palabra y lo que ésta significa, por último, este nexo debe ser utilizado de forma funcional por el adulto para establecer un medio de comunicación con el niño (Vygotsky, 2016a). La comunicación se puede describir como la interacción entre las personas, durante dicha interacción intercambian información, la cual tiene como objetivo entablar relaciones, por esto, la acción recíproca entre un adulto y un bebé, por ejemplo, se convierte en la condición que impulsa el desarrollo psicológico del menor. Si el objeto de la actividad comunicativa es una persona, entonces surge la comunicación, la cual, no surgirá si el objeto es otra cosa (Lísina, 1987).

Otro hecho importante a indagar es la función de la palabra pronunciada en voz alta, debido a que dirige a los niños al cambio esencial de su actividad intelectual, por ejemplo, cuando el lenguaje participa en el proceso de resolución de los problemas, conduce al niño a la búsqueda de la respuesta correcta (Obujova, 2013). Respecto al análisis del desarrollo del lenguaje interno, el niño atraviesa al menos cuatro etapas: en la primera el lenguaje es preintelectual o preverbal, después atraviesa por una etapa de psicología ingenua, donde el niño tiene dominio de la sintaxis antes de tener dominio del pensamiento, ya que utiliza las formas del lenguaje subordinadas, por ejemplo: *porque*, *cómo* o *si*, mucho antes de utilizar las relaciones temporales o adversativas. En una tercera etapa domina el signo externo y operaciones externas para resolver tareas psíquicas, hasta que finalmente surge el crecimiento hacia adentro, etapa en la cual, la operación externa se realiza internamente. También, es un punto clave considerar el habla interna para comprender el lenguaje (Vygotsky, 2010).

De acuerdo con Vygotsky (2010), también se puede analizar la naturaleza psicológica del lenguaje en la generalización, ya que la palabra no hace referencia a un objeto aislado, sino a un grupo, clase completa de objetos o conceptos. La palabra refleja la realidad de forma distinta en comparación con las sensaciones y percepciones inmediatas. Respecto a la evolución de los conceptos, estos se asimilan de forma progresiva y a diferentes ritmos, durante un tiempo los conceptos científicos se

combinarán con los no científicos, desembocando en proceso de generalización que también es progresivo.

Los conceptos respecto a las formas de espacio, tiempo, causalidad y objeto que son esenciales para la experiencia humana, no son innatos y las construye el niño a lo largo de su vida, empezando desde los primeros años (López et al., 2017). El vocabulario de los menores es un reflejo de la vida cotidiana, por esta razón suelen ser más frecuentes los sucesos cercanos en tiempo – espacio y la descripción sobre los sucesos concretos sobre los abstractos. Es más probable observar que los niños más pequeños hagan mayor referencia a las palabras que describen objetos que se mueven en comparación con aquellos objetos inmóviles (Berko & Bernstein, 2010).

Debido a que el lenguaje le da forma a la percepción y a la manera en la cual experimentamos el mundo, cuando el psicólogo lo utiliza como estímulo, permite ampliar de forma importante el campo de la experimentación (López et al., 2017; Vygotsky, 2016a). Es posible aumentar la comprensión respecto a cómo las palabras y sus significados evolucionan durante la edad infantil y distinguir las diversas fases que describen esta evolución como un proceso, mediante la experimentación (Rodríguez, 2016).

1.2.2 Postura neuropsicológica

Los estudios neuropsicológicos del lenguaje en adultos hacen referencia a las investigaciones de Broca y aproximadamente una década después de sus estudios, surgen las investigaciones relacionadas con las alteraciones del lenguaje en niños, en las cuales se estudia la ontogénesis del lenguaje. Comienzan a explicarse las diferencias entre los trastornos del lenguaje relacionados con una lesión y los trastornos de origen congénito así mismo, se describen los problemas que están relacionados con trastornos intelectuales y aquellos problemas que no lo están (Rosselli et al., 2010).

De acuerdo con Vygotsky (2015), la integridad de los centros cerebrales inferiores es una condición previa para lograr desarrollo adecuado de los centros superiores. Posturas actuales, coinciden en que el desarrollo del lenguaje se relaciona con la maduración inicial de las estructuras subcorticales las cuales ascienden hasta las regiones corticales progresivamente; este proceso involucra las conexiones inter e intra hemisféricas, así como la mielinización de diversas vías (Luria, 2011; Rosselli et al., 2010).

La organización cortical, es resultado de un desarrollo prolongado y progresivo. Se distinguen regiones en las que subyacen analizadores cutáneo - cinestésicos o visuales, por mencionar algunos. Posteriormente, el crecimiento de estas regiones deriva en una sobreposición de estas zonas, a partir de esto aparecen las zonas terciarias, que son las que terminan más tarde su desarrollo. En la parte posterior del cerebro, en el campo periférico de la región temporal cerca del analizador auditivo, se

forma un área cuya función es el análisis y síntesis del lenguaje hablado; las regiones parietales, se relacionan con el análisis y síntesis cinestésica, que es base de la articulación; en la parte anterior del cerebro, en zonas frontales pre motrices y su periferia se da la transformación del lenguaje en sonidos del habla, así como la programación de movimientos sucesivos y hábitos motores (Luria, 2011).

Estudios actuales, sostienen que es posible que los lóbulos cerebelares laterales, estén implicados en funciones cognitivas como planeación estratégica, memoria y lenguaje. Las variaciones en el lóbulo y el opérculo parietal parecen estar relacionados con el deterioro en el lenguaje receptivo. Por su parte, la región dorsolateral del lóbulo temporal, se asocia con varios sistemas sensoriales que son base, por ejemplo, del lenguaje; debido a que otras áreas sensoriales coinciden en el giro temporal, en la parte superior posterior, modifican la interpretación del lenguaje, por ejemplo, la imagen de un perro con el hocico abierto, anticipa para el ser humano el sonido de un ladrido y no de un maullido (Schmahmann, 1991; Roskies et al., 2001; Kibby et al., 2004; Zatorre, 2007 citado en Clark et al., 2012). En los adultos, la corteza del lóbulo de la ínsula, oculta detrás de la región rostral del lóbulo temporal (específicamente la circunvolución precentral de la corteza insular), suele relacionarse con la articulación del habla (Carlson, 2010).

Es importante mencionar el desarrollo fisiológico y el histórico – cultural de las funciones psicológicas, ya que en este último punto destaca el cambio en las relaciones de estas funciones más que el cambio propio de cada una de forma aislada, al modificarse la interrelación entre éstas, surge un sistema psicológico. Este principio de organización sistémica, es la base de las ideas que surgieron posteriormente en el campo de la neuropsicología que desarrolló A. R. Luria (Vygotsky, 1982 citado en Akhutina, 2002).

Aunque se conocen los analizadores y zonas en la periferia relacionadas con el lenguaje, desde la postura Histórico – Cultural no se simplifican las funciones, ni se localizan zonas directas, puesto que existe una estructura psicológica que subyace en los procesos fisiológicos. En cuanto a los procesos del lenguaje se refiere, la palabra se concibe como una matriz multidimensional compleja, la unidad básica del lenguaje que presenta distintas conexiones: acústicas, morfológicas, léxicas o semánticas, dependiendo del estado del lenguaje. Al realizar un análisis del habla como forma de actividad consciente y compleja, existe un sujeto que produce una expresión hablada y otro que comprende dicha expresión (Luria, 1979).

En los primeros años, el objeto de la actividad comunicativa del niño es la persona con la cual interactúa, por lo tanto, son importantes las cualidades de este compañero durante la interacción, puesto que estas cualidades se reflejan en la conciencia del niño y finalmente se convierten en productos de la comunicación. Como en cualquier otra actividad, se debe satisfacer una necesidad del

hombre, en este caso es la comunicación, la cual es fundamental para conocerse a sí mismo y a los otros. El motivo de la actividad, es el compañero de comunicación (Lísina, 1986). No quedan de lado las habilidades perceptivas y las bases motrices de los niños que influyen en el desarrollo del lenguaje, pero se reconoce que, a su vez, impactan en la vinculación del ser humano con el mundo exterior (Luria, 1994).

Conforme el lenguaje se desarrolla, aumenta la independencia del menor, respecto a la experiencia física - sensorial inmediata (Luria, 1984). Por ejemplo, después de los cinco o seis años y con ayuda del lenguaje, el niño debería ser capaz de desplegar un juego, respecto a una situación imaginada, la cual se espera que presente una variedad de argumentos e ideas. El relato del niño se puede describir como activo, con una clara identificación de los papeles, los cuales se mantienen hasta el final y son los que determinarán su comportamiento durante el juego. Cuando el juego posee tal estabilidad, los factores causales externos no deconstruyen el sistema de relaciones que el niño crea con el apoyo del lenguaje (Luria & Yudovich, 1986).

En el estudio de los procesos del lenguaje, también se investiga el lenguaje de tipo receptivo y el lenguaje motor. El primer tipo hace referencia a la percepción de los sonidos del lenguaje, a la comprensión de los significados de las palabras, frases o discurso. El segundo tipo, el lenguaje motor o expresivo, hace referencia a la articulación de los sonidos verbales, hasta las palabras frases o discursos. Sin embargo, es posible analizar estos procesos desde los distintos niveles de estructuración, una forma de lenguaje emocional y habitual es mucho menos compleja que una forma voluntaria o intelectual. De la misma forma, la función denominativa, es menos compleja que el proceso de generalización, que a su vez presenta menor complejidad en comparación con estructuras lógico – gramaticales (Luria, 2011).

1.2.3 Posturas psicolingüísticas

El comienzo del lenguaje del niño y la aparición de la primera palabra está siempre ligado a la acción del niño y a su comunicación con el adulto. Aunque la primera palabra del niño se dirija al objeto, todavía es inseparable de la acción. Posteriormente, con la adquisición de la morfología elemental, la palabra comienza a tener un significado objetual precisamente en relación con la adquisición del sufijo. La flexión crea nuevas posibilidades psicológicas para la designación funcional del objeto, brinda la posibilidad no solo de introducir el objeto en una categoría determinada, sino de señalar aquel tipo de acción que cumple el objeto en el contexto dado (Luria, 1984).

Se distinguen tres medios de comunicación: los mímico-expresivos, de acción con objetos y las articulatorias o lingüísticas. Después de los siete años, es esperable una forma personal – extrasituacional en la comunicación de los niños con los adultos, una forma que sirve para el

conocimiento del mundo social y ya no el objetual, que surge independiente de la colaboración con el adulto (Lísina, 1986).

Algunas posturas proponen que primero existe una intuición difusa, una especie de masa sin forma de significados que surge antes del orden del signo (Rodríguez, 2016). Un signo porta significado; las palabras no son signos últimos, no son irreducibles, puesto que se componen de significado y pueden a su vez dividirse en raíces, elementos flexionales o derivacionales. Es importante mencionar que el significado es contextual, por lo tanto, todo signo posee un carácter relativo, dependiente del lugar ocupado en el contexto en el que nace (Hjelmslev, 1984).

La cooperación entre el lenguaje y el pensamiento es constante y dialéctica, por ejemplo, la articulación posee coherencia interna, a su vez, el pensamiento del ser humano se beneficia creando formas que se expresan mediante el lenguaje, los cuales están impregnados de contenidos perceptuales obtenidos previamente. Primero el lenguaje es prelingüístico y práctico, vital para desenvolverse en el medio; en un segundo momento aparece la verbalización de los pensamientos, primero nombrando totalidades. En un tercer momento, el pensamiento de tipo reflexivo se desarrolla a partir de los conceptos que surgen entre otras cosas, de nombrar (Rodríguez, 2016).

Los primeros conceptos léxicos, surgen en los niños a partir de sus interacciones con el medio, la permanencia de los objetos y su ubicación, las estructuras causales y temporales de los eventos, los cuales tienen una etiqueta verbal. En la producción de palabras se unen los conceptos con los sistemas motores articulatorios. El niño desarrolla un sistema de lemas los cuales son palabras de uso frecuente. Es alrededor de los cuatro años, cuando los niños producen el lema apropiado (Levelt et al., 1999).

Algunos modelos psicolingüísticos de producción del lenguaje, plantean un sistema de tres niveles de arquitectura cognitiva (Garret, 1980; Levelt et. al. 1999 citado en Sánchez, 2018). El primer nivel es el conceptualizador, es el mensaje que será la base de la expresión lingüística. Se toma en cuenta la intención comunicativa, es decir, la meta que espera alcanzar el individuo y se materializará mediante la producción y el significado. Después, surgen los niveles gramaticales y fonológicos (Sánchez, 2018).

En un segundo nivel, surge el formulador, a partir del cual se produce la codificación gramatical. En este punto las unidades léxicas obtienen sus rasgos gramaticales y se seleccionan los lemas, que fueron previamente especificados en el mensaje preverbal. En este mismo nivel surgen las dependencias sintácticas de la oración a través de su asignación de función gramatical. La forma de la oración es la estructura de superficie (Ferreira et al. 2007 citado en Sánchez, 2018). Finalmente, en el nivel de codificación fonológica o articulador, se recupera la forma de las palabras además de su

prosodia y las características previas superficiales en la oración. El proceso que sigue, es entonces la articulación del mensaje (Levelt et al., 1999).

Los adultos, al producir una palabra de contenido, primero pasan de un concepto léxico a su lema. Después de la recuperación del lema, pasan al lenguaje fonológico de la palabra, a codificar y utilizarlo para calcular un gesto fonético-articulatorio (Levelt et al., 1999). El proceso de denominación de objetos es menos complejo que el de denominación de acciones, debido a que se necesita una mayor competencia semántica para la selección y conjugación de un verbo en comparación con la selección de un sustantivo (Sánchez-Cabrera, 2014).

En un estudio realizado en México, se concluyó que los niños de tercer año de primaria presentan un mayor uso de verbos de percepción en comparación con un grupo de sexto año de primaria, el cual presentó un mayor uso de verbos abstractos (Ávila, 2004). Los niños son capaces de aprender verbos de acción como *tirar*, cuando realizan la acción de tirar en compañía de un adulto en un contexto dado (De Vega, 2005). Mediante el estudio de Imagen de Resonancia Magnética, se observó cómo ante la audición de verbos de forma pasiva, en los participantes se activaba automáticamente y parcialmente las áreas somatotópicas correspondientes con la ejecución de las acciones. Existe una conexión importante entre las palabras y las acciones, que implica zonas de la corteza premotora y áreas próximas a la cisura de Silvio (Pulvermüller, 2005).

Un niño puede utilizar una palabra que escuchó de los adultos a su alrededor, sin embargo, no tiene el mismo significado para él y para el adulto. Los hablantes aprenden variaciones del lenguaje, de este modo se diferencian de acuerdo a su edad, origen, clase social, el tema de conversación y el interlocutor. La expresión de las reglas en el habla cotidiana se conoce como la actuación, donde son comunes los errores, falsos comienzos y los enunciados incorrectos. Definitivamente, no es suficiente con adquirir la competencia lingüística, es necesaria la adquisición de la competencia comunicativa, la cual considera las diversas situaciones sociales (Berko & Bernstein, 2010).

2. CONFORMACIÓN DEL CONCEPTO ‘NOCIÓN DE TIEMPO’ Y ‘TIEMPOS VERBALES’

2.1 Posturas contemporáneas acerca de la ‘noción de tiempo’

Uno de los propósitos más importantes de la noción del tiempo en los seres humanos es asumir un comportamiento adaptativo, facilita la capacidad de predecir, anticipar y responder eficientemente a eventos futuros (Langereis et al., 2012). La percepción del tiempo, se describe como una realidad objetiva, tal y como lo es el espacio. La vida misma ocurre bajo el concepto de tiempo, el reflejo de

éste y las relaciones temporales demandan un desarrollo superior de la actividad cognoscitiva, del pensamiento abstracto, mucho más elevado que la percepción del espacio (Liublinskaia, 1971).

El hombre posee la capacidad de medir el tiempo de una forma consciente, a través de esto modula su comportamiento, es hábil para calcular intervalos de tiempo sobre todo cuando la duración fue aprendida previamente o si esta duración va unida a un evento de alta carga emocional (Fernández-Guardiola, 2015).

La percepción de la noción del tiempo tiene varios aspectos y niveles. La forma más elemental son los procesos perceptivos relacionados con la duración de alguna secuencia, que se fundamentan en los horarios biológicos y fenómenos rítmicos como los latidos del corazón, el ritmo respiratorio, la alternancia del sueño – vigilia o la aparición del hambre. Las formas más complejas de percepción del tiempo se fundamentan en “patrones valorativos” (Luria, 1994, p. 135), construcciones elaboradas por el hombre, por ejemplo, los segundos y los minutos

Dependiendo del estado de ánimo o el interés, un solo evento puede percibirse de modo diferente en una persona, se puede percibir un evento como corto o largo. La noción del tiempo se puede clasificar como subjetiva u objetiva, el primer tipo es creado por nosotros mismos, depende de las impresiones del sujeto, la motivación, el estado anímico y la actividad. En cambio, el tiempo objetivo es de tipo científico, hace referencia al principio y final del evento, de él surgen los conceptos matemáticos o físicos, es el mismo tiempo para todos, es invariable y es rígido (Granado & Martín, 2013; Jiménez & Jiménez, 2010; Quirós, 2012).

La noción subjetiva del tiempo presenta variaciones propias de cada ser humano en cuanto a su percepción y manejo, debido a que es susceptible a la sensorialidad, contribuyen las señales externas como los movimientos aparentes del sol, la temperatura o los ritmos circadianos (Fernández-Guardiola, 2015). Es necesario que el sujeto perciba las relaciones tanto espaciales como temporales que existen, sean estas relaciones entre el sujeto y los objetos en el medio ambiente o las relaciones entre estos objetos mismos (Granado & Martín, 2013).

En cambio, la percepción del tiempo descrita como una realidad objetiva, surge con los ritmos de la vida, pero ocurre bajo el concepto de noción de tiempo (Liublinskaia, 1971), el hombre puede estimar un pequeño rango de intervalos de tiempo, pero requiere la instrumentación moderna para establecer el tiempo como mili, micro o nano segundos, así como intervalos de tiempo muy prolongados que duran más que nuestros años de vida (Fernández-Guardiola, 2015).

Otras posturas, abordan el tema mediante el análisis de la estructura temporal, compuesta por el orden y la duración. El *orden* es el componente más cualitativo, se puede definir como “la distribución cronológica que las personas asignan a los hechos o acontecimientos que se suceden a lo

largo de un período de tiempo” (Granado & Martín, 2013, p. 124), por ejemplo, antes y después, ordenar láminas del tipo de una historieta, días de la semana o eventos en un calendario. La *duración* se puede definir como “el intervalo temporal entre dos puntos del espacio o dos sonidos”, este componente posee atributos más cuantitativos: la hora, minutos y segundos (Da Fonseca, 1998; Le Boulch, 1995).

La organización del tiempo, comienza en el plano perceptivo y después en el plano representativo, y está mediatizada por la acción del niño y sus experiencias vividas (Granado & Martín, 2013). El desarrollo de las asociaciones entre las experiencias corporales y los conceptos abstractos temporales no son relaciones azarosas, en cambio, se forman en un contexto sociocultural permeado por la cultura, valores y hábitos, lo cual culmina con la interpretación del tiempo subjetivo u objetivo por parte del sujeto (Leung et al., 2011).

El componente *orden* dentro de la estructura temporal es similar a lo que algunos autores reconocen como la organización del tiempo, debido a que coinciden en que es la descripción de cómo el niño esquematiza las relaciones temporales (Granado & Martín, 2013), las cuales demandan un desarrollo superior de la actividad cognoscitiva y del pensamiento abstracto (Liublinskaia, 1971).

La noción del tiempo que desarrolla el niño, no se debe únicamente a procesos perceptivos como la audición de un relato o la observación de hechos llevados a cabo sucesivamente; es necesario destacar a partir de los hechos concretos las relaciones temporales, las cuales no son percibidas directamente, sino que se destacan mediante la palabra, la cual es el instrumento que permite resaltar y analizar dichas relaciones de tiempo (Liublinskaia, 1971); el elemento fundamental del lenguaje es la palabra, designa las cosas, individualiza las características, las acciones y las relaciones, codificando nuestra experiencia (Luria, 1984).

Cuando Einstein cuestiona a Jean Piaget, este último concluye mediante experimentos que la percepción subjetiva del tiempo nace de una relación que se da a través de los años, entre velocidades y espacios. Menciona que el niño primero ordena sucesos y posteriormente es capaz de clasificar según el intervalo de duración de cada uno de ellos, hasta realizar un proceso de síntesis entre la duración del tiempo y la sucesión de los hechos. Esta capacidad de acuerdo con Piaget se desarrolla después de los cinco o seis años de edad (Fernández-Guardiola, 2015).

Flumini y Santiago (2013), sugieren que el dominio abstracto del tiempo se construye a partir del dominio concreto del espacio. Las concepciones abstractas del tiempo se seleccionan a partir de las experiencias corporales espaciales concretas de los sujetos y a través de metáforas conceptuales las cuales se determinan en gran medida por el uso del lenguaje, considerando a este último como un producto primordial de la cultura (Leung et al., 2011). También, el tiempo se divide en retrospectivo

o con orientación hacia el pasado y en prospectivo o con una orientación hacia el futuro, dividido a su vez en un tiempo a corto o a largo plazo (Langereis et al., 2012).

Desde un enfoque neuropsicológico actual, se desarrollan teorías de la noción del tiempo enfocadas en la experiencia personal y se sugiere la intervención de factores como los estados corporales, emocionales y cognitivos (Wittmann & Van Wassenhove, 2009). El niño debe desarrollar la estructura espacial para lograr una noción de tiempo estructurada, la comprensión de lo que tiene delante o detrás de él para comenzar a desarrollar la noción de presente y pasado, de lo que fue y lo que será. Un objetivo en el aprendizaje del niño es comprender la estructura del tiempo y el espacio (Goldstein et al., 2010; Granado & Martín, 2013; Quirós, 2012).

De acuerdo con algunos experimentos realizados por Ulrich y Maienborn (2010), el tiempo está representado de izquierda a derecha mentalmente y las relaciones tiempo – espacio se activan cuando se solicita especialmente verbalmente la discriminación entre pasado y futuro. De acuerdo con los resultados en estos experimentos, si las tareas lingüísticas no requieren de la activación mental del tiempo, la activación es tan débil que esta no se hace presente.

Ante el desarrollo de la corteza prefrontal se observa un incremento en la capacidad para la resolución de problemas, por ejemplo, entre los 7 y los 11 años este desarrollo se relaciona con la habilidad del manejo del tiempo, así como la integración de información temporal (Fuster 2002, citado en Flores, 2006). La teoría de la magnitud, presenta la percepción del tiempo como elemento de un sistema que comprende el procesamiento del espacio, del tiempo y número. A la vez, relaciona esta percepción del tiempo con la corteza parietal inferior derecha (Bueti & Walsh, 2009). Como mecanismos involucrados en la percepción del tiempo se propone a la corteza frontal, la corteza parietal, los ganglios basales, el cerebelo y el hipocampo. Se sugiere que la región más involucrada en la percepción del tiempo es la corteza prefrontal dorsolateral derecha. La estimación verbal del tiempo se relaciona con el área motora suplementaria. También, se identifica la activación de la corteza parietal inferior, la cual destaca por su contribución en la estimación de la orientación espacial y temporal (Fontes et al., 2016).

2.1.1 Definición operacional de ‘noción de tiempo’

Se define la noción de tiempo como la percepción subjetiva y objetiva que tiene el ser humano del orden y duración de las relaciones temporales en sus diferentes aspectos y niveles. El sujeto es capaz de construir sus propios patrones valorativos del tiempo, modular su comportamiento, comprender conscientemente las relaciones temporales abstractas, así como anticipar y responder a hechos futuros (Da Fonseca, 1998; Fernández-Guardiola, 2015; Flores, 2006, 2006; Granado & Martín, 2013;

Jiménez & Jiménez, 2010; Langereis et al., 2012; Le Boulch, 1995; Leung et al., 2011; Liublinskaia, 1971; Luria, 1994; Quirós, 2012).

2.2 Posturas contemporáneas relacionadas al uso de ‘tiempos verbales’

Un morfema es la unidad de significado más pequeño del lenguaje. Los morfemas que indican cambios de tiempo verbal, persona, número, caso y género son los morfemas flexivos, que además se acompañan de una vocal temática al final (Berko & Bernstein, 2010; Rosselli et al., 2010; Sánchez, 2018).

En los manuales de gramática suele asociarse a los verbos con aquella parte de las oraciones que describe acciones, estados o procesos. El verbo también es la parte de la oración que es posible conjugar para indicar tiempo o aspecto. En muchas ocasiones las marcas morfológicas no coinciden con el tiempo cronológico del evento; un ejemplo, es el uso cada vez más frecuente del morfema futuro para referirse a la modalidad en lugar de hacer referencia al futuro, como en la expresión *mañana llegan mis amigos*, el verbo *llegan* morfológicamente representa el presente, sin embargo, hace referencia a un tiempo futuro (Hualde et al., 2010).

Los niños, alrededor de los 3 años, comienzan a relacionar de “forma verbalmente competente un objeto con las acciones o funciones que realiza, y empiezan a aparecer los tiempos verbales” (Flores et al., 2015, p. 60), se plantea que el verbo es morfológicamente complejo, además, el uso de los tiempos verbales necesita una comprensión de la temporalidad, el cual es un concepto abstracto.

Las relaciones semánticas, el acuerdo verbal, los pronombres deícticos y los verbos morfológicamente complejos de movimiento y ubicación, parecen desarrollarse a la misma edad. Otra suposición es que la representación léxica para el verbo contiene la información sobre su significado, fonología y sobre las estructuras con las que puede ser combinado (Sánchez, 2018).

El uso de los verbos es más complejo debido a que, aún si el niño se aprende un verbo junto a la constelación de argumentos que lo acompañan, dicho conocimiento no se puede generalizar tan fácilmente al aprendizaje de otro verbo, situación que sucede con los sustantivos (Flores et al., 2015). Se denomina argumento a los elementos que se exigen en el marco de subcategorización (regla específica) de una unidad léxica; por ejemplo, para el verbo *poner*, se necesita puntualizar *qué es lo que se pone* y *dónde se pone* (Hualde et al., 2010).

La dificultad en la conformación de las redes semánticas de los verbos, se relaciona con que estos difieren en número y tipo de argumentos, por lo cual hay varias alternativas de análisis, decisión y selección (Flores et al., 2014). El significado de los verbos tiene una base semántica, la cual se conforma principalmente de dos procesos: la codificación de las experiencias sensorio-motoras que el verbo describe y mediante la categoría abstracta a la que pertenece el verbo. Son conceptos de

naturaleza abstracta que tienen su origen en conceptos de raíz concreta (Dam et al., 2017; Flumini & Santiago, 2013; Ulrich & Maienborn, 2010).

Las investigaciones de Yang et al. (2017), señalan que en la codificación de las experiencias sensorio-motoras que el verbo describe, está involucrada una región que contiene neuronas somato-sensoriales así como las neuronas motoras, las cuales están relacionadas con el análisis sensorio-motor primario. En cuanto al análisis sensorio-motor y respecto a la categoría del verbo, parecen estar implícitas las neuronas parietales y algunas somato-sensoriales. Las palabras de acción se definen a través de relaciones semánticas abstractas entre programas motores y elementos del lenguaje (Pulvermüller, 2005).

Una posibilidad de análisis es centrarse en la representación léxica de los verbos (como eventos de movimiento) para la exploración de los vínculos que los conectan con el lenguaje, la percepción y la acción (Meteyard & Vigliocco, 2009), desde la postura de que los verbos surgen de las representaciones sensorio-motoras, las cuales se transforman en representaciones semánticas (Flores et al., 2015).

En el estudio de las relaciones entre las experiencias corporales y la adquisición de conceptos abstractos, se encuentra el análisis de la comprensión verbal sobre los eventos que se pueden percibir o realizar y la activación de las imágenes perceptivas o motoras en las regiones cerebrales correspondientes (Bergen et al., 2007). Los orígenes del pensamiento abstracto se deben buscar, no dentro de la conciencia humana, sino fuera, en las formas sociales de la existencia histórica del hombre. La palabra surge del trabajo y de las acciones con los objetos (Luria, 1984).

Los logros de la humanidad se registran en los productos objetivos de la actividad humana, a través de las creaciones del ser humano, tales como el lenguaje o el sistema de conceptos. Las propiedades y capacidades que se manifiestan en la actividad del hombre, están encarnadas en los productos de la actividad humana, para asimilar el producto de una actividad, tal como el lenguaje y específicamente los verbos, se necesitan actividades adecuadas a aquella que está encarnada en el producto dado (Leontiev, 1986). Por ejemplo, la experiencia social se encarna en los productos de la actividad que el niño asimila durante la infancia y esto conduce a la creación de las representaciones de los conceptos (Zaporozhets, 1986).

En la actividad del niño surge la relación entre el niño y el objeto. La actividad es un sistema que se subordina al sistema de las relaciones sociales. Por ejemplo, en un niño la realización de una tarea práctica con un objeto promueve el desarrollo de la imagen psicológica de dicho objeto. Los procesos externos, susceptibles de interiorizarse se abrevian, se generalizan. Detrás de la actividad y de las imágenes psicológicas subyace el trabajo de los mecanismos cerebrales (Leontiev, 2016).

Las investigaciones actuales de neuroimagen, concluyen que en el procesamiento de verbos se activa la corteza prefrontal en la región medial ventral y dorsal, se extiende hacia la corteza cingulada anterior y posterior, el precúneo, la unión temporo-parietal bilateral, el polo temporal derecho y la circunvolución temporal media izquierda. Los verbos y las acciones implícitas activan las mismas redes cognitivas que nos permiten interactuar con objetos e individuos en la vida cotidiana (Horoufchin et al., 2018). También se reportan activaciones más mediales en el giro prefrontal inferior, lo cual es congruente con las investigaciones respecto a las zonas cerebrales relacionadas con el almacenamiento de verbos (Kemmerer, Castillo, Talavage, Patterson & Wiley 2008, citado en Marino et al., 2012).

Las representaciones neurales de las palabras y el programa motor correspondiente se activa casi simultáneamente, así que las conexiones sinápticas que existe entre las áreas premotoras, las áreas motoras y las áreas relacionadas con el lenguaje se fortalecen (Pulvermüller, 2005). El conocimiento que es simulado a través de los sistemas motores y sensoriales, por ejemplo, pensar en la acción de patear evocaría la experiencia sin el estímulo real en los mecanismos cerebrales correspondientes (Fugate et al., 2018). En la comparación de verbos, que involucran el movimiento de distintas partes del cuerpo, se activa la corteza motora relacionada específicamente con esa parte (Pulvermüller 2013 citado en Casado, 2016).

El lenguaje es el medio por el cual, el hombre puede salirse de los límites de la experiencia sensorial, es capaz de individualizar las características de los fenómenos, formular determinadas generalizaciones o categorías. Sin el lenguaje y sin el trabajo, el hombre no hubiera formado el pensamiento abstracto “categorial” (Luria, 1984), relacionado con la capacidad de apreciar cuándo y cómo ocurren los eventos, orientándose en un marco espacial y temporal, de manera personal y semántica, relacionado con el funcionamiento de los lóbulos frontales (Luria 1982, 1984, 1986, 1989; Flores 2002, citado en Flores, 2006).

2.2.1 Definición operacional de uso de ‘tiempos verbales’

El uso del lenguaje para la individualización y la codificación de las relaciones temporales mediante el uso de los verbos, los cuales indican mediante los morfemas flexivos los cambios en el tiempo verbal, a su vez, contienen información acerca de las estructuras con las que pueden ser combinados, así como las redes semánticas que conforman, las cuales pueden relacionarse con experiencias sensorio-motoras o categorías abstractas, por ejemplo, el uso de verbos de percepción como *agarrar* en comparación con verbos más abstractos como *imaginar* (Ávila, 2004; Flores et al., 2014; Hualde et al., 2010; Luria, 1984; Sánchez, 2018).

3. ACTIVIDAD ESCOLAR EXITOSA Y TRASTORNO ESPECÍFICO DEL APRENDIZAJE

3.1 Actividad escolar exitosa

Desde el punto de vista de las neurociencias, es posible diagnosticar el rendimiento académico a través de la medida del desempeño en habilidades como las matemáticas o la lectura, en estas evaluaciones se considera el grado escolar, la edad cronológica del menor y definitivamente es importantes la calidad de las estrategias para el aprendizaje, a las cuales está expuesto en la escuela y en casa (Ortiz-Pulido & Ramírez-Ortega, 2020).

Se identifican como condicionantes del éxito escolar, por ejemplo, en la esfera individual los factores cognitivos, motivacionales, la resiliencia y características neuronales; en la esfera familiar los factores como el nivel educativo de los padres o la cohesión familiar; en la esfera escolar los factores como el equipo docente o las características del entorno y finalmente en la esfera comunitaria se reconocen factores como diferenciar si el entorno es rural o es urbano así como los valores respecto a la educación (Carrillo-Álvarez et al., 2018). De estos factores o variables que son clave en el éxito escolar, es necesario reconocer que se organizan en conjunto, en un todo que funciona de forma sistémica y que se interrelaciona (García-Martínez, 2012).

Cuando los niños reciben acciones adecuadas que promueven un desarrollo y un proceso enseñanza-aprendizaje correcto, forman órganos funcionales especiales a nivel cerebral, es decir, sistemas funcionales estables y automatizados (Solovieva & Quintanar, 2012), que promueven una actividad escolar exitosa.

3.2 Trastorno Específico del Aprendizaje

En el año de 1962, Samuel Kirk elaboró una definición formal que impactó en la comunidad científica, ya que utilizó el término “problemas de aprendizaje” para hacer referencia al trastorno en el desarrollo del habla, el lenguaje, la lectura, escritura o habilidades matemáticas, debido a una disfunción cerebral, conductual o emocional, que no se explica por un retraso mental, privación sensorial, factores instruccionales o culturales (Aguilera & García, 2004; Rosselli et al., 2010).

La Asociación Americana de Psiquiatría (2014), en su quinta edición, propone cuatro criterios para diagnosticar el Trastorno Específico del Aprendizaje en su Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales:

A. Dificultad en el aprendizaje y la utilización de las aptitudes académicas, con una persistencia de al menos de 6 meses.

Las dificultades pueden ser la lectura imprecisa o lenta y con esfuerzo, para comprender el significado de lo que lee, ortográficas, en la expresión escrita, para dominar el sentido numérico, los datos numéricos o el cálculo, así como en el razonamiento matemático.

B. Las aptitudes académicas se encuentran por debajo de la edad cronológica, esta afectación es cuantificable e interfiere con el rendimiento académico y se sugiere una prueba estandarizada o la historia documentada de las dificultades para respaldar este criterio diagnóstico.

C. Aunque no se manifiesten totalmente, las dificultades de aprendizaje surgen en la edad escolar, se manifiestan debido a exámenes o tareas académicas demandantes.

D. Este trastorno no se explica mejor por discapacidades intelectuales, trastornos auditivos o visuales, adversidad psicosocial, trastornos neurológicos, por la falta de una directriz académica adecuada, así como la falta de dominio del lenguaje con el que se brinda la enseñanza al alumno (Asociación Americana de Psiquiatría, 2014).

Las investigaciones del Trastorno Específico del Aprendizaje, ya sea en la lectura (dislexia), escritura (disgrafía) o en las matemáticas (discalculia), relacionan una disfunción del sistema nervioso central y de manera concomitante existen los problemas emocionales o sociales, aunque estos dos últimos no se consideran como parte de la etiología (Rosselli et al., 2010)

El término trastornos específico de aprendizaje es el más utilizado en el campo de la neuropsicología, así como en el campo de la psiquiatría y es un trastorno vinculado con el desarrollo del individuo, se señala que los desórdenes en la adquisición están relacionados con un desarrollo deficiente en algunas áreas (Ardila et al., 2005; Asorey & Fernández, 2014). Se han identificado varias áreas del cerebro asociadas con la dislexia, entre las que se incluye la corteza frontal inferior izquierda, la corteza occipital, el giro temporal superior, el precúneo, el tálamo y el cerebelo. Los individuos que presentan una dislexia, presentan una deficiencia en la incorporación de áreas del lenguaje del hemisferio izquierdo, en la región donde se unen los lóbulos temporal y parietal (Maisog et al., 2008, citado en Clark et al., 2012)

Lázaro et al. (2015), derivado de un estudio con una población con problemas típicos de trastorno del aprendizaje reportan entre los mecanismo afectados aquellos relacionados con los errores de análisis de la información con componentes espaciales, la ausencia de detalles significativos en los objetos generales, así como las dificultades para comprender oraciones lógico – gramaticales, las cuales tienen relación con las estructuras cerebrales en zonas premotoras, prefrontales y zonas temporo – parieto – occipitales del hemisferio izquierdo.

Las dificultades de este trastorno, se caracterizan con retrasos en el desarrollo y procesamiento del lenguaje, confusiones derecha – izquierda, dificultades para juzgar las relaciones del tipo cerca –

lejos, trastornos perceptuales (visuales o auditivos), trastornos motrices así como visoespaciales y visomotores, dificultades en la atención, hiperactividad, una organización deficiente del trabajo escolar, así como problemas de comportamiento social y emocional (Lázaro et al., 2015; Mendoza, 2002; Sana & Rafi, 2016).

Las lesiones en regiones parietales inferiores (área 39 de Brodmann) que siguen hacia las regiones occipitales, conducen a “una perturbación mayor o menor de las formas más complejas de las síntesis óptico – espaciales”, la pérdida de orientación en el espacio y a los fenómenos de apraxia espacial” (Luria, 2011, p. 182). En el modelo Luriano, el factor de la estructuración espacio – temporal se constituye en la segunda unidad funcional, en los sectores posteriores de la corteza, relacionadas con funciones de análisis y síntesis visual, así como del ritmo, es decir el lóbulo occipital y temporal, “toda la información relacionada con el espacio tiene que ser interpretada a través del cuerpo” (Da Fonseca, 1998, p. 213).

La estructura espacio – tiempo impacta en el potencial de aprendizaje del menor, dicha estructura es necesaria para la resolución de tareas escolares (Da Fonseca, 1998). Para los niños es fundamental el desarrollo normal de la percepción temporal, debido a que se relaciona con el aprendizaje de la lectura y la escritura, la cual tiene como base las actividades perceptuales y motrices (Granado & Martín, 2013; Jiménez & Jiménez, 2010).

En una tarea de escritura, un niño con un trastorno específico del aprendizaje que presenta dificultades en el factor neuropsicológico perceptivo global, suele presentar errores como la sustitución y la omisión de elementos como vocales, problemas en la organización espacial de las grafías, escritura en espejo, entre otros errores (Solovieva et al., 2008).

4. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

4.1 Planteamiento del problema

El trastorno Específico del aprendizaje, es un tema con al menos 50 años de investigación tan solo en el campo de la neuropsicología y es bien conocida la definición clásica de Kirk de 1963, en la cual se utilizó el término *dificultades del aprendizaje*, con lo que se hace referencia a las dificultades inesperadas en las habilidades académicas, desde esta definición clásica, se relacionan con los problemas del lenguaje y estas dificultades no se explican por una discapacidad intelectual o un trastorno de conducta (Fiuza & Fernández, 2014; Fletcher & Grigorenko, 2017; García et al., 2004).

Desde la propuesta de Kirk, la orientación del análisis se centró en el estudio del sujeto y en el estudio psicolingüístico de las dificultades del aprendizaje, el cual debía puntualizar mediante la

investigación, las habilidades y deficiencias que presentan estos niños en el proceso de comunicación, ya sea en la percepción, la interpretación o la transmisión (Dale, 1999; García et al., 2004).

Las posturas clásicas proponen que los niños que presentan alguna dificultad derivada de un Trastorno Específico del Aprendizaje (TEA), también muestran problemas en la comprensión y la producción del lenguaje. Es decir, que además de ser un grupo de niños con manifestaciones heterogéneas, en los cuales se observa una discrepancia entre su coeficiente intelectual promedio y su desempeño en la escuela, son niños que tienen dificultades lingüísticas (Fiuza & Fernández, 2014).

Por ejemplo, a partir del gran número de niños que presentan dislexia, se observaron defectos en las habilidades verbales, en la memoria verbal así como dificultades visoespaciales, en la conciencia fonológica, en la pronunciación de palabras, rapidez de denominación, en el vocabulario y conocimiento del significado de las palabras, en la comprensión, la producción de las oraciones (a la par que intentan verificar la estructura o sintaxis) así como la expresión verbal de las ideas (Ardila et al., 2005; Locke, 1997).

En este mismo sentido, se han propuesto como dificultades dentro de estas habilidades lingüísticas: los problemas que se manifiestan en los verbos en el español, debido a que son el resultado de un sistema flexional morfológicamente rico; por ejemplo, la primera, segunda y tercera persona presentan distintas terminaciones según sea la necesidad en cuanto a persona y número. Los verbos se flexionan para adecuarse al tiempo, el aspecto, el modo, la persona y el número. En sus formas flexionadas, los verbos presentan la raíz más una vocal temática (a, e, i), a lo cual se pueden unir uno o más afijos (Cuetos, 2012; Sánchez, 2018; Serrat et al., 2004), este complejo proceso podría diferir entre un grupo de niños promedio y un grupo de niños con TEA.

La población de niños con un TEA, suelen presentar grandes niveles de dispersión al compararse con la media del desempeño de estos sujetos contra la norma poblacional (Ardila et al., 2005), por lo tanto, resulta sumamente importante aportar información que permita describir una parte del complejo proceso resultante del sistema flexional y no solo hacer referencia a la dispersión. Solamente la categoría tiempo, sitúa al evento de acuerdo con un punto temporal preestablecido o con respecto al momento del habla y como tiempos principales, se identifican el presente, el pasado y el futuro (Hualde et al., 2010).

Se ha propuesto que quizá el uso de los tiempos verbales necesite de la comprensión básica de la temporalidad, un punto relacionado con el momento del habla por parte del sujeto, por lo tanto, es posible explorar la percepción del tiempo que tienen los niños mediante el análisis de la producción de verbos según surjan las necesidades de uso de las distintas flexiones (Flores et al., 2015; Hualde et al., 2010; Sánchez, 2018; Serrat et al., 2004). Es posible analizar lo que hacen los niños (estructura),

porqué lo hacen (función) y en qué condiciones pueden hacerlo (procesamiento), a partir de los datos descriptivos, las explicaciones y las conclusiones a las que se llegan a partir de los datos recabados (Serra et al., 2000).

Una forma de analizar el aprendizaje de las marcas morfológicas, consiste en conocer la frecuencia de uso de las diversas formas verbales. Las historias narrativas se caracterizan porque los sujetos relatan hechos o acontecimientos que protagoniza otra persona. Se espera que este tipo de historias sean narradas en tercera persona, con el uso de los tiempos en pasado, especialmente el pretérito perfecto, el indefinido y el imperfecto, así como la anáfora gramatical, el artículo indefinido y definido (un y el), elementos de introducción (una vez), la explicación de un estado emocional y generalmente una moraleja. El pretérito perfecto indica una mayor proximidad entre la acción a la que hace referencia y el momento en el que se elabora el enunciado (Serra et al., 2000).

Es probable que la narración de los niños mejore con la intervención del adulto, aunque podría fluir la narración sin la intervención del adulto. De igual manera, que el adulto utilice los marcadores temporales (hoy, ayer, mañana), podría ser una ayuda que facilite la producción de los tiempos verbales (Serra et al., 2000).

4.1.1 Justificación

Un gran número de trastornos como la dislexia, la disortografía y el trastorno del aprendizaje procedimental se presentan durante la edad escolar y tienen una prevalencia del 3% al 6%, y las dificultades pueden ser específicas o generalizadas (Crespo-Eguílaz & Narbona, 2014; Mendoza, 2002). Los estudiantes con un Trastorno Específico del Aprendizaje presentan entre sus dificultades de orientación, conceptos de temporalidad inadecuados acompañados de una desorientación en el tiempo (Sana & Rafi, 2016). Además, este grupo presenta diferencias estadísticamente significativas en tareas de fluidez verbal en distintas modalidades (Gordillo et al., 2018).

La presente propuesta de investigación permitirá realizar una descripción y una comparación entre dos grupos de niños entre 8 y 9 años, el primer grupo sin las características de un Trastorno Específico del Aprendizaje y el segundo con las características de algún Trastorno Específico del Aprendizaje. La descripción de la comprensión básica de la noción de tiempo se llevará a cabo mediante preguntas de Tiempo, Espacio y Persona así como el análisis de la producción de verbos según surjan las necesidades de uso de las distintas flexiones, ya sea durante la respuesta de preguntas abiertas o mediante la narración de historias.

4.2. Objetivos de la investigación

4.2.1 Objetivo general

Describir la comprensión básica de la ‘noción de tiempo’ así como el uso lingüístico de los ‘tiempos verbales’, en una población de niños sin las características del trastorno específico del aprendizaje (grupo sin TEA), comparando sus ejecuciones con las realizadas por un grupo de niños con las características del trastorno específico del aprendizaje (grupo con TEA), ambas poblaciones presentan condiciones socioculturales similares.

4.2.2 Objetivos específicos

1. Describir y comparar en ambos grupos las respuestas obtenidas en las preguntas de la primera parte, relacionadas con la ‘noción de tiempo’ (pregunta 1 a la 9).

2. Describir y comparar mediante la producción de verbos de ambos grupos, el uso lingüístico de los ‘tiempos verbales’ a partir de la respuesta de preguntas abiertas y la narración de historias en la segunda parte (preguntas de la 1 a la 3 y las 3 historias).

5. METODOLOGÍA

5.1. Tipo y diseño de investigación

Para el presente estudio se utilizará un diseño observacional transversal descriptivo.

5.2 Descripción de variables

5.2.1 Variables dependientes

Como variables dependientes se han considerado las siguientes:

a) La ‘noción de tiempo’, identificada mediante la descripción y la comparación de las puntuaciones y respuestas obtenidas por ambos grupos a través de las respuestas de la primera parte (pregunta 1 a la 9).

b) Uso de los ‘tiempos verbales’, identificado mediante la descripción y la comparación de ambos grupos, a través de la producción de verbos, resultado de las respuestas brindadas de acuerdo con 3 preguntas abiertas y a partir de la narración de historias (historias 1, 2 y 3 en desorden).

5.2.2 Variables independientes

a) Cada individuo del grupo de niños sin características del Trastorno Específico del Aprendizaje (grupo sin TEA).

b) Cada individuo del grupo de niños con características del Trastorno Específico del Aprendizaje (grupo con TEA).

5.3 Participantes

Forman parte de la presente investigación 2 grupos de niños:

1.- Grupo de niños sin características del Trastorno Específico del Aprendizaje ($n = 8$; 4 niños y 4 niñas).

2.- Grupo de niños con características del Trastorno Específico del Aprendizaje ($n = 8$; 7 niños y 1 niñas).

Los menores, entre 8 - 9 años, se encuentran en tercer y cuarto grado de primaria. Los sujetos que pertenecen a la muestra, asisten a escuelas públicas en la zona urbana del municipio de Puebla de Zaragoza en el estado de Puebla. Son niños y niñas de clase media, que en general, presentan características sociodemográficas similares. Se consideraron dos escuelas, en las cuales de acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (Plan y programas de estudio, 2019), los niños en los grados escolares mencionados anteriormente ya deben ser capaces de acceder a la lectura, la escritura y la aritmética.

La selección de los sujetos de ambos grupos se llevó a cabo con ayuda de los siguientes instrumentos:

1. Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI-2) (Matute et al., 2013).
2. WISC-IV. Escala de Inteligencia de Wechsler para niños-IV (Wechsler, 2005).
3. MINI INTERNATIONAL NEUROPSYCHIATRIC INTERVIEW para Niños y Adolescentes. Versión en español (Sheehan et al., 2000).
4. Una entrevista con el docente y la revisión de las calificaciones de cada alumno.

5.3.1 Grupo de niños sin características del Trastorno Específico del Aprendizaje

Para formar parte de este grupo, los niños debían cumplir con los siguientes criterios de inclusión y exclusión:

Criterios de inclusión

1. Tener entre 8 y 9 años de edad.
2. Ser un alumno de buen desempeño, lo cual se corroborará mediante una entrevista con el docente, y se revisará un promedio de calificación de 9.
3. Asistir a instituciones de enseñanza regular y públicas, donde son alumnos inscritos y activos en la escuela.
4. Contar con un nivel socioeconómico medio.

5. Presentar un percentil normal o promedio en las tareas de los subdominios de lectura, escritura y aritmética en la Evaluación Neuropsicológica Infantil, segunda edición (ENI 2) (Matute et al., 2013).
6. No obtener un puntaje igual o menor a dos desviaciones estándar de la media ($70 \leq$) (Asociación Americana de Psiquiatría, 2014), corroborado con ayuda de la Escala de Inteligencia Wechsler para niños (WISC-IV) (Wechsler, 2005).

5.3.2 Grupo de niños con características del Trastorno Específico del

Aprendizaje

Para formar parte de este grupo, los niños debían cumplir con los siguientes criterios de inclusión y exclusión:

Criterios de inclusión

1. Tener entre 8 y 9 años de edad.
2. Ser identificado como un alumno con problemas de aprendizaje, según la percepción del docente, lo cual se corroborará mediante una entrevista.
3. Asistir a instituciones de enseñanza regular y públicas, donde son alumnos inscritos y activos en la escuela.
4. Contar con un nivel socioeconómico medio.
5. Presentar un percentil debajo del promedio en los subdominios de lectura, escritura y aritmética en la Evaluación Neuropsicológica Infantil, segunda edición (ENI-2) (Matute et al., 2013).
6. Respecto al coeficiente intelectual, no obtener un puntaje igual o menor a dos desviaciones estándar de la media ($70 \leq$) (Asociación Americana de Psiquiatría, 2014), corroborado con la Escala de Inteligencia Wechsler para niños (WISC-IV) (Wechsler, 2005).

Criterios de exclusión para ambos grupos

1. Presentar algún diagnóstico de discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) o cumplir con los tres criterios diagnósticos para la discapacidad intelectual en un grado leve, moderado, grave o profundo de acuerdo con el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (Asociación Americana de Psiquiatría, 2014).
2. Obtener un puntaje igual o mayor a dos desviaciones estándar de la media ($130 \geq$) o un puntaje igual o menor a dos desviaciones estándar de la media ($70 \leq$) (Asociación Americana de Psiquiatría, 2014), corroborado con la Escala de Inteligencia Wechsler para niños (WISC-IV) (Wechsler, 2005).
3. Presentar algún síndrome psiquiátrico (Lázaro et al., 2015), en la entrevista neuropsiquiátrica M.I.N.I KID (Sheehan et al., 2000) que sea diferente al Trastorno Específico del Aprendizaje.

4. Presentar alguna discapacidad intelectual, algún trastorno visual o auditivo no corregido, algún trastorno mental o neurológico, adversidad de tipo psicosocial, la falta de dominio en el lenguaje de la instrucción académica o estrategias educativas inadecuadas (Asociación Americana de Psiquiatría, 2014).

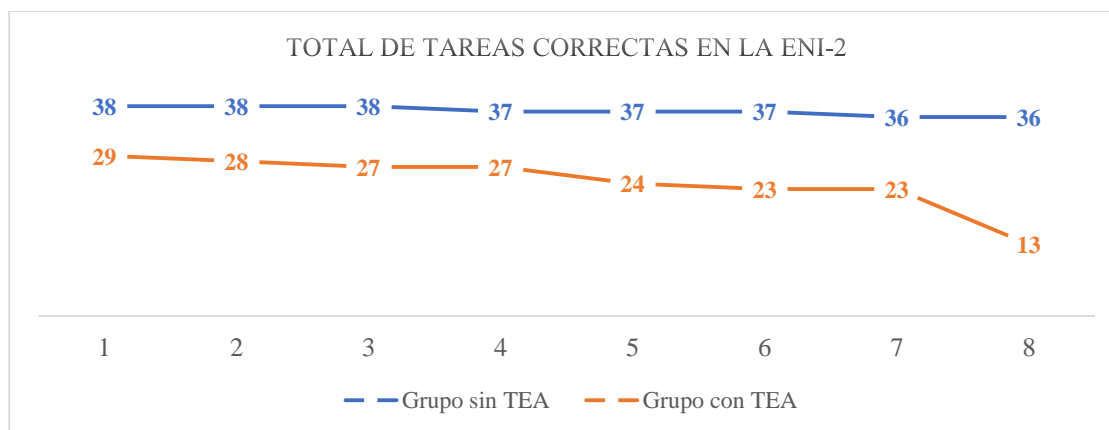
5. Que los padres decidan excluir al menor del estudio o que el menor exprese que ya no desea participar.

5.4 Descripción de ambos grupos

Los sujetos del *grupo sin TEA*, presentaron en promedio 37/38 de las tareas relacionadas con la lectura, escritura y aritmética de la ENI-2 (Matute et al., 2013) en un percentil normal o promedio, las tareas de estos sujetos están entre el percentil 26 y 75 de acuerdo con su grupo de edad. Se observó que el *grupo sin TEA* presentó en las tareas sensibles correspondientes a los subdominios lectura y escritura un desempeño entre promedio y superior (entre un percentil 26 y >84). En el subdominio aritmética su desempeño fue entre promedio y promedio alto (entre un percentil 26 y 84).

Los sujetos del *grupo con TEA*, presentaron en promedio 24/38 de las tareas relacionadas con la lectura, escritura y aritmética de la ENI-2 (Matute et al., 2013) en un percentil normal o promedio de acuerdo con su grupo de edad y 14/38 tareas estuvieron entre un percentil ≤ 2 (muy bajo) y un percentil 9 (límite) (Gráfica 1). Se observó que el *grupo con TEA* presentó en las tareas sensibles correspondientes al subdominio lectura un desempeño entre límite y promedio (entre un percentil 5 y 75). En el subdominio escritura su desempeño fue entre límite y superior (entre un percentil 26 y >84). En el subdominio aritmética su desempeño fue entre límite y promedio bajo (entre un percentil 5 y 16).

Gráfica 1. Datos descriptivos de ambos grupos. Total de tareas correctas en los dominios de lectura, escritura y aritmética en la ENI-2 (Matute et al., 2013).



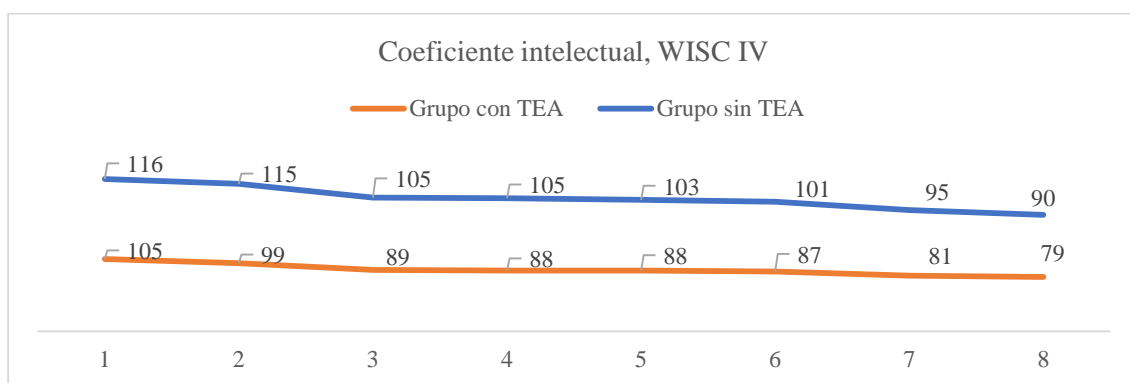
También, a partir de la evaluación neuropsicológica realizada para seleccionar a los niños de la muestra, se observó que el *grupo sin TEA* presentó un percentil entre 26 y >84, es decir, de promedio a superior, y en las tareas sensibles correspondientes a los subdominios: memoria entre promedio bajo y promedio alto, en el lenguaje promedio alto, habilidades metalingüísticas promedio, habilidades espaciales entre promedio y promedio alto, las funciones ejecutivas fueron promedio, flexibilidad cognoscitiva promedio, así como la planeación y organización promedio.

El *grupo con TEA* presentó un percentil entre 26 y >84, es decir, entre promedio y superior, en las tareas sensibles correspondientes a los subdominios: memoria entre límite y promedio bajo, en el lenguaje promedio bajo, habilidades metalingüísticas promedio bajo, habilidades espaciales entre promedio bajo y promedio, las funciones ejecutivas fueron promedio bajo y promedio, flexibilidad cognoscitiva promedio bajo, así como planeación y organización con un promedio bajo.

El *grupo con TEA* presentó un percentil entre 26 y >84, es decir, entre promedio y superior, en las tareas sensibles correspondientes a los subdominios: memoria entre límite y promedio bajo, el lenguaje con un promedio bajo, las habilidades metalingüísticas con un promedio bajo, habilidades espaciales entre promedio bajo y promedio, las funciones ejecutivas fueron promedio bajo y promedio, la flexibilidad cognoscitiva promedio bajo, así como la planeación y organización promedio bajo (Anexo 17).

El *grupo sin TEA*, presentó en promedio un coeficiente intelectual de 104, es decir, los sujetos se encuentran dentro de lo normal, de acuerdo con el WISC-IV (Wechsler, 2005), y según su grupo de edad. El *grupo con TEA*, en promedio presentó un coeficiente intelectual de 89, es decir, promedio bajo en comparación con su grupo de edad (Gráfica 2).

Gráfica 2. Datos descriptivos de ambos grupos. Coeficiente Intelectual, WISC-IV (Wechsler, 2005).



En la Tabla 1, se observa un resumen de las características generales de ambos grupos. En el apartado anterior, se describió el porcentaje de tareas con un percentil promedio en la ENI – 2 (Matute et al., 2013), así como el coeficiente en el WISC-IV (Wechsler, 2005). Destaca la desviación estándar en el porcentaje de tareas de lectura, escritura y aritmética, ya que es mayor en los sujetos del grupo con TEA, que se puede explicar por una mayor variación en el puntaje de los sujetos.

Tabla 1. Datos descriptivos de ambos grupos.

	Grupo de sujetos Sin TEA	Grupo de sujetos Con TEA
Género		
Niños	4	7
Niñas	4	1
Edad promedio	8	8
WISC-IV		
CI promedio**	104	89
DE	0.52	0.54
Mediana	8	8.5
ENI-2		
Media del total de tareas correctas	37	24
DE	0.83	5
Mediana	37	25

5.5 Procedimiento

Se realizó una evaluación a los 8 sujetos del *grupo sin TEA* y a los 8 sujetos del *grupo con TEA*. Las evaluaciones se llevaron a cabo de forma individual, generalmente, en un área de las escuelas como la biblioteca o un salón vacío.

El instrumento para valorar la comprensión básica de la ‘noción de tiempo’ así como el uso lingüístico de los ‘tiempos verbales’ en ambas poblaciones objetivo, constó de dos partes (Anexo 1). En la primera parte del instrumento, se realizaron 9 preguntas básicas de ‘noción de tiempo’ para conocer la ubicación de los niños en cuanto a persona, espacio, tiempo y circunstancia. También, se realizaron tres preguntas abiertas, la primera hizo referencia al pasado (cuéntame, ¿qué hiciste ayer?), la segunda al futuro (cuéntame, ¿qué harás mañana?) y la tercera al presente (cuéntame, ¿qué hacemos ahora?).

En la segunda parte del instrumento, se presentó en tres ocasiones un grupo de tarjetas-estímulo (Wechsler, 1974) (Anexo 1). Se presentaron en desorden, pidiéndole a cada niño que cerrara los ojos, y al abrirlos se solicitó que contara una historia. La finalidad de cada narración fue provocar

la producción de verbos, lo cual permitió realizar una descripción y comparación de la producción de ambos grupos.

Fueron tres las historias presentadas mediante las tarjetas-estímulo en desorden. La primera se conformó de 3 tarjetas, las cuales mostraron la historia de un perro persiguiendo a una pareja, la cual tiene una canasta con un pollo para hacer un picnic, el perro se roba el pollo, huye y la pareja se da cuenta que el pollo no está hasta que abren la canasta. La segunda historia se conformó de 4 tarjetas, las cuales presentaron la historia de un niño que juega con un fósforo, la madre regaña al niño, pero este enciende el fósforo y le prende fuego a una cortina, lo cual, resulta en el incendio del edificio, entonces, llegan los bomberos y apagan el fuego mientras el niño llora.

La tercera historia se conformó de 5 tarjetas, las cuales presentaron la historia de un señor que intenta acercar un bote a un muelle para amarrarlo, sin embargo, unos perros y gatos corren hacia él, entonces, el señor suelta el bote, cae al agua y un gato se aleja dentro del bote. Es necesario mencionar que se audio-grabó cada evaluación, siempre se explicó a los menores el procedimiento antes de empezar y se pidió su autorización verbal antes de grabar las historias.

5.6 Análisis de datos

Para realizar el análisis de la ‘noción de tiempo’, se elaboró una tabla con la transcripción de las respuestas de los sujetos, que se calificaron con una escala de 0, 1 y 2; cuando la respuesta brindada fue correcta y completa se calificó con dos puntos. En caso de que se haya dado una respuesta correcta pero incompleta, se calificó con un punto. Si la respuesta fue incorrecta se puntuó con cero. El máximo por grupo y por pregunta son 16 puntos. Se comparó estadísticamente a ambos grupos a través de la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney, con apoyo del software científico Jamovi (The jamovi project, 2020). Además, se describieron cualitativamente los errores de los sujetos de cada grupo.

Para el análisis del uso lingüístico de los ‘tiempos verbales’, se transcribieron las audio-grabaciones de las tres historias de cada uno de los 16 participantes en archivos de texto, después se exportó cada archivo al programa *Computer Assisted Text Markup and Analysis (CATMA)* (Gius et al., 2020). Después, se realizó una clasificación a partir de la cual se describió y comparó la producción de verbos de cada y unos árboles dobles que comparan los verbos más frecuentes. A partir de la información que se procesó en este programa fue posible elaborar tablas y gráficas con las respuestas de cada sujeto, los verbos producidos, la clasificación de cada uno según su conjugación y se realizaron nubes de palabras (Zygomatic, 2003), que facilitaron la comparación visual.

Finalmente, se describió si los verbos eran perceptibles o no y a que campo referencial pertenecían siguiendo la propuesta de análisis realizada por Ávila (2004), el cual menciona los siguientes campos:

- Ser Humano: Atributos Psicológicos y Valores.
- Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos.
- Elementos Naturales y Artificiales.
- Sociedad: Cultura y Educación.
- Sociedad: Esparcimiento.
- Sociedad: Ocupaciones y Servicios.
- Tiempo: Relaciones Temporales.

6. RESULTADOS

A continuación, se describen los hallazgos encontrados en cada grupo. En el análisis siguiente, se abreviará al grupo sin características del Trastorno específico del aprendizaje como *grupo sin TEA*, y al grupo con características del Trastorno específico del aprendizaje como *grupo con TEA*.

Para describir la comprensión básica de la ‘noción de tiempo’ así como el uso lingüístico de los ‘tiempos verbales’, se presentan las ejecuciones de los sujetos y un análisis comparativo de ambos grupos, siguiendo el orden de cada apartado del instrumento utilizado.

6.1 Resultados de la primera parte: ‘noción de tiempo’. Pregunta 1 a la 9.

Se definió operacionalmente la ‘noción de tiempo’ como la percepción subjetiva y objetiva que tiene el ser humano del orden y duración de las relaciones temporales en sus diferentes aspectos y niveles, en las cuales, los sujetos son capaces de construir sus propios patrones valorativos del tiempo, modular su comportamiento, comprender conscientemente las relaciones temporales abstractas, así como anticipar y responder a hechos futuros (Da Fonseca, 1998; Fernández-Guardiola, 2015; Flores, 2006; Granado & Martín, 2013; Jiménez & Jiménez, 2010; Langereis et al., 2012; Le Boulch, 1995; Leung et al., 2011; Liublinskaia, 1971; Luria, 1994; Quirós, 2012). Relacionado con el primer objetivo específico de esta investigación, se presenta el análisis y la comparación de las respuestas de ambos grupos para las preguntas de la primera parte (‘noción de tiempo’, pregunta 1 a la 9).

En la primera parte, ambos grupos respondieron nueve preguntas relacionadas con la noción de tiempo (Tabla 2). Cuando la respuesta brindada fue correcta y completa se calificó con dos puntos. En caso de que se haya dado una respuesta correcta pero incompleta, se calificó con un punto. Si la respuesta fue incorrecta se puntuó con cero. El máximo por grupo y por pregunta son 16 puntos.

Tabla 2. Preguntas relacionadas con la noción de tiempo, primera parte.

Número de pregunta	Preguntas	Puntos totales	
		Grupo sin TEA	Grupo con TEA
1	¿Cuál es tu nombre completo?	16/16	16/16
2	¿Cuántos años tienes?	16/16	16/16
3	¿Cuándo cumples años?	16/16	11/16
4	¿En qué año naciste?	16/16	9/16
5	¿Qué fecha es hoy?	12/16	8/16
6	¿Qué día es hoy?	14/16	16/16
7	¿En dónde estamos?	16/16	14/16
8	¿Mañana, tarde o noche?	16/16	16/16
9	Aproximadamente, ¿Qué hora crees que es?	14/16	7/16

Se observó que no existe una violación del supuesto de normalidad de acuerdo con la prueba Shapiro-Wilk ($p < 0.05$); existe una violación del supuesto de igualdad de varianzas según la prueba de Levene ($p < 0.05$). Mediante la prueba U de Mann-Whitney ($p > 0.05$), no se observaron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo sin TEA y el grupo con TEA.

6.1.2 Descripción de los errores, primera parte: noción de tiempo. Pregunta 1 a la 9.

A continuación, se describen las respuestas erróneas que brindaron los sujetos de cada grupo. Aunque se incluye el puntaje, se seleccionaron aquellas preguntas que fueron cualitativamente importantes.

- Grupo con TEA, pregunta 3: ¿Cuándo cumples años?

El grupo obtuvo 11/ 16 puntos, los sujetos presentaron los siguientes errores en sus respuestas:

1. Sujeto J-TEA-M: sólo mencionó el día, no recordó el mes, aún con ayuda de la evaluadora. La ayuda consistió en preguntas directas y opciones.
2. Sujeto R-TEA-G: definitivamente no dio la respuesta, incluso con la ayuda (preguntas de la evaluadora), su respuesta hace alusión al olvido.
3. Sujeto R-TEA-S: omitió el día y tuvo dudas al expresar el mes, ya que dudó entre el mes de su cumpleaños y el mes actual e incluyó el año de su nacimiento, un dato que no se solicitó.

- Grupo con TEA, pregunta 4: ¿En qué año naciste?

El grupo obtuvo 9/16 puntos, debido a los siguientes errores en sus respuestas:

1. Sujeto J-TEA-B: dudó, primero mencionó el año en curso y después el año en el que nació. Como ayuda, fue necesario preguntarle al menor si recordaba qué fue lo que se preguntó.

2. Sujetos R-TEA-G y R-TEA-R: no fueron capaces de dar una respuesta incluso con el apoyo de la evaluadora (preguntas directas, opciones).
3. Sujeto R-TEA-S: respondió de forma incorrecta y mencionó el mes en el que nació en lugar del año. La ayuda de la evaluadora no fue útil.

- *Grupo sin TEA*, pregunta 5: ¿Qué fecha es hoy?

Es la primera pregunta en la cual, el grupo sin trastorno del aprendizaje presentó errores. El grupo obtuvo 12/16 errores, y éstos se describen a continuación:

1. Sujeto R-BDA-A: respondió de forma correcta pero incompleta, ya que no logró mencionar el día o el año en curso a diferencia de los sujetos del mismo grupo.
2. Sujeto R-BDA-B: en un primer momento no logró mencionar la fecha, sin embargo, accedió cuando la evaluadora le mencionó que se tomara el tiempo necesario y posteriormente se le realizaron preguntas directas (¿qué día es hoy?, ¿de qué mes?, ¿sabes en qué año estamos?).
3. Sujeto R-BDA-E: dio una respuesta incorrecta e incompleta (el día era 21 y no 22). No brindó la respuesta correcta aún con la ayuda de la evaluadora.

- *Grupo con TEA*, pregunta 5: ¿Qué fecha es hoy?

El grupo obtuvo 8/16 puntos, los errores observados se describen a continuación:

1. Sujeto J-TEA-B: dudó cuando la evaluadora le preguntó qué fecha es hoy, sin embargo, respondió de forma correcta y completa.
2. Sujeto J-TEA-L: necesitó que la evaluadora confirmara que las respuestas dadas eran correctas, expresó el día, mes y año en forma interrogativa.
3. Sujeto J-TEA-M: solo mencionó el mes.
4. Sujeto R-TEA-D: no fue mencionado la fecha, solo respondió “No” mientras negaba con la cabeza. No respondió aún con ayuda por parte de la evaluadora.
5. Sujeto R-TEA-G: mencionó que no recordaba la fecha.
6. Sujeto R-TEA-R: expresó una respuesta correcta pero incompleta, ya que solo mencionó el mes y omitió el día y el año.
7. Sujeto R-TEA-S: mencionó la respuesta correcta y completa, aunque desordenada y dudó al responder.

- *Grupo con TEA*, pregunta 9: Aproximadamente, ¿Qué hora crees que es?

El grupo obtuvo 7/16 puntos, y los errores que presentaron los sujetos fueron los siguientes:

1. Sujetos R-TEA-D y R-TEA-G: no dieron una respuesta, a pesar de la ayuda de la evaluadora.
2. Sujeto R-TEA-S: respondió que eran las 3 de la madrugada. La respuesta no mejoró con ayuda de la evaluadora.
- 3.

En resumen, fue evidente que cuantitativamente y cualitativamente, el grupo con TEA presentó más errores que el grupo sin TEA. Los errores consistieron generalmente en el olvido de la información temporal solicitada, omisiones, la inclusión de información no solicitada y la sustitución de una respuesta por otra, (relacionada con el tema, por ejemplo, un año por otro). En casi todos los casos en los que se presentaron los errores mencionados anteriormente, no fue de ayuda la intervención de la evaluadora. Por otro lado, fue interesante observar que cuando los menores dudaron, necesitaron la confirmación y apoyo de la evaluadora, evidenciando la importancia del adulto para acceder a brindar la respuesta correcta.

6.2 Resultados de la segunda parte: ‘tiempos verbales’. Pregunta 1 a la 3.

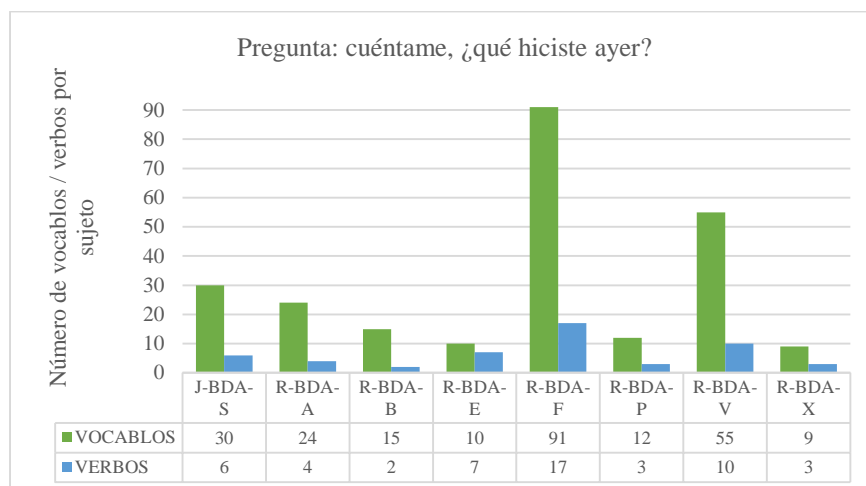
Se definió operacionalmente a los ‘tiempos verbales’ como el uso del lenguaje para la individualización y la codificación de las relaciones temporales mediante el uso de los verbos, los cuales indican mediante morfemas flexivos los cambios en el tiempo verbal y contienen información acerca de las estructuras con las que pueden ser combinados, así como las redes semánticas que conforman, las cuales pueden relacionarse con experiencias sensorio-motoras o categorías abstractas, por ejemplo, el uso de verbos de percepción como “agarrar” en comparación con verbos más abstractos como “imaginar” (Ávila, 2004; Flores et al., 2014; Hualde et al., 2010; Luria, 1984; Sánchez, 2018).

Relacionado con el segundo objetivo específico de esta investigación, a continuación, se presenta el análisis y la comparación de la producción de verbos de ambos grupos, así como el uso lingüístico de los ‘tiempos verbales’ que surgieron a partir de la respuesta a preguntas abiertas y la narración de las 3 historias. Los datos se muestran siguiendo la propuesta de análisis realizada por Ávila (2004), además, se presenta el tiempo verbal.

6.2.1 Análisis comparativo correspondiente a la pregunta 1: cuéntame, ¿qué hiciste ayer?

El grupo de niños sin características del Trastorno específico de aprendizaje (*grupo sin TEA*) produjo en total, 246 vocablos, de los cuales 52 son verbos (21% de la producción total de vocablos). Cada sujeto del grupo produjo en promedio 30 vocablos de los cuales aproximadamente 6 fueron verbos. En la gráfica 3, se presenta la cantidad de vocablos y verbos que produjo cada sujeto (Gráfica 3).

Gráfica 3. Cantidad de vocablos y verbos, grupo sin TEA. Tiempos verbales, segunda parte, pregunta 1.



En esta primera pregunta, el grupo *sin TEA* produjo en total 48 verbos perceptibles y 4 no perceptibles. Respecto a los campos referenciales, 3 verbos son parte de *Ser Humano: Atributos Psicológicos y Valores* (fue, podía y mandó); 12 verbos son parte de *Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos* (ví, durmiendo, comí, bañé, desayuné, peinó, toma, es, desayunar, vivo y comer); 12 verbos son parte de *Sociedad: Cultura y Educación* (hicimos, acomodamos, escribimos, estudié, leyendo, hizo, está y tiene); 19 verbos corresponden al campo *Sociedad: Esparcimiento* (estuve, jugué, estaba, corriendo, jugando, dejar, jugar, salir, fui, hay, salgo, juego y comprar); 1 verbo aparece en el campo *Sociedad: Ocupaciones y Servicios* (preparo) y 5 verbos corresponden al campo *Tiempo: Relaciones Temporales* (llegué, va, regreso, viene). Se observó que hay una preferencia por el uso de verbos que hacen referencia a las acciones perceptibles y el campo referencial en el cual caen la mayoría de los verbos es en *Sociedad: Esparcimiento* (Anexo 2).

Los sujetos del grupo *sin TEA* produjeron 10 verbos con mayor frecuencia (Tabla y nube de palabras 3), destacan: jugar, estar, hacer e ir. A partir de los cuales se registraron 33 verbos conjugados. Se observó 1 en gerundio, 6 en infinitivo, 22 en pasado y 4 en presente (Anexo 2).

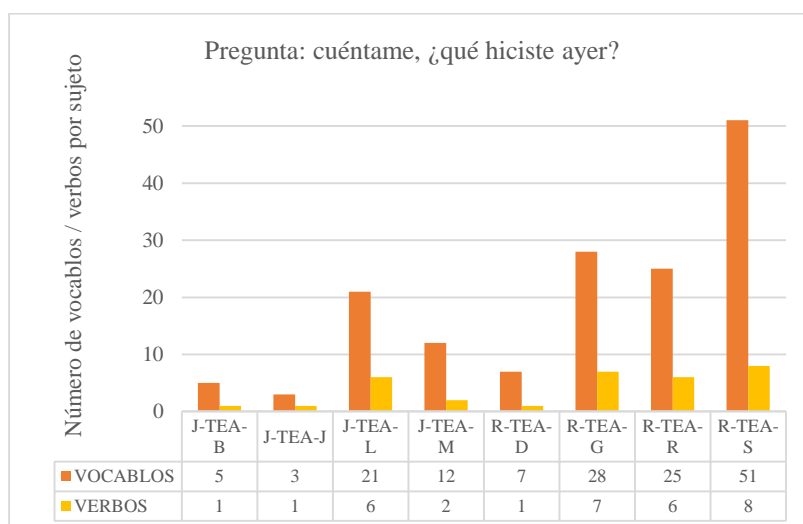
Tabla 3. Verbos producidos con mayor frecuencia y nube de palabras del grupo sin TEA. Tiempos verbales, segunda parte. Pregunta 1: cuéntame, ¿qué hiciste ayer?

Verbo	Conjugaciones por cada verbo
Jugar	6
Estar	5
Hacer	5
Ir	5
Comer	2
Desayunar	2
Estudiar	2
Llegar	2
Salir	2
Ver	2
Total	33



El grupo de niños con trastorno específico de aprendizaje (*grupo con TEA*) produjo en total 152 vocablos, de los cuales 32 son verbos, es decir un 21% de la producción total de vocablos. Cada sujeto del grupo produjo en promedio 19 vocablos de los cuales aproximadamente 4 fueron verbos. En la gráfica 4, se presenta la cantidad de vocablos y verbos que produjo cada sujeto (Gráfica 4).

Gráfica 4. Cantidad de vocablos y verbos, grupo con TEA. Tiempos verbales, segunda parte, pregunta 1.



El grupo con TEA produjo en total 31 verbos perceptibles y 1 no perceptible. Respecto a los campos referenciales, 4 verbos son parte de *Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos* (comí, desperté, comimos y comí); 9 verbos son parte de *Sociedad: Cultura y Educación* (vine, fui, regañó,

ir, quedé, hice, hago, hice); 13 verbos corresponden al campo *Sociedad: Esparcimiento* (jugar, andaba, hablando, festejamos, jugamos, era, atrapar, estuve, jugué y es); 2 verbos aparecen en el campo *Sociedad: Ocupaciones y Servicios* (lavó y doblar) y 4 verbos corresponden al campo *Tiempo: Relaciones Temporales* (acabé, empecé, llevo) (Anexo 3).

Se observó que hay una preferencia por el uso de verbos que hacen referencia a las acciones perceptibles y el campo referencial en el cual caen la mayoría de los verbos es en *Sociedad: Esparcimiento*. Los sujetos del grupo con TEA produjeron 7 verbos con mayor frecuencia (Tabla y nube de palabras 4).

Tabla 4. Verbos producidos con mayor frecuencia y nube de palabras, grupo con TEA. Tiempos verbales, segunda parte. Pregunta 1: cuéntame, ¿qué hiciste ayer?

Verbo	Conjugaciones por cada verbo
Jugar	4
Hacer	3
Ir	3
Ser	3
Acabar	2
Comer	2
Venir	2
Total	19



Respecto a la pregunta ¿qué hiciste ayer?, los sujetos del grupo con TEA produjeron 7 verbos con mayor frecuencia, a partir de los cuales se registraron 19 verbos conjugados, de los cuales 2 fueron en infinitivo, 14 en pasado y 3 en presente (Anexo 3).

En resumen, al preguntar directamente en pasado, el grupo sin tea produjo un número mayor del total de vocablos (246 palabras), en comparación con el grupo con tea (152 palabras), sin embargo, el porcentaje de verbos producidos es igual (21% de verbos), entonces no hay diferencia en la proporción. Ambos grupos generaron más verbos perceptibles sobre los no perceptibles para responder una pregunta planteada en pasado. Se observó que los dos grupos utilizaron verbos que fueron parte del mismo campo referencial (*Sociedad: Esparcimiento*), para describir lo que hicieron un día antes de la evaluación.

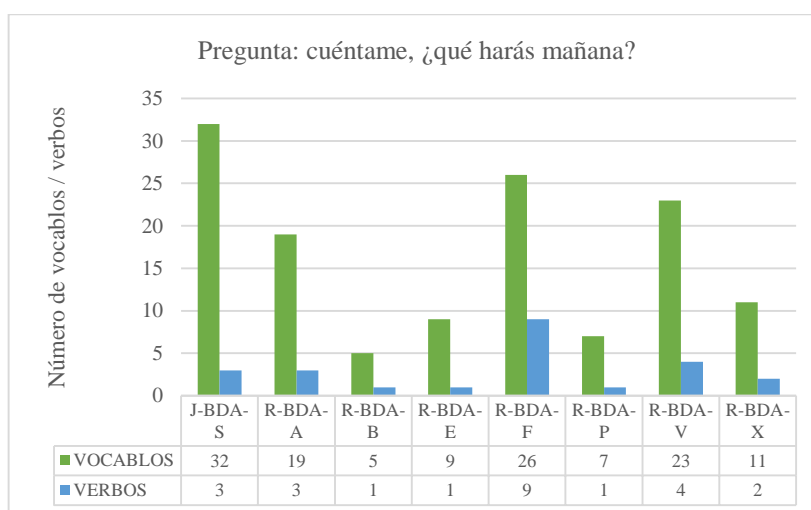
El grupo sin TEA explicó las actividades que llevaron a cabo: estaba jugando, hicimos, desayuné, estudié, comí y vi. Destacando los verbos en pasado, especialmente de la ‘Primera persona del singular pretérito perfecto simple indicativo’: fui, comí, desayuné, llegué o vi. Por su parte, del

grupo con TEA destacaron los verbos en pasado, particularmente aquellos de la ‘Primera persona del singular pretérito perfecto simple indicativo’: *hago, jugué, hice, fui, acabé, comí o vine*.

6.2.2 Análisis comparativo correspondiente a la pregunta 2: cuéntame, ¿qué harás mañana?

El grupo de niños sin trastorno específico de aprendizaje (sin TEA) produjo en total 132 vocablos, de los cuales 24 son verbos, es decir un 18% de la producción total de vocablos. Cada sujeto del grupo produjo en promedio 16 vocablos de los cuales aproximadamente 3 fueron verbos (Gráfica 5).

Gráfica 5. Cantidad de vocablos y verbos, grupo sin TEA. Tiempos verbales, segunda parte, pregunta 2.



En la segunda pregunta, el grupo *sin TEA* produjo en total 22 verbos perceptibles y 2 no perceptibles. Respecto a los campos referenciales, 2 verbos son parte de *Ser Humano: Atributos Psicológicos y Valores* (sé); 5 verbos son parte de *Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos* (desayunaré, cenaré, comer, ver, bañar); 11 verbos son parte de *Sociedad: Cultura y Educación* (hay, estudiar, haré, voy, quedarme, venir, hacer, ir); 6 verbos corresponden al campo *Sociedad: Esparcimiento* (jugar, salir) (Anexo 4).

Se observó que hay una preferencia por el uso de verbos que hacen referencia a las acciones perceptibles y el campo referencial en el cual caen la mayoría de los verbos es en *Sociedad: Cultura y Educación*. Los sujetos del grupo *sin TEA* produjeron 5 verbos con mayor frecuencia (Tabla y nube de palabras 5). A partir de los 5 verbos más frecuentes, se registraron 15 verbos conjugados, se observó 1 en futuro, 9 en infinitivo y 5 en presente (Anexo 4).

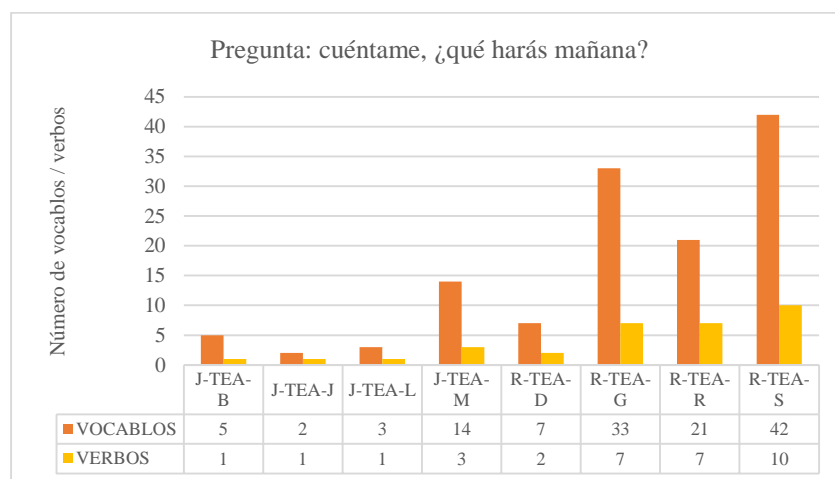
Tabla 5. Verbos producidos con mayor frecuencia y nube de palabras, grupo sin TEA. Tiempos verbales, segunda parte. Pregunta 2: cuéntame, ¿qué harás mañana?

Verbo	Conjugaciones por cada verbo
jugar	5
ir	4
hacer	2
saber	2
venir	2
Total	15



En esta misma pregunta (cuéntame, ¿qué harás mañana?), el grupo de niños con trastorno específico de aprendizaje (*grupo con TEA*) produjo en total 127 vocablos, de los cuales 32 son verbos, es decir un 25% de la producción total de vocablos. Cada sujeto del grupo produjo en promedio 16 vocablos de los cuales aproximadamente 4 fueron verbos (Gráfica 6).

Gráfica 6. Cantidad de vocablos y verbos, grupo con TEA. Tiempos verbales, segunda parte, pregunta 2.



El grupo *con TEA* produjo en total 23 verbos perceptibles y 9 no perceptibles. Respecto a los campos referenciales, 9 verbos son parte de *Ser Humano: Atributos Psicológicos y Valores* (sé, crea, podía); 5 verbos son parte de *Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos* (desayunar, veré); 17 verbos son parte de *Sociedad: Cultura y Educación* (venir, hay, tengo, haré, venimos, hacer, voy, ir, iré, donar, vamos) y 4 verbos corresponden al campo *Sociedad: Esparcimiento* (estar, platicando, dará) (Anexo 5). Se observó que hay una preferencia por el uso de verbos que hacen referencia a las

acciones perceptibles y el campo referencial en el cual caen la mayoría de los verbos es en *Sociedad: Cultura y Educación*.

Los sujetos del grupo con TEA produjeron 5 verbos con mayor frecuencia (Tabla y nube de palabras 6). A partir de los 5 verbos más frecuentes, se registraron 23 verbos conjugados, se observaron 2 en futuro, 9 en infinitivo y 12 en presente (Anexo 5).

Tabla 6. Verbos producidos con mayor frecuencia y nube de palabras, grupo con TEA. Tiempos verbales, segunda parte. Pregunta 2: cuéntame, ¿qué harás mañana?

Verbo	Conjugaciones por cada verbo
Ir	8
Saber	7
Estar	2
Hacer	3
Venir	3
Total	23



En resumen, al preguntar ‘cuéntame, ¿qué harás mañana?’, el grupo sin tea produjo un número similar de vocablos (132 palabras), en comparación con el grupo con tea (127 palabras). El porcentaje de verbos producidos por el grupo con tea (25%) fue mayor que el porcentaje del grupo sin tea (18%), esto se explica en parte por el desempeño de tres sujetos del primer grupo, sobre todo el menor R-TEA-S; también, se explica por qué contestaron no sé, esto evidencia que la cantidad de verbos no se relaciona siempre con la calidad de la respuesta.

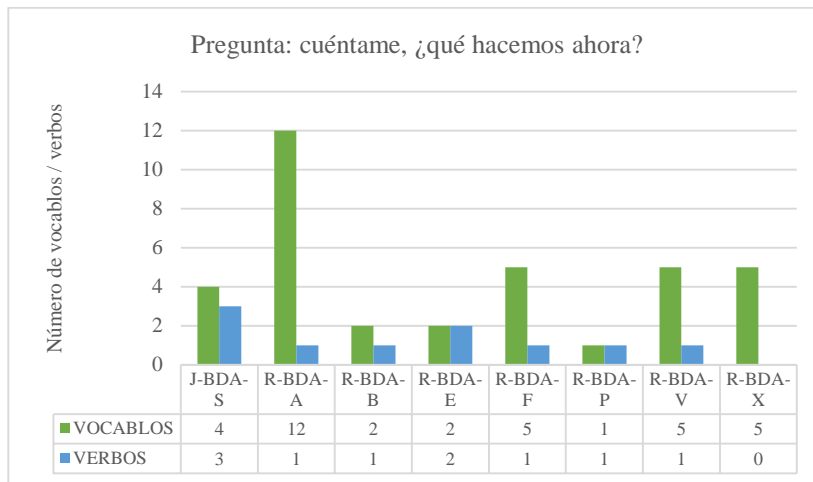
Ambos grupos generaron más verbos perceptibles sobre los no perceptibles para responder la pregunta planteada en futuro. Se observó que los dos grupos utilizaron verbos que fueron parte del mismo campo referencial (*Sociedad: Cultura y Educación*), para describir lo que harán el día después de la evaluación, esto se explica porque en su respuesta explicaron, por ejemplo: *voy a ir* a la escuela, *hacer* la tarea o *venir* a la escuela.

El grupo sin TEA respondió a la pregunta ‘cuéntame, ¿qué harás mañana?’, principalmente con verbos en ‘*infinitivo*’ y en ‘*Primera persona Singular Presente del Indicativo*’, lo cual se explica por respuestas como *voy a jugar* o *voy a venir* a la escuela, las cuales fueron recurrentes. Solo se registró un verbo en ‘*primera persona singular futuro simple Indicativo*’: *haré*. Por su parte, el grupo con TEA, respondió especialmente con la ‘*Primera persona Singular Presente del Indicativo*’ y en ‘*infinitivo*’, lo cual se explica porque comentaron varias veces no sé o *voy a venir* a la escuela. Se registraron dos verbos en ‘*primera persona singular futuro simple Indicativo*’: *haré* e *iré*.

6.2.3 Análisis comparativo correspondiente a la pregunta 3: cuéntame, ¿qué hacemos ahora?

El grupo de niños sin trastorno específico de aprendizaje (sin TEA) produjo en total 36 vocablos, de los cuales 10 son verbos, es decir un 28% de la producción total de vocablos. Cada sujeto del grupo produjo en promedio 5 vocablos de los cuales aproximadamente 1 fue un verbo (Gráfica 7).

Gráfica 7. Cantidad de vocablos y verbos, grupo sin TEA. Tiempos verbales, segunda parte, pregunta 3.



En la tercera pregunta, el grupo *sin TEA* produjo en total 8 verbos perceptibles y 1 no perceptible. Respecto a los campos referenciales, 1 verbo es parte de *Ser Humano: Atributos Psicológicos y Valores* (sé); 4 verbos son parte de *Sociedad: Cultura y Educación* (estamos, preguntar, estudiar); 1 verbo corresponde al campo *Sociedad: Esparcimiento* (platicando); 3 verbo aparece en el campo *Sociedad: Ocupaciones y Servicios* (trabajando, trabajar) (Anexo 6). Se observó que hay una preferencia por el uso de verbos que hacen referencia a las acciones perceptibles y el campo referencial en el cual caen la mayoría de los verbos es *Sociedad: Cultura y Educación*.

Los sujetos del grupo *sin TEA* produjeron 2 verbos con mayor frecuencia (Tabla y nube de palabras 7). A partir de los 2 verbos más frecuentes, se registraron 5 verbos conjugados, se observó 1 en gerundio, 2 en infinitivo y 2 en presente (Anexo 6).

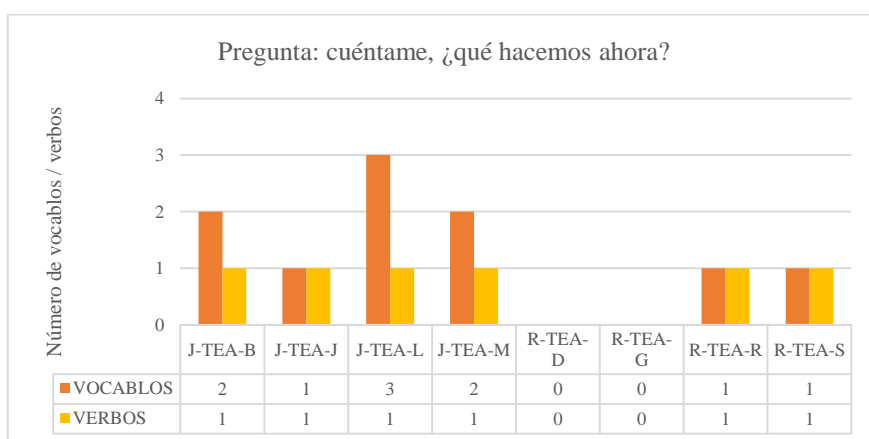
Tabla 7. Verbos producidos con mayor frecuencia y nube de palabras, grupo sin TEA. Tiempos verbales, segunda parte. Pregunta 3: cuéntame, ¿qué hacemos ahora?



Verbo	Conjugaciones por cada verbo
Trabajar	3
Estar	2
Total	5

En esta misma pregunta (cuéntame, ¿qué hacemos ahora?), el grupo de niños con trastorno específico de aprendizaje (*grupo con TEA*) produjo en total 10 vocablos, de los cuales 6 son verbos, es decir un 60% de la producción total de vocablos. Cada sujeto del grupo produjo 1 vocablo en promedio. No todos los sujetos brindaron una respuesta (R-TEA-D y R-TEA-G) (Gráfica 8).

Gráfica 8. Cantidad de vocablos y verbos, grupo con TEA. Tiempos verbales, segunda parte, pregunta 3.



El grupo *con TEA* produjo en total 5 verbos perceptibles y 1 no perceptible. Respecto a los campos referenciales, 1 verbo es parte de *Ser Humano: Atributos Psicológicos y Valores (sé)*; 4 verbos son parte de *Sociedad: Cultura y Educación* (escribiendo, entrevistándome, escriben) y 1 en *Sociedad: Ocupaciones y Servicios* (trabajar) (Anexo 7). Se observó que hay una preferencia por el uso de verbos que hacen referencia a las acciones perceptibles y el campo referencial en el cual caen la mayoría de los verbos es en *Sociedad: Cultura y Educación*. Los sujetos del *grupo con TEA* produjeron 1 verbo con mayor frecuencia (escribir). A partir del verbo más frecuentes, se registraron 3 verbos conjugados, se observaron 2 en gerundio y 1 en presente (Anexo 7).

En resumen, al preguntar ‘cuéntame, ¿qué hacemos ahora?’, el grupo sin TEA produjo más vocablos (36 palabras), en comparación con el grupo con TEA (10 palabras). El porcentaje de verbos

producidos por el grupo con tea (60%) fue mayor que el porcentaje del grupo sin tea (28%), esto se explica porque las respuestas del primer grupo fueron concretas, por ejemplo, utilizaron como estrategia únicamente un verbo para responder y evitaron los sustantivos. Destacan dos sujetos del grupo sin TEA los cuales, no dieron respuesta alguna.

Se observó que los dos grupos utilizaron verbos que fueron parte del mismo campo referencial (Sociedad: Cultura y Educación), para responder. El grupo sin TEA respondió a la pregunta ‘cuéntame, ¿qué hacemos ahora?’, con verbos en ‘*infinitivo*’ como trabajar, con la ‘*Primera persona en Plural del Presente Indicativo*’ por ejemplo, *estamos* y en ‘*gerundio*’, por ejemplo, *trabajando*. El grupo con TEA respondió con verbos en ‘*gerundio*’ como *escribiendo* y con la ‘*Tercera persona Plural Presente Indicativo*’ por ejemplo, *escriben*.

6.3 Resultados de la segunda parte: ‘tiempos verbales’. Narración de historias

La primera consigna consistió en solicitar a cada sujeto que cerrara los ojos, después se les presentaron las tarjetas-estímulo en desorden y se pidió que abrieran los ojos para observar las imágenes en cada tarjeta, después que contaran una historia. En esta segunda parte, fue posible observar la ‘noción de tiempo’ en el orden temporal que cada sujeto proponía para las tarjetas-estímulo, y a partir de la narración de las historias, se obtuvo la producción de los diversos ‘tiempos verbales’.

6.3.1 Historia 1

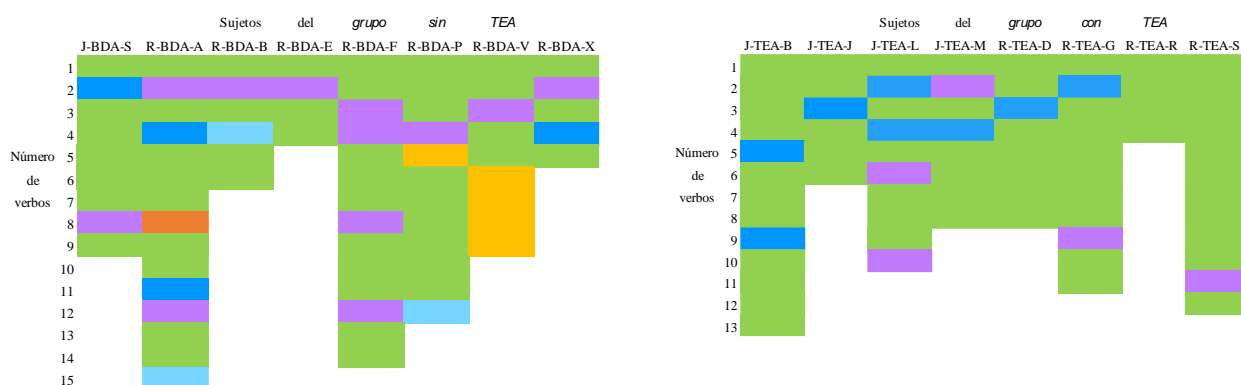
La primera historia se conformó de 3 tarjetas, las cuales contienen las siguientes imágenes: primero un perro persigue a una pareja, la cual tiene una canasta con un pollo para hacer un picnic; después, el perro saca el el pollo de la canasta; finalmente, el perro huye y la pareja se da cuenta de que el pollo ya no esta dentro de la canasta (Anexo 1). Se presentaron las 3 tarjetas-estímulo desordenadas, el 100% de los sujetos del *grupo sin TEA* fue capaz de ordenar las tarjetas correctamente (Anexo 14). Este grupo produjo en total 74 verbos. Los verbos más utilizados fueron *había, estaba, comer, ir, iban* y *vio* (Figura 1).

Los sujetos del *grupo con TEA* en general, fueron capaces de contar una historia relacionada con las imágenes. Se presentaron las 3 tarjetas-estímulo desordenadas y el 75% de los sujetos del *grupo con TEA* fue capaz de generar la secuencia correcta según las imágenes (Anexo 14). Este grupo produjo en total 72 verbos. Los verbos más utilizados fueron *estaba, llegaron, iban, agarró, y comió* (Figura 1).

Se observó en todos los sujetos de este grupo el uso, al menos una vez, de un verbo en pretérito (verde) más uno en infinitivo (color rosa), por ejemplo, “iban a comer” o “salió a pasear”.

Del grupo sin TEA, 3/8 sujetos, utilizaron al menos una vez un verbo en pretérito más uno en gerundio (azul oscuro), por ejemplo “estaban preparando” o “estaba siguiendo” y 3/8 sujetos de este grupo, utilizaron una vez un verbo en pretérito más uno en participio (azul claro) para contar la historia, por ejemplo, “había comido” o “había antojado”. Destaca el sujeto R-BDA-V, el cual utilizó verbos en presente (color amarillo), en primera y tercera persona para narrar el final de su historia, por ejemplo, “roba”, “llegan” o “revisan”. El sujeto R-BDA-A, utilizó un verbo pronominal más un complemento de objeto directo (“comer + sé + la” en color naranja).

Figura 2. Mapa de color. Comparación de las conjugaciones verbales producidas por los sujetos de cada grupo en la historia 1 (Pretérito = verde; gerundio = azul oscuro; participio = azul claro; presente = amarillo; infinitivo = rosa; pronominal = naranja).



El grupo con TEA, también prefirió el uso de verbos en pretérito (color verde), en pretérito perfecto simple y pretérito imperfecto (copretérito) en primera y tercera persona del indicativo para la narración de las historias. En este grupo destacó el uso de un verbo en pretérito (color verde) más uno en gerundio (color azul oscuro), se observó en 6/8 sujetos del grupo. Este grupo utilizó con una menor frecuencia los verbos en infinitivo, se observó en 4/8 sujetos. Se evidenció una menor variedad en el uso de las diversas formas de conjugación.

En resumen, el grupo sin TEA produjo 74 verbos y el grupo con TEA produjo 72 verbos. Ambos grupos narraron historias coherentes con las imágenes en las tarjetas – estímulo. Ambos grupos presentaron un número mayor de verbos perceptibles sobre los no perceptibles. El campo referencial en el cual caen la mayoría de los verbos fue *Sociedad: Esparcimiento*. En el grupo sin TEA fue recurrente el uso de un verbo en pasado, especialmente en ‘pretérito perfecto simple y pretérito imperfecto (copretérito) en primera y tercera persona del indicativo’ más el ‘infinitivo’, para la narración de la primera historia. Entonces, para los sujetos de este grupo, por ejemplo, ***había***

una vez una pareja que **iba** a **ir** a **comer** en el parque, y un perro que **estaba** en la calle, **vio** un pollo que **iban** a **comer**... el pollo lo **agarró** y **huyó**, y cuando la pareja se **sentó** para **comer** **vio** que no **estaba** el pollo (sujeto R-BDA-F) (Anexo 8).

El grupo con TEA, utilizó preferentemente un verbo en pasado, en ‘pretérito perfecto simple y pretérito imperfecto (copretérito) en primera y tercera persona del indicativo’ más el ‘gerundio’ para la narración de la primera historia. Entonces, para los sujetos de este grupo, por ejemplo, **había** una vez, un papá y una señora, que **llevaban** comida y atrás **iba** un perro que **estaba** **oliendo**... lo que **llevaban**, luego el perro lo **saboreó**... y y y y y **seguían** **caminando** y por último, el perro se **llevó** la comida y el señor se **pusoooo**... se **quedó** quieto y la señora se **cayó** (sujeto J-TEA-B) (Anexo 9).

6.3.2 Historia 2

La segunda historia se conformó de 4 tarjetas, las cuales presentan la historia de un niño que juega con un fósforo, la madre lo regaña, pero el niño desobedece, enciende el fósforo y le prende fuego a una cortina, esto resulta en el incendio del edificio, llegan los bomberos y estos apagan el fuego mientras el niño llora (Anexo 1). Ambos grupos fueron capaces de contar una historia relacionada con las imágenes de 4 tarjetas-estímulo en desorden. Sin embargo, respecto al orden de las tarjetas-estímulo el 75% de los sujetos del *grupo sin TEA* fue capaz de ordenar las tarjetas – estímulo de forma adecuada y únicamente el 38% de los sujetos del grupo con TEA logró ordenar correctamente (Anexo 15).

El *grupo sin TEA* produjo en total 88 verbos. Los verbos más utilizados fueron *había*, *estaba*, *jugando*, *quemó*, *prendió*, *iban* y *llorando*. Los sujetos del *grupo con TEA*, produjeron en total 76 verbos. Los verbos más utilizados fueron *había*, *estaba*, *llegaron*, *jugando*, *prendió* y *quemó* (Figura 3).

Figura 3. Comparación mediante nube de palabras. Verbos producidos en la historia 2.



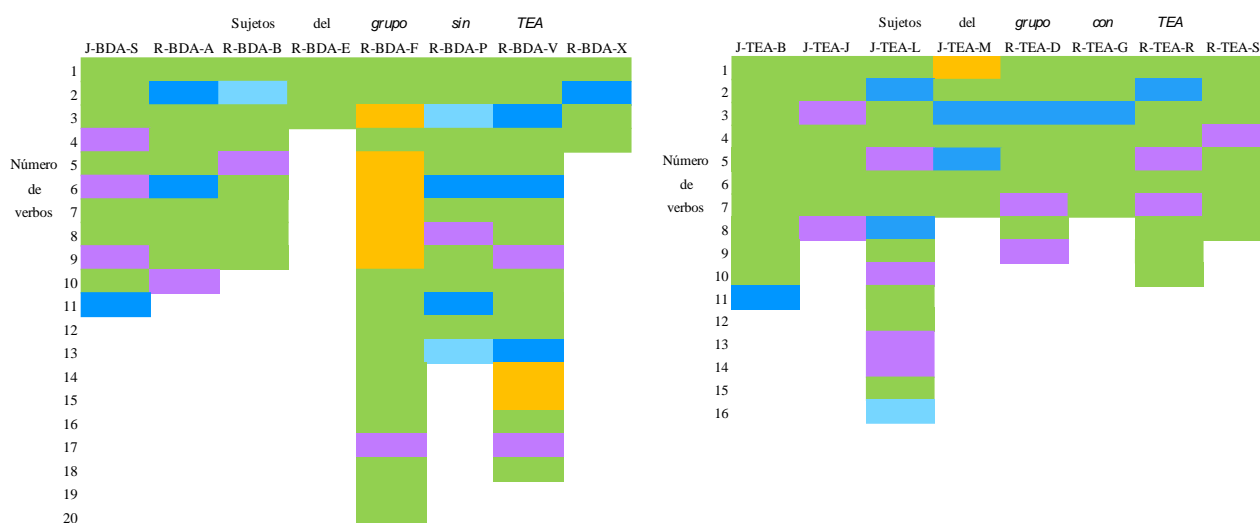
El grupo *sin TEA*, produjo 80 verbos perceptibles y 8 no perceptibles. Respecto a los campos referenciales, 6 verbos son parte de *Ser Humano: Atributos Psicológicos y Valores* (desobedeció, quería, sé, creo, obedeció, querer); 11 verbos son parte de *Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos* (dijo, estaba, llorando, dicho, puso, llorar, etcétera); 21 verbos son parte de *Sociedad: Cultura y Educación* (tuvieron, llamar, venían, iban, regañó, vinieron, usara, hizo, estaban, llamaron, etc.); 24 verbos corresponden al campo *Sociedad: Esparcimiento* (jugando, siguió, pasó, jugara, quedó, estuviera, etc.); 1 verbo pertenece al campo *Sociedad: Ocupaciones y Servicios* (rescataron); 6 verbos aparecen en el campo *Tiempo: relaciones temporales* (empezaron, empezó, llegaron, llegando, y llegan) y 19 verbos son parte del campo *Elementos Naturales y Artificiales* (prendió, quemar, apagar, expandió, prender, quemó, ocasionó, incendió, encendió, incendiara, quemado). Se observó que hay una preferencia por el uso de verbos que hacen referencia a las acciones perceptibles y el campo referencial en el cual caen la mayoría de los verbos es *Sociedad: Esparcimiento* (Anexo 10).

El grupo *con TEA* produjo 72 verbos perceptibles y 4 no perceptibles. Respecto a los campos referenciales, 4 verbos son parte de *Ser Humano: Atributos Psicológicos y Valores* (entendió, podía, descuidó y querer); 9 verbos son parte de *Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos* (corrió, hablaron, llorando, etc.); 16 verbos son de *Sociedad: Cultura y Educación* (regañó, regaña, llamaron, marcaron, etc.); 21 verbos corresponden al campo *Sociedad: Esparcimiento* (jugando, echó, jugar, etc.); 6 verbos aparecen en el campo *Tiempo: relaciones temporales* (venían, apresuraron, llegaron, empezó) y 20 verbos son parte del campo *Elementos Naturales y Artificiales* (prendió, incendió, apagar, encendieron, quemó, etc.). Se observó que hay una preferencia por el uso de verbos que hacen

referencia a las acciones perceptibles y el campo referencial en el cual caen la mayoría de los verbos es *Sociedad: Esparcimiento* (Anexo 11).

De acuerdo con el mapa de color (Figura 4), se observa que el *grupo sin TEA* optó por el uso de verbos en pretérito (verde), en pretérito perfecto simple y pretérito imperfecto (copretérito) en primera y tercera persona del indicativo. Los sujetos utilizaron como recurso el pretérito más un verbo en infinitivo (rosa), el pretérito más un verbo en gerundio (azul oscuro) o el pretérito más un verbo en participio (azul claro). Los verbos en presente (amarillo), suelen utilizarse para describir estados no perceptibles como “no sé” o “creo” así como, para la descripción de la tarjeta en lugar de narrar la historia en un solo tiempo, por ejemplo, “y ya *está* llegan los bomberos”.

Figura 4. Mapa de color. Comparación de las conjugaciones verbales producidas por los sujetos de cada grupo en la historia 2 (Pretérito = verde; gerundio = azul oscuro; participio = azul claro; presente = amarillo; infinitivo = rosa; pronominal = naranja).



El *grupo con TEA* (Figura 4), prefirió el uso de verbos en pretérito (verde), en pretérito perfecto simple y pretérito imperfecto (copretérito) en primera y tercera persona del indicativo para la narración de las historias. En este grupo destacó como estrategia, el uso de un verbo en pretérito más uno en gerundio (azul oscuro) al iniciar su narración, esto se observó en 5/8 sujetos. También, se observó el uso de un verbo en pretérito (verde) más un verbo en infinitivo (rosa). Se evidenció una menor variedad en el uso de las diversas formas de conjugación, por ejemplo, pretérito más participio (azul claro) o del presente (amarillo).

En resumen, el grupo *sin TEA* produjo 88 verbos y el grupo *con TEA* produjo 76 verbos. Ambos grupos narraron historias coherentes con las imágenes en las tarjetas – estímulo. Ambos grupos presentaron un número mayor de verbos perceptibles sobre los no perceptibles. El campo referencial

en el cual caen la mayoría de los verbos fue *Sociedad: Esparcimiento*. En el grupo sin tea fue recurrente el uso de un verbo en pasado, especialmente en ‘*pretérito perfecto simple y pretérito imperfecto (copretérito) en primera y tercera persona del indicativo*’ más un verbo en ‘*infinitivo*’, en ‘*gerundio*’ o en ‘*participio*’, para la narración de la segunda historia. Entonces, para los sujetos de este grupo, por ejemplo, *****pasó***** de queee la mamá la, le *****había***** *****dicho***** al niño que, no *****jugara***** con los fósforos, entonces el niño *****siguió***** *****jugando***** y *****quemó***** sin *****querer***** la casa, y luego *****iban***** los bomberos, y el niño se *****quedó***** *****llorando***** porque se *****había***** *****quemado***** su casa (R-BDA-P) (Anexo 10).

El grupo con TEA, utilizó preferentemente el un verbo en pasado, en ‘*pretérito perfecto simple y pretérito imperfecto (copretérito) en primera y tercera persona del indicativo*’ más el ‘*gerundio*’ o ‘*infinitivo*’ para la narración de la segunda historia. Entonces, para los sujetos de este grupo, por ejemplo, eemmm *****había***** una vez, un niñooo... que *****estaba***** *****jugando***** con unos cerillos... entoncessss *****quemó***** una parte de la casa, *****llegaron***** los bomberos y el niño se *****puso***** a *****llorar*****, y se *****echó***** a *****correr***** (sujeto R-TEA-D) (Anexo 11).

6.3.3 Historia 3

La tercera historia se conformó de 5 tarjetas-estímulo, las cuales presentan la historia de un señor que intenta acercar un bote a un muelle para amarrarlo, sin embargo, unos perros y gatos corren hacia él, el señor suelta el bote, cae al agua y un gato que queda dentro del bote se aleja del muelle (Anexo 1). Los dos grupos fueron capaces de contar una historia relacionada con las imágenes presentadas en desorden. Ambos grupos fueron capaces de contar una historia relacionada con las imágenes de 4 tarjetas-estímulo en desorden, sin embargo, respecto al orden de las tarjetas-estímulo el 75% de los sujetos del *grupo sin TEA* fue capaz de ordenar las tarjetas – estímulo de forma adecuada y únicamente el 50% de los sujetos del grupo con TEA logró ordenarlas (Anexo 16).

El *grupo sin TEA* produjo en total 82 verbos. Los verbos más utilizados fueron *estaba, había, fue, iba, vinieron, quería, cayó, agarrar y pasear*. Los sujetos del *grupo con TEA*, produjeron en total 78 verbos, los verbos más utilizados fueron *había, fue, iba, cayó, quería, agarrar, estaba y estiró* (Figura 5).

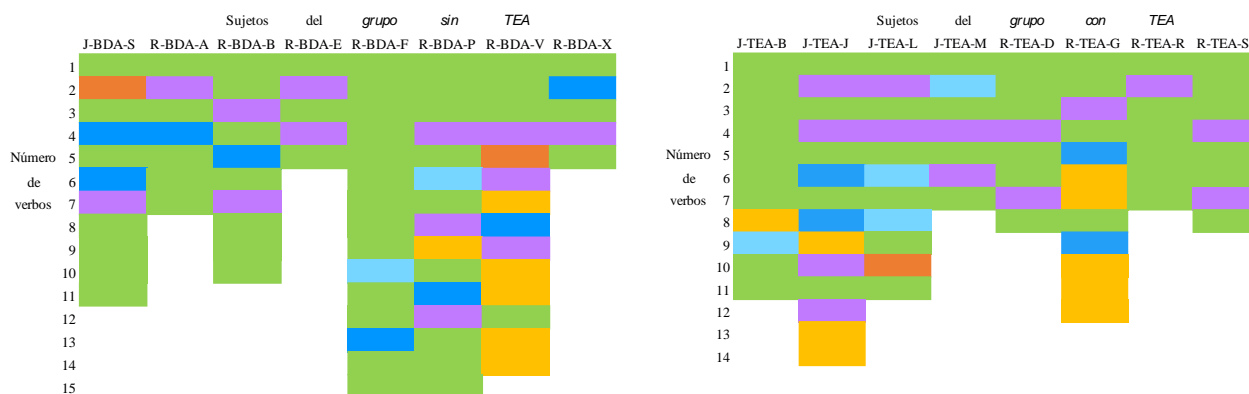
Figura 5. Comparación mediante nube de palabras. Verbos producidos en la historia 3.

Grupo sin TEA

Grupo con TEA

Destacan 2/8 sujetos, debido a que utilizaron también verbos en presente (amarillo) en la primera y tercera persona del singular y del plural para narrar su historia; y 2/8 sujetos, produjeron los verbos pronominales “subirse” e “irse”.

Figura 6. Mapa de color. Comparación de las conjugaciones verbales producidas por los sujetos de cada grupo en la historia 3 (Pretérito = verde; gerundio = azul oscuro; participio = azul claro; presente = amarillo; infinitivo = rosa; pronominal = naranja).



El grupo con TEA prefirió el uso de verbos en pretérito (verde), específicamente en pretérito perfecto simple y pretérito imperfecto (copretérito) en primera y tercera persona del indicativo para la narración de las historias. Fue frecuente el uso de un verbo en pretérito más uno en infinitivo (rosa) en 7/8 sujetos. Igualmente, fue frecuente en comparando con las historias 1 y 2, un mayor uso del presente (amarillo) y del participio (azul claro).

En resumen, el grupo sin TEA produjo 82 verbos y el grupo con TEA produjo 78 verbos. Ambos grupos narraron historias coherentes con las imágenes en las tarjetas – estímulo. Ambos grupos presentaron un número mayor de verbos perceptibles sobre los no perceptibles. El campo referencial en el cual caen la mayoría de los verbos fue *Sociedad: Esparcimiento*.

En el grupo sin tea fue recurrente el uso de un verbo en pasado, especialmente en ‘pretérito perfecto simple y pretérito imperfecto (copretérito) en primera y tercera persona del indicativo’ más un verbo en ‘infinitivo’ o en ‘gerundio’ para la narración de la tercera historia. Entonces, para los sujetos de este grupo, por ejemplo, que un señor ***ibaaa*** pues ***pasear*** en bote y cuando ya ***estaba*** ***preparando***, este... el bote ***vinieron*** gatos y unos perros y lo ***empujaron*** y se le ***fue*** el bote, ya (R-BDA-A) (Anexo 12). El grupo con TEA, utilizó preferentemente el un verbo en pasado, en ‘pretérito perfecto simple y pretérito imperfecto (copretérito) en primera y tercera persona del indicativo’ más el ‘gerundio’, ‘infinitivo’ o ‘participio’ para la narración de la tercera historia. Entonces, para los sujetos de este grupo, por ejemplo, suuu

suuu su éste se ***había*** ***ido*** yyyy lo ***quería*** ***agarrar***, yyy se ***iba*** a ***caer*** y se ***cayó*** al agua (sujeto J-TEA-M) (Anexo 13).

En ambos grupos destaca el uso de la ‘*Tercera persona del Singular Presente Indicativo*’ como se ***va***, lo ***agarra***, o se le ***sube*** y la ‘*Tercera persona del Plural Presente Indicativo*’, como se ***suben***, se ***caen*** o ***vienen***.

Resumiendo las estrategias elegidas por cada grupo para el uso de los verbos, se observó en la historia 1, conformada por 3 tarjetas – estímulo, que la cantidad de verbos producidos por ambos grupos fue similar, el campo referencial en cual se clasificaron la mayoría de los verbos fue en *Sociedad: Esparcimiento*, lo cual coincide con el contexto en la historia. Las estrategias más comunes para narrar la historia fueron las siguientes:

Grupo sin TEA

A. ‘*pretérito perfecto simple y pretérito imperfecto (copretérito) en primera y tercera persona del indicativo*’ + ‘*infinitivo*’.

Grupo con TEA

A. ‘*pretérito perfecto simple y pretérito imperfecto (copretérito) en primera y tercera persona del indicativo*’ + ‘*gerundio*’

En la historia 2, conformada por 4 tarjetas – estímulo, la cantidad de verbos producidos por ambos grupos fue similar. El campo referencial en el cual se categorizó la mayoría de los verbos fue *Sociedad: Esparcimiento*, lo cual coincide con el contexto de la segunda historia. Las estrategias más comunes para narrar la historia fueron las siguientes:

Grupo sin TEA

A. ‘*pretérito perfecto simple y pretérito imperfecto (copretérito) en primera y tercera persona del indicativo*’ + ‘*infinitivo*’.

B. ‘*pretérito perfecto simple y pretérito imperfecto (copretérito) en primera y tercera persona del indicativo*’ + ‘*gerundio*’.

C. ‘*pretérito perfecto simple y pretérito imperfecto (copretérito) en primera y tercera persona del indicativo*’ + ‘*participio*’.

Grupo con TEA

A. ‘*pretérito perfecto simple y pretérito imperfecto (copretérito) en primera y tercera persona del indicativo*’ + ‘*gerundio*’

B. *'pretérito perfecto simple y pretérito imperfecto (copretérito) en primera y tercera persona del indicativo' + 'infinitivo'*.

En la historia 3, conformada por 5 tarjetas – estímulo, la cantidad de verbos producidos por ambos grupos fue similar. El campo referencial en el cual caen la mayoría de los verbos fue *Sociedad: Esparcimiento*, campo que se relaciona con las imágenes de las tarjetas – estímulo. Las estrategias más comunes para narrar la historia fueron las siguientes:

Grupo sin TEA

A. *'pretérito perfecto simple y pretérito imperfecto (copretérito) en primera y tercera persona del indicativo' + 'infinitivo'*.

B. *'pretérito perfecto simple y pretérito imperfecto (copretérito) en primera y tercera persona del indicativo' + 'gerundio'*.

Grupo con TEA

A. *'pretérito perfecto simple y pretérito imperfecto (copretérito) en primera y tercera persona del indicativo' + 'gerundio'*.

B. *'pretérito perfecto simple y pretérito imperfecto (copretérito) en primera y tercera persona del indicativo' + 'infinitivo'*.

C. *'pretérito perfecto simple y pretérito imperfecto (copretérito) en primera y tercera persona del indicativo' + 'participio'*.

6.4 Descripción neuropsicológica

En la tarea relacionada específicamente con la memoria visual, el *grupo sin TEA* presentó un desempeño promedio alto, el *grupo con TEA* presentó un desempeño límite y es posible que las tarjetas – estímulo utilizadas en esta investigación hayan sido de ayuda de para que algunos errores no surgieran durante el proceso de narración, sobre todo en el grupo con características TEA, como apoyo visual.

El *grupo sin TEA* tuvo un desempeño promedio alto y el *grupo con TEA* límite, en la tarea de coherencia narrativa (expresión), la cual es parte del subdominio lenguaje. En ambos grupos, se observó una diferencia de más de dos puntos, pero a diferencia de esta investigación, en la tarea de la ENI -2 se da la siguiente instrucción: “te voy a leer un cuento y quiero que pongas mucha atención, ya que cuando termine de leértelo, quiero que tú me cuentes el cuento”; a partir de la orden anterior, queda en evidencia que la tarea requiere por ejemplo, de la memoria verbal – auditiva, habilidades de

análisis y síntesis, la comprensión de textos leídos en voz alta, en donde el *grupo con TEA* tuvo un desempeño debajo del promedio.

Una diferencia importante respecto a la tarea de la ENI-2, es que las tareas relacionadas con la narración de historias en el presente estudio consideran la inclusión de las tarjetas – estímulo, a partir de lo cual se observaron estrategias de conjugación similares. Otra diferencia respecto al proceso requerido para las tareas solicitadas en esta investigación, es que no se requirió que los menores escriban o que lean algún texto.

Destacó que ambos grupos presentaron un desempeño promedio en las tareas relacionadas con el subdominio habilidades espaciales, en las funciones ejecutivas, en la tarea de flexibilidad cognoscitiva, así como en la tarea de planeación y organización.

Estadísticamente se observó que existe una violación del supuesto de normalidad de acuerdo con la prueba Shapiro-Wilk ($p < 0.05$), no existe una violación del supuesto de igualdad de varianzas según la prueba de Levene ($p > 0.05$) y un tamaño del efecto alto de acuerdo con la d de Cohen (0.81). Mediante la prueba U de Mann-Whitney ($p < 0.05$), se observaron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo sin TEA y el grupo con TEA, lo cual enfatiza una diferencia en el perfil neuropsicológico de cada grupo, pero como ya se analizó en la descripción de la muestra y en este apartado, existe dentro de las tareas sensibles, algunas que presentan diferencias más marcadas. Por ejemplo, el grupo sin TEA puede presentar un percentil promedio alto y el otro grupo un percentil límite en una tarea de lectura, cálculo o aritmética, de ahí las diferencias significativas (Anexo 17).

7. DISCUSIÓN

El Trastorno Específico del Aprendizaje ha hecho referencia a las dificultades reflejadas en el desempeño académico, pero también considera los problemas que pueden surgir en el lenguaje y que tampoco se explican por una discapacidad intelectual o algún déficit sensorial, pero que si se vincula al desarrollo del individuo (Ardila et al., 2005; Asociación Americana de Psiquiatría, 2014; Asorey & Fernández, 2014); Fiuza & Fernández, 2014; Fletcher & Grigorenko, 2017; García, et al., 2004). Desde la definición clásica de Kirk en 1963, se hizo hincapié en la necesidad de realizar análisis de tipo psicolingüístico (Dale, 1999; García, et al., 2004).

De acuerdo con el objetivo planteado en esta investigación, se describió la comprensión básica de la ‘noción de tiempo’ así como el uso lingüístico de los ‘tiempos verbales’, mediante la comparación de un grupo de niños sin las características del Trastorno Específico del Aprendizaje y un grupo de niños con las características de este trastorno.

El primer objetivo específico fue describir y comparar en ambos grupos las respuestas obtenidas en las preguntas relacionadas con la ‘noción de tiempo’, se observó que cuantitativamente y cualitativamente, el grupo con TEA presentó más errores que el grupo sin TEA, estos errores fueron generalmente el olvido de la información temporal solicitada (según verbalizaron los menores), la omisión de la información, la inclusión de información no solicitada, así como la sustitución de una respuesta por otra. Sin embargo, después de analizar cualitativamente las respuestas que son correctas y el tipo de errores, se evidenció la presencia de la ‘noción de tiempo’ en ambos grupos, aunque varíe el grado o precisión de la información brindada.

De acuerdo con la literatura revisada, se esperaba que los menores con un Trastorno Específico del Aprendizaje presentaran dificultades de orientación y conceptos de temporalidad inadecuados acompañados de una desorientación en el tiempo (Sana & Rafi, 2016), dificultades que si aparecieron en la muestra con TEA comparando con un grupo de desempeño promedio sin TEA, pero como se mencionó antes, las diferencias son en la precisión de la información, ya que los menores de ambos grupos respondieron las preguntas pero presentaron omisiones o incluían información no solicitada. Por lo tanto, la riqueza que deriva del análisis cualitativo permitió resaltar la capacidad de ambos grupos para construir sus propios patrones valorativos del tiempo, mencionar que sí tienen esta ‘noción de tiempo’, aunque cada grupo tiene algunas particularidades cuando hacen uso de esta noción. Es posible que los errores cometidos, sobre todo en el grupo con características TEA, sean diversos debido a que se trata de un trastorno con manifestaciones heterogéneas del cual son esperables problemas en la comprensión y/o en la producción del lenguaje (Fiuza & Fernández, 2014).

La ayuda más efectiva por parte de la evaluadora fue de tipo verbal y gestual (por ejemplo, asentir), sobre todo cuando el menor tenía duda respecto a la respuesta. En cuanto a la ‘noción de tiempo’, algunos menores con TEA se caracterizaron por verbalizar el olvido de la información, pero en algunos menores fue posible conseguir una respuesta adecuada con una intervención consciente, verbal y directa por parte de la evaluadora. Como menciona Lísina (1987), si el objetivo de la comunicación es entablar relaciones, las respuestas de los menores no solo estaban relacionadas con dar una única respuesta que fuera correcta desde el inicio, también, estas respuestas se relacionaron con la interacción con la evaluadora. El adulto debe estar plenamente consciente, que en las actividades en conjunto se debe dar las ventajas a los menores mediante una ayuda verbal o de otro tipo.

La pregunta en donde menos respuestas correctas obtuvieron ambos grupos, aún con apoyo de la evaluadora (¿qué hora crees que es?), puede relacionarse con lo que menciona Luria (1994), puesto que algunos errores de la percepción temporal en su forma elemental pueden afectar la percepción de

la duración, y con mayor razón la percepción de minutos o segundos. El tiempo de forma objetiva, que es invariable y científico, se sustenta en un adecuado desarrollo de la percepción del tiempo subjetivo, el cual depende del sujeto, sus impresiones, su actividad y motivaciones (Granado & Martín, 2013; Jiménez & Jiménez, 2010; Quirós, 2012), los errores de ambos grupos, también, reflejan el grado de desarrollo subjetivo del tiempo que poseen los sujetos. Si la base, es decir, la noción del tiempo subjetivo permite el desarrollo de la noción objetiva del tiempo, es posible que el grupo con mayores errores (grupo con TEA), también, presente dificultades en la capacidad de predecir, anticipar y responder a los eventos futuros, puesto que no se está desarrollando una noción de tiempo subjetiva y objetiva adecuada (Langereis et al., 2012).

Analizando las preguntas cuyas respuestas tuvieron menos puntos por parte de ambos grupos (¿qué hora crees que es?, ¿qué fecha es hoy?), pareciera que las fallas en el desempeño provienen de la clasificación subjetiva del tiempo, como menciona la literatura revisada, quizá algunos errores pueden estar relacionados con la lectura de los eventos externos (Fernández-Guardiola, 2015; Granado & Martín, 2013; Jiménez & Jiménez, 2010; Quirós, 2012).

En este mismo sentido, respecto al nivel o grado de error, quizá estos no son tan evidentes debido a que tanto el grupo sin característica TEA como el grupo con características TEA, obtuvieron un percentil promedio en las tareas neuropsicológicas relacionadas con las habilidades espaciales y como mencionan algunos autores, si el niño desarrolla una estructura espacial adecuada, es más probable que desarrolle una noción de tiempo estructurada, el desarrollar la noción de lo que tiene delante o detrás es previo al presente y pasado (Goldstein et al., 2010; Granado & Martín, 2013; Quirós, 2012).

Las tareas que se evaluaron y compararon en ambos grupos incluían la comprensión derecha-izquierda, orientación de líneas y la ubicación de coordenadas, a partir de estas se evidencio un desempeño promedio en esta habilidad espacial que es parte de la base para una correcta ‘noción de tiempo’, como mencionan Ulrich y Maienborn (2010), el tiempo se puede representar mentalmente de izquierda a derecha, ya que se activa esta representación cuando verbalmente se solicitan tareas verbales que soliciten la diferenciación entre pasado y futuro. Respecto a este punto, se ha identificado que la corteza parietal está involucrada en la orientación espacial y temporal (Fontes et al., 2016).

El segundo objetivo específico de esta investigación fue describir y comparar el uso lingüístico de los ‘tiempos verbales’ de los sujetos de ambos grupos. Las observaciones se llevaron a cabo a partir de las respuestas brindadas en tres preguntas abiertas y la narración de historias representadas en tres juegos de tarjetas-estímulo.

De la primera pregunta abierta (cuéntame ¿qué hiciste ayer?), destacó que el grupo de niños sin características TEA produjo más vocablos en total, pero el porcentaje de verbos producidos por ambos grupos es similar. A partir del hallazgo anterior se evidencia la necesidad de realizar una descripción que no solo brinde diferencias cuantitativas o que compare el desempeño de los niños con TEA con el de los niños sin este trastorno (Ardila et al., 2005), se deben proponer más análisis cualitativos que describan cómo es el uso de estos verbos y cuál es el proceso para poder darle una explicación a los resultados encontrados mediante las medidas de dispersión. Ambos grupos utilizaron verbos de forma proporcional a la cantidad de vocablos mencionados. De ahí la necesidad de hacer hincapié en el uso, además de la cantidad de posibles verbos, puesto que esto permite conocer las posibles estrategias que despliegan los sujetos con ciertas características e incluso comparar sus resultados con sujetos que presentan otras patologías.

Las estrategias utilizadas por ambos grupos para contestar la primera pregunta abierta (cuéntame ¿qué hiciste ayer?) se relacionan con el uso del pretérito perfecto, ya que hace referencia a los eventos o acciones cercanos en el tiempo. Ambos grupos utilizaron preferentemente la ‘Primera persona del singular pretérito perfecto simple indicativo’ para emitir sus respuestas.

En la segunda pregunta abierta (cuéntame ¿qué harás mañana?), la cantidad de vocablos que produjeron ambos grupos igual fue similar, pero se observó una mayor producción de verbos por parte del grupo con TEA (respuestas como ‘no sé’), con lo cual se demostró la importancia en futuras investigaciones del análisis de la cualidad de la respuesta además de la cantidad. Ambos grupos coincidieron en el uso principalmente de la ‘Primera persona del Singular Presente del Indicativo’ más un verbo en ‘infinitivo’ para responder a esta pregunta. Como mencionan Hualde et al. (2010), morfológicamente es más frecuente utilizar el presente para hacer referencia al tiempo futuro.

En la tercera pregunta abierta (cuéntame ¿qué hacemos ahora?), se observó que a pesar de que el grupo sin TEA produjo más vocablos, las respuestas del grupo con TEA fueron más concretas, puesto que en su mayoría respondieron con verbos relacionados con el evento en curso y el tiempo implícito solicitado (presente). Considerando que el verbo es morfológicamente más complejo, que requiere la comprensión de la temporalidad (Flores et al., 2015), y a través de la comparación del tipo de respuestas, destaca el desempeño de los niños sin características TEA, sin embargo, queda abierta la posibilidad para futuras investigaciones el análisis del verbo desde otros niveles del lenguaje, por ejemplo, el uso y comparación de verbos transitivos e intransitivos.

Destacó la similitud en ambos grupos al utilizar como estrategia de respuesta el ‘gerundio’ y la congruencia con el contexto al usar verbos en ‘presente’ y en ‘plural’, congruente con el estilo de la pregunta, ya que esta involucraba a la evaluadora (¿qué hacemos?), como menciona Luria (1984),

mediante la flexión se crean nuevas posibilidades psicológicas señalar aquel tipo de acción que cumple el objeto en el contexto dado; las palabras son signos con un significado contextual que depende del lugar en el que nacen, posee un carácter relativo, dependiente del lugar ocupado en el contexto en el que nace (Hjelmslev, 1984).

Se observó en las respuestas brindadas en las tres preguntas abiertas, que ambos grupos coincidieron en la producción de verbos perceptibles sobre los no perceptibles, relacionado con lo concluido en un estudio hecho en México con un grupo de niños de tercer año de primaria, el cual también presentó un mayor uso de verbos perceptivos (Ávila, 2004), además, se puede vincular a la organización del tiempo en un plano perceptivo al inicio, que gradualmente se vuelve representativo mediante las experiencias y acciones del niño (Granado & Martín, 2013).

El campo referencial en el cual recayeron la mayoría de los verbos (Sociedad: Esparcimiento), se puede relacionar con lo revisado en la literatura, si puede explicarse el origen del pensamiento abstracto en las formas sociales del hombre, a partir de las acciones previas con los objetos y la actividad como sistema subordinado a las relaciones sociales (Leontiev, 2016; Luria, 1984; Zaporozhets, 1986), entonces, se podría relacionar con la aparición de este campo referencial de forma preferente. En esta misma línea, es importante resaltar que la asociación entre las experiencias corporales y los conceptos temporales se dan en un contexto social (Leung et al., 2011), esto es observable en las respuestas que ofrecen los sujetos, las cuales hacen referencia y describen las actividades que llevan a cabo los menores, es como una ‘noción de tiempo’ o un ‘uso de tiempos verbales’ permeado de su propio contexto.

Siguiendo con el segundo objetivo específico en el que se planteó describir y comparar el uso lingüístico de los ‘tiempos verbales’ mediante la narración de tres historias, se observó que los dos grupos narraron historias coherentes con las imágenes. Respecto a la estructura temporal, los menores del grupo con TEA no siempre ordenaron adecuadamente las tarjetas-estímulo de las historias en comparación con el grupo sin TEA, que presentó un porcentaje más alto en cuanto al orden correcto. Sin embargo, ambos grupos narraron de forma adecuada los acontecimientos representados en el período de tiempo solicitado, esto muestra que de su distribución cronológica, es decir, el orden (componente cualitativo) (Granado & Martín, 2013) está presente en ambos grupos. Lo anterior es esperable para el grupo de edad, debido a que entre los 7 y los 11 años el desarrollo de la corteza prefrontal se relaciona con la habilidad para manejar el tiempo y la integración de la información temporal (Fuster 2002, citado en Flores, 2006).

Neuropsicológicamente los sujetos de ambos grupos presentaron un percentil promedio de acuerdo a su grupo de edad, en las tareas destinadas a evaluar las funciones ejecutivas, en aquellas de

flexibilidad cognoscitiva y las de planeación y organización. Por ejemplo, se indica que las áreas del cerebro relacionadas con la dislexia incluyen la corteza frontal inferior izquierda, hemisferio izquierdo o la región que un el lóbulo temporal y parietal (Maisog et al., 2008, citado en Clark et al., 2012), sin embargo, es importante reconocer que la muestra del grupo con TEA y sin TEA demostraron un desempeño promedio en las tareas sensibles mencionadas anteriormente. Este razonamiento se podría aplicar a la explicación del porqué la percepción del tiempo es adecuada en la muestra sin TEA y con TEA en esta investigación, puesto que se reconoce que está implicada la corteza prefrontal dorsolateral derecha y la estimación verbal del tiempo suele vincularse con el área motora suplementaria (Fontes et al., 2016).

Ambos grupos presentaron un número mayor de verbos perceptibles sobre los no perceptibles, esto se puede relacionar con las habilidades perceptivas y motoras que son la base e influencia en el lenguaje (Aparici & Esteve-Gibert, 2019; Luria, 1994) y que aún son evidentes en las respuestas de los menores de esta edad. Además, es importante destacar que se asocia el surgimiento de los verbos de las representaciones sensorio-motoras y que se transforman en representaciones semánticas (Flores et al., 2015).

Investigaciones actuales de neuroimagen concluyen que en el procesamiento de verbos se activa la corteza prefrontal en la región medial ventral y dorsal, se extiende hacia la corteza cingulada anterior y posterior, el precúneo, la unión temporo-parietal bilateral, el polo temporal derecho y la circunvolución temporal media izquierda; Los verbos y las acciones implícitas activan las mismas redes cognitivas que nos permiten interactuar con objetos e individuos en la vida cotidiana (Horoufchin et al., 2018).

Parte del trastorno específico del aprendizaje, se puede caracterizar por dificultades en el procesamiento del lenguaje, confusión entre derechas e izquierda, dificultades para juzgar las relaciones del tipo cerca – lejos, trastornos perceptuales (visuales o auditivos), trastornos motrices, así como visoespaciales y visomotores (Lázaro et al., 2015; Mendoza, 2002; Sana & Rafi, 2016), sin embargo, los menores del *grupo con y sin TEA* tuvieron un desempeño promedio en las tareas sensibles relacionadas con el subdominio habilidades espaciales. Se debe recordar que el trastorno específico del aprendizaje manifiesta características heterogéneas (Fiuza & Fernández, 2014). Este análisis y comparación neuropsicológica podría arrojar una explicación del porqué las estrategias para producir verbos, fue similar en ambos grupos.

En la narración de las tres historias se observó el uso recurrente de los verbos en pasado, especialmente en ‘pretérito perfecto simple y pretérito imperfecto (copretérito) en primera y tercera persona del indicativo’, esto se vincula con lo mencionado por los autores Serra et al. (2000), ya que

las historias narrativas se caracterizan porque los sujetos relatan los acontecimientos que protagoniza otra persona, se espera que los hechos sean relatados en tercera persona, haciendo uso de los tiempos verbales en pasado, especialmente el pretérito perfecto, el indefinido y el imperfecto, así como la anáfora gramatical, el artículo indefinido y definido (un y el), elementos de introducción (una vez), la explicación de un estado emocional y generalmente una moraleja. El pretérito perfecto indica una mayor proximidad entre la acción a la que hace referencia y el momento en el que se elabora el enunciado.

En las narraciones de ambos grupos quizá no está a simple vista la explicación de algún estado emocional, pero si se observó el uso de las conjugaciones en ‘presente’, especialmente cuando los niños verbalizaron que no sabían o verbalizaron una búsqueda activa de algún sustantivo necesario para la historia durante su narración (por ejemplo, en la historia 3 el sujeto R-BDA-F utiliza dicha estrategia para demostrar confusión: ...aaaa... si los ***usa*** mi abuelita pero no ***sé*** como se ***llaman***, ***creo*** que ***son*** cerillos...)

Se observó que este grupo de verbos en ‘presente’, dentro de una narración preferentemente en pasado, fue una verbalización del proceso de recuperación de un sustantivo (cerillos), fue un fenómeno visto en pocos menores pero que definitivamente sucedió, quizá podría ser una futura línea de investigación, puesto que pudiera considerarse la manifestación del lenguaje interno (Vygotsky, 2016b), tal vez, es una forma de darle dirección a los pensamientos (Obujova, 2013) para narrar las historias solicitadas, o quizá en esos menores de cierta forma una parte de la operación intelectual aún se realiza de forma externa y esto posiblemente se evidencia con vocablos menos frecuentes.

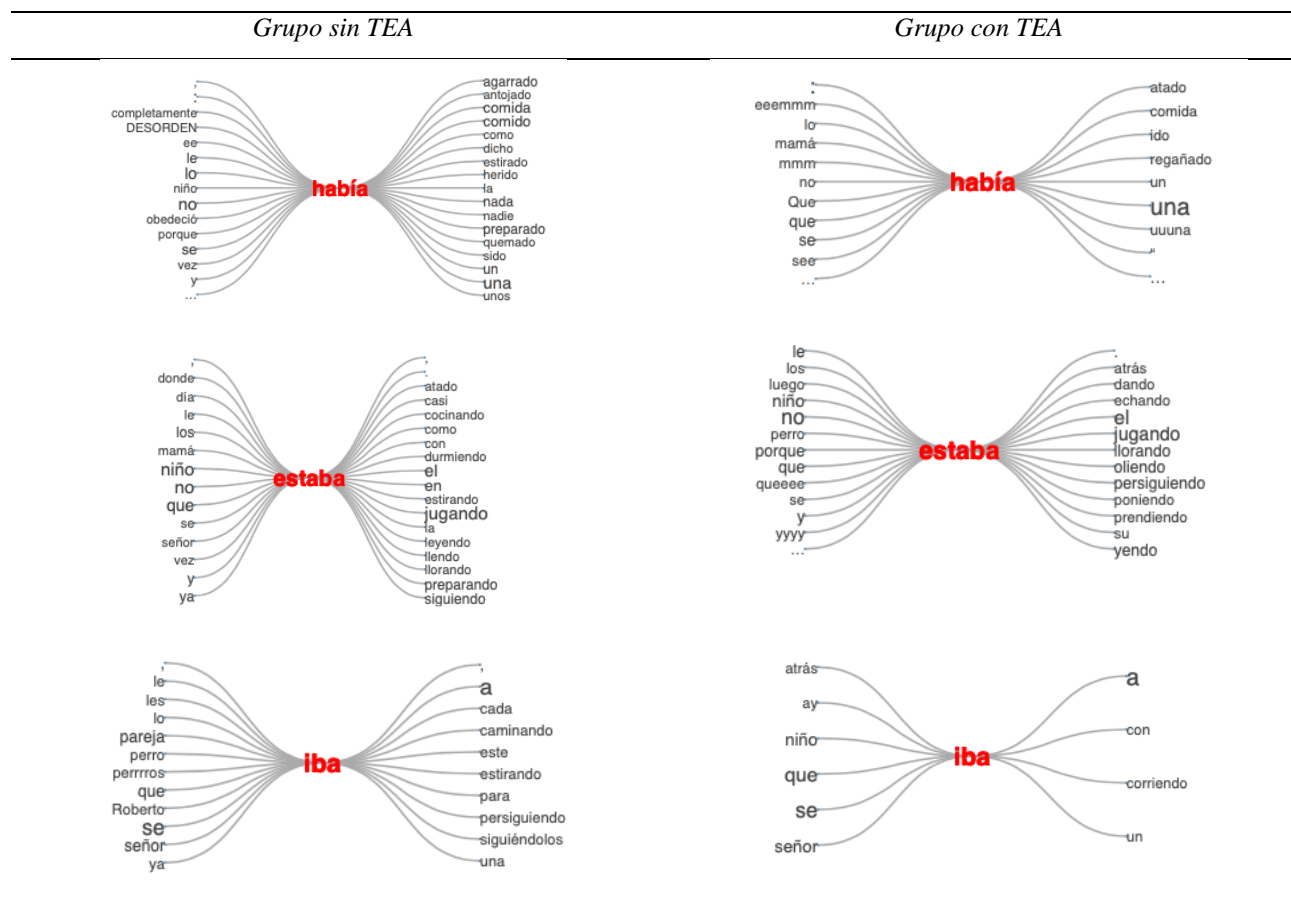
Respecto al proceso para la producción de los verbos y desde la teoría de Levelt et al., (1999), por ejemplo, se describiría que en el nivel conceptualizador los niños con y sin TEA, considerando la meta planteada en cada etapa del instrumento de esta investigación generarían la base conceptual que serviría para la expresión lingüística. En el segundo nivel, es decir el formulador, es donde cada menor seleccionaría la flexión verbal y finalmente en el nivel articulador es en el que se percibirían los errores vistos en esta investigación, como mencionar ***llevarab*** en lugar de ***llevaran*** (Sujeto J-TEA-B, Anexo 9), sin embargo, aunque los errores destacan en el nivel articulador, no se debe ignorar el primer nivel, ya que desde ahí ocurre algo en cada sujeto. Por ejemplo, los verbos a diferencia de los sustantivos, requiere una competencia semántica para seleccionarse y conjugarse (Sánchez-Cabrera, 2014).

Aunque las cantidades sean similares, el grupo sin TEA generó casi siempre una cantidad mayor de vocablos y de verbos. Las diferencias en la complejidad en las oraciones se notan cuando se compara la diversidad en las conjugaciones utilizadas por uno u otro grupo, existiendo mayor

riqueza en el grupo sin TEA. La conjugación elegida para la narración, podría ser una forma de categorización realizada por cada sujeto de ambos grupos, estas categorías son las que permiten que el sujeto organice sus pensamientos de acuerdo con el contexto. Luria (1984), refiere que el lenguaje es el medio por el cual, el hombre puede salirse de los límites de la experiencia sensorial, a través del lenguaje es capaz de individualizar las características de los fenómenos y es capaz de formular determinadas categorías.

Por ejemplo, evidenciando la categorización de los verbos producidos con mayor frecuencia en las tres narraciones, se observó principalmente mayor riqueza en la conjugación del *grupo sin TEA* en comparación con el *grupo con TEA* (Figura 7), la perífrasis es una estrategia clara en el grupo sin TEA para el uso de los verbos, por ejemplo, en el verbo *había* (‘Tercera persona del Singular Pretérito imperfecto (copretérito) del indicativo’), se observó al grupo sin TEA utilizando más verbos en ‘participio’, entonces la cantidad varía pero la estrategia puede ser similar en ambos grupos (figura 7).

Figura 7. Árboles dobles, comparación en la conjugación de ambos grupos en las tres historias. Elaboración con el programa CATMA (Gius et al., 2020).



Respecto a los campos referenciales, los más frecuentes en las narraciones hacen referencia a la *sociedad*, después de todo como menciona Luria (1984), la parte abstracta de los verbos tuvo su origen en la sociedad misma y sus productos. Si la experiencia social de los menores es uno de los factores gracias a los cuales tienen representaciones de los conceptos (Leontiev, 1986; Zaporozhets, 1986), se observará en su expresión lingüística.

Con el tipo de tareas elegidas en la presente investigación quedó en evidencia la cantidad de vocablos y verbos que produjeron los sujetos de cada grupo, destacó la estructura interior (Vygotsky, 2016b), puesto que se pudo clasificar a cada uno de los verbos (Ávila, 2004) y de alguna manera fue posible conocer la cualidad de las respuestas brindadas. Además, en la selección de los verbos se reflejó el contexto social de cada menor.

8. CONCLUSIONES

Respecto a la '*noción de tiempo*' se observó que ambos grupos la poseen, sin embargo, ambos grupos varían en el grado en el que tienen dicha noción. Se concluye lo anterior, a partir del tipo de errores presentados por el *grupo con TEA* (olvidos, omisiones, inclusión de información no solicitada, etc.), el análisis hecho respecto a la cualidad del desempeño, y la forma en la que específicamente este grupo fue capaz de acceder a la respuesta correcta con ayuda e intervención de la evaluadora. Por su parte, el *grupo sin TEA*, demostró mayor precisión en las respuestas brindadas.

La medida del tiempo objetivo, en minutos o segundos se encuentra aún en proceso de consolidación en ambos grupos, así que se concluye que está más relacionado con el pleno desarrollo del patrón valorativo del tiempo subjetivo y la enseñanza formal de la percepción y medida de la duración del tiempo.

Se debe considerar que el análisis presentado en esta investigación hace referencia a que ambos grupos tuvieron un desempeño promedio en las tareas neuropsicológicas relacionadas con las habilidades espaciales, base importante para desarrollar una adecuada estructura temporal.

En cuanto al uso lingüístico de los '*tiempos verbales*', se concluyó que ambos grupos generaron una cantidad similar de verbos, que fue proporcional a la cantidad de vocablos. Para responder a un tiempo pasado se utilizaron verbos en pretérito.

En respuesta a un tiempo presente se produjeron verbos en gerundio y en presente. Pero para responder al tiempo futuro fue recurrente el tiempo presente, el uso del infinitivo o el gerundio, ambos grupos reflejaron el uso relativo del lenguaje, que considera el contexto dado.

Predominaron los verbos perceptibles sobre los no perceptibles y el uso preferente de verbos que describieron acciones sociales, hecho representativo en esta edad, a pesar de que un grupo tenía características TEA y el otro grupo no.

Neuropsicológicamente los sujetos de ambos grupos tuvieron un desempeño promedio de acuerdo a su grupo de edad, sobre todo en las tareas destinadas a evaluar las funciones ejecutivas, la flexibilidad cognoscitiva, así como la planeación y organización. Las tareas anteriores son sensibles para evaluar las regiones relacionadas, entre otras cosas, con la producción de verbos, la toma de decisiones o la estimación verbal del tiempo.

El orden temporal, representado mediante el orden de las tarjetas – estímulo no siempre fue adecuado, pero esto no impidió que en la narración de historias se presentaran los hechos de forma consecutiva y correcta.

Destacó la aparición en medio de las narraciones de un proceso, el cual se caracterizó porque los menores al verbalizar en un tiempo presente, mencionaron sus dudas, la búsqueda activa de un sustantivo o encauzaron la dirección de sus pensamientos mientras relataban una historia.

Aunque los grupos coincidieron en los verbos producidos con mayor frecuencia (*había, estaba, iba*), mostraron diferencias en que el grupo sin TEA recurrió en mayor medida a la perífrasis. Y finalmente, la estrategia utilizada por el grupo sin TEA en todas las historias fue el ‘*pretérito perfecto simple y pretérito imperfecto (copretérito) en primera y tercera persona del indicativo*’ + ‘*infinitivo*’. Respecto al grupo con TEA, la estrategia utilizada en las tres historias fue el ‘*pretérito perfecto simple y pretérito imperfecto (copretérito) en primera y tercera persona del indicativo*’ + ‘*gerundio*’.

REFERENCIAS

- Aguilera, A., & García, I. (2004). El concepto de dificultades del aprendizaje. En *Introducción a las dificultades del aprendizaje* (1.^a ed., pp. 39-75). McGraw-Hill.
- Akhutina, T. (2002). L.S. Vigotsky y A.R. Luria: La formación de la neuropsicología. *Revista Española de Neuropsicología*, 4(2-3), 108-129.
- Aparici, M., & Esteve-Gibert, N. (2019). *El desarrollo del lenguaje y la comunicación en la infancia* (M. Aparici & A. Igualada, Eds.). Editorial UOC.

- Ardila, A., Rosselli, M., & Matute, E. (2005). *Neuropsicología de los trastornos del aprendizaje* (M. M. Ramos, Ed.; 1.^a ed.). Editorial El Manual Moderno, S.A. de C.V.
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2014). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales. DSM-5*. (5.^a ed.). Asociación Americana de Psiquiatría.
- Asorey, M., & Fernández, P. (2014). *Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo* (3.^a ed.). Ediciones Pirámide.
- Ávila, R. (2004). Lo que hacen los niños: Verbos y grado escolar. *STUDIA ROMANICA POSNANIENSIA*, 31, 129-146.
- Bergen, B., Lindsay, S., Matlock, T., & Narayanan, S. (2007). Spatial and Linguistic Aspects of Visual Imagery in Sentence Comprehension. *Cognitive Science: A Multidisciplinary Journal*, 31(5), 733-764. <https://doi.org/10.1080/03640210701530748>.
- Berko, J., & Bernstein, N. (2010). *Desarrollo del Lenguaje* (Y. Moreno, Trad.; 7.^a ed.). Pearson Educación S.A.
- Bueti, D., & Walsh, V. (2009). The parietal cortex and the representation of time, space, number and other magnitudes. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 364(1525), 1831-1840. <https://doi.org/10.1098/rstb.2009.0028>
- Carlson, N. (2010). *Fundamentos de fisiología de la conducta* (J. R. Ramos, Trad.; 10.^a ed.). UNED PEARSON.
- Carrillo-Álvarez, E., Cívís-Zaragoza, M., Blanch, T., Longás-Mayayo, E., & Riera-Romaní, J. (2018). Condicionantes del éxito y fracaso escolar en contextos de bajo nivel socioeconómico. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 2, 75-94. https://doi.org/doi:10.21703/rexe.Especial2_201875944
- Casado, P. (2016). De la metáfora a la acción. Cognición corporizada del lenguaje. *MÈTODE Science Studies Journal*, 89, 81-86. <https://doi.org/DOI:10.7203/metode.7.7610>

- Clark, D., Boutros, N., & Mendez, M. (2012). *El cerebro y la conducta: Neuroanatomía para psicólogos* (1.^a ed.). Editorial El Manual Moderno.
- Crespo-Eguílaz, N., & Narbona, J. (2014). *Manual de logopedia* (J. Peña-Casanova, Ed.; 4.^a ed.). Elsevier Masson.
- Cuetos, F. (2012). *Neurociencia del Lenguaje. Bases neurológicas e implicaciones clínicas* (1.^a ed.). Editorial Médica Panamericana.
- Da Fonseca, V. (1998). *Manual de observación psicomotriz. Significación psiconeurológica de los factores psicomotores* (E. Trigo, Trad.; 1.^a ed.). INDE Publicaciones.
- Dale, P. (1999). *Desarrollo del lenguaje. Un enfoque psicolingüístico*. (2.^a ed.). Editorial Trillas.
- Dam, W., Speed, L., Lai, V., Vigliocco, G., & Desai, R. (2017). Effects of motion speed in action representations. *Brain And Language*, 168, 47-56. <https://doi.org/DOI:10.1016/j.bandl.2017.01.003>
- De Vega, M. (2005). Lenguaje, corporeidad y cerebro: Una revisión crítica. *Revista Signos*, 38(58), 157-176.
- Fernández-Guardiola, A. (2015). El concepto del tiempo. En R. De la Fuente & F. Alvarez-Leefmans, *Biología de la mente* (1.^a ed., pp. 284-300). Fondo de Cultura Económica.
- Fiuza, M. , & Fernández, M. (2014). *Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo Manual didáctico* (F. Labrador, Ed.; 1.^a ed.). Pirámide. www.edicionespiramide.es
- Fletcher, J., & Grigorenko. (2017). Neuropsychology of Learning Disabilities: The Past and the Future. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 23, 930-940. <https://doi.org/doi:10.1017/S1355617717001084>
- Flores J. (2006). *Neuropsicología de los lóbulos frontales* (1.^a ed.). Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, División Académica de Ciencias de la Salud.

- Flores J., Castillo-Preciado, R., & Jiménez-Miramonte, N. (2014). Desarrollo de funciones ejecutivas, de la niñez a la juventud. *Anales de Psicología*, 30(2), 463-473. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.155471>
- Flores J., Saldaña, C., Ortega, J., Escotto, E., & Pelayo, H. (2015). Desarrollo del uso y la fluidez de verbos, su importancia para la neuropsicología. *Salud Mental*, 38(1), 59-65.
- Flumini, A., & Santiago, J. (2013). *Proceedings of the Annual Meeting of the Cognitive Science Society*, 35(35), 2315-2320.
- Fontes, R., Ribeiro, J., Gupta, D., Machado, D., Lopes-Júnior, F., Magalhães, F., Bastos, V., Rocha, K., Marinho, V., Lima, G., Velasques, B., Ribeiro, P., Orsini, M., Pessoa, B., Araujo, M., & Teixeira, S. (2016). Time Perception Mechanisms at Central Nervous System. *Neurology International*, 8:5939(1), 14-22. <https://doi.org/doi:10.4081/ni.2016.5939>.
- Fugate, J., Macrine, S., & Cipriano, C. (2018). The role of embodied cognition for transforming learning. *International Journal of School & Educational Psychology*, 2, 1-15. <https://doi.org/10.1080/21683603.2018.1443856>
- García, I., Moreno, F., Rodríguez, I., & Saldaña, D. (2004). *Introducción a las dificultades en el aprendizaje* (I. Aguilera, Ed.; 1.ª ed.). McGraw-Hill/Interamericana de España, S.A.U.
- García-Martínez, J. (2012). Análisis y claves del éxito escolar: Una reflexión compartida. *EDETANIA*, 42, 189-200.
- Goldstein, M., Waterfall, H., Lotem, A., Halpern, J., Schwade, J., & Onnis, L. (2010). General cognitive principles for learning structure in time and space. *Trends in Cognitive Sciences*, 14(6), 249-258. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2010.02.004>
- Gordillo, M., Pelayo, H., & Flores, M. (2018). Fluidez verbal en niños con trastorno de aprendizaje. *Neuropsicología Clínica. Colegio Mexicano de Neuropsicología*, 2(1).
- Granado, M., & Martín, D. (2013). La estructuración temporal. En D. Martín, *Psicomotricidad e intervención educativa* (1.ª ed., pp. 121-136). Ediciones Pirámide.

- Hjelmslev, L. (1984). *Prolegómenos a una teoría del lenguaje* (J. Díaz-de-Llaño, Trad.; 2.^a ed.). Editorial Gredos.
- Horoufchin, H., Bzdok, D., Buccino, G., Borghi, A., & Binkofski, F. (2018). Action and object words are differentially anchored in the sensory motor system—A perspective on cognitive embodiment. *Scientific Reports*, 8(1), 1-11. <https://doi.org/10.1038/s41598-018-24475-z>.
- Hualde, J. I., Olarrea, A., Escobar, A. M., & Travis, C. E. (2010). *Introducción a la lingüística hispánica* (2.^a ed.). Cambridge University Press.
- Evelyn Gius, Jan Christoph Meister, Marco Petris, Malte Meister, Christian Bruck, Janina Jacke, ... Jan Horstmann. (2020, November 11). CATMA (Version 6.1.0). Zenodo. DOI 10.5281/zenodo.1470118.
- Jiménez, J., & Jiménez, I. (2010). *Psicomotricidad. Teoría y programación para educación infantil, primaria y especial* (4.^a ed.). Wolters Kluwer.
- Langereis, G., Hu, J., Gongsook, P., & Rauterberg, M. (2012). Perceptual and Computational Time Models in Game Design for Time Orientation in Learning Disabilities. *Springer-Verlag Berlin Heidelberg*, 183-188. https://doi.org/DOI: 10.1007/978-3-642-33466-5_21
- Lázaro, E., Rojas, J., Solovieva, Y., & Quintanar, L. (2015). Mecanismos neuropsicológicos de los problemas en el aprendizaje: Datos de una muestra mexicana. *Revista de la Facultad de Medicina*, 62(3), 429-438. <https://doi.org/10.15446/revfacmed.v62n3.44211>.
- Le Boulch, J. (1995). *El desarrollo psicomotor desde el nacimiento hasta los 6 años. Consecuencias educativas* (Á. Mayoral, Trad.; 1.^a ed.). Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Leontiev, A. N. (1986). Sobre la formación de las capacidades. En I. I. Iliasov & V. Ya. Liaudis, *Antología de la psicología pedagógica y de las edades* (1.^a ed., pp. 44-54). Editorial Pueblo y educación.

- Leung, A., Qiu, L., Ong, L., & Tam, K. (2011). Embodied Cultural Cognition: Situating the Study of Embodied Cognition in Socio-Cultural Contexts. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(9), 591-608. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2011.00373.x>.
- Levelt, W., Roelofs, A., & Meyer, A. (1999). A theory of lexical access in speech production. *Behavioral and Brain Sciences*, 22(1), 1-38. <https://doi.org/DOI:https://doi.org/10.1017/S0140525X99001776>
- Lísina, M. (1987). Las génesis de las formas de comunicación en los niños. En M. Shuare & V. Davidov, *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS. Antología* (1.^a ed., pp. 274-298). Editorial Progreso.
- Lísina, M. (1986). La comunicación con adultos en los niños hasta los siete años de vida. En I. I. Iliasov & V. Ya. Liaudis, *Antología de la psicología pedagógica y de las edades* (1.^a ed., pp. 125-131). Editorial Pueblo y educación.
- Liublinskaia, A. A., & Menú, A. F. (1971). *Desarrollo psíquico del niño*. Grijalbo. Colección pedagógica. México, Barcelona y Buenos Aires.
- Locke, J. (1997). A Theory of Neurolinguistic Development. *Brain And Language*, 58(BL971791), 265-326.
- López, J., Sánchez, J., Giraldo, A., & Packer, M. (2017). La relación entre el lenguaje y el pensamiento. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 9(2), 129-138.
- Luria, A. R. (1979). *El cerebro en acción* (2.^a ed.). Fontanella.
- Luria, A. R. (1984). *Conciencia y Lenguaje: Vol. XIII* (M. Shuare, Trad.; 2.^a ed.). Visor Libros.
- Luria, A. R. (1994). *Sensación y percepción* (1.^a ed.). Ediciones Roca, S.A.
- Luria, A. R. (2011). *Las Funciones corticales superiores del hombre* (2.^a ed.). Fontamara.
- Luria, A. R., & Yudovich, F. Ya. (1986). Los cambios que se producen en la estructura del juego en relación con el desarrollo del lenguaje. En C. Rodríguez (Trad.), *Antología de la psicología pedagógica y de las edades* (1.^a ed., pp. 79-81). Editorial Pueblo y educación.

- Marino, J., Redondo, S., Luna, F., Sánchez, L., & Torres, G. (2012). Actividad cerebral medida con Resonancia Magnética Funcional durante la prueba de fluidez de acciones. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 4(4), 28-35.
- Matute, E., Rosselli, M., Ardila, A., & Ostrosky-Solís, F. (2013). *Evaluación neuropsicológica infantil (ENI): Manual de aplicación* (2.^a ed.). Editorial El Manual Moderno, S.A. de C.V.
- Mendoza, M. (2002). *Atención, aprendizaje y memoria. Aspectos psicobiológicos* (A. Téllez, Ed.; 1.^a ed.). Trillas.
- Meteyard, L., & Vigliocco, G. (2009). Verbs in space: Axis and direction of motion norms for 299 English verbs. *Behavior Research Methods*, 41(2), 565-574.
<https://doi.org/DOI:10.3758/BRM.41.2.565>
- Obujova, L. (2013). *Antología del desarrollo psicológico del niño en edad preescolar* (Y. Solovieva & L. Quintanar, Eds.; 1.^a ed.). Trillas.
- Ortiz-Pulido, R., & Ramírez-Ortega, M. (2020). Actividad física, cognición y rendimiento escolar: Una breve revisión desde las neurociencias. *Retos*, 38, 868-878.
- Owens, R. (2003). *Desarrollo del Lenguaje* (5.^a ed.). Pearson Prentice Hall.
- Plan y programas de estudio*. (2019). Secretaría de Educación Pública.
<https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/index-mapa-curricular2019.html>
- Pulvermüller, F. (2005). Brain mechanisms linking language and action. *Nat Rev Neurosci*, 6(7), 576-582. <https://doi.org/DOI: 10.1038/nrn1706>
- Quirós, M. (2012). *Psicomotricidad. Guía de evaluación e intervención* (1.^a ed.). Editorial Pirámide.
- Rodríguez, F. (2016). La filosofía del lenguaje de Eugenio Coseriu a la luz de la investigación psicológica sobre formación de conceptos: Acerca del lenguaje como sistema de coordenadas conceptuales básicas. *LENGUA Y HABLA*, 20, 72-95.

- Rosselli, M., & Matute, E. (2010). Desarrollo cognitivo y maduración cerebral. En M. Rosselli, E. Matute, & A. Ardila, *Neuropsicología del desarrollo infantil* (1.^a ed.). Editorial El Manual Moderno, S.A. de C.V.
- Rosselli, M., Matute, E., & Ardila, A. (2010). *Neuropsicología del desarrollo infantil* (S. Viveros, Ed.). Editorial El Manual Moderno, S.A. de C.V.
- Sana, A., & Rafi, M. (2016). Learning Disabilities: Characteristics and Instructional Approaches. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJHSSE)*, 3(4), 111-115. <http://dx.doi.org/10.20431/2349-0381.0304013>
- Sánchez, M. (2018). Modelos lingüísticos y psicolingüísticos de la concordancia entre el sujeto y el verbo durante la producción: Una revisión. *Revista de Investigación Lingüística*, 21, 208-230.
- Sánchez-Cabrera, G. (2014). *Producción y uso de verbos en niños de segundo año de primaria* [Tesis para obtener el grado de maestro en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Facultad de Psicología]. <https://repositorioinstitucional.buap.mx/bitstream/handle/20.500.12371/5047/240114T.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Serra, M., Serrat, E., Solé, R., Bel, A., & Aparici, A. (2000). *La adquisición del lenguaje* (1.^a ed.). ARIEL S.A. Barcelona.
- Serrat, E., Sanz-Torrent, M., & Bel, A. (2004). Aprendizaje léxico y desarrollo de la gramática: Vocabulario verbal, aceleración morfológica y complejidad sintáctica. *Anuario de Psicología*, 35(2), 221-234.
- Sheehan, D., Shytle, D., & Milo, K. (2000). MINI INTERNATIONAL NEUROPSYCHIATRIC INTERVIEW para Niños y Adolescentes. Versión en español. *University of South Florida - Tampa*, 1, 1-33.
- Solovieva, Y., Lázaro, E., & Quintanar, L. (2008). Aproximación histórico – cultural: Evaluación de los trastornos del aprendizaje. En J. Eslava-Cobos, L. Mejía, R. Rosas, E. Lázaro, V. Reigosa,

- & C. Uribe, *Los trastornos del aprendizaje. Perspectivas neuropsicológicas. Colombia*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Solovieva, Y., & Quintanar, L. (2012). *Evaluación Neuropsicológica de la Actividad Escolar*. (1.a ed.). Universidad Autónoma de Puebla.
- The jamovi project (2020). jamovi (Version 1.2) [Computer Software]. Retrieved from <https://www.jamovi.org>
- Torres, T. (2019). *Desarrollo del lenguaje desde la perspectiva de Vygotsky* [Examen Complexivo, Universidad Técnica de Machala]. <http://186.3.32.121/bitstream/48000/13895/1/ECUACS-2019-PSC-DE00018.pdf>
- Ulrich, R., & Maienborn, C. (2010). Left–right coding of past and future in language: The mental timeline during sentence processing. *Cognition*, *117*(2), 126-138. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2010.08.001>
- Vygotsky, L. S. (2010). *Pensamiento y lenguaje* (A. Kozulin, Ed.; 1.ª ed.). Ediciones Paidós.
- Vygotsky, L. S. (2015). *Vygotsky Obras Escogidas Tomo 1* (M. Hernández, Ed.; 1.ª ed.). CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Vygotsky, L. S. (2016a). *Vygotsky Obras Escogidas: Tomo 3* (M. Hernández, Ed.; 1.ª ed.). CreateSpace Independent Publishing.
- Vygotsky, L. S. (2016b). *Vygotsky. Obras escogidas. Tomo IV* (M. Hernández, Ed.; 1.ª ed.). CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Wechsler, D. (1974). *Escala Wechsler para niños—Revisada (WISC-R)*. Manual Moderno.
- Wechsler, D. (2005). *WISC-IV. Escala de Inteligencia de Wechsler para niños-IV: manual de aplicación y corrección*. TEA Ediciones.
- Wittmann, M., & Van Wassenhove, V. (2009). The experience of time: Neural mechanisms and the interplay of emotion, cognition and embodiment. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, *364*(1525), 1809-1813. <https://doi.org/10.1098/rstb.2009.0025>

- Yang, Y., Walsh, M., Fiez, J., Murphy, B., Mitchell, T., Collinger, J., Tyler-Kabara, E., Boninger, M., & Wang, W. (2017). Sensorimotor experience and verb-category mapping in human sensory, motor and parietal neurons. *Cortex*, 92. <https://doi.org/DOI: 10.1016/j.cortex.2017.04.021>
- Zaporozhets, A. (1986). Las condiciones y las fuerzas motrices del desarrollo psíquico del niño. En *Antología de la psicología pedagógica y de las edades* (1.^a ed., pp. 13-16). Editorial Pueblo y educación.
- Zygomatic. (2003). *Generador de nube de palabras y creador de nubes de etiquetas gratis y online*. [nubedepalabras.es](https://www.nubedepalabras.es). <https://www.nubedepalabras.es>

ANEXO 1. Instrumento de medición: La comprensión básica de la 'noción de tiempo' así como el uso lingüístico de los 'tiempos verbales'.

Fecha de aplicación: _____

Hora de aplicación: _____

Lateralidad: _____




La comprensión básica de la 'noción de tiempo' así como el uso lingüístico de los 'tiempos verbales'

PRIMERA PARTE





1. ¿Cuál es tu nombre completo?
2. ¿Cuántos años tienes?
3. ¿Cuándo cumples años?
4. ¿Qué fecha es hoy?
5. ¿Qué día es hoy?
6. ¿En dónde estamos?
7. ¿Mañana, tarde o noche?
8. Aproximadamente, ¿Qué hora crees que es? 9. (Hora actual: _____)
9. Cuéntame, ¿qué hiciste ayer?
10. Cuéntame, ¿qué harás mañana?
11. Cuéntame ¿qué crees que hacemos ahorita?

SEGUNDA PARTE

Tarjetas-estímulo, correspondientes a la historia 1


Rastreo visual en desorden () ¿Dónde empezó la historia? Perro robando En Orden: _____ ¿Dónde empezó la historia? _____		Rastreo visual en desorden () ¿Dónde empezó la historia? Perro caminando En Orden: _____ ¿Dónde empezó la historia? _____		Rastreo visual en desorden () ¿Dónde empezó la historia? Canasta vacía En Orden: _____ ¿Dónde empezó la historia? _____	
--	---	--	---	--	---

Tarjetas-estímulo, correspondientes a la historia 2

Rastreo visual en desorden () ¿Dónde empezó la historia? Niño con fuego En Orden: _____ ¿Dónde empezó la historia? _____		Rastreo visual en desorden () ¿Dónde empezó la historia? Niño llora En Orden: _____ ¿Dónde empezó la historia? _____	
Rastreo visual en desorden () ¿Dónde empezó la historia? Bomberos En Orden: _____ ¿Dónde empezó la historia? _____		Rastreo visual en desorden () ¿Dónde empezó la historia? Niño cerillo En Orden: _____ ¿Dónde empezó la historia? _____	

Tarjetas-estímulo, correspondientes a la historia 3

Rastreo visual en desorden: () ¿Dónde empezó la historia? Gato encima del señor En Orden: _____ ¿Dónde empezó la historia? _____		Rastreo visual en desorden: () ¿Dónde empezó la historia? Señor hincado En Orden: _____ ¿Dónde empezó la historia? _____	
--	---	--	---

	Rastreo visual en desorden: () ¿Dónde empezó la historia? Señor extiende los brazos En Orden: _____ ¿Dónde empezó la historia? _____	
Rastreo visual en desorden: () ¿Dónde empezó la historia? Señor en el agua En Orden: _____ ¿Dónde empezó la historia? _____		Rastreo en desorden: () ¿Dónde empezó la historia? Gato corriendo En Orden: _____ ¿Dónde empezó la historia? _____

15. Ahora, quiero que veas otra vez todas las imágenes que te presenté, ¿Qué personaje te gustó más?

16. Ahora imagina que tú eres el personaje, puedes decirme, ¿Qué harás después? ¿Qué pasará después?

ANEXO 2. Tabla completa. Campos referenciales, grupo sin TEA. Tiempos verbales, segunda parte. Pregunta 1: cuéntame, ¿qué hiciste ayer?

Sujeto	Respuesta del sujeto	Conjugación	Perceptible / no perceptible	Campo referencial
J-BDA-S	: Ayeeeeer en laaa escuelaa ***hicimos*** un trabajo de matemáticas,	/Primera persona Plural Pretérito perfecto simple Indicativo	Perceptible	Sociedad: Cultura y Educación
J-BDA-S	un trabajo de matemáticas, ***hicimos*** varias operaciones ... yyyy también	/Primera persona Plural Pretérito perfecto simple Indicativo	Perceptible	Sociedad: Cultura y Educación
J-BDA-S	varias operaciones ... yyyy también ***hicimooooo*** un hicimos un a a	/Primera persona Plural Pretérito perfecto simple Indicativo	Perceptible	Sociedad: Cultura y Educación
J-BDA-S	... yyyy también hicimooooo un ***hicimos*** un a a acomodamos un	/Primera persona Plural Pretérito perfecto simple Indicativo	Perceptible	Sociedad: Cultura y Educación
J-BDA-S	un hicimos un a a ***acomodamos*** un instructivo y escribimos las	/Primera persona Plural Presente Indicativo	Perceptible	Sociedad: Cultura y Educación
J-BDA-S	a acomodamos un instructivo y ***escribimos*** las características del instructivo	/Primera persona Plural Presente Indicativo	Perceptible	Sociedad: Cultura y Educación
R-BDA-A	ay! ya se me ***fue***, pues estuve en mi	/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	No perceptible	Ser Humano: Atributos Psicológicos y Valores
R-BDA-A	se me fue, pues ***estuve*** en mi casa yyyy jugué	/Primera persona singular pretérito perfecto simple indicativo	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
R-BDA-A	estuve en mi casa yyyy ***jugué***... yyyy vi una película	/Primera persona singular pretérito perfecto simple indicativo	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
R-BDA-A	casa yyyy jugué... yyyy ***vi*** una película con mi hermano	/Primera persona singular pretérito perfecto simple indicativo	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos
R-BDA-B	B: puss, ayer ***llegué*** a mi casa y estudié	/Primera persona singular pretérito perfecto simple indicativo	Perceptible	Tiempo: Relaciones Temporales
R-BDA-B	llegué a mi casa y ***estudié*** para el examen de hoy	/Primera persona singular pretérito perfecto simple indicativo	Perceptible	Sociedad: Cultura y Educación
R-BDA-E	***Estaba*** jugando, corriendo, estaba	/Primera persona singular Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
R-BDA-E	Estaba ***jugando***, corriendo, estaba durmiendo	/Gerundio	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
R-BDA-E	Estaba jugando, ***corriendo***, estaba durmiendo y estaba	/Gerundio	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
R-BDA-E	Estaba jugando, corriendo, ***estaba*** durmiendo y estaba leyendo un	/Primera persona singular Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento

R- BDA-E	jugando, corriendo, estaba ***durmiendo*** y estaba leyendo un libro	/Gerundio	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos
R- BDA-E	corriendo, estaba durmiendo y ***estaba*** leyendo un libro	/Primera persona singular Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
R- BDA-E	, estaba durmiendo y estaba ***leyendo*** un libro	/Gerundio	Perceptible	Sociedad: Cultura y Educación
R- BDA-F	ayer, ***estudié*** para mi examen de matemáticas	/Primera persona singular pretérito perfecto simple indicativo	Perceptible	Sociedad: Cultura y Educación
R- BDA-F	mi examen de matemáticas, ***vi*** un ratito la compu.	/Primera persona singular pretérito perfecto simple indicativo	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos
R- BDA-F	trabajo de mi papá, ***comí***, después llegué, me	/Primera persona singular pretérito perfecto simple indicativo	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos
R- BDA-F	papá, comí, después ***llegué***, me bañé, mi	/Primera persona singular pretérito perfecto simple indicativo	Perceptible	Tiempo: Relaciones Temporales
R- BDA-F	, después llegué, me ***bañé***, mi papá me hizo	/Primera persona singular pretérito perfecto simple indicativo	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos
R- BDA-F	bañé, mi papá me ***hizo*** unas preguntas sobre el examen	/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	Perceptible	Sociedad: Cultura y Educación
R- BDA-F	también, en la mañana ***desayuné***, mi papá me peinó	/Primera persona singular pretérito perfecto simple indicativo	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos
R- BDA-F	desayuné, mi papá me ***peinó***, es que mi mamá	/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos
R- BDA-F	, es que mi mamá ***está*** de viaje de México,	/Tercera persona Singular Presente Indicativo	Perceptible	Sociedad: Cultura y Educación
R- BDA-F	, es que su jefa ***tiene*** dos niños una va en	/Primera persona Singular Presente Indicativo	Perceptible	Sociedad: Cultura y Educación
R- BDA-F	jefa tiene dos niños una ***va*** en kínder y un es	/Tercera persona Singular Presente Indicativo	No perceptible	Tiempo: Relaciones Temporales
R- BDA-F	va en kínder y un ***es*** bebe, entonces, el	/Tercera persona Singular Presente Indicativo	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos
R- BDA-F	, el bebé todavía no ***toma*** fórmula, no se lo	/Tercera persona Singular Presente Indicativo	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos
R- BDA-F	fórmula, no se lo ***podía*** dejar a su mamá,	/Tercera persona Singular Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	No perceptible	Ser Humano: Atributos Psicológicos y Valores
R- BDA-F	, no se lo podía ***dejar*** a su mamá, entonces	/Infinitivo (sin preposición)	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
R- BDA-F	a su mamá, entonces ***mandó*** a mi mamá y regresa	/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	No perceptible	Ser Humano: Atributos Psicológicos y Valores
R- BDA-F	mandó a mi mamá y ***regresa*** hasta el viernes.	/Tercera persona Singular Presente Indicativo	Perceptible	Tiempo: Relaciones Temporales

R-BDA-P	P: mmm ***jugar*** con mi hermano y salir	/Infinitivo (sin preposición)	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
R-BDA-P	jugar con mi hermano y ***salir*** con mi primo a jugar	/Infinitivo (sin preposición)	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
R-BDA-P	salir con mi primo a ***jugar***	/preposición + Infinitivo	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento

R-BDA-V	V: ammm ***fui*** a desayunar con mi papá	/Primera persona singular pretérito perfecto simple indicativo	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
R-BDA-V	V: ammm fui a ***desayunar*** con mi papá, aaaa	/preposición + Infinitivo	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos
R-BDA-V	, aaaa luego como yo ***vivo*** en un fraccionamiento hay un	/Primera persona Singular Presente Indicativo	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos
R-BDA-V	yo vivo en un fraccionamiento ***hay*** un parque y me salgo	/segunda persona Singular Presente Indicativo	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
R-BDA-V	hay un parqu y me ***salgo*** con unos amigos a jugar	/Primera persona Singular Presente Indicativo	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
R-BDA-V	salgo con unos amigos a ***jugar***, luego preparo la comida	/preposición + Infinitivo	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
R-BDA-V	amigos a jugar, luego ***preparo*** la comida de mis perritas	/Primera persona Singular Presente Indicativo	Perceptible	Sociedad: Ocupaciones y Servicios
R-BDA-V	mis perritas, y luego ***fui*** con un amigo que viene	/Primera persona singular pretérito perfecto simple indicativo	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
R-BDA-V	fui con un amigo que ***viene*** acá a la escuelaaaa aaa	/Tercera persona Singular Presente Indicativo	Perceptible	Tiempo: Relaciones Temporales
R-BDA-V	casa de sus abuelitos y ***juego*** con él	/Primera persona Singular Presente Indicativo	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento

R-BDA-X	mmm ***fui*** a comer... yyy...	/Primera persona singular pretérito perfecto simple indicativo	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento o
R-BDA-X	mmm fui a ***comer***... yyy... a comprar	/preposición + Infinitivo	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos
R-BDA-X	comer... yyy... a ***comprar*** unas cosas.	/preposición + Infinitivo	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento o

ANEXO 3. Tabla completa. Campos referenciales, grupo con TEA. Tiempos verbales, segunda parte. Pregunta 1: cuéntame, ¿qué hiciste ayer?

Sujeto	Verbo	Conjugación	Perceptible / no perceptible y campo referencial	Campo referencial
J-TEA-B	ayer?... ***vine*** a la escuela.	/Primera persona singular pretérito perfecto simple indicativo	Perceptible	Sociedad: Cultura y Educación
J-TEA-J	qué hiciste ayer? Mmm ***jugar*** "eres"	/Infinitivo (sin preposición)	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
J-TEA-L	L: pues ***fuj*** a mis prácticas de música	/Primera persona singular pretérito perfecto simple indicativo	Perceptible	Sociedad: Cultura y Educación
J-TEA-L	de música, esteee me ***regañó*** la maestra, andaba hablando	/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	Perceptible	Sociedad: Cultura y Educación
J-TEA-L	me regañó la maestra, ***andaba*** hablando en clase, acabé	/Tercera persona Singular Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
J-TEA-L	regañó la maestra, andaba ***hablando*** en clase, acabé los	/Gerundio	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
J-TEA-L	andaba hablando en clase, ***acabé*** los trabajos, me dormí	/Primera persona singular pretérito perfecto simple indicativo	Perceptible	Tiempo: Relaciones Temporales
J-TEA-L	acabé los trabajos, me ***dormí***	/Primera persona singular pretérito perfecto simple indicativo	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos
J-TEA-M	MÁ: mmm ***vine*** a la escuela y después	/Primera persona singular pretérito perfecto simple indicativo	Perceptible	Sociedad: Cultura y Educación
J-TEA-M	y después de la escuela ***ir*** a música.	/Infinitivo (sin preposición)	Perceptible	Sociedad: Cultura y Educación
R-TEA-D	: eh, pues me ***quedé*** en mi casa	/Primera persona singular pretérito perfecto simple indicativo	Perceptible	Sociedad: Cultura y Educación
R-TEA-G	G: ¿que ***hice*** ayer?...	/Primera persona singular pretérito perfecto simple indicativo	Perceptible	Sociedad: Cultura y Educación
R-TEA-G	... pues me ***desperté***, después mi mamá lavó	/Primera persona singular pretérito perfecto simple indicativo	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos
R-TEA-G	desperté, después mi mamá ***lavó*** mi ropa y después,	/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	Perceptible	Sociedad: Ocupaciones y Servicios
R-TEA-G	ropa y después, la ***empecé*** a doblar mi ropa y	/Primera persona singular pretérito perfecto simple indicativo	Perceptible	Tiempo: Relaciones Temporales
R-TEA-G	después, la empecé a ***doblar*** mi ropa y después que	/preposición + Infinitivo	Perceptible	Sociedad: Ocupaciones y Servicios
R-TEA-G	mi ropa y después que ***acabé*** me fui a "santamoa	/Primera persona singular pretérito perfecto simple indicativo	Perceptible	Tiempo: Relaciones Temporales
R-TEA-G	y después que acabé me ***fuj*** a "santamoa".	/Primera persona singular pretérito perfecto simple indicativo	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento

R-TEA-R	R: ***Festejamos*** el cumpleaños de mi papá	/Primera persona Plural Pretérito perfecto simple Indicativo	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
R-TEA-R	y con mis primos, ***comimos*** yyy jugamos fútbol, también	/Primera persona Plural Pretérito perfecto simple Indicativo	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos
R-TEA-R	mis primos, comimos yyy ***jugamos*** fútbol, también jugamos futbol	/Primera persona Plural Pretérito perfecto simple Indicativo	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
R-TEA-R	yyy jugamos fútbol, también ***jugamos*** futbol americano y lo último	/Primera persona Plural Pretérito perfecto simple Indicativo	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
R-TEA-R	futbol americano y lo último ***era*** atrapar una pelota	/Tercera persona Singular Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	No perceptible	Sociedad: Esparcimiento
R-TEA-R	americano y lo último era ***atrapar*** una pelota	/Infinitivo (sin preposición)	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
R-TEA-S	S: ***estuve*** un poquito en la computadora	/Primera persona singular pretérito perfecto simple indicativo	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
R-TEA-S	en la computadora, aunque ***jugué*** un juego (...)	/Primera persona singular pretérito perfecto simple indicativo	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
R-TEA-S	juego (...) que ***es*** un juego, llama...	/Tercera persona Singular Presente Indicativo	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
R-TEA-S	juego, llama... que ***es*** deee "multiplayers",	/Tercera persona Singular Presente Indicativo	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
R-TEA-S	como tipo multijugador yyy después ***comí*** un pollito de caldito de	/Primera persona singular pretérito perfecto simple indicativo	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos
R-TEA-S	calientito, después primero cuando ***llego*** a mi casa, hago	/Primera persona Singular Presente Indicativo	Perceptible	Tiempo: Relaciones Temporales
R-TEA-S	llego a mi casa, ***hago*** la tarea primero, yyy	/Primera persona Singular Presente Indicativo	Perceptible	Sociedad: Cultura y Educación
R-TEA-S	, yyy nada más eso ***hice*** ayer	/Primera persona singular pretérito perfecto simple indicativo	Perceptible	Sociedad: Cultura y Educación

ANEXO 4. Tabla completa. Campos referenciales, grupo sin TEA. Tiempos verbales, segunda parte. Pregunta 2: cuéntame, ¿qué harás mañana?

Sujeto	Verbo	Conjugación	Perceptible / no perceptible y campo referencial	Campo referencial
J-BDA-S	S: mmmm No ***sé***, según los compañeros "	/Primera persona Singular Presente Indicativo	No perceptible	Ser Humano: Atributos Psicológicos y Valores
	que dizque mañana no ***hay*** clase yo no sé	/segunda persona Singular Presente Indicativo	Perceptible	Sociedad: Cultura y Educación
	no hay clase yo no ***sé***	/Primera persona Singular Presente Indicativo	No perceptible	Ser Humano: Atributos Psicológicos y Valores
R-BDA-A	Á: pues, asss ***jugar*** con mi perro, según	/Infinitivo (sin preposición)	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	mi perro, según, ***jijugar*** Xbox, este ahhh...	/Infinitivo (sin preposición)	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento

	Xbox, este ahhh... ***Jugar*** con mis legos	/Infinitivo (sin preposición)	Perceptible	Sociedad: Eparcimiento
R-BDA-B	B: ***estudiar*** para mi otro examen	/Infinitivo (sin preposición)	Perceptible	Sociedad: Cultura y Educación
R-BDA-E	, pues a lo mejor ***jugar*** futbol	/Infinitivo (sin preposición)	Perceptible	Sociedad: Eparcimiento
R-BDA-F	mañana, esteee ***haré*** mi examen deee ciencias,	/primera persona singular futuro simple Indicativo	Perceptible	Sociedad: Cultura y Educación
	examen deee ciencias, esteee ***desayunaré***, también cenaré, también	/primera persona singular futuro simple Indicativo	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos
	, esteee desayunaré, también ***cenaré***, también voy a comer	/primera persona singular futuro simple Indicativo	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos
	, también cenaré, también ***voy*** a comer, voy a	/Primera persona Singular Presente Indicativo	Perceptible	Sociedad: Cultura y Educación
	cenaré, también voy a ***comer***, voy a ver un	/preposición + Infinitivo	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos
	también voy a comer, ***voy*** a ver un ratito la	/Primera persona Singular Presente Indicativo	Perceptible	Sociedad: Cultura y Educación
	a comer, voy a ***ver*** un ratito la compu,	/preposición + Infinitivo	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos
	ratito la compu, me ***voy*** a bañar	/Primera persona Singular Presente Indicativo	Perceptible	Sociedad: Cultura y Educación
	compu, me voy a ***bañar***	/preposición + Infinitivo	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos
R-BDA-P	P: ***Quedarme*** en la casa de mi	/Pronominal	Perceptible	Sociedad: Cultura y Educación
R-BDA-V	V: mmm ***venir*** a la escuela, esteee	/Infinitivo (sin preposición)	Perceptible	Sociedad: Cultura y Educación
	la escuela, esteee, ***hacer*** la tarea, salir a	/Infinitivo (sin preposición)	Perceptible	Sociedad: Cultura y Educación
	, hacer la tarea, ***salir*** a jugar y ya.	/Infinitivo (sin preposición)	Perceptible	Sociedad: Eparcimiento
	la tarea, salir a ***jugar*** y ya. Prácticamente en	/preposición + Infinitivo	Perceptible	Sociedad: Eparcimiento
R-BDA-X	mmm ***venir*** a la escuela, ir	/Infinitivo (sin preposición)	Perceptible	Sociedad: Cultura y Educación
	venir a la escuela, ***ir*** a mis clases de natación	/Infinitivo (sin preposición)	Perceptible	Sociedad: Cultura y Educación

ANEXO 5. Tabla completa. Campos referenciales, grupo con TEA. Tiempos verbales, segunda parte. Pregunta 2: cuéntame, ¿qué harás mañana?

Sujeto	Verbo	Conjugación	Perceptible / no perceptible y campo referencial	Campo referencial
J-TEA-B	B: Pues ***venir*** a la escuela.	/Infinitivo (sin preposición)	Perceptible	Sociedad: Cultura y Educación
J-TEA-J	qué harás mañana? No ***sé***	/Primera persona Singular Presente Indicativo	No perceptible	Ser Humano: Atributos Psicológicos y Valores
J-TEA-L	L: Pues no ***sé***	/Primera persona Singular Presente Indicativo	No perceptible	Ser Humano: Atributos Psicológicos y Valores
J-TEA-M	MA: "pos" ***estar*** en mi casa porque no	/Infinitivo (sin preposición)	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	en mi casa porque no ***hay*** clase mañana y no tengo	/segunda persona Singular Presente Indicativo	Perceptible	Sociedad: Cultura y Educación
	hay clase mañana y no ***tengo*** música.	/Primera persona Singular Presente Indicativo	Perceptible	Sociedad: Cultura y Educación
R-TEA-D	D: mmm... no ***sé***. mmm amm...	/Primera persona Singular Presente Indicativo	No perceptible	Ser Humano: Atributos Psicológicos y Valores
	. mmm amm... no ***sé***	/Primera persona Singular Presente Indicativo	No perceptible	Ser Humano: Atributos Psicológicos y Valores
R-TEA-G	G: ¿qué ***haré*** mañanaaaaaaa?, lo que	/primera persona singular futuro simple Indicativo	Perceptible	Sociedad: Cultura y Educación
	?, lo que yo ***crea*** que "airé" porque	/Primera persona Singular Presente Indicativo	No perceptible	Ser Humano: Atributos Psicológicos y Valores
	"airé" porque no ***sé***... la tarea ¿no	/Primera persona Singular Presente Indicativo	No perceptible	Ser Humano: Atributos Psicológicos y Valores
	. a no, mañana ***venimos*** a la escuela así que	/Primera persona Singular Presente Indicativo	Perceptible	Sociedad: Cultura y Educación
	así que no, no ***podía*** hacer mmmm... venir a	/Tercera persona Singular Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	No perceptible	Ser Humano: Atributos Psicológicos y Valores
	que no, no podía ***hacer*** mmmm... venir a la	/Infinitivo (sin preposición)	Perceptible	Sociedad: Cultura y Educación
	no podía hacer mmmm... ***venir*** a la escuela.	/Infinitivo (sin preposición)	Perceptible	Sociedad: Cultura y Educación
R-TEA-R	R: No ***sé***	/Primera persona Singular Presente Indicativo	No perceptible	Ser Humano: Atributos Psicológicos y Valores
	Voy a ir con mis tías	/Primera persona Singular Presente Indicativo	Perceptible	Sociedad: Cultura y Educación
	mis tías, voy a ***desayunar*** con ellas yyy voy a	/preposición + Infinitivo	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos

	Voy a ***ir*** con mis tías, voy a desayunar con ellas yyy ***voy*** a estar platicando con mi	/preposición + Infinitivo /Primera persona Singular Presente Indicativo	Perceptible	Sociedad: Cultura y Educación
	con ellas yyy voy a ***estar*** platicando con mi tía	/preposición + Infinitivo	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	ellas yyy voy a estar ***platicando*** con mi tía	/Gerundio	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
R-TEA-S	S: ***iré*** a la clínica aaaa donar	/primera persona singular futuro simple Indicativo	Perceptible	Sociedad: Cultura y Educación
	iré a la clínica aaaa ***donar*** sangre y veré a mi	/Infinitivo (sin preposición)	Perceptible	Sociedad: Cultura y Educación
	clínica aaaa donar sangre y ***veré*** a mi papá, y	/primera persona singular futuro simple Indicativo	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos
	y después mi papá me ***dará*** dinero para ir al cine	/Tercera persona singular Futuro simple	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	papá me dará dinero para ***ir*** al cine y mi papá	/Infinitivo (sin preposición)	Perceptible	Sociedad: Cultura y Educación
	cine y mi papá después ***va*** a ir aaaa a su	/Tercera persona Singular Presente Indicativo	Perceptible	Sociedad: Cultura y Educación
	mi papá después va a ***ir*** aaaa a su trabajo y	/preposición + Infinitivo	Perceptible	Sociedad: Cultura y Educación
	a su trabajo y no ***sé*** que después vamos a hacer	/Primera persona Singular Presente Indicativo	No perceptible	Ser Humano: Atributos Psicológicos y Valores
	y no se que después ***vamos*** a hacer	/Primera persona Plural Presente Indicativo	Perceptible	Sociedad: Cultura y Educación
	se que después vamos a ***hacer***	/preposición + Infinitivo	Perceptible	Sociedad: Cultura y Educación

ANEXO 6. Tabla completa. Campos referenciales, grupo sin TEA. Tiempos verbales, segunda parte. Pregunta 3: cuéntame, ¿qué hacemos ahora?

Sujeto	Verbo	Conjugación	Perceptible / no perceptible y campo referencial	Campo referencial
J-BDA-S	S: ***Estamos*** pooorrrr... estamos trabajando	/Primera persona Plural Presente Indicativo	Perceptible	Sociedad: Cultura y Educación
	S: Estamos pooorrrr... ***estamos*** trabajando	/Primera persona Plural Presente Indicativo	Perceptible	Sociedad: Cultura y Educación
	: Estamos pooorrrr... estamos ***trabajando***	/Gerundio	Perceptible	Sociedad: Ocupaciones y Servicios
R-BDA-A	Á: ***preguntar***	/Infinitivo (sin preposición)	Perceptible	Sociedad: Cultura y Educación
R-BDA-B	B: mmm ***trabajar***.	/Infinitivo (sin preposición)	Perceptible	Sociedad: Ocupaciones y Servicios
R-BDA-E	Ahora, ***platicando***	/Gerundio	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento

R-BDA-F	unas pruebas... no lo ***sé***	/Primera persona Singular Presente Indicativo	No perceptible	Ser Humano: Atributos Psicológicos y Valores
R-BDA-P	P: ***Trabajar***.	/Infinitivo (sin preposición)	Perceptible	Sociedad: Ocupaciones y Servicios
R-BDA-V	: mmm ahorita, como ***estudiar***	/Infinitivo (sin preposición)	Perceptible	Sociedad: Cultura y Educación
R-BDA-X	N/A	N/A	N/A	N/A

ANEXO 7. Tabla completa. Campos referenciales, grupo con TEA. Tiempos verbales, segunda parte. Pregunta 3: cuéntame, ¿qué hacemos ahora?

Sujeto	Verbo	Conjugación	Perceptible / no perceptible y campo referencial	Campo referencial
J-TEA-B	B: Emmm ***escribiendo***.	/Gerundio	Perceptible	Sociedad: Cultura y Educación
J-TEA-J	estamos haciendo nosotras ahorita? ***escribiendo***	/Gerundio	Perceptible	Sociedad: Cultura y Educación
J-TEA-L	L: mmmm ***entrevistándome*** ... actividades.	/Gerundio + COD	Perceptible	Sociedad: Cultura y Educación
J-TEA-M	MÁ: no ***sé***	/Primera persona Singular Presente Indicativo	No perceptible	Ser Humano: Atributos Psicológicos y Valores
R-TEA-D	N/A	N/A	N/A	N/A
R-TEA-G	N/A	N/A	N/A	N/A
R-TEA-R	R: Mmm ***trabajar***	/Infinitivo (sin preposición)	Perceptible	Sociedad: Ocupaciones y Servicios
R-TEA-S	S: ***escriben***...	/Tercera persona Plural Presente Indicativo	Perceptible	Sociedad: Cultura y Educación

ANEXO 8. Historia 1, grupo sin TEA.

	Conjugación	Respuesta del sujeto	Perceptible VS no perceptible	Campo referencial
J-BDA-S	/Tercera persona Plural Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	: Dooo dooo dooos personas ***ibaan*** caminando con una canasta de	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Gerundio	Dooo dooo dooos personas iban ***caminando*** con una canasta de con	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos
	/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	con comida y un perro ***vino***, y el perro seee	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento

R-BDA-A	/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	seee empe.. seee ***paró*** sobre dos patas yyy tomó	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos
	/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	paró sobre dos patas yyy ***tomó*** la comida, y cuandoooo	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos
	/Tercera persona Plural Pretérito perfecto simple Indicativo	la comida, y cuandoooo ***fueron*** aaaa y cuando ya iban	No perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Tercera persona Plural Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	fueron aaaa y cuando ya ***iban*** a sacar la comidaaaa las	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/preposición + Infinitivo	y cuando ya iban a ***sacar*** la comidaaaa las personas ya	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Tercera persona Singular Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	comidaaaa las personas ya no ***estaba***.	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Tercera persona Singular Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	Á: eemm una pareja ***iba*** a hacer un picnic,	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/preposición + Infinitivo	eemm una pareja iba a ***hacer*** un picnic, pero venía	Perceptible	Sociedad: Cultura y Educación
	/Tercera persona Singular Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	hacer un picnic, pero ***venía*** un perro siguiéndolos y comooo	Perceptible	Sociedad: Cultura y Educación
	/Gerundio + COD	, pero venía un perro ***siguiéndolos*** y comooo el perro vio	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	siguiéndolos y comooo el perro ***vio*** que tenían comida, pues	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos
	/Tercera persona Plural Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	comooo el perro vio que ***tenían*** comida, pues empezó a	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	que tenían comida, pues ***empezó*** a comérsela...y cuando	Perceptible	Tiempo: Relaciones Temporales
	/Pronominal + COD	comida, pues empezó a ***comérsela***...y cuando ya estaban	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos
	/Tercera persona Plural Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	comérsela...y cuando ya ***estaban***, estem, ya estaban	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Tercera persona Plural Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	estaban, estem, ya ***estaban*** preparando todo para comer,	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Gerundio	, estem, ya estaban ***preparando*** todo para comer, ya	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Infinitivo (sin preposición)	ya estaban preparando todo para ***comer***, ya no había comida	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos
/Tercera persona Singular Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	para comer, ya no ***había*** comida porque se lo había	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento	
/Tercera persona Singular Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	había comida porque se lo ***había*** comido el perro	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento	
/Participio	comida porque se lo había ***comido*** el perro	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos	
R-BDA-B	/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	la familiaaaa, una pareja ***salió*** a pasear con su perrito	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/preposición + Infinitivo	, una pareja salió a ***pasear*** con su perrito peroooo a	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Tercera persona Singular Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	vez el perro se le ***había*** antojado la comida y se	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Participio	el perro se le había ***antojado*** la comida y se la	No perceptible	Ser Humano: Atributos Psicológicos y Valores
	/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	la comida y se la ***comió***, cuando llegaron al picnic	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos

R-BDA-E	/Tercera persona Plural Pretérito perfecto simple Indicativo	se la comió, cuando ***llegaron*** al picnic.	Perceptible	Tiempo: Relaciones Temporales
	/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	: Un día un señor ***salió*** a pasear con su perro	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/preposición + Infinitivo	día un señor salió a ***pasear*** con su perro y se	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	con su perro y se ***encontró*** una señora, hicieron un	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
R-BDA-F	/Tercera persona Plural Pretérito perfecto simple Indicativo	se encontró una señora, ***hicieron*** un picnic	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Tercera persona Singular Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	***había*** una vez una pareja que	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Tercera persona Singular Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	una vez una pareja que ***iba*** a ir a comer en	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/preposición + Infinitivo	una pareja que iba a ***ir*** a comer en el parque	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/preposición + Infinitivo	que iba a ir a ***comer*** en el parque, y	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos
	/Tercera persona Singular Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	, y un perro que ***estaba*** en la calle, vio	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	estaba en la calle, ***vio*** un pollo que iban a	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos
	/Tercera persona Plural Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	, vio un pollo que ***iban*** a comer, el pollo	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/preposición + Infinitivo	un pollo que iban a ***comer***, el pollo lo agarró	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos
	/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	comer, el pollo lo ***agarró*** y huyó, y cuando	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos
R-BDA-P	/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	el pollo lo agarró y ***huyó***, y cuando la pareja	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	y cuando la pareja se ***sentó*** para comer vio que no	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos
	/Infinitivo (sin preposición)	la pareja se sentó para ***comer*** vio que no estaba el	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos
	/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	pareja se sentó para comer ***vio*** que no estaba el pollo	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos
	/Tercera persona Singular Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	para comer vio que no ***estaba*** el pollo	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	P: lo que ***pasó*** fue de queee, mmm	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	P: lo que pasó ***fue*** de queee, mmm unos	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Tercera persona Plural Pretérito perfecto simple Indicativo	queee, mmm unos esposos ***fueron*** a comprar pollo y creo	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/preposición + Infinitivo	mmm unos esposos fueron a ***comprar*** pollo y creo que un	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Primera persona Singular Presente Indicativo	fueron a comprar pollo y ***creo*** que un perro callejero les	No perceptible	Ser Humano: Atributos Psicológicos y Valores
/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	que un perro callejero les ***agarró*** la comida y se les	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos	
/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	la comida y se les ***cayó***... no yyy no iban	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos	

R-BDA-V	/Tercera persona Plural Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	cayó... no yyy no ***iban*** de picnic, y cuando	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Tercera persona Plural Pretérito perfecto simple Indicativo	de picnic, y cuando ***vieron*** ya no había nada,	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos
	/Tercera persona Singular Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	y cuando vieron ya no ***había*** nada, porque el perro	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Tercera persona Singular Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	porque el perro se lo ***había*** comido	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Participio	el perro se lo había ***comido***	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos
	/Tercera persona Singular Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	***Iba*** el señor con su esposa	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Tercera persona Plural Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	, con su comida porque ***iban*** a hacer un día de	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/preposición + Infinitivo	su comida porque iban a ***hacer*** un día de campo pasó	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	hacer un día de campo ***pasó*** un perrito y vio un	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	campo pasó un perrito y ***vio*** un hueso con carnee,	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos
R-BDA-X	/Tercera persona Singular Presente Indicativo	con carnee, se lo ***robaaa***, y ya que llegan	Perceptible	Sociedad: Cultura y Educación
	/Tercera persona Plural Presente Indicativo	robaaa, y ya que ***llegan*** al campamento revisan que ya	Perceptible	Tiempo: Relaciones Temporales
	/Tercera persona Plural Presente Indicativo	ya que llegan al campamento ***revisan*** que ya no está la	Perceptible	Sociedad: Cultura y Educación
	/Tercera persona Singular Presente Indicativo	campamento revisan que ya no ***está*** la comida	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Tercera persona Plural Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	un señor y una señor ***iban*** a comer y un perro	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/preposición + Infinitivo	y una señor iban a ***comer*** y un perro los estaba	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos
	/Primera persona singular Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	comer y un perro los ***estaba*** siguiendo y se comió su	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Gerundio	y un perro los estaba ***siguiendo*** y se comió su comida	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	los estaba siguiendo y se ***comió*** su comida	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos

ANEXO 9. Historia 1, grupo con TEA.

	Conjugación	Respuesta del sujeto	Perceptible VS no perceptible	Campo referencial
J-TEA-B	/Tercera persona Singular Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	B: ***había*** una vez, unnn papá	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Tercera persona Plural Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	y una señora, que ***llevaban*** comida yyy atrás iba un	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Tercera persona Singular Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	que llevaban comida yyy atrás ***iba*** un perro queeee estaba oliendo	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Tercera persona Singular Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	atrás iba un perro queeee ***estaba*** oliendo... lo que llevanab	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento

	/Gerundio	iba un perro queeee estaba ***oliendo***... lo que llevanab,	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos
	/Tercera persona Plural Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	estaba oliendo... lo que ***llevanab***, luego el perro lo	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	, luego el perro lo ***saboré***... yyyy y seguían caminando	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos
	/Tercera persona Plural Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	lo saboré... yyyy y ***seguían*** caminando y por último,	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Gerundio	saboré... yyyy y seguían ***caminando*** y por último, el	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos
	/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	último, el perro se ***llevó*** la comida y el señor	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	comida y el señor se ***pusoooo***... se quedó quieto y	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos
	/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	señor se pusoooo... se ***quedó*** quieto y la señora se	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	quieto y la señora se ***cayó***	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos
J-TEA-J	/Tercera persona Plural Pretérito perfecto simple Indicativo	***Fueron*** de campo aa y un	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Tercera persona Singular Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	aa y un perro los ***estaba*** persiguiendo y les robó el	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Gerundio	y un perro los estaba ***persiguiendo*** y les robó el un	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	los estaba persiguiendo y les ***robó*** el un pollo y al	Perceptible	Sociedad: Cultura y Educación
	/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	el pollo y la señora ***gritó*** que ya no estaba el	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos
	/Tercera persona Singular Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	señora gritó que ya no ***estaba*** el pollo	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
J-TEA-L	/Tercera persona Plural Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	L: Unos señores ***iban*** caminando al parque, y	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Gerundio	L: Unos señores iban ***caminando*** al parque, y cuando	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos
	/Tercera persona Singular Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	y cuando un perro los ***venía*** siguiendo atrás iban a ir	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Gerundio	cuando un perro los venía ***siguiendo*** atrás iban a ir de	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Tercera persona Plural Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	perro los venía siguiendo atrás ***iban*** a ir de día de	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/preposición + Infinitivo	venía siguiendo atrás iban a ***ir*** de día de campo pero	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento

J-TEA-M	/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	campo pero un perro les ***robó*** la comida y cuando llegaron	Perceptible	Sociedad: Cultura y Educación
	/Tercera persona Plural Pretérito perfecto simple Indicativo	robó la comida y cuando ***llegaron*** ya no tenían nada para	Perceptible	Tiempo: Relaciones Temporales
	/Tercera persona Plural Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	y cuando llegaron ya no ***tenían*** nada para comer	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Infinitivo (sin preposición)	llegaron ya no tenían nada para ***comer***	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos
	/Tercera persona Singular Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	MÁ: el perro ***quería*** comer algo, pero iban	No perceptible	Ser Humano: Atributos Psicológicos y Valores
	/Infinitivo (sin preposición)	MÁ: el perro quería ***comer*** algo, pero iban caminando	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos
R-TEA-D	/Tercera persona Plural Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	quería comer algo, pero ***iban*** caminando y no se daban	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Gerundio	comer algo, pero iban ***caminando*** y no se daban cuenta	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos
	/Tercera persona Plural Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	iban caminando y no se ***daban*** cuenta los señores..	No perceptible	Ser Humano: Atributos Psicológicos y Valores
	/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	los señores.. entonces ***agarró*** laa pierna yyyy cuando llegaron	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos
	/Tercera persona Plural Pretérito perfecto simple Indicativo	agarró laa pierna yyyy cuando ***llegaron*** al parque ya no tenían	Perceptible	Tiempo: Relaciones Temporales
	/Tercera persona Plural Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	llegaron al parque ya no ***tenían*** nada.	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
R-TEA-D	/Tercera persona Singular Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	D: ***había*** una vez un señor que	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	vez un señor que se ***encontró*** a una señora haciendo un	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Gerundio	se encontró a una señora ***haciendo*** un picnic y entonces,	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	picnic y entonces, se ***llevó*** la canasta, un perro	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	canasta, un perro se ***acercóo***, yyyy viooo elll...	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	perro se acercóo, yyyy ***viooo*** elll... lo que tenía	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos
R-TEA-D	/Tercera persona Singular Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	viooo elll... lo que ***tenía*** la canasta y se lo	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	la canasta y se lo ***quitó***	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento

R-TEA-G	/Tercera persona Singular Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	un perro muy hambriento... ***andaba*** caminando por el parque...	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Gerundio	perro muy hambriento... andaba ***caminando*** por el parque... vio	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos
	/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	caminando por el parque... ***vio*** un muslito de pollo,	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos
	/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	de pollo, se lo ***agarró***, se lo...	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos
	/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	“pus” se lo ***llevó*** y se lo comió,	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	lo llevó y se lo ***comió***, cuando llegaron loos dos	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos
	/Tercera persona Plural Pretérito perfecto simple Indicativo	se lo comió, cuando ***llegaron*** loos dos estos... amantes	Perceptible	Tiempo: Relaciones Temporales
	/Tercera persona Plural Pretérito perfecto simple Indicativo	algo así, estem cuando ***llegaron*** a hacer su picnic vieron	Perceptible	Tiempo: Relaciones Temporales
	/preposición + Infinitivo	, estem cuando llegaron a ***hacer*** su picnic vieron que ya	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Tercera persona Plural Pretérito perfecto simple Indicativo	llegaron a hacer su picnic ***vieron*** que ya no estaba su	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos
	/Tercera persona Singular Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	picnic vieron que ya no ***estaba*** su muslo de pollo y	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
R-TEA-R	/Tercera persona Plural Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	R: Mmm dos chicos ***iban*** de campamento, no de	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	perdón y un perro se ***comió*** su comida y luego se	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos
	/Tercera persona Plural Pretérito perfecto simple Indicativo	su comida y luego se ***dieron*** cuenta de que no estaba	No perceptible	Ser Humano: Atributos Psicológicos y Valores
	/Tercera persona Singular Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	dieron cuenta de que no ***estaba***.	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
R-TEA-S	/Tercera persona Singular Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	S: ***había*** una vez un señor,	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Tercera persona Singular Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	vez un señor, que ***iba*** con suu esposa, después	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	, después un perro callejero ***pasó*** con ellos y vio...	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	callejero pasó con ellos y ***vio***... comida... después el	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos

/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	... después el perro, ***corrió***, saltó, y se	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos
/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	el perro, corrió, ***saltó***, y se comió y	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos
/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	, saltó, y se ***comió*** y agarró el pollo y	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos
/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	, y se comió y ***agarró*** el pollo y después,	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos
/Tercera persona Plural Pretérito perfecto simple Indicativo	señor y la señora, ***vieron*** cuando se iban a comer	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos
/Tercera persona Plural Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	señora, vieron cuando se ***iban*** a comer, que ya	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos
/preposición + Infinitivo	vieron cuando se iban a ***comer***, que ya no estaba	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos
/Tercera persona Singular Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	comer, que ya no ***estaba*** el pollo	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento

ANEXO 10. Historia 2, grupo sin TEA.

	Conjugación	Respuesta del sujeto	Perceptible VS no perceptible	Campo referencial
J-BDA-S	/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	S: El niño ***preendió*** un fósforo y su mamá	Perceptible	Elementos Naturales y Artificiales
	/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	fósforo y su mamá le ***dijo*** que no, el “	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos
	/Tercera persona Plural Pretérito perfecto simple Indicativo	” todos los fósforos se ***empezaron*** a quemar y también las	Perceptible	Tiempo: Relaciones Temporales
	/preposición + Infinitivo	los fósforos se empezaron a ***quemar*** y también las ventanas,	Perceptible	Elementos Naturales y Artificiales
	/Tercera persona Plural Pretérito perfecto simple Indicativo	los bomberoooo... ya y ***tuvieron*** que llamar a los bomberos	Perceptible	Sociedad: Cultura y Educación
	/Infinitivo (sin preposición)	... ya y tuvieron que ***llamar*** a los bomberos y los	Perceptible	Sociedad: Cultura y Educación
	/Tercera persona Plural Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	bomberos y los bomberos ya ***venían***, y el niño y	Perceptible	Sociedad: Cultura y Educación
	/Tercera persona Plural Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	niño y los bomberos ya ***iban*** a apagar el fuego y	Perceptible	Sociedad: Cultura y Educación
	/preposición + Infinitivo	los bomberos ya iban a ***apagar*** el fuego y el niño	Perceptible	Elementos Naturales y Artificiales
	/Tercera persona Singular Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	el fuego y el niño ***estaba*** llorando.	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos

R-BDA-A	/Gerundio	fuego y el niño estaba ***llorando***.	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos
	/Tercera persona Singular Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	Á: que un niño ***estaba*** jugando con un fósforo,	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Gerundio	: que un niño estaba ***jugando*** con un fósforo, bueno	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	y entonces su mamá lo ***regañó***... y entonces peroooo el	Perceptible	Sociedad: Cultura y Educación
	/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	entonces peroooo el niño la ***desobedeció*** y siguió jugando con los	No perceptible	Ser Humano: Atributos Psicológicos y Valores
	/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	el niño la desobedeció y ***siguió*** jugando con los fósforos yyyy	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Gerundio	niño la desobedeció y siguió ***jugando*** con los fósforos yyyy yyy	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	con los fósforos yyyy yyy ***prendió*** laa la cortina, luego	Perceptible	Elementos Naturales y Artificiales
	/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	, luego este se seee ***expandió*** más el fuego y tuvieron	Perceptible	Elementos Naturales y Artificiales
	/Tercera persona Plural Pretérito perfecto simple Indicativo	expandió más el fuego y ***tuvieron*** que llamar a los bomberos	Perceptible	Sociedad: Cultura y Educación
R-BDA-B	/Infinitivo (sin preposición)	el fuego y tuvieron que ***llamar*** a los bomberos	Perceptible	Sociedad: Cultura y Educación
	/Tercera persona Singular Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	: una vez un niño ***había*** agarrado un fósforo, y	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Participio	una vez un niño había ***agarrado*** un fósforo, y ee	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos
	/Tercera persona Singular Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	un fósforo, y ee ***había*** como que quería prender algo	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Tercera persona Singular Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	y ee había como que ***quería*** prender algo, después se	No perceptible	Ser Humano: Atributos Psicológicos y Valores
	/Infinitivo (sin preposición)	ee había como que quería ***prender*** algo, después se hizo	Perceptible	Elementos Naturales y Artificiales
	/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	prender algo, después se ***hizo*** el humo de que se	Perceptible	Elementos Naturales y Artificiales
	/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	el humo de que se ***quemó***, vinieron los bomberos y	Perceptible	Elementos Naturales y Artificiales
	/Tercera persona Plural Pretérito perfecto simple Indicativo	de que se quemó, ***vinieron*** los bomberos y ya los	Perceptible	Sociedad: Cultura y Educación
	/Tercera persona Plural Pretérito perfecto simple Indicativo	los bomberos y ya los ***rescataron***, mientras...ya	Perceptible	Sociedad: Ocupaciones y Servicios
R-BDA-E	/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	: Un día un niño ***prendió*** un cerillo y... y	Perceptible	Elementos Naturales y Artificiales
	/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	un cerillo y... y ***ocasionó*** un incendio y fueron los	No perceptible	Elementos Naturales y Artificiales
	/Tercera persona Plural Pretérito perfecto simple Indicativo	y ocasionó un incendio y ***fueron*** los bomberos	Perceptible	Sociedad: Cultura y Educación
R-BDA-F	/Tercera persona Singular Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	una vez ***había*** un niño, y estaba	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Tercera persona Singular Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	había un niño, y ***estaba*** en su casa, y	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Tercera persona Singular Presente Indicativo	en su casa, y ***es***... y agarró losss...	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	, y es... y ***agarró*** losss...aaaa... si	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos

R-BDA-P

/Tercera persona Singular Presente Indicativo	...aaaa... si los ***usa*** mi abuelita pero no sé	Perceptible	Sociedad: Cultura y Educación
/Primera persona Singular Presente Indicativo	usa mi abuelita pero no ***sé*** como se llaman, creo	No perceptible	Ser Humano: Atributos Psicológicos y Valores
/Tercera persona Plural Presente Indicativo	pero no sé como se ***llaman***, creo que son cerillos	No perceptible	Sociedad: Cultura y Educación
/Primera persona Singular Presente Indicativo	sé como se llaman, ***creo*** que son cerillos... y	No perceptible	Ser Humano: Atributos Psicológicos y Valores
/Tercera persona plural presente Subjuntivo	se llaman, creo que ***son*** cerillos... y los prendió	Perceptible	Sociedad: Cultura y Educación
/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	son cerillos... y los ***prendió*** y le dijo a su	Perceptible	Elementos Naturales y Artificiales
/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	y los prendió y le ***dijo*** a su mamá que no	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos
/Tercera persona Singular Pretérito imperfecto (pretérito) Subjuntivo	su mamá que no los ***usara*** pero el niño no obedeció	Perceptible	Sociedad: Cultura y Educación
/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	usara pero el niño no ***obedeció*** y se encendió la planta	No perceptible	Ser Humano: Atributos Psicológicos y Valores
/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	niño no obedeció y se ***encendió*** la planta, y la	Perceptible	Elementos Naturales y Artificiales
/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	, y la planta se ***incendió*** y la casa se empezó	Perceptible	Elementos Naturales y Artificiales
/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	incendió y la casa se ***empezó*** a quemar el edificio completo	Perceptible	Tiempo: Relaciones Temporales
/preposición + Infinitivo	la casa se empezó a ***quemar*** el edificio completo, los	Perceptible	Elementos Naturales y Artificiales
/Tercera persona Plural Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	completo, los bomberos... ***iban*** y este lograron que la	Perceptible	Sociedad: Cultura y Educación
/Tercera persona Plural Pretérito perfecto simple Indicativo	bomberos... iban y este ***lograron*** que la casa no se	Perceptible	Sociedad: Cultura y Educación
/Tercera persona Singular Pretérito imperfecto (pretérito) Subjuntivo	que la casa no se ***incendiara*** completamente	Perceptible	Elementos Naturales y Artificiales
/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	P: ***pasó*** de queee la mamá la	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
/Tercera persona Singular Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	la mamá la, le ***había*** dicho al niño que,	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
/Participio Irregular	mamá la, le había ***dicho*** al niño que, no	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos
/Tercera persona Singular Pretérito imperfecto (pretérito) Subjuntivo	al niño que, no ***jugara*** con los fósforos, entonces	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	fósforos, entonces el niño ***siguió*** jugando y quemó sin querer	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
/Gerundio	, entonces el niño siguió ***jugando*** y quemó sin querer la	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	el niño siguió jugando y ***quemó*** sin querer la casa,	Perceptible	Elementos Naturales y Artificiales
/Infinitivo (sin preposición)	siguió jugando y quemó sin ***querer*** la casa, y luego	No perceptible	Ser Humano: Atributos Psicológicos y Valores
/Tercera persona Plural Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	la casa, y luego ***iban*** los bomberos, y el	Perceptible	Sociedad: Cultura y Educación
/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	, y el niño se ***quedó*** llorando porque se había quemado	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
/Gerundio	y el niño se quedó ***llorando*** porque se había quemado su	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo,

			Necesidades, sentidos	
R-BDA-V	/Tercera persona Singular Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	se quedó llorando porque se ***había*** quemado su casa	Perceptible	Sociedad: Cultura y Educación
	/Participio	quedó llorando porque se había ***quemado*** su casa	Perceptible	Elementos Naturales y Artificiales
	/Tercera persona Singular Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	***Había*** un niñoooo...que estaba	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Tercera persona Singular Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	Había un niñoooo...que ***estaba*** jugando con fuego pero su	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Gerundio	un niñoooo...que estaba ***jugando*** con fuego pero su mamá	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	fuego pero su mamá le ***dijo*** que no estuviera jugando...	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos
	/Tercera persona Singular Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	mamá le dijo que no ***estuviera*** jugando... luegooo, hizo	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Gerundio	le dijo que no estuviera ***jugando***... luegooo, hizo un	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	estuviera jugando... luegooo, ***hizo*** un fuerte viento... luego	Perceptible	Sociedad: Cultura y Educación
	/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	un fuerte viento... luego ***empezó*** a caer el humo de	Perceptible	Tiempo: Relaciones Temporales
	/preposición + Infinitivo	viento... luego empezó a ***caer*** el humo de donde estaba	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Tercera persona Singular Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	caer el humo de donde ***estaba*** el cerillo, llegaron los	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Tercera persona Plural Pretérito perfecto simple Indicativo	donde estaba el cerillo, ***llegaron*** los estaban llegando los bomberos	Perceptible	Tiempo: Relaciones Temporales
	/Tercera persona Plural Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	el cerillo, llegaron los ***estaban*** llegando los bomberos y ya	Perceptible	Sociedad: Cultura y Educación
/Gerundio	cerillo, llegaron los estaban ***llegando*** los bomberos y ya está	Perceptible	Tiempo: Relaciones Temporales	
/Tercera persona Singular Presente Indicativo	llegando los bomberos y ya ***está*** llegan y el niño se	Perceptible	Sociedad: Cultura y Educación	
/Tercera persona Plural Presente Indicativo	los bomberos y ya está ***llegan*** y el niño se puso	Perceptible	Tiempo: Relaciones Temporales	
/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	llegan y el niño se ***puso*** a llorar porquee él incendió	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos	
/preposición + Infinitivo	el niño se puso a ***llorar*** porquee él incendió eel de	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos	
/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	puso a llorar porquee él ***incendió*** eel de departamento de la	Perceptible	Elementos Naturales y Artificiales	
/Primera persona singular Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	Mmm un niño ***estaba*** jugando con el fuegooo,	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento	
/Gerundio	Mmm un niño estaba ***jugando*** con el fuegooo, y	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento	
/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	con el fuegooo, y ***quemó*** la cajaaa, y llamaron	Perceptible	Elementos Naturales y Artificiales	
/Tercera persona Plural Pretérito perfecto simple Indicativo	quemó la cajaaa, y ***llamaron*** a los bomberos	Perceptible	Sociedad: Cultura y Educación	
R-BDA-X				

ANEXO 11. Historia 2, grupo con TEA.

	Conjugación	Respuesta del sujeto	Perceptible VS no perceptible	Campo referencial
J-TEA-B	/Tercera persona Singular Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	B: había una vez, una señora y un niño, que el niño	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Tercera persona Singular Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	tenía un cerillo y lo prendió, luego se incendió la	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	tenía un cerillo y lo prendió , luego se incendió la	Perceptible	Elementos Naturales y Artificiales
	/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	lo prendió, luego se incendió la casa y el niño	Perceptible	Elementos Naturales y Artificiales
	/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	la casa y el niño corrió y hablaron a los bomberos	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos
	/Tercera persona Plural Pretérito perfecto simple Indicativo	y el niño corrió y hablaron a los bomberos y los	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos
	/Tercera persona Plural Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	bomberos y los bomberos ya venían y se apresuraron, luego	Perceptible	Tiempo: Relaciones Temporales
	/Tercera persona Plural Pretérito perfecto simple Indicativo	bomberos ya venían y se apresuraron , luego llegaron yyy el	Perceptible	Tiempo: Relaciones Temporales
	/Tercera persona Plural Pretérito perfecto simple Indicativo	yyyy se apresuraron, luego llegaron yyy el "chavno"	Perceptible	Tiempo: Relaciones Temporales
/Tercera persona Singular Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	chavno" y el niño estaba llorando	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos	
	/Gerundio	" y el niño estaba llorando	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos
J-TEA-J	/Tercera persona Plural Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	Los bomberos iban a apagar un	Perceptible	Sociedad: Cultura y Educación
	/Tercera persona Plural Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	Los bomberos iban a iban a apagar un incendio y	Perceptible	Sociedad: Cultura y Educación
	/preposición + Infinitivo	bomberos iban a apagar un incendio y el niño	Perceptible	Elementos Naturales y Artificiales
	/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	un incendio y el niño prendió un encendedor y su mamá	Perceptible	Elementos Naturales y Artificiales
	/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	encendedor y su mamá lo regañó y aquí ya se encendieron	Perceptible	Sociedad: Cultura y Educación
	/Tercera persona Plural Pretérito perfecto simple Indicativo	regañó y aquí ya se encendieron todos los cerillos fueron	Perceptible	Elementos Naturales y Artificiales
	/Tercera persona Plural Pretérito perfecto simple Indicativo	encendieron todos los los cerillos fueron los bomberos a apagar el	Perceptible	Sociedad: Cultura y Educación
/preposición + Infinitivo	cerillos fueron los bomberos a apagar el incendio	Perceptible	Elementos Naturales y Artificiales	
J-TEA-L	/Tercera persona Singular Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	L: El niño andaba jugando con los cerillos su	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento

	/Gerundio	L: El niño andaba ***jugando*** con los cerillos su mamá	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	los cerillos su mamá le ***dijo*** que no porque podía generar	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos
	/Tercera persona Singular Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	le dijo que no porque ***podía*** generar un accidente, y	No perceptible	Ser Humano: Atributos Psicológicos y Valores
	/Infinitivo (sin preposición)	dijo que no porque podía ***generar*** un accidente, y el	Perceptible	Sociedad: Cultura y Educación
	/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	y el niño no lo ***entendió*** y siguió jugando hasta que	No perceptible	Ser Humano: Atributos Psicológicos y Valores
	/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	niño no lo entendió y ***siguió*** jugando hasta que empezó a	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Gerundio	no lo entendió y siguió ***jugando*** hasta que empezó a quemar	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	y siguió jugando hasta que ***empezó*** a quemar las cosas y	Perceptible	Elementos Naturales y Artificiales
	/preposición + Infinitivo	jugando hasta que empezó a ***quemar*** las cosas y eso provocó	Perceptible	Elementos Naturales y Artificiales
	/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	quemar las cosas y eso ***provocó*** un incendio los bomberos tuvieron	Perceptible	Elementos Naturales y Artificiales
	/Tercera persona Plural Pretérito perfecto simple Indicativo	provocó un incendio los bomberos ***tuvieron*** que ir a apagarlo porque	Perceptible	Sociedad: Cultura y Educación
	/Infinitivo (sin preposición)	incendio los bomberos tuvieron que ***ir*** a apagarlo porque el fuego	Perceptible	Sociedad: Cultura y Educación
	/Infinitivo + COD	bomberos tuvieron que ir a ***apagarlo*** porque el fuego se había	Perceptible	Elementos Naturales y Artificiales
	/Tercera persona Singular Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	apagarlo porque el fuego se ***había*** “exparcido” por todo	Perceptible	Sociedad: Cultura y Educación
	/Participio	el fuego se había “***exparcido***” por todo el edificio	Perceptible	Elementos Naturales y Artificiales
J-TEA-M	/Tercera persona Singular Presente Indicativo	MÁ: laaaa mamá ***regaña*** al hijo porque estaba prendiendo	Perceptible	Sociedad: Cultura y Educación
	/Tercera persona Singular Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	mamá regaña al hijo porque ***estaba*** prendiendo cerillos yyyy los siguió	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Gerundio	regaña al hijo porque estaba ***prendiendo*** cerillos yyyy los siguió prendiendo	Perceptible	Elementos Naturales y Artificiales
	/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	estaba prendiendo cerillos yyyy los ***siguió*** prendiendo yyy y se quemó	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Gerundio	prendiendo cerillos yyyy los siguió ***prendiendo*** yyy y se quemó laaaa	Perceptible	Elementos Naturales y Artificiales
	/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	siguió prendiendo yyy y se ***quemó*** laaaa cortina y se quemó	Perceptible	Elementos Naturales y Artificiales

R-TEA-D	/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	quemó su casa y entonces ***llegaron*** los bomberos	Perceptible	Tiempo: Relaciones Temporales
	/Tercera persona Singular Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	D: eeeemm ***había*** una vez, un niñoo	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Tercera persona Singular Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	, un niñoo... que ***estaba*** jugando con unos cerillos...	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Gerundio	un niñoo... que estaba ***jugando*** con unos cerillos... entoncesss	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	con unos cerillos... entoncesss ***quemó*** una parte de la casa	Perceptible	Elementos Naturales y Artificiales
	/Tercera persona Plural Pretérito perfecto simple Indicativo	parte de la casa, ***llegaron*** los bomberos y el niño	Perceptible	Sociedad: Cultura y Educación
	/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	bomberos y el niño se ***puso*** a llorar, y se	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos
	/preposición + Infinitivo	el niño se puso a ***llorar***, y se echó a	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos
	/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	a llorar, y se ***echó*** a correr	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/preposición + Infinitivo	, y se echó a ***correr***	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos
R-TEA-G	/Tercera persona Singular Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	G: ***había*** una vez, un niño	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Tercera persona Singular Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	vez, un niño que ***andaba*** jugando con fuego, un	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Gerundio	, un niño que andaba ***jugando*** con fuego, un día	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	fuego, un día se ***descuidó*** y quemó la cortina y	No perceptible	Ser Humano: Atributos Psicológicos y Valores
	/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	un día se descuidó y ***quemó*** la cortina y después llamaron	Perceptible	Elementos Naturales y Artificiales
	/Tercera persona Plural Pretérito perfecto simple Indicativo	quemó la cortina y después ***llamaron*** a los bomberos, y	Perceptible	Sociedad: Cultura y Educación
	/Tercera persona Plural Pretérito perfecto simple Indicativo	y al final pues, ***acabaron*** el incendio	Perceptible	Sociedad: Cultura y Educación
R-TEA-R	/Tercera persona Singular Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	R: mmm un niño ***estaba*** jugando con fuego y su	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Gerundio	: mmm un niño estaba ***jugando*** con fuego y su mamá	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	fuego y su mamá lo ***regañó***, tiró sin querer una	Perceptible	Sociedad: Cultura y Educación
	/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	su mamá lo regañó, ***tiró*** sin querer una y se	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Infinitivo (sin preposición)	lo regañó, tiró sin ***querer*** una y se empezó a	No perceptible	Ser Humano: Atributos Psicológicos y Valores
	/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	sin querer una y se ***empezó*** a quemar la casa,	Perceptible	Tiempo: Relaciones Temporales
	/preposición + Infinitivo	una y se empezó a ***quemar*** la casa, le marcaron	Perceptible	Elementos Naturales y Artificiales

R-TEA-S	/Tercera persona Plural Pretérito perfecto simple Indicativo	quemar la casa, le ***marcaron*** a los bomberos... y	Perceptible	Sociedad: Cultura y Educación
	/Tercera persona Plural Pretérito perfecto simple Indicativo	a los bomberos... y ***llegaron*** yyy apagaron todo	Perceptible	Tiempo: Relaciones Temporales
	/Tercera persona Plural Pretérito perfecto simple Indicativo	bomberos... y llegaron yyy ***apagaron*** todo	Perceptible	Elementos Naturales y Artificiales
	/Tercera persona Singular Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	S: ***había*** una vez un niño queee	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	una vez un niño queee ***preenndió*** fuego, que iba a	Perceptible	Elementos Naturales y Artificiales
	/Tercera persona Singular Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	queee preenndió fuego, que ***iba*** a jugar con el pero	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/preposición + Infinitivo	fuego, que iba a ***jugar*** con el pero su mamá	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	el pero su mamá lo ***regañó***, después, la mamá	Perceptible	Sociedad: Cultura y Educación
	/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	después, la mamá le ***habló*** a los bomberos, después	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos
	/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	después, él... se ***quemó*** la casa y des después	Perceptible	Elementos Naturales y Artificiales
/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	y des después el niño ***fue*** por su mamá... y fin	Perceptible	Sociedad: Cultura y Educación	

ANEXO 12. Historia 3, grupo sin TEA.

	Conjugación	Respuesta del sujeto	Perceptible VS no perceptible	Campo referencial
J-BDA-S	/Tercera persona Singular Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	S: Mmmm un hombre ***quería*** subirse a una lancha,	No perceptible	Ser Humano: Atributos Psicológicos y Valores
	/Pronominal	: Mmmm un hombre quería ***subirse*** a una lancha, pero	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos
	/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	, pero la lancha se ***fue*** alejando, yyy el hombre	No perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Gerundio	pero la lancha se fue ***alejando***, yyy el hombre se	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Tercera persona Singular Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	, yyy el hombre se ***estaba*** estirando para alcanzarla y vinieron	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Gerundio	yyy el hombre se estaba ***estirando*** para alcanzarla y vinieron varios	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos
	/Infinitivo + COD	hombre se estaba estirando para ***alcanzarla*** y vinieron varios animales,	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Tercera persona Plural Pretérito perfecto simple Indicativo	estaba estirando para alcanzarla y ***vinieron*** varios animales, y los	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Tercera persona Plural Pretérito perfecto simple Indicativo	, y los animales se ***subieron*** al hombre, y el	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos
	/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	, y el hombre se ***cayó*** y la lancha se fue	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos
/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	cayó y la lancha se ***fue*** con unnn animalito adentro.	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento	
R-BDA-A	/Tercera persona Singular Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	Á: que un señor ***iba*** pues pasear en bote y	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento

R-BDA-B	/Infinitivo (sin preposición)	que un señor ibaaa pues ***pasear*** en bote y cuando ya	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento	
	/Tercera persona Singular Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	en bote y cuando ya ***estaba*** preparando, estee... el	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento	
	/Gerundio	bote y cuando ya estaba ***preparando***, estee... el bote	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento	
	/Tercera persona Plural Pretérito perfecto simple Indicativo	estee... el bote, ***vinieron*** gatos y unos perros y	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento	
	/Tercera persona Plural Pretérito perfecto simple Indicativo	y unos perros y lo ***empujaron*** y se le fue el	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento	
	/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	lo empujaron y se le ***fue*** el bote, ya.	No perceptible	Sociedad: Esparcimiento	
	/Tercera persona Singular Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	B: ***había*** una vez una señor que	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento	
	/Tercera persona Singular Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	vez una señor que se ***iba*** este, a subir a	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento	
	/preposición + Infinitivo	se iba este, a ***subir*** a su bote pero se	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento	
	/Tercera persona Singular Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	su bote pero se le ***estaba*** llendo, eee después quiso	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento	
	/Gerundio	bote pero se le estaba ***yendo***, eee después quiso agarrarlo	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos	
	R-BDA-E	/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	estaba yendo, eee después ***quiso*** agarrarlo, pero vinieron perros	No perceptible	Ser Humano: Atributos Psicológicos y Valores
/Infinitivo (sin preposición)		yendo, eee después quiso ***agarrarlo***, pero vinieron perros y	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos	
/Tercera persona Plural Pretérito perfecto simple Indicativo		después quiso agarrarlo, pero ***vinieron*** perros y gatos, y	Perceptible	Tiempo: Relaciones Temporales	
/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo		, y un gato se ***subió*** en él, y se	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos	
/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo		él, y se le ***fue*** el bote.	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento	
/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo		: Un día un señor ***salió*** a pasear con su barco	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento	
/preposición + Infinitivo		día un señor salió a ***pasear*** con su barco, y	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento	
/Tercera persona Singular Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo		y... y...lo ***quería*** agarrar pero no pudo	No perceptible	Ser Humano: Atributos Psicológicos y Valores	
/Infinitivo (sin preposición)		... y...lo quería ***agarrar*** pero no pudo	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos	
/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo		lo quería agarrar pero no ***pudo***	No perceptible	Ser Humano: Atributos Psicológicos y Valores	
R-BDA-F		/Tercera persona Singular Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	***había*** una vez un niño,	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
		/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	vez un niño, que ***fue*** al muelle, que estaba	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Tercera persona Singular Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	fue al muelle, que ***estaba*** en el mar, y	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento	
	/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	el mar, y se ***acercó*** al bote, y cuand	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento	
	/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	, y cuand cuando se ***acercó*** al bote lo agarró y	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento	
	/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	se acercó al bote lo ***agarró*** y bote se hacía para	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos	

R-BDA-P	/Tercera persona Singular Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	lo agarró y bote se ***hacía*** para adelante, se iba	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Tercera persona Singular Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	hacía para adelante, se ***iba*** cada vez más y	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Tercera persona Singular Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	...ya yaaa que se ***había*** estirado mucho, y también	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Participio	ya yaaa que se había ***estirado*** mucho, y también llegaron	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos
	/Tercera persona Plural Pretérito perfecto simple Indicativo	estirado mucho, y también ***llegaron*** unos perritos y se le	Perceptible	Tiempo: Relaciones Temporales
	/Tercera persona Plural Pretérito perfecto simple Indicativo	unos perritos y se le ***quedaron*** viendo y al final se	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Gerundio	perritos y se le quedaron ***viendo*** y al final se cayóoo	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos
	/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	viendo y al final se ***cayóoo*** al agua, porque el	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos
	/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	, porque el bote se ***fue*** hacia delante	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	P: lo que ***pasó*** fue de que un señor	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	P: lo que pasó ***fue*** de que un señor iba	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Tercera persona Singular Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	fue de que un señor ***iba*** a subir a un bote	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/preposición + Infinitivo	que un señor iba a ***subir*** a un bote, y	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos
	R-BDA-V	/Tercera persona Singular Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	bote, y ya lo ***había*** preparado, perooo ya se	Perceptible
/Participio		, y ya lo había ***preparado***, perooo ya se iba	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
/Tercera persona Singular Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo		preparado, perooo ya se ***iba*** a subir, y llega	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
/preposición + Infinitivo		perooo ya se iba a ***subir***, y llega un gaaa	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos
/Tercera persona Singular Presente Indicativo		iba a subir, y ***llega*** un gaaa... pero unos	Perceptible	Tiempo: Relaciones Temporales
/Tercera persona Plural Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo		gaaa... pero unos perros ***estaban*** persiguiendo a un gato,	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
/Gerundio		... pero unos perros estaban ***persiguiendo*** a un gato, y	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
/Infinitivo (sin preposición)		, y el gato por ***escapar***, se le subió allí	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo		por escapar, se le ***subió*** allí hombre, y luego	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos
/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo		, y luego, se ***cayó*** la laaa persona, y	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos
/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo		, y el gato se ***fue*** con el bote	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
/Tercera persona Singular Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo		***Era*** una vez un señor que	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
/Tercera persona Singular Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo		una vez un señor que ***estaba*** como de paseo en el	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
/Tercera persona Singular Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo		paseo en el mar, ***quería*** agarrar un bote para irse	No perceptible	Ser Humano: Atributos Psicológicos y Valores

R-BDA-X	/Infinitivo (sin preposición)	en el mar, quería ***agarrar*** un bote para irse a	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos
	/Pronominal	quería agarrar un bote para ***irse*** a navegar, ya que	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/preposición + Infinitivo	un bote para irse a ***navegar***, ya que lo está	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Tercera persona Singular Presente Indicativo	navegar, ya que lo ***está*** intentando agarrar, vienen tres	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Gerundio	, ya que lo está ***intentando*** agarrar, vienen tres perros	No perceptible	Ser Humano: Atributos Psicológicos y Valores
	/Infinitivo (sin preposición)	ya que lo está intentando ***agarrar***, vienen tres perros y	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos
	/Tercera persona Plural Presente Indicativo	lo está intentando agarrar, ***vienen*** tres perros y un gato	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Tercera persona Singular Presente Indicativo	después el gato se le ***sube*** entre él y como él	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos
	/Tercera persona Singular Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	él y como el barco ***seguía*** se como que se le	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Tercera persona Singular Presente Indicativo	se como que se le ***empuja*** y se cae yyy y	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Tercera persona Singular Presente Indicativo	se le empuja y se ***cae*** yyy y ya.	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos
	/Primera persona singular Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	Mmm un niño ***estabaaa*** jugando con un barcoo,	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Gerundio	Mmm un niño estabaaa ***jugando*** con un barcoo, y	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Primera persona singular pretérito perfecto simple indicativo	un barcoo, y se ***empezó*** a ir hasta que se	Perceptible	Tiempo: Relaciones Temporales
	/preposición + Infinitivo	, y se empezó a ***ir*** hasta que se cayó al	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	a ir hasta que se ***cayó*** al agua	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos	

ANEXO 13. Historia 3, grupo con TEA.

	Conjugación	Respuesta del sujeto	Perceptible VS no perceptible	Campo referencial
J-TEA-B	/Tercera persona Singular Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	B: ***había*** una vez, que había	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Tercera persona Singular Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	había una vez, que ***había*** un niño que se subió	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	había un niño que se ***subió*** a un bote, luego	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos
	/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	un bote, luego se ***estiró*** y le alcanzó... luego	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos


J-TEA-J	/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	luego se estiró y le ***alcanzó***... luego se "esstiró	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos
	/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	alcanzó... luego se "****esstiró****" y sus pies estaban	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos
	/Tercera persona Plural Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	esstiró" y sus pies ***estaban*** atrás yyyy luego que está	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos
	/Tercera persona Singular Presente Indicativo	estaban atrás yyyy luego que ***está*** estirado se subió un perro	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos
	/Participio	atrás yyyy luego que está ***estirado*** se subió un perro encima	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos
	/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	luego que está estirado se ***subió*** un perro encima de él	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos
	/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	yyyy luego.. se ***cayó***... en el agua...	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos
	/Tercera persona Singular Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	El señor ***iba*** a pasear en la lago	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/preposición + Infinitivo	El señor iba a ***pasear*** en la lago fue a	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	a pasear en la lago ***fue*** a hacer algo y los	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/preposición + Infinitivo	en la lago fue a ***hacer*** algo y los perros lo	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Tercera persona Plural Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	algo y los perros lo ***estaban*** persiguiendo y el bote ya	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Gerundio	y los perros lo estaban ***persiguiendo*** y el bote ya se	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Tercera persona Singular Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	y el bote ya se ***estaba*** yendo lo intenta agarrar pero	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Gerundio	el bote ya se estaba ***yendo*** lo intenta agarrar pero ya	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Tercera persona Singular Presente Indicativo	ya se estaba yendo lo ***intenta*** agarrar pero ya no se	No perceptible	Ser Humano: Atributos Psicológicos y Valores
	/Infinitivo (sin preposición)	se estaba yendo lo intenta ***agarrar*** pero ya no se pudo	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	agarrar pero ya no se ***pudo*** sujetar y que se va	No perceptible	Ser Humano: Atributos Psicológicos y Valores
	/Infinitivo (sin preposición)	pero ya no se pudo ***sujetar*** y que se va y	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos
	/Tercera persona Singular Presente Indicativo	pudo sujetar y que se ***va*** y se echa al agua	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento

J-TEA-L	/Tercera persona Singular Presente Indicativo	que se va y se ***echa*** al agua	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Tercera persona Singular Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	L: El señor ***iba*** a salir de viaje en	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/preposición + Infinitivo	: El señor iba a ***salir*** de viaje en su bote	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	de pronto su bote se ***empezó*** a alejar porque no lo	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/preposición + Infinitivo	su bote se empezó a ***alejar*** porque no lo había atado	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Tercera persona Singular Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	a alejar porque no lo ***había*** atado, y después unos	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Participio	alejar porque no lo había ***atado***, y después unos perritos	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Tercera persona Plural Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	y después unos perritos lo ***habían*** correatado, hasta que después	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Participio	después unos perritos lo habían ***correatado***, hasta que después ya	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	hasta que después ya no ***pudo*** sujetarse más y cayó al	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
/Pronominal	que después ya no pudo ***sujetarse*** más y cayó al agua	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos	
J-TEA-M	/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	no pudo sujetarse más y ***cayó*** al agua junto con los perritos	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos
	/Tercera persona Singular Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	suuu suuu su éste se ***había*** ido yyyy lo quería agarrar	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Participio	suuu su éste se había ***ido*** yyyy lo quería agarrar,	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Tercera persona Singular Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	se había ido yyyy lo ***quería*** agarrar, yyy se iba	No perceptible	Ser Humano: Atributos Psicológicos y Valores
	/Infinitivo (sin preposición)	había ido yyyy lo quería ***agarrar***, yyy se iba a	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos
	/Tercera persona Singular Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	quería agarrar, yyy se ***iba*** a caer "pus"	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/preposición + Infinitivo	, yyy se iba a ***caer*** "pus" ya se	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
R-TEA-D	/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	a caer más y se ***cayó*** al agua.	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos
	/Tercera persona Singular Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	D: ***había*** una vez un señor,	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	un señor, queeee se ***encontró*** un barco, se iba	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Tercera persona Singular Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	encontró un barco, se ***iba*** a subir en él,	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento





R-TEA-G	/preposición + Infinitivo	barco, se iba a ***subir*** en él, yyy seeee	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos
	/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	él, yyy seeee le ***fue***, entonces unos perros fueron	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Tercera persona Plural Pretérito perfecto simple Indicativo	fue, entonces unos perros ***fueron*** a ayudarlo, y después	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Infinitivo + COI	entonces unos perros fueron a ***ayudarlo***, y después, se	Perceptible	Sociedad: Cultura y Educación
	/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	, y después, se ***fueeee*** laaaa, el barco y	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Tercera persona Singular Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	G: ***había*** una vez un señor,	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Tercera persona Singular Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	vez un señor, que ***iba*** a andar en bote...	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/preposición + Infinitivo	señor, que iba a ***andar*** en bote... después amm	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Tercera persona Singular Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	... después amm se le ***estaba*** yendo el bote, lo	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Gerundio	después amm se le estaba ***yendo*** el bote, lo agarra	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Tercera persona Singular Presente Indicativo	yendo el bote, lo ***agarra***, casi se "caí	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos
	/Tercera persona Singular Presente Indicativo	agarra, casi se "***caí***", iban unos animalitos	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Tercera persona Plural Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	se "caí", ***iban*** unos animalitos corriendo, se	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	R-TEA-R	/Gerundio	"", iban unos animalitos ***corriendo***, se suben en su	Perceptible
/Tercera persona Plural Presente Indicativo		unos animalitos corriendo, se ***suben*** en su espalda y al	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos
/Tercera persona Plural Presente Indicativo		espalda y al final se ***caen*** y se caen unos cuantos	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
/Tercera persona Plural Presente Indicativo		final se caen y se ***caen*** unos cuantos animales... bueno	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
/Tercera persona Singular Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo		R:El chico, ***quería*** ir en un bote,	No perceptible	Ser Humano: Atributos Psicológicos y Valores
/Infinitivo (sin preposición)		:El chico, quería ***ir*** en un bote, se	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo		en un bote, se ***tropezó*** y cayó como si fuera	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos
/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo		bote, se tropezó y ***cayó*** como si fuera un puente	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos
/Tercera persona Singular Pretérito imperfecto (pretérito) Subjuntivo		tropezó y cayó como si ***fuera*** un puente, un gato	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo		un puente, un gato ***pasó*** encima de él... y	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento

R-TEA-S	/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	y luego el gato se ***fue*** en el... en el... la canoa	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Tercera persona Singular Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	S: ***había*** ... había una vez	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Tercera persona Singular Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	S: había... ***había*** una vez queee un	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Tercera persona Singular Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	una vez queee un niño ***iba*** a ir a un bote	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/preposición + Infinitivo	queee un niño iba a ***ir*** a un bote, pero	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Tercera persona Plural Pretérito perfecto simple Indicativo	después unos perros y animales ***vinieron*** a él, después...	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/Tercera persona Singular Pretérito imperfecto (copretérito) Indicativo	, después... casi se ***iba*** a caer y se cayó	Perceptible	Sociedad: Esparcimiento
	/preposición + Infinitivo	... casi se iba a ***caer*** y se cayó, y	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos
	/Tercera persona Singular Pretérito perfecto simple Indicativo	iba a caer y se ***cayó*** , y ya.	Perceptible	Ser Humano: Cuerpo, Necesidades, sentidos






ANEXO 14. Orden de las tarjetas, grupo con TEA y sin TEA, historia 1.

HISTORIA 1				
ORDEN CORRECTO		2	1	3
				
GRUPO SIN TEA	R-BDA-X	2	1	3
	R-BDA-P	2	1	3
	R-BDA-A	2	1	3
	R-BDA-B	2	1	3
	R-BDA-F	2	1	3
	R-BDA-E	2	1	3
	R-BDA-V	2	1	3
	J-BDA-S	2	1	3
GRUPO CON TEA	R-TEA-D	3	2	1
	R-TEA-S	2	1	3
	R-TEA-G	2	1	3
	J-TEA-B	1	2	3
	J-TEA-M	2	1	3
	J-TEA-L	2	1	3
	R-TEA-R	2	1	3
	J-TEA-J	2	1	3

ANEXO 15. Orden de las tarjetas, grupo con TEA y sin TEA, historia 2.

		HISTORIA 2			
		2	4	3	1
ORDEN CORRECTO					
GRUPO SIN TEA	R-BDA-X	2	4	3	1
	R-BDA-P	2	4	3	1
	R-BDA-A	2	4	3	1
	R-BDA-B	2	4	3	1
	R-BDA-F	2	4	3	1
	R-BDA-E	3	4	2	1
	R-BDA-V	2	4	3	1
	J-BDA-S	2	3	4	1
GRUPO CON TEA	R-TEA-D	4	2	3	1
	R-TEA-S	4	3	2	1
	R-TEA-G	2	4	3	1
	J-TEA-B	2	4	3	1
	J-TEA-M	2	3	4	1
	J-TEA-L	2	3	4	1
	R-TEA-R	2	4	3	1
	J-TEA-J	3	4	1	2

ANEXO 16. Orden de las tarjetas, grupo con TEA y sin TEA, historia 3

		HISTORIA 3				
ORDEN CORRECTO		2	4	1	5	3
						
GRUPO SIN TEA	R-BDA-X	2	4	1	5	3
	R-BDA-P	2	4	1	5	3
	R-BDA-A	2	4	1	5	3
	R-BDA-B	2	4	1	5	3
	R-BDA-F	2	4	1	5	3
	R-BDA-E	1	5	4	2	3
	R-BDA-V	2	4	1	5	3
	J-BDA-S	3	4	1	5	2
GRUPO CON TEA	R-TEA-D	3	5	1	4	2
	R-TEA-S	2	4	1	5	3
	R-TEA-G	2	3	1	5	4
	J-TEA-B	2	4	1	5	3
	J-TEA-M	2	4	1	5	3
	J-TEA-L	3	4	1	5	2
	R-TEA-R	2	4	1	5	3
	J-TEA-J	3	4	1	5	2

ANEXO 17. Tabla con el promedio de los resultados* que obtuvo cada grupo en las tareas neuropsicológicas según el percentil.

PROCESOS NEUROPSICOLÓGICOS	TAREAS SENSIBLES	GRUPO SIN TEA	GRUPO CON TEA
2. MEMORIA	2.1 MEMORIA VERBAL - AUDITIVA	3	2
	2.2 MEMORIA VISUAL*	5	2
4. MEMORIA (EVOCACIÓN DIFERIDA)	4.1 EVOCACIÓN DE ESTÍMULOS AUDITIVOS	4	3
	4.2.2. RECOBRO ESPONTÁNEO DE LA LISTA DE FIGURAS	4	3
5. LENGUAJE	5.2. EXPRESIÓN. 5.2.2. COHERENCIA NARRATIVA*	5	3
6. HABILIDADES METALINGÜÍSTICAS	6.1 SÍNTESIS FONÉMICA	4	3
	6.2 CONTEO DE SONIDOS	4	3
	6.3 DELETREO*	5	3
	6.4 CONTEO DE PALABRAS	4	3
7. LECTURA	7.1 PRECISIÓN*	4	2
	7.1.1 LECTURA DE SÍLABAS	4	3
	7.1.2 LECTURA DE PALABRAS	4	4

	7.1.3 LECTURA DE NO PALABRAS	4	3
	7.1.4. LECTURA DE ORACIONES*	4	2
	7.1.5. PRECISIÓN EN LA LECTURA DE UN TEXTO EN VOZ ALTA*	4	2
	7.2 COMPRENSIÓN*	5	3
	7.2.1. COMPRENSIÓN DE ORACIONES	4	3
	7.2.2. COMPRENSIÓN DE LA LECTURA DE UN TEXTO EN VOZ ALTA*	6	4
	7.2.3. COMPRENSIÓN DE LA LECTURA SILENCIOSA DE UN TEXTO	5	4
	7.3 VELOCIDAD*	5	2
	7.3.1. VELOCIDAD DE LA LECTURA DE UN TEXTO EN VOZ ALTA*	5	3
	7.3.2. VELOCIDAD DE LA LECTURA SILENCIOSA DE UN TEXTO*	5	2
8. ESCRITURA	8.1. PRECISIÓN*	6	4
	8.1.2. DICTADO DE SÍLABAS	4	3
	8.1.3. DICTADO DE PALABRAS*	5	3
	8.1.4. DICTADO DE NO PALABRAS	4	3
	8.1.5. DICTADO DE ORACIONES *	5	3
	8.1.6. PRECISIÓN EN LA COPIA DE UN TEXTO	6	6
	8.1.7. PRECISIÓN EN LA RECUPERACIÓN ESCRITA	6	6
	8.2. COMPOSICIÓN NARRATIVA*	4	2
	8.2.1 COHERENCIA NARRATIVA*	4	2
	8.2.2. LONGITUD DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA*	4	2
	8.3 VELOCIDAD	4	3
	8.3.1. VELOCIDAD EN LA COPIA DE UN TEXTO	4	3
	8.3.2. VELOCIDAD EN LA RECUPERACIÓN ESCRITA	4	3
9. ARITMÉTICA	9.1 CONTEO	4	3

	9.2. MANEJO NUMÉRICO	4	3
	9.2.1. LECTURA DE NÚMEROS	4	3
	9.2.2. DICTADO DE NÚMEROS	4	3
	9.2.3. COMPARACIÓN DE NÚMEROS ESCRITOS*	5	3
	9.2.4. ORDENAMIENTO DE CANTIDADES	4	3
	9.3. CÁLCULO*	5	2
	9.3.1. SERIE DIRECTA	4	3
	9.3.2. SERIE INVERSA*	5	3
	9.3.3. CÁLCULO MENTAL*	5	3
	9.3.4. CÁLCULO ESCRITO	4	3
10. HABILIDADES ESPACIALES	10.1 COMPRESIÓN DERECHA - IZQUIERDA	4	3
	10.3. DIBUJOS DESDE ÁNGULOS DIFERENTES	4	3
	10.4. ORIENTACIÓN DE LÍNEAS	5	4
	10.5. UBICACIÓN DE COORDENADAS	4	4
13. FUNCIONES EJECUTIVAS	13.1. FLUIDEZ VERBAL	4	4
	13.1.1. FLUIDEZ SEMÁNTICA	4	4
	13.1.2. FLUIDEZ FONÉMICA	4	3
	13.2.1. FLUIDEZ SEMÁNTICA	4	3
13.3. FLEXIBILIDAD COGNOSCITIVA	13.3.3. PORCENTAJE DE RESPUESTAS CORRECTAS	4	3
13.4. PLANEACIÓN Y ORGANIZACIÓN (PIRÁMIDE DE MÉXICO)	13.4.1. DISEÑOS CORRECTOS	4	3

*Un 1 corresponde a un percentil ≤ 2 (muy bajo), un 2 hace referencia a un percentil aproximado de 5 a 9 (límite), un 3 corresponde aproximadamente a un rango percentil aproximado de 16 (promedio bajo), un 4 representa un rango percentil entre 26 y 75 (normal o promedio), finalmente, un 5 corresponde a un rango percentil entre 76 y 85 (promedio alto) y un 6 hace referencia a un rango percentil >84 (superior).